

3 „Heute kann ich nur belächeln, wie ich damals unterrichtet habe.“

Ergebnisse des Thüringer Schulversuchs „Veränderte Schuleingangsphase“ – Kurzbericht der Wissenschaftlichen Begleitung, April 2004

Barbara Berthold, Ursula Carle – Universität Bremen

Im Jahre 1999 begann ein Vorbereitungsteam, bestehend aus Mitarbeiterinnen des Thüringer Kultusministeriums, des Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien (ThLLM) 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 Schulen¹ den Versuch erfolgreich ab. Alle Schulen des Schulversuchs führen das Modell weiter.

Gegenstand war die Einrichtung einer jahrgangsgemischten, flexiblen und integrativen Schuleingangsphase, die allen schulpflichtigen Kindern im Einzugsgebiet einen leistungsförderlichen Unterricht bieten kann. Die Schuleingangsphase sollte in einen Lernort verwandelt werden, an dem jedes Kind nach seinen Möglichkeiten bestens gefördert wird. Dabei sollten Grundschule und Hort eng zusammenarbeiten.

Der erste und zweite Jahrgang wird in der Schuleingangsphase zusammen jahrgangsgemischt unterrichtet und kann von den Kindern flexibel in ein bis drei Schulbesuchsjahren durchlaufen werden. Ein zusätzliches Schulbesuchsjahr in der Schuleingangsphase wurde nicht auf die Pflichtschulzeit angerechnet und galt nicht als Wiederholung². 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 Schulversuch³ wird der hohe Anspruch an die Unterrichtsentwicklung deutlich. Dort werden folgende Anforderungen genannt:

- „Altersgemischtes Lernen als ein verbindliches Strukturelement
- Öffnung des Unterrichts mit der Forderung nach einer Differenzierung und Individualisierung des Lernens der Schüler in unterschiedlichen Lernformen
- Prozessorientierte Analyse und Förderung des Kindes entsprechend seinen Möglichkeiten, die individuelle und/oder gruppenbezogen und in Transparenz gegenüber den Eltern erfolgt
- Gestaltung eines ganzheitlichen Lernprozesses durch eine Rhythmisierung des Lernens und Förderns während des gesamten Schultages“

Im Laufe des Schulversuchs sollte sich zeigen, 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 FörderschullehrerInnen⁴, den Sonderpädagogischen Fachkräften⁵ 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 (ThLLM) aus und eröffnete den Schulversuchsschulen die Möglichkeit, soweit erforderlich von einzelnen Regelungen der Thüringer Schulordnung oder des Thüringer Schulgesetzes abzuweichen.

¹ An der Erhebung der Ausgangslage im Jahr 2000 hatten 16 Schulen teilgenommen. Die Grundschule Sömmerda erhielt nicht die Zustimmung des Schulträgers und musste deshalb vom Schulversuch zurücktreten. Die Grundschule Rottenbach wurde auf Grund von Schulnetzveränderungen zum Schuljahresende 2002/2003 aufgehoben und schied somit vorzeitig aus dem Schulversuch aus. Bereits zum Schuljahresbeginn 2002/2003 wurde kein Kind mehr eingeschult.

² Thüringer Kultusministerium (Hg.) (2000): Verwaltungsvorschrift für die Organisation des Schuljahres 2000/2001

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

⁴ Hochschulabschluss (i. d. R. Aufbaustudium Diplom oder Zertifikat Sonderpädagogik in 2 Fachrichtungen)

⁵ Fachschulabschluss in zwei sonderpädagogischen Fachrichtungen

3.1 Die Schulversuchsbedingungen

In Thüringen hatten sich 1999 aufgrund einer Ausschreibung 22 Grundschulen für die Teilnahme am Schulversuch beworben. Die Auswahl erfolgte auf der Basis der eingereichten Schulkonzepte nach vorher festgelegten Kriterien. 16 durch ein Team am Kultusministerium ausgewählte Schulen⁶ begannen den Schulversuch im Frühjahr 2000. Sie verpflichteten sich, mit den Wissenschaftlerinnen zusammen zu arbeiten. Dazu gehörte die Teilnahme an zwei Erhebungen im Jahr, an zentralen Veranstaltungen und die Dokumentation eines Teilbereichs ihrer Entwicklungen. Freigestellt war ihnen die Inanspruchnahme der Unterstützungsangebote des ThLLM (vgl. Kapitel 6).

Für die Einrichtung der Lernumgebung wurden im Schuljahr 2000-2001 insgesamt 20.000 DM und im Schuljahr 2001-2002 insgesamt 40.000 DM Fördermittel zur Verfügung gestellt, die an die Schulen nach einem Schülerschlüssel zur Anschaffung von Lernmitteln verteilt wurden. Die Kollegien der Schuleingangsphase konnten sich beim ThLLM hinsichtlich geeigneter Materialien beraten lassen. Nicht möglich war damit die Anschaffung von Verbrauchsmitteln, weil hierfür der Schulträger (Gemeinde oder Landkreis) zuständig ist.

Da der Auftrag der Schulen lautete, grundsätzlich alle Kinder in die Grundschule aufzunehmen, sollte kein Kind mehr zurückgestellt oder in eine Diagnose- und Förderklasse eingewiesen werden. Notwendige Stunden für FörderschullehrerInnen wurden der Grundschule zur Verfügung gestellt. Die genaue Höhe der Zuweisung lag zunächst im Ermessen des Schulamtes und richtete sich nach dessen personellen Möglichkeiten. Sie betrug tatsächlich ab Schuljahr 2001-2002 minimal 0,09 und maximal 0,28 Sonderpädagogikstunden (Mittelwert 0,18) pro SchülerIn in der Schuleingangsphase⁷. Die Schulleitung war darum bemüht, an mindestens zwei Vormittagen Zeiträume zur Verfügung zu stellen, um die Kooperation der in der Schuleingangsphase tätigen KollegInnen zu erleichtern. Darüber hinaus war auch der Einsatz von Horterzieherinnen als Zweitbesetzung im Unterricht möglich. Ebenfalls für alle Schulen galt die pauschale Zuweisung aus dem Schulamtspool für klassenstufenübergreifenden Unterricht (0,013 Lehrerwochenstunden/SchülerInnen im Schulamt) und für die Umsetzung der Förderrichtlinie (0,052 Lehrerwochenstunden/SchülerInnen im Schulamt). Für die zusätzlichen Schulversuchsaufgaben, nämlich die Zusammenarbeit mit der Wissenschaftlichen Begleitung und die Erarbeitung eines übertragbaren Produktes im gewählten Dokumentationsschwerpunkt erhielten die Schulversuchsschulen im ersten und zweiten Jahr des Schulversuchs jeweils sechs, im dritten Jahr vier und nach Beendigung des Schulversuchs zwei Unterrichtsstunden zusätzlich zugewiesen.

Durch ihre Vorreiterrolle hatten die Schulen besondere Überzeugungsarbeit nach innen und außen zu leisten. Am Anfang waren den Beteiligten geeignete Entwicklungswege unbekannt – das Entwicklungsziel im Detail unklar. Andere Faktoren kamen hinzu, die alle Thüringer Grundschulen im Schulversuchszeitraum in Folge des Geburtenrückganges nach 1989 trafen: Schulschließungen, Schulzusammenlegungen, Reduzierung des Beschäftigungsumfanges vieler Lehrerinnen und Lehrer im Jahre 2001, Entlassungen, Abwanderungen und somit eine stark erhöhte Personalfuktuation.

Es lässt sich festhalten, dass die beteiligten Schulen den Schulversuch nicht unter privilegierten Bedingungen durchgeführt haben. Die oben benannten Rahmenbedingungen forderten insbesondere die SchulleiterInnen konzeptionell, organisatorisch, verwaltungstechnisch und hinsichtlich geeigneter Personalentwicklungsstrategien heraus. Wichtig hierfür war, dass Vertreter des Staatlichen Schulamtes den Schulversuch positiv begleiteten und unterstützten. Mit enormem Einsatz konnten sich alle Schulen dem Ziel des Schulversuchs sehr weit nähern – und dies, obwohl die Ausgangsbedingungen sehr unterschiedlich waren. Jede Schule hat auf ihre Weise gearbeitet und an ihren Voraussetzungen angesetzt. Deshalb sind auch die Wege der Schulen unterschiedlich ausgefallen. Der Weg jeder Schule wurde aus der Perspektive der Wissenschaftlichen Begleitung von Martina Henschel und Sabine Klose ausführlich beschrieben. Wer sich dafür interessiert, kann die Fallberichte von der Projektseite der Wissenschaftlichen Begleitung abrufen. Der folgende Beitrag stellt einige zentrale Ergebnisse und Entwicklungen exemplarisch vor. Dabei wird sichtbar: Die Veränderung ist langwierig, erfordert viel Einsatz, aber sie lohnt sich sehr!

⁶ siehe Fußnote 1

⁷ Lt. Anlage 4 der Verwaltungsvorschrift zur Organisation des Schuljahres 2001-2002 bekam das Schulamt für 3,5 % der Schüler, die regulär der 1., 2. und 3. Klassenstufe zuzuordnen wären zusätzlich zum Sockelbedarf 1,3 Lehrerwochenstunden für Schüler mit besonderen Lernschwierigkeiten. Dass die Grundschulen im Schulversuch deutlich mehr Sonderpädagogik-Stunden durch die Schulämter zugewiesen bekommen haben, als ihnen bei Gleichbehandlung nach diesem Schlüssel zustünden, wurde teilweise damit erkauf, dass sie Grundschullehrerstunden an die Förderschulen abgaben.

3.2 Elemente des Schulversuchs und Muster der Entwicklung

Damit die Entwicklungen leichter fassbar wurden, haben wir zu Beginn des Schulversuchs den Entwicklungsauftrag in verschiedene Teilbereiche zerlegt und durch die sieben Zacken eines Sterns dargestellt. Zugleich diente der Stern der Verständigung innerhalb sowie zwischen den Schulteams und stärkte darüber hinaus die Corporate Identity des Schulversuchs.

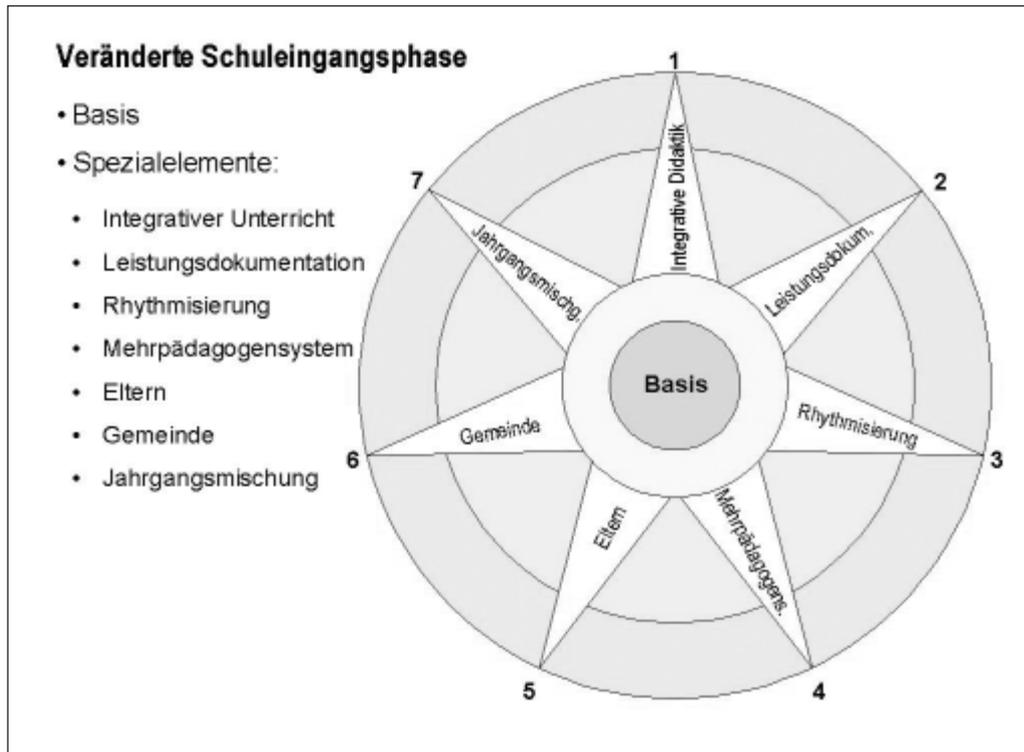


Abbildung 1: Stern der Entwicklungsbereiche im Schulversuch

Die Schulen wurden gebeten, sich einem der Entwicklungsbereiche („Zacken“) zuzuordnen. Nur für dieses Spezialelement dokumentierten sie in der Schulversuchszeit ihre Entwicklung. Mit Unterstützung durch das ThILLM erarbeitete jede Schule während des Schulversuchs ein Produkt, das auch für andere Schulen brauchbar ist. Nachdem diese Produkte durch Partnerschulen im Schulversuch erprobt worden sind, werden sie jetzt anderen Schulen zur Verfügung gestellt⁸. Solche Produkte sind: Musterbeispiele für einen jahrgangsübergreifenden schulinternen Lehrplan, ein Protokollierungssystem für die Lern- und Leistungsbeobachtung, Anleitungen für die Zusammenarbeit mit Eltern im Rahmen der Schuleingangsphase, eine Bewegungskartei für Kinder, ein Set differenzierter Aufgaben für den Schriftspracherwerb u. v. m.

⁸ Ergebnisse sind dokumentiert unter <http://www.vesep.th.schule.de/>

Das organisatorische Fundament legen

Im Laufe des Versuchs zeigte sich, dass alle Entwicklungsbereiche zunächst organisatorisch grundgelegt wurden: Jahrgangsgemischte Lerngruppen (Stammgruppen) und jahrgangshomogene Kurse wurden eingerichtet.⁹ Dazu bekam der Stundenplan ein neues Gesicht. Diese Struktur erforderte die Kooperation aller in einer Stammgruppe arbeitenden Kolleginnen und Kollegen. Jede Schule benannte eine Projektleiterin. Diagnose- und Förderklassen wurden aufgelöst, auf Zurückstellungen wurde so weit wie möglich verzichtet und alle Kinder wurden eingeschult. Der Tagesablauf bekam eine „Bänderstruktur“ und einen offenen Anfang, womit zugleich der 45-Minutentakt überwunden wurde. Die Sitzordnung in den Klassen änderte sich. Es wurden Stammgruppenräume mit Regalen, Arbeitsecken und Platz für einen Sitzkreis eingerichtet. Bei der Leistungsdokumentation diskutierte man im ersten Jahr viel über die Form des Zeugnisses¹⁰. Nach innen (gegenüber allen KollegInnen) und nach außen, gegenüber Eltern und Gemeinde musste das neue Modell beworben werden, denn ihre Unterstützung war nicht nur Voraussetzung für die Genehmigung, sondern für das Gelingen des gesamten Vorhabens.

Engpässe finden, an Kernproblemen arbeiten, weniger Wichtiges liegen lassen

Es lässt sich sehr leicht nachvollziehen, dass es bei so vielen gleichzeitigen Veränderungen zu Engpässen kommen muss. Andererseits ließ sich die Umstellung auch schlecht häppchenweise vornehmen, weil die einzelnen Elemente nicht unabhängig voneinander funktionierten. Überall entstanden so unüberschaubar viele neue Herausforderungen, die bewältigt werden wollten. Doch für die Lösung aller gleichzeitig auftretenden Probleme reichte die Zeit der Pädagoginnen und Pädagogen im Schulversuch nicht aus. Im Laufe der ersten Engpassanalyse (TOC 1) arbeiteten wir im Frühjahr 2001 mit den Kollegien heraus, welche Detailprobleme sie beruhigt liegen lassen können und welchen Kernproblemen sie sich vorrangig widmen sollten. Dabei galt die Regel, dass nur solche Probleme als Kernprobleme angesehen werden, die von den Kolleginnen und Kollegen selbst beeinflusst werden konnten. Es war also beispielsweise nicht möglich, die zeitlichen Engpässe auf zu geringe Lehrerstunden zurück zu führen und das Problem damit für unlösbar zu erklären.

Sich fortbilden, pädagogische und kooperative Konzeptionen entwickeln, neue Berufsrolle finden

Kernprobleme lösen setzt voraus, dass Lösungsmöglichkeiten bekannt sind. Die meisten Kernprobleme waren aber nicht organisatorischer Art, sondern berührten pädagogische Haltungen, obsolet gewordene Routinen und noch nicht vorhandene Kompetenzen. Sie lagen nicht in allen Schulen gleich, aber viele Schwierigkeiten rührten von fehlenden Voraussetzungen für einen individualisierten Unterricht. Die jahrgangsgemischten Stammgruppen waren eingerichtet. Die Diagnose- und Förderklassen bestanden nicht mehr. Es war eine sehr große Herausforderung, die individuellen Lernvoraussetzungen der einzelnen Kinder in den unterschiedlichen Lernbereichen zu erfassen und geeignete differenzierte Aufgaben anzubieten, aber trotzdem den Überblick zu behalten, wer gerade woran arbeitet. Durch das ThILLM wurden dafür in Zusammenarbeit mit der Wissenschaftlichen Begleitung zwei Fortbildungszyklen aufgelegt (Anfangsunterricht Schriftspracherwerb und Mathematik). Zusätzlich nahmen die innerschulischen Fortbildungen stark zu¹¹.

Der zweite Bereich von Kernproblemen lag in einer noch nicht komplett aufgebauten Kooperation begründet – nach außen vor allem mit den Eltern, mit den Kindergärten und mit dem Schulmedizinischen Dienst. Nach innen funktionierte die Kooperation in den Stammgruppenteams, die sich meist freiwillig gefunden hatten, schneller als mit den anderen LehrerInnen, den SonderpädagogInnen und den HorterzieherInnen. Das Aufgabenspektrum änderte sich für alle Beteiligten und damit entstand allmählich eine neue Arbeitsteilung und ein partiell verändertes Berufsbild aller drei Professionen.

Methodisch, nicht mit Druck verändern

Je mehr die Entwicklung voranschritt, umso deutlicher wurde der Nutzen systematischen Entwickelns: Ziele gemeinsam formulieren, Maßnahmen und Aktionen ableiten, Aufgaben verteilen, Zeiten koordinieren und Transparenz schaffen. Die Engpassanalyse im Jahr 2002 (TOC 2) widmete sich deshalb nicht nur dem alltäglichen Leisten der Lehrerinnen und Lehrer, sondern schwerpunktmäßig der gezielten Gestaltung des Veränderungsprozesses. „Handgestrickt“, auch mit Einsatz aller Kräfte bis zum Umfallen, ist die Schuleingangsphase nicht zu verändern. Schulen, die neu beginnen, ist anzuraten, von Anfang an das Angebot der Schulbegleitung intensiv zu nutzen, um methodisches Entwickeln zu lernen.

An der Qualität des Lernangebots arbeiten

⁹ vgl. Kapitel „Erfahrungen mit Jahrgangsmischung und variabler Verweildauer (B)“

¹⁰ Impuls dafür war das vom Ministerium vorgeschlagene Zeugnisformular

¹¹ Zur Funktion von Fortbildungen für die Schulentwicklung siehe Hahn 2003c: Zur Wirkung von Fortbildung...

Im Jahre 2002 war das Gros der grundlegenden strukturellen Entwicklungen bewältigt. Auf der organisatorischen Oberfläche klappte das System prima. Auch der Unterricht hatte sich sichtbar verändert. Dies bildete die Basis für den Entwicklungsschwerpunkt des Jahres 2003: die Steigerung der Qualität des Lernangebotes. Und tatsächlich zeichnete sich in der abschließenden Stärken-Schwächen-Analyse (SWOT 2) an allen Schulen der Erfolg deutlich ab: Fast alle schulpflichtigen Kinder wurden in den Bildungsgang Grundschule eingeschult. Zurückstellungen gab es nur noch in Ausnahmefällen. Jedem Kind wurde eine variable Verweildauer in der Schuleingangsphase ermöglicht. In jeder Schule waren Unterrichtsvarianten entwickelt, die es möglich machten, mit jedem Kind – unter Nutzung seiner Potenziale – die Grundlagen für ein erfolgreiches schulisches Weiterlernen zu erarbeiten.

Diese Anforderungen hatten wir unterschätzt

Zwei Aufgaben hatten wir vor dem Schulversuch unterschätzt. Erstens war die Öffnung des Unterrichts, die Arbeit mit individuellen, auf systematische Beobachtungen gestützten Lernplänen und die Steigerung der Aufgabenqualität eine sehr große Herausforderung für die Lehrerinnen und Lehrer. Damit untrennbar gekoppelt ist die Entwicklung der individuellen Leistungsdokumentation. Zweitens kamen bei der Entwicklung der Produkte noch einmal ganz neue Anforderungen zutage, zeigte sich doch jetzt, ob die Schulen das, was sie durchgeführt hatten, in eine fachlich richtige und medial ansprechende Form bringen konnten, die einen Austausch mit den anderen ermöglichte. Mit dieser Aufgabe entstand am Ende des Schulversuchs eine Art Abschlussarbeit. Worauf sich eine Schule spezialisiert hatte, übte aber keinen Einfluss auf den Erfolg des gesamten Schulversuchs an der Schule aus. Niemand kam umhin, die anderen Bereiche mit zu entwickeln. Die Produktdokumentation bot eher einen Anlass, sich mit dem speziellen Entwicklungsbereich vertieft auseinander zu setzen.

Folgendes lief leichter als erwartet

Wir hatten uns die Kooperation über die Distanz von Bremen nach Thüringen schwieriger vorgestellt, zumal zu Beginn des Schulversuchs die Schulen noch nicht oder kaum mit Computern und Internetanschlüssen ausgestattet waren. Selbst für die Thüringischen Mitarbeiterinnen im Team der Wissenschaftlichen Begleitung war die virtuelle Zusammenarbeit Neuland. Doch dank Internetplattformen und mit einer guten Einarbeitung lief der Austausch bestens. Unser Konzept der virtuellen Arbeitsstelle wurde von allen Beteiligten problemlos angenommen. Die Kooperation mit den Schulen und mit dem Unterstützungsteam am ThILLM klappte sehr gut. Rückblickend konnten sogar die meisten Lehrerinnen und Lehrer über unsere dicken Fragebögen schmunzeln, die sie dreimal ausgefüllt hatten. Wer seinen ersten Bogen mit den Entwicklungsbeschreibungen der Kinder aufgehoben hat, kann nun selbst nachschauen, wie groß der Schritt ist, den er geschafft hat.

3.3 Vorgehensweise der Wissenschaftlichen Begleitung

Die Ergebnisse der einzelnen Schulversuchsjahre sind in den Zwischenberichten ausführlich dokumentiert und über die Homepage der wissenschaftlichen Begleitung zugänglich¹². Darin sind auch die verwendeten Methoden näher beschrieben. Die wissenschaftliche Begleitung geschah im „Gegenstromverfahren“, d. h. theoretische Grundannahmen und laufend erhobene empirische Befunde aus dem Schulversuch wurden in einem diskursiven Prozess ausgewertet und speisten die weitere Entwicklung der Schulversuchsbedingungen. Zweimal im Jahr wurden Erhebungen durchgeführt: im Herbst schriftlich und im Frühjahr in Form von dokumentierten Unterrichtsbesuchen und speziellen Gruppendiskussionen¹³. Alle Ergebnisse wurden schriftlich oder

¹² siehe: <http://www.grundschulpaedagogik.uni-bremen.de/forschung/thueringen/index.html>

¹³ Die verwendeten Methoden der Stärken-Schwächen-Analyse (SWOT) und der Engpassanalysen (TOC) sind in den Zwischenberichten ausführlich beschrieben; siehe <http://www.grundschulpaedagogik.uni-bremen.de/forschung/thueringenIndex.html> [zuletzt aufgerufen am 18.3.2004]

mündlich mit den Schulen zurückgekoppelt und diskutiert. In der Diskussion der Ergebnisse lernten wir die Handlungsgründe der PädagogInnen verstehen. Schließlich wurden aus den so kommunikativ validierten Ergebnissen weitreichende Schlüsse für notwendige Angebote des Unterstützungssystems gezogen: z. B. für die Schulbegleitung zur Unterrichtsentwicklung, für die Entwicklung der Fortbildungszyklen zum sprachlichen¹⁴ und zum mathematischen Anfangsunterricht¹⁵ (siehe auch Kapitel 6 und 7 in diesem Heft).

Die Auswertung in diesem Bericht basiert in weiten Teilen auf einem Vergleich der Ausgangslage mit dem Endergebnis des Schulversuchs. Zu Beginn – im Frühjahr 2000 – wurde mit dem Kollegium jeder Schule in Form einer Stärken-Schwächen-Analyse (SWOT 1) herausgearbeitet, welche Basisvoraussetzungen sie für den Schulversuch vorweisen konnte. Diese waren keinesfalls so gleich verteilt, wie der innere Kreis des Sterns das suggeriert. Vielmehr gab es Schulen mit sehr weit reichenden Erfahrungen in einem oder mehreren Spezialbereichen. So hatten einige bereits in Vorläuferprojekten Jahrgangsmischung erprobt, den Schulvormittag rhythmisiert gestaltet, sich über Öffnung des Unterrichts und passende Konzepte informiert oder sich mit Schulentwicklung auseinandergesetzt. Solche Unterschiede gab es nicht nur zwischen den Schulen, sondern auch innerhalb einer Schule. Im Herbst 2000 erhielten die Schulen einen ersten Fragebogen. Im Frühjahr 2001 – nachdem alle Schulen Jahrgangsmischung eingeführt hatten – fanden die ersten Unterrichtshospitationen statt. Auf dieser Basis können wir gut belegte Aussagen über die Ausgangsbedingungen im Schulversuch treffen, die sich zu den Ergebnissen der Abschlusserhebung in Bezug setzen lassen.

An den 14 Schulversuchsschulen, die bis zum Ende teilnahmen¹⁶, wurden anlässlich der Abschlusserhebung zwischen dem 16.6.2003 und dem 5.9.2003 insgesamt 58 Stunden Unterricht besucht, protokolliert, analysiert und ausgewertet. Wir sahen 89 PädagogInnen¹⁷ bei ihrer Arbeit in der veränderten Schuleingangsphase und beobachteten 1086 Kinder beim Lernen¹⁸. Der überwiegende Teil des besuchten Unterrichts fand in Form von Stammgruppenunterricht statt (47 Stunden), in zehn weiteren Stunden wurde Kursunterricht beobachtet. Die Aufzeichnung erfolgte durch Video- oder Fotodokumentation jeweils mit zusätzlichem schriftlichem Protokoll. Diese Aufzeichnungen wurden nach Möglichkeit noch am gleichen Tag von den Hospitantinnen entlang vorgegebener Fragestellungen ausgewertet und zwar in Form eines zusammenfassenden Protokolls. Die Protokolle waren die Grundlage für eine kategoriale Querauswertung, die uns zusammenfassende Befunde über alle Schulen hinweg erbrachte.

An jeder Schule fand auch zum Abschluss eine Stärken-Schwächen-Analyse im Kollegium statt, die abschließend die Entwicklungen aus Sicht der Stammgruppenteams erfasste. Daran nahmen 115 PädagogInnen teil, deren Unterricht wir besucht hatten, darunter 89 GrundschullehrerInnen, acht FörderschullehrerInnen, acht ErzieherInnen, LehramtsanwärterInnen und StudentInnen. Ihre auf den Unterricht bezogenen Argumente wurden in der Auswertung mit unseren Beobachtungen im Unterricht konfrontiert. Es zeigte sich, wie in den früheren Erhebungen, dass die Maßstäbe zur Selbsteinschätzung der Stammgruppenteams stark differierten und die Aussagen nur unter Einbezug des ausgewerteten Unterrichts als valide angesehen werden dürfen.

Am Ende des Schulversuchs, im Sommer 2003, baten wir außerdem alle 167 Pädagoginnen und Pädagogen, die schwerpunktmäßig im Schulversuch arbeiteten, uns ihre eigenen Lernprozesse während des Schulversuchs schriftlich zu beschreiben. 92 haben geantwortet (Rücklaufquote 55%). 80% von ihnen üben ihren Beruf schon länger als 13 Jahre aus. 75 Pädagoginnen und Pädagogen äußerten sich zu Unterrichtsfragen, darunter 17 ErzieherInnen und drei FörderschullehrerInnen. 45 GrundschullehrerInnen und acht ErzieherInnen gaben an, im Schulversuch gelernt zu haben, wie man binnendifferenziert arbeiten kann. 39 GrundschullehrerInnen, sieben ErzieherInnen und drei FörderschullehrerInnen haben im Schulversuch gelernt, andere Unterrichtsformen als Frontalunterricht anzuwenden.

¹⁴ Umfang: 146 Stunden, Einführungsveranstaltung und erste thematische Veranstaltung am 4.12./5.12.2002

¹⁵ Umfang: 112 Stunden, Einführungsveranstaltung am 16.1.2002, erste thematischer Veranstaltung am 25.4./26.4.2002

¹⁶ siehe Fußnote 1

¹⁷ Es sind mehr LehrerInnen als Unterrichtsstunden, da rund ein Drittel der Stunden doppelt besetzt war.

¹⁸ An den Zahlen kann man sehen, dass etwa 100 Kinder mehr beobachtet wurden, als zu Beginn des Schuljahres als SchülerInnen der Schuleingangsphase erfasst worden sind. Die Differenz ist im Wesentlichen auf die Jahrgangsmischung 1–3 und 1–4 in einigen Schulen zurückzuführen.

Zur jährlichen schriftlichen Befragung gehörte auch eine Erhebung der Grunddaten, die im folgenden Abbild zu sehen sind:

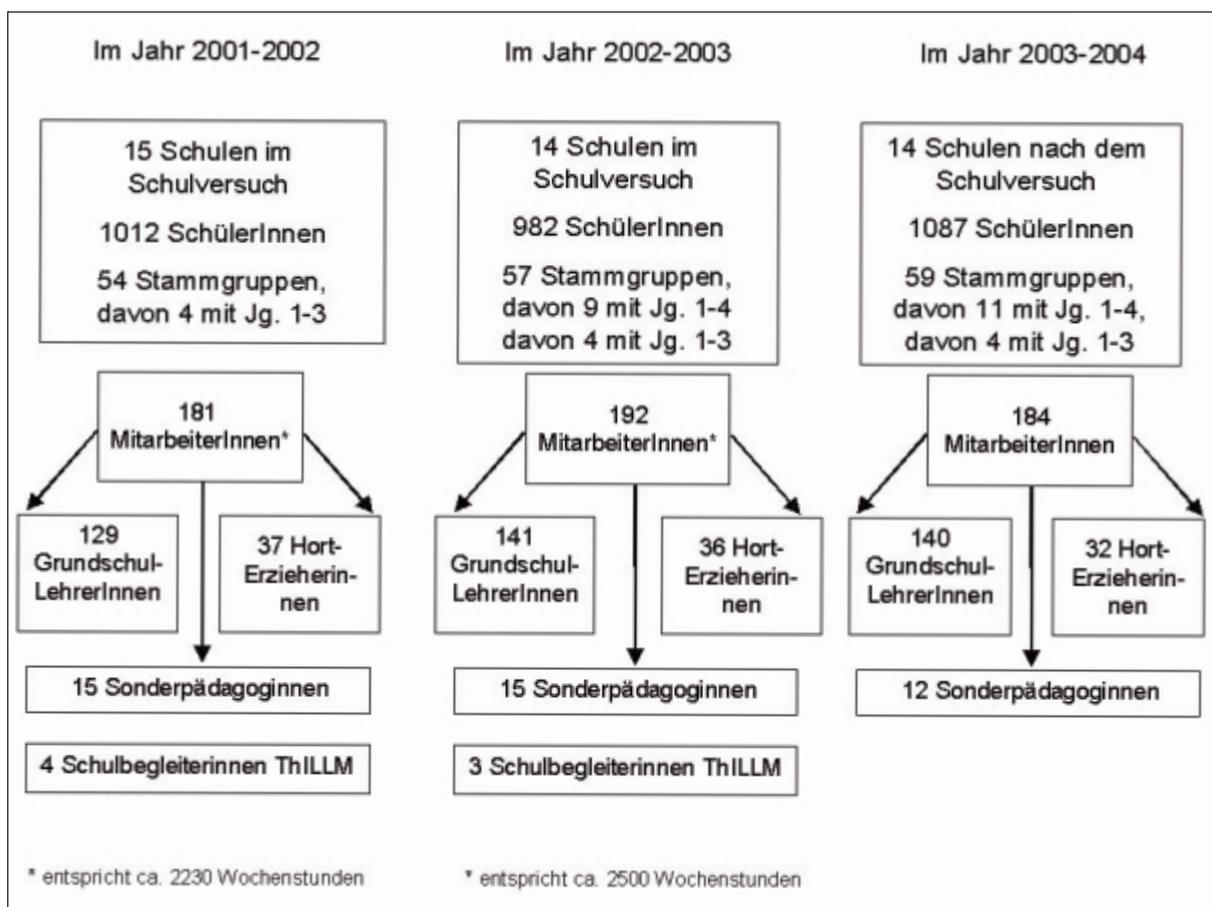


Abbildung 2: „Veränderte Schuleingangsphase“ während und nach dem Schulversuch

Im Weiteren sollen ausgewählte Entwicklungen des Schulversuchs etwas detaillierter dargestellt werden. Wir beschränken uns auf die folgenden drei Kernbereiche:

- Die Entwicklung geeigneter didaktischer Konzepte für gemeinsamen Unterricht mit entwicklungsunterschiedlichen Kindern und passenden Formen der Leistungsdokumentation
- Erfahrungen mit Jahrgangsmischung und variabler Verweildauer
- Die Kooperation innerhalb der Schule und mit dem Umfeld

3.4 Unterrichtskonzepte für die Schuleingangsphase (A)

Die wichtigste Frage, auf die im Schulversuch eine Antwort gefunden werden sollte, lautete: „Welche didaktischen Konzepte sind brauchbar, um bei alters- und entwicklungsunterschiedlichen Kindern erfolgreiches schulisches Lernen zu fördern?“

Das Problem noch nicht etablierter Unterrichtskonzepte in der organisatorisch eingerichteten jahrgangsgemischten flexiblen Schuleingangsphase für alle Kinder stellte sich den Lehrerinnen und Lehrern im Schulversuch vom ersten Tag an. Die Sorge, ob es ihnen gelingen würde, alle Kinder angemessen zu fördern, war zu Beginn groß, auch bei denen, die bereits Erfahrungen und konkrete Vorstellungen mitbrachten. So schrieb eine

Schulleiterin zwar im Antrag: „Die Kolleginnen, die in der veränderten Schuleingangsphase arbeiten, sind mit offenen Unterrichtsformen vertraut.“ Zu diesen Formen zählte sie damals die Partner- und Gruppenarbeit, das Angebotslernen, das Stationenlernen, die Arbeit mit dem Wochenplan sowie die Freiarbeit. Tatsächlich hatten nicht nur an dieser Schule im Schulversuch eine beträchtliche Zahl der Kolleginnen und Kollegen der Schuleingangsphase zuvor fast ausschließlich traditionell frontal unterrichtet (SWOT 1, 2000). Sie fürchteten nun, dass die Kinder im offenen Unterricht zu wenig lernen würden. Gerade am Schulanfang war es ihnen wichtig, den Kindern klare Regeln zu vermitteln und sie an das Lernen im Klassenverbund heranzuführen. Während der Erhebung der Ausgangslage für den Schulversuch im April 2000 sorgten sich viele Lehrkräfte zudem, dass offene Unterrichtsmethoden zu Verhaltensproblemen bei unsicheren Kindern führen könnten. Zwar kannten sie den Begriff „offenen Unterricht“ und hatten darüber gehört, welche Methoden dazu passen. Aber wie er konkret in einer Schulanfangsklasse zu füllen sei, konnten sie sich noch nicht vorstellen. Sie befürchteten schließlich, dass ihnen in der Differenziertheit der Lernprozesse der Überblick über die Kinder verloren ginge.



*Abbildung 3: Die zweite Woche im neuen Schuljahr –
Schulneulinge lernen mit Hilfe der älteren Formen schulischen Arbeitens kennen (Foto: Carle)*

Dass die alleinige Einführung offenen Unterrichts am Schulanfang nicht das Allheilmittel sein kann, hatten die Lehrerinnen und Lehrer richtig gespürt. Kinder benötigen am Schulanfang tatsächlich etwas mehr Sicherheit als später, wenn die schulische Umgebung vertraut geworden ist. Erst zusammen mit der Jahrgangsmischung entsteht für die Schuleingangsphase ein schlüssiges Konzept. Denn die älteren Kinder können die jüngeren in die Arbeit partnerschaftlich einführen und ihnen die Klassenregeln vermitteln. Mit welchem Einfühlungsvermögen sie dazu nach guter Vorbereitung in der Lage sind, konnten wir in unseren Untersuchungen sehen.

Wie umfangreich die Zusatzleistungen der Lehrerinnen und Lehrer für die Unterrichtsentwicklung im Schulversuch waren, wird deutlich, wenn man sich die Herausforderung genau anschaut. In unserer Untersuchung trat das vor allem bei den Engpassanalysen und in den Unterrichtshospitationen zutage.

Ausgangslage: Unterricht vor dem Schulversuch

Sieht man einmal von einigen Ausnahmen ab, so war der Unterricht an den Schulen des Schulversuchs zu Beginn noch eher traditionell geprägt, und das heißt: Zielvorgaben stammten in der Regel aus den Schulbüchern. Konkret sollten die Kinder im ersten Schuljahr vor allem lernen, was die Fibel für das erste Jahr vorsieht. Gleiches galt analog für den Mathematikunterricht sowie Heimat- und Sachkunde.

Im zweiten Schuljahr lernten alle Kinder in den drei Fächern nach den Büchern für die zweite Klasse. Am Ende des zweiten Schuljahres sollten sie die Inhalte der Lehrwerke für die Klasse zwei erarbeitet haben. Das war quasi die Voraussetzung zum Übergang in Klasse drei. In aller Regel wurde der Unterricht so aufgebaut, dass alle Kinder einigermaßen gleichmäßig im Unterrichtsstoff voran schritten. Wer schneller arbeitete bekam Zusatzangebote außerhalb des Lehrplans.

Die Bindung an die Lehrwerke war bei sehr vielen Lehrerinnen und Lehrern fest gefügt. Dem Schulbuch traute man einen fachlich richtigen und lehrplangemäßen Aufbau zu, sich selbst nicht so recht. So kam es zum Beispiel dazu, dass selbst das Zahlenbuch, das auf der Grundlage des Programms „mathe 2000“ konzipiert ist, traditionell eingesetzt wurde. Im Vorwort der Autoren des Zahlenbuchs heißt es zwar: „Der Stoff wird bewusst nicht Häppchen für Häppchen vorgegeben, sondern zur aktiven Erarbeitung angeboten. Die Kinder dürfen und sollen eigene Wege gehen und zusammenarbeiten. Auf diese Weise werden sie am besten auf lebenslanges Lernen vorbereitet.“ (Wittmann/Müller 2004, Umschlag innen)

Mancherorts hatten die Lehrerinnen und Lehrer nach der Wende sogar bewährtes Anschauungs- und Übungsmaterial aus der DDR-Zeit weggeräumt. Erfolgreiches schulisches Lernen der Kinder zeigte sich in dieser Denkart hauptsächlich in der korrekten Übernahme des im Lehrwerk vorstrukturierten Wissens. Trotz dieser Vorstrukturierung erhielt der Unterricht eine runde Gestalt. Aus Erfahrung wurden bestimmte Inhalte je nach Schulbuch miteinander unter einem Oberthema fächerverbindend gekoppelt: in der ersten Klasse z. B. bestimmte Buchstaben mit bestimmten Inhalten und (leider häufig mit Schablonen erarbeiteten) Gestaltungsaufgaben. Eine Lehrerin beschreibt das so: „Der Fachstoff muss ja dem Thema untergeordnet sein. Beim Thema Herbst ist dann für Klasse zwei der Unterpunkt: Einführung von Substantiven mit Pflanzen und Gegenständen.“ (TOC 1) Es ist in diesem Modell schwer zu akzeptieren, dass Klasse eins und Klasse zwei mit jeweils komplett anderen Schulbüchern und zugeordneten Lehrplaninhalten¹⁹ gemeinsam unterrichtet werden können. Die zunächst vorstellbare Lösung ist der Abteilungsunterricht²⁰. Er wurde übergangsweise häufig praktiziert.

Die Rückkopplung des Unterrichtserfolgs an die Unterrichtsplanung geschah in diesem traditionellen System durch Beobachtung, inwieweit die Kinder den Stoff richtig verstanden hatten und die gestellten Aufgaben richtig lösten. Dazu kamen schon in der Schuleingangsphase Tests zum Einsatz. Bei Misslingen des Lehr-Lernprozesses wurde versucht, dem Kind separat durch Förderunterricht weiter zu helfen. Im ungünstigsten Fall legte die ganze Klasse eine Übungsschleife ein. Binnendifferenzierung geschah vornehmlich nach Menge und Zeit (die schwächeren erhalten weniger mit mehr Zeit), nicht nach Ziel und Inhalt oder Interesse. Wer gar nicht mitkam, konnte in die Diagnose- und Förderklasse umgeschult werden, falls eine solche vorhanden war.

Unterricht wurde entlang der in den Medien vorgegebenen Einheiten geplant. Im besten Falle handelte es sich um die langfristige Verteilung der Themen, eine mittelfristige Korrektur und eine kurzfristige Ausarbeitung des täglichen Unterrichts. Es wurde innerhalb dieser Vorgehensweise jedoch schon relativ häufig mit Wochen- oder Themenplänen für die Kinder gearbeitet, die das Angebot für einen bestimmten (Buch-)Abschnitt enthielten. Die Kinder konnten in ausgewiesenen (Still-)Arbeitsphasen Übungen aus dem Plan wählen. Das Zusammenwirken der Kinder wurde vorwiegend unter Gesichtspunkten des sozialen Lernens gesehen, nicht als Lernmotor. Weder sozialkonstruktivistische Theorien (Youniss 1994), noch neuere Ansätze des Conceptual Change (Carey 1985) waren in den Schulen bekannt.²¹

Schmerzhaftes Übergänge zum neuen Unterrichtsmodell

In einer solchen tradierten Unterrichtsstruktur fällt es der Lehrperson kaum auf, wenn einzelne Kinder sich durch den Unterricht unterfordert fühlen. Um das herauszufinden, stellten wir während der Hospitationen Kindern Aufgaben mit einem deutlich höheren Schwierigkeitsgrad, als es ihr Buch vorsah. Viele konnten sie ohne fremde Hilfe lösen. Für die Lehrerinnen und Lehrer war die Konfrontation mit dieser Situation nicht einfach. Im Nachhinein beschreibt eine Lehrerin das so: „Für mich war da ja eine Welt zusammengebrochen, ich bin nach Hause und dachte, du taugst als Lehrer ja nicht und das war so eine Art Aha-Erlebnis, möchte ich mal sagen.“

¹⁹ Tatsächlich ist der Thüringer Grundschullehrplan auf die Schuleingangsphase abgestimmt und weist den Stoff von Klasse 1 und 2 nicht separat aus. Das aber war zu Beginn des Schulversuchs noch nicht Gedankengut aller Kollegien.

²⁰ Teilung der Stammgruppe in zwei Gruppen (erste Jahrgangsklasse und zweite Jahrgangsklasse), die jeweils mit ihren Aufgaben hauptsächlich in Stillarbeit lernen.

²¹ Kurzüberblick siehe Carle 2004

Dieser wissenschaftliche Hintergrund, diese Fortbildungen, die waren dann ganz wichtig. Heute kann ich nur belächeln, wie ich damals unterrichtet habe. Also von der Methodik und dem Aufbau der Stunden – ich denke, dass wir da einen großen Fortschritt gemacht haben. Aber das Gewohnte war wie so eine Krankheit, wie ein Geschwür. Es war also schon wichtig dieser Besuch und auch wie wir hier drüben saßen und mit diesen Steckwürfeln offene Aufgaben ausprobiert haben. Heute ist das Buch nicht mehr so wichtig. Ich überlege, was ist das Ziel des Lehrplans und wie kann ich es so offen wie möglich gestalten, so dass ich keinen einenge aber auch jeden fördere. Wie gesagt, es war ein Umdenken für mich.“

Merkmale idealtypischen Unterrichts der „Veränderten Schuleingangsphase“

Idealtypische Zustände erreicht man in der Realität nie ganz, aber dennoch benötigt man sie in der Vorstellung, quasi als Modell, um die Zielrichtung nicht aus dem Auge zu verlieren. Man kann also die Schulen im Schulversuch nicht danach bewerten, ob sie den modellhaften Idealzustand erreicht haben. Man kann aber sehr wohl nachvollziehen, wie weit Schulen den Weg von ihrer Ausgangslage in Richtung auf die Modellvorstellungen gegangen sind, oder ob sie neue, eigene Wege zum Ziel des Schulversuchs gefunden haben. Diese Frage beantworten wir für den Bereich des Unterrichts im nächsten Kapitel. Im Folgenden geht es zunächst um die Ausdifferenzierung des Zielmodells aus Sicht der Wissenschaftlichen Begleitung.

Ein wichtiges Teilziel des Schulversuchs war es, die Orientierung des Unterrichtsangebots an Jahrgängen ebenso wie den gleichschrittigen Buchunterricht zu überwinden. Jedes Kind sollte ein Anrecht bekommen, in seinen Lernprozessen (auch) hinsichtlich des Schriftspracherwerbs, der mathematischen Kompetenzen und des Weltverständnisses individuell unterstützt zu werden. Kein Kind sollte unterfordert auf die anderen Kinder warten müssen, genauso wie kein Kind mehr in die Situation kommen sollte, dem Unterrichtsgang nicht folgen zu können. Dabei ist es unwichtig, ob diese persönliche Entwicklung zu einem Lehrwerk passt. Jedes Kind sollte Lernangebote bekommen, die es herausfordern. Das Unterrichtsangebot geht also dem, was das einzelne Kind schon kann, immer ein Stückchen voraus. Weil die Kinder unterschiedlich weit sind, muss auch das Unterrichtsangebot sie unterschiedlich herausfordern.

Der Übergang in Klasse drei erfolgt dann, wenn das Kind so viel kann, dass es dem Lernangebot dort zu folgen in der Lage ist – gleich ob das nach einem, nach zwei oder nach drei Jahren in der Schuleingangsphase der Fall ist. Die Veränderung der Schuleingangsphase in einen Lernort, an dem jedes Kind nach seinen Möglichkeiten bestens gefördert wird, setzt aber nicht nur differenzierte Schwierigkeitsgrade in den Angeboten voraus. Vielmehr steht hinter diesem Modell auch ein moderner Lernbegriff. Erfolgreiches schulisches Lernen ist demnach eine eigenaktive, zunehmend methodischere Auseinandersetzung mit offenen Fragen und nicht das Abarbeiten von Aufgaben nach vorgegebenem Lösungsmuster. Der Unterricht zielt dabei auf einen immer systematischeren Erwerb von Wissen und Können. Schulisch wichtig sind dafür lern- und arbeitsmethodische Kompetenzen der Kinder. Lernen soll nicht mehr vornehmlich an den Erklärungen der Lehrerinnen und Lehrer hängen. Man hat heute erkannt, wie wichtig es ist, dass Kinder über ihre Sichtweisen eines Phänomens miteinander sprechen²². Kinder konstruieren die Welt anders als Erwachsene. Sie bilden eigene Vorstellungen aus, die sie fortwährend überprüfen, indem sie diese sowohl mit Kindern als auch mit Erwachsenen austauschen und laufend revidieren. Erwachsene dürfen diese Vorstellungen der Kinder nicht als Fehlkonzepte verbieten. Vielmehr ist es gerade wichtig, dass die Kinder ihre eigenen Konzepte entwickeln, auch wenn sie fachlich noch nicht korrekt sind. Das Kind übt Neues ein, wendet Gelerntes an, überträgt seine Erkenntnisse auf neue Aufgaben. Es erkennt während der Arbeit die Grenzen seines Konzepts und erweitert es. Akzeptieren Erwachsene die Deutung des Kindes aus dessen Perspektive, dann können sie den Kindern durchaus deutlich machen, dass sie selbst eine Sache anders erklären würden.

Es wird also viel mehr eigenständige Arbeit der Kinder gefordert. Nicht alle Kinder halten das von sich aus über längere Zeit durch. Vielmehr setzt die Erreichung dieses Ziels voraus, dass die Kinder außer den Lern- und Arbeitsmethoden auch Strategien der Selbstmotivation erlernen und anwenden. Manche Kinder benötigen mehr persönliche Unterstützung oder eine Art Gerüst, an dem sie sich entlang hangeln können. Wenn alle Kinder mit ihrer unterschiedlichen Lernausgangslage erreicht werden sollen, dann gilt es das Lernangebot so

²² Ein schönes Beispiel dafür ist zu finden in: Reggio Children

zu gestalten, dass die Arbeit am gemeinsamen Gegenstand auf unterschiedlichen Anspruchsniveaus für alle Kinder möglich ist. Dabei soll darauf Wert gelegt werden, dass sich die Kinder über ihre Arbeit austauschen. Besonders gut gelingt das, wenn sie etwas Bedeutsames gemeinsam produzieren, erproben und anderen vermitteln.

Damit die Lehrperson geeignete Impulse geben kann, werden im Unterricht der „Veränderten Schuleingangsphase“ Beobachtungs- und Diagnoseinstrumente eingesetzt, die zugleich der Leistungsdokumentation dienen. Die Lehrperson ist Mentorin für das Kind und versucht, seinen Lernprozessen auf die Spur zu kommen, seine Konzepte zu verstehen und ihm Impulse zu geben, mit denen es weiter kommt. Es ist denkbar, dass sich ein Team die Mentorenschaft aufteilt, dann sind nicht alle LehrerInnen für jedes Kind (alternativ für jedes Fach) gleichermaßen zuständig. Die Arbeit der Lernprozessdokumentation verteilt sich besser. Lernbeobachtung richtet sich aber nicht nur auf das einzelne Kind, sondern auch auf die Zusammenarbeit der Kinder, auf ihre interaktiven Erkenntnisprozesse.

War die Unterrichtsplanung bisher stark am Lehrwerk orientiert, so muss sie nun die unterschiedliche Entwicklung vieler Kinder nebeneinander berücksichtigen. Sie soll zugleich die Integration der Stammgruppe zur Lerngemeinschaft im Blick haben. Dies wird beispielsweise mit einem spiralförmigen schulinternen Plan für die Schuleingangsphase möglich. Er kann gewährleisten, dass Themen (als Rahmenthemen für alle) sich nicht wiederholen, die exemplarischen Lerninhalte jedoch an unterschiedlichen Themen spiralförmig wiederkehren und jeweils in der ganzen Bandbreite der Lernniveaus (Diagnose- und Förderklasse/Vorklasse/Vorschule bis Ende zweite Klasse) parallel angeboten werden. Damit der Unterricht nicht vorwiegend zu individuellem Üben verkommt, erhält er eine inhaltliche Klammer, beispielsweise anhand der Rahmenthemen.

Für die Regelung der Abläufe gibt es kleine „Institutionen“ wie Werkstätten, Wochenplan, Arbeitsrückschau, Präsentationen, Verantwortlichkeiten etc., eine Rhythmisierung des Tages- und Wochenablaufs mit Phasen des Experimentierens und Übens in der Einzel- und Gruppenarbeit, sowie gemeinsamer Arbeit im Plenum – jeweils mit Pausen, Spiel und Bewegung. Innerhalb der Rahmenthemen werden unterschiedliche Arbeitsformen eingeplant, die sowohl selbstgesteuertes als auch gelenktes binnendifferenziertes Arbeiten ermöglichen.



Abbildung 4: Offener Unterricht in der Schuleingangsphase (Foto: Carle)

Die Abbildung zeigt: Das ganze Klassenzimmer wird von den Kindern genutzt. In der Mitte steht ein Tisch mit den Aufgaben. Vor dem Fenster finden die Kinder Arbeitsmaterialien, an der Tafel eine Möglichkeit, Ergebnisse anzuheften. Ihre Stempelkarten für erledigte selbstkontrollierte Arbeiten haben sie sich umgehängt. Die Lehrerin ist selbst sehr bei der Sache aber verhält sich zurückhaltend beobachtend. Die offenere Arbeit setzt die Einrichtung einer handlungsanregenden Lernumgebung für die Kinder voraus, d. h. die Kinder nutzen das Klassenzimmer als Lernwerkstatt und haben dafür Material und Werkzeug übersichtlich zur Verfügung. Bücher werden in diesem Konzept zu Arbeitsmaterial wie anderes auch. Sie verlieren ihren Lehrwerkcharakter. – So weit die Idealvorstellungen. Wie vollzog sich die konkrete Bewegung auf dieses Modell zu?

Veränderung der Unterrichtsqualität seit Beginn des Schulversuchs

Im ersten Jahr des Schulversuchs war fast ausschließlich traditioneller Unterricht ohne Binnendifferenzierung zu beobachten. Beinahe überall herrschte frontale Sitzordnung vor. Es fehlte an Material für offenen Unterricht. Einige Gebäude waren in einem sehr schlechten Zustand. Die materiellen Voraussetzungen der Lernumgebungen in den Klassen verbesserten sich zwar schon im ersten Schulversuchsjahr rapide. Das führte aber noch nicht zu einer selbstverständlichen Nutzung des Materials.



Abbildung 5: gependeter Prospektständer für Arbeitsmaterial (Foto: Carle)

Zudem fiel auf, dass überwiegend buchähnliches Übungsmaterial und Lernspiele angeschafft wurden. Werkzeuge und Verbrauchsmaterial für Projekte sahen wir in den Stammgruppenräumen kaum (eher im Hortbereich oder im Werkraum). Wir führen das auch darauf zurück, dass für Verbrauchsmaterial die Schulträger (Gemeinde, Landkreis) zuständig sind und das Thüringer Kultusministerium dafür keine schulversuchsbezogenen Mittel zur Verfügung stellen konnte. Im zweiten Schulversuchsjahr spielten sich Wochenplanunterricht, Stationenlernen und Werkstattunterricht ein. Mittlerweile reichte auch das (sogenannte schulbuchersetzende) Material für die Arbeit mit differenzierten Wochenplänen.

Es entstand der Anspruch, die Binnendifferenzierung förderdiagnostisch zu begründen. Dabei tauchten mehrere Engpässe auf: Erstens fehlte die Kenntnis von Verfahren zur systematischen Beobachtung von Lernentwicklung. Zweitens fehlte Hintergrundwissen für die Interpretation der Lernbeobachtungen und drittens mangelte es an Kenntnissen, welche Folgen aus den Lernbeobachtungen für das differenzierte Lernangebot abgeleitet werden könnten. Die Sonderpädagoginnen waren an dieser Stelle eine große Hilfe, denn sie konnten individuelle Förderpläne erstellen. Doch schnell klärte sich, dass es viel zu aufwändig gewesen wäre, solche ausführlich begründeten Pläne für jedes Kind und jedes Fach auszuarbeiten. Die individuellen Lernpläne wurden nun meistens in den Wochenplänen abgebildet.

Schließlich stellte sich heraus, dass der Anspruch, Kindern alles passgenau vorgeben zu wollen, nicht erfüllt werden kann, weil wir selten genau vorausplanen konnten, welche Impulse dem Kind gerade weiterhelfen würden. Eine Lösung versprachen offene Aufgaben, die von unterschiedlichen Kindern auf verschiedenen Anforderungsniveaus gelöst werden können. Sie ermöglichen zugleich, die Lernwege der Kinder in der Arbeit zu erfassen. Durch die Auseinandersetzung mit den Kindern kann man lernen, ihre Lernprozesse bei der Bearbeitung offener Aufgaben nachzuvollziehen und sie besser zu unterstützen. Die Arbeit an der qualitativen Verbesserung der Binnendifferenzierung durch Arbeit mit offenen Aufgaben und groß angelegte Fortbildungen dazu begannen ebenfalls im zweiten Schulversuchsjahr. Im dritten Schulversuchsjahr, als alle Komponenten der „Veränderten Schuleingangsphase“ eingerichtet waren, drehte sich fast alles um die Steigerung der Unterrichtsqualität.

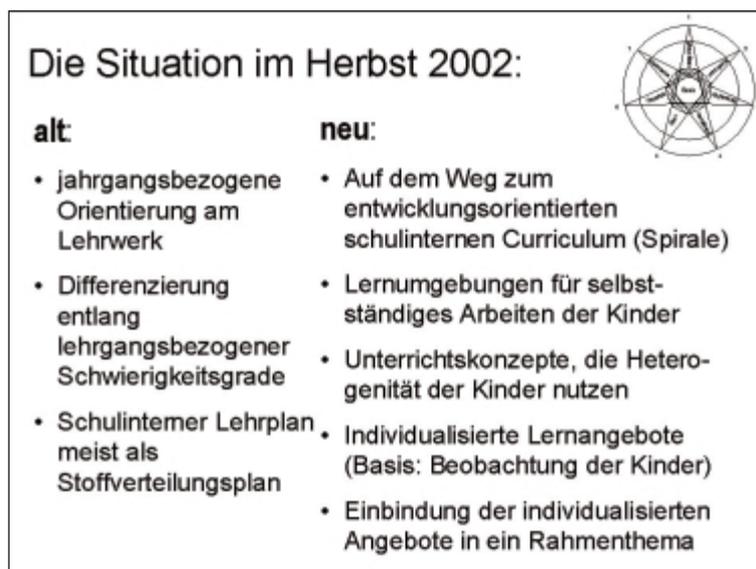


Abbildung 6: Herbst 2002 - zwischen altem und neuem didaktischen Konzept

Nach dem Motto „Vom Abarbeiten zur tief greifenden Auseinandersetzung – vom bürokratischen Lehrmilieu des Erledigens vorgegebener Aufgaben zum Forscher- und Erfindermilieu“ legten wir den Lehrerinnen und Lehrern nahe, folgendes zu beachten:

- Nicht die Menge der gelösten Aufgaben ist wichtig, sondern die vertiefte Auseinandersetzung der Kinder mit anspruchsvollen Aufgaben
- Aufgaben zum Nachdenken bieten und Zeiträume schaffen, in denen sich die Kinder vertieft auseinandersetzen können
- Mit den Kindern über ihre Arbeit nachdenken
- Die Kinder anregen, in ihrer Gruppe gemeinsam zu reflektieren
- Reflexionsmethoden kennen lernen und den Kindern vermitteln
- Bewährte Aufgaben sammeln, Erfahrungen protokollieren
- Beachten, dass nicht jedes Kind durch dieselbe Aufgabe zum Denken angeregt wird

Die Entwicklungen im Schulversuch gingen also nicht schlagartig voran, sondern brauchten mehrere Jahre Zeit, bis sie bei der Entwicklung der Feinheiten der Aufgabenqualität angekommen waren. Berücksichtigt man das, so sind die Abschlussergebnisse des Schulversuchs „Veränderte Schuleingangsphase in Thüringen“ als gut zu bewerten, auch wenn es immer noch viel zu tun gibt. Das zeigt die Abschlusserwertung des Unterrichts, die im Folgenden ausführlich dargestellt wird.

Entwicklung des Unterrichts in Zahlen

Die Gliederung der Befunde zum Versuchs-Kernbereich „Entwicklung geeigneter didaktischer Konzepte für gemeinsamen Unterricht mit entwicklungsunterschiedlichen Kindern und passende Formen der Leistungsdokumentation“ folgt den Aspekten:

- Binnendifferenzierung und Aufgabenqualität
- Arbeits- und Lernverhalten der Kinder unter verschiedenen Differenzierungsbedingungen
- Kooperation der Kinder
- Schulinterner Lehrplan und Unterrichtsplanung
- Unterrichtsorganisation
- Leistungsdokumentation und prozessbegleitende Diagnostik

Die empirische Basis der folgenden Ergebnisübersicht wurde im vorausgegangenen Abschnitt „Vorgehensweise der Wissenschaftlichen Begleitung“ kurz skizziert.

Binnendifferenzierung und Aufgabenqualität

Die SWOT-Analyse (Gruppendiskussionsverfahren) am Ende des Schulversuchs ergab, dass 80% der PädagogInnen (N=115) die individuellen Lernzugänge der Schülerinnen und Schüler sehen und beachten, freilich in sehr unterschiedlicher Ausführung. Nur 67% erreichen nach eigenen Angaben alle Kinder mit für ihren individuellen Lernprozess bedeutsamen Aufgaben. Im Unterricht (Momentaufnahme) wurde am Ende des Schulversuchs in 54% der beobachteten Unterrichtsstunden lediglich nach dem Prinzip des Abteilungsunterrichts bzw. durch mehr oder weniger zu lösende Aufgaben binnendifferenziert. Systematische Unterschiede zwischen den vor und nach den Ferien besuchten Unterrichtsstunden waren nicht erkennbar. Aber angesichts der Tatsache, dass zu Beginn des Schulversuchs fast nirgendwo binnendifferenziert gearbeitet wurde, sind 46% beobachteter Unterricht mit hochwertiger Binnendifferenzierung durch unterschiedliche Aufgabenstellungen und Schwierigkeitsgrade ein großer Erfolg. Eingesetzt wurden während unserer Hospitationen:

- speziell auf einzelne Kinder oder Kindergruppen abgestimmtes Material mit verschiedenen Schwierigkeitsgraden (z. B. unterschiedlich schwierige Lesetexte/Bildergeschichten)
- aufeinander aufbauendes Aufgabenangebot, das nach individuellem Lernfortschritt bearbeitet werden kann
- Übungsprogramme am Computer, die auf unterschiedliche Geschwindigkeiten der Kinder mit verschiedenen Schwierigkeitsstufen reagieren
- Werkstattarbeit und Arbeit an Stationen, die Aufgaben mit unterschiedlichen Schwierigkeitsgraden enthalten
- Zusatzmaterial, z. B. bestimmte Sachbücher zur inhaltlichen Vertiefung

Die Auswahl und Aufbereitung von Aufgaben, die zum Reflektieren anregen und selbstgesteuertes Lernen ermöglichen, bedeutete für die Lehrerinnen und Lehrer im Schulversuch eine zentrale Anforderung. Mehr als die Hälfte aller Unterrichtsstunden, in denen wir hospitierten, waren Übungsstunden, die anderen enthielten auch einführende Elemente. Nur noch in 15 Fällen (26%) wurden den Kindern so enggeführte Aufgaben angeboten, dass lediglich ein Abarbeiten möglich war. Diese wurden manchmal durchaus „interessant“ verpackt (z. B. Computerprogramme), waren also nicht mehr reine Schulbucharbeit. 23mal (40%) konnten wir auch anspruchsvolle geöffnete Aufgaben finden, die Kinder zur Auseinandersetzung herausforderten und die nicht durch Abarbeiten zu lösen waren. Dieses Ergebnis ist ebenfalls beachtlich, denn zu Beginn des Schulversuchs gab es dazu noch keine Ansätze.

Arbeits- und Lernverhalten der Kinder unter verschiedenen Differenzierungsbedingungen

Bei der Beobachtung der Kinder fiel auf, dass diese noch in knapp der Hälfte der beobachteten Unterrichtsstunden (28) die gestellten Aufgaben überwiegend abarbeiteten, obwohl die Aufgabenart in einigen Fällen mehr ermöglicht hätte. Offenbar scheinen Kinder gerne auch einfache Aufgaben abzuarbeiten und benötigen für vertiefte Auseinandersetzung mit einer problemhaltigen Anforderung eine Anleitung. In 20 Stammgruppen konnten wir viele Kinder über einen relativ langen Zeitraum hinweg beobachten, die konzentriert arbeiteten, obgleich es nicht immer eine optimale Passung zwischen Lernangebot und Lernstand des einzelnen Kindes gegeben haben kann und die Aufgaben eher zum unreflektierten Abarbeiten aufforderten. Die Kinder schienen sich vor allem auf die Erfüllung des Aufgabenpensums zu konzentrieren. In den Unterrichtsstunden mit kreativerer Beteiligung vieler Kinder hingegen ermunterten die Lehrkräfte die Kinder stärker zu explorativem Verhalten und vertiefter Auseinandersetzung mit dem Inhalt. Lernen im kognitivistischen Sinne als gemeinsames Konstruieren von Wirklichkeit und Wissen, als Reflexion über Lernen und Lernmethoden bedarf nicht nur geeigneter Aufgaben, sondern vielmehr einer anderen Lernkultur, einer Kultur, die nicht auf Masse, sondern auf Intensität ausgerichtet ist.



Abbildung 7: Übungsmaterial aus der vorbereiteten Lernumgebung (Foto: Carle)

Da sich ein Teil der Stammgruppenteams immer noch mit den Differenzierungsentscheidungen schwer tut, kommt es nicht selten dazu, dass die Schülerinnen und Schüler durch die Lernangebote nicht optimal gefördert werden. Während es in 15 Stammgruppen jeweils einige wenige Kinder gab, die sich durch Unterforderung offensichtlich langweilten, obwohl teilweise offen gearbeitet wurde, waren es in fünf Stammgruppen (9%) relativ viele Kinder, was darauf schließen lässt, dass dort das Angebot an Aufgaben insgesamt zu einfach war²³. Als eine weitere Differenzierungsmaßnahme konnten wir die Zusammenarbeit der Lehrkräfte mit einzelnen Kindern beobachten. In zehn Stammgruppen begleitete zumindest zeitweise eine Pädagogin ausgewählte Kinder beim Lernen. Es handelte sich dabei in allen Fällen um Kinder mit Rückständen. Leerlauf durch Wartezeiten im differenzierten Unterricht kommt kaum vor: In 41 von uns beobachteten Unterrichtsstunden wandten sich die Schülerinnen und Schüler an die Lehrerin, um Hilfe zu bekommen und bekamen diese auch prompt. Es gab ein System, welches Wartezeiten und Staus verhinderte, aber die Kooperation der Kinder untereinander wurde dadurch nicht unbedingt gefördert. In zwölf Unterrichtsstunden wandten sich die Kinder mit ihren Fragen zunächst fast immer an andere Kinder. Nur in fünf Unterrichtsbeobachtungen sahen wir, dass die Kinder auf die Hilfe der Lehrperson warteten, bis diese Zeit hatte, anstatt das Problem mit einem Kind der Klasse zu besprechen.

²³ Es konnte kein Unterschied zwischen den Erhebungen am Beginn und denen am Ende eines Schuljahres festgestellt werden.

Selbstständiges Lernen wird durch das Prinzip der minimalen Hilfestellung entscheidend gefördert. Das bedeutet, die Lehrerinnen und Lehrer stellen dem Kind vor allem Fragen, die es weiterbringen oder geben kleine Tipps, aber keine umfangreichen Erklärungen, die dem Kind das Nachdenken abnehmen. Das Vorgehen nach diesem Prinzip konnte in zwölf Stammgruppen beobachtet werden.

Die Lernumgebung, die den Schülerinnen und Schülern auch Hilfen zur Lösung von Problemen anbieten könnte, wird für diesen Zweck in knapp der Hälfte der Stammgruppen einbezogen. In 26 von 47 Stammgruppen²⁴ war während unserer Hospitationen zu beobachten, dass dort Lösungshilfen, Anschauungsmaterialien oder Möglichkeiten zur Selbstkontrolle bereit lagen, welche die Kinder dann auch verwendeten. Die Kinder kannten offensichtlich diese Arbeitsform und die Funktion des Materials für ihren Lernprozess. In 16 Stammgruppen war die Nutzung der Lernumgebung durchaus zu erkennen, aber noch nicht in vollem Umfang in die Arbeit integriert. Dem stehen nur fünf Stammgruppen gegenüber, die die Lernumgebung gar nicht einbezogen hatten. Das entspricht etwa den Aussagen der PädagogInnen in der abschließenden Stärken-Schwächen-Analyse. Knapp zusammengefasst lässt sich feststellen: Es gibt eine enorme Vielfalt des Angebots. Die Kinder nehmen das gerne an. Was wir eher selten sehen konnten, war entspannte Gründlichkeit und konzentrierte schöpferische Vertiefung der Kinder in ihre Arbeit.

Kooperation der Kinder

Völlig unstrittig war unter den PädagogInnen an allen Schulen in der abschließenden Gruppendiskussion, dass sich alle Kinder mit den Lernregeln in der Klasse auskennen – selbst dort, wo die Abschlusserhebung unmittelbar nach der Einschulung erfolgte. Dieselbe Einigkeit im Urteil der LehrerInnen, die sich auch in den Hospitationen bestätigte, zeigte sich bezüglich der Kooperation der Kinder im Unterricht. Das Ergebnis ist eindeutig: Der Schulversuch förderte die Kooperation der Kinder im Sinne des sich gegenseitigen Helfens. Das reichte vom gemeinsamen Suchen nach einem Radiergummi bis zum Erklären von Aufgabenstellungen. Vorsagen von Lösungen oder gar das Erledigen der Arbeit für das fragende Kind kam noch häufig vor. Es ist davon auszugehen, dass über ein stärkeres Reflektieren solcher Ereignisse die Kinder lernen, andere Kinder kompetenter beim Lernen zu unterstützen.



Abbildung 8: Wörter bauen mit Buchstabentabelle (Foto: Carle)

Gemeinsame Lernprozesse durch Auseinandersetzung über einen Lerngegenstand kamen in den Schulen selten vor und zwar sowohl bei denjenigen, die wir zum Schuljahresende besuchten (fünf Schulen), als auch dort, wo wir gleich nach den Ferien hospitierten (neun Schulen). Die Unterrichtskonstruktion und der Aufgabencharakter erforderte nur in 15 Unterrichtsbeobachtungen aus inhaltlichen Gründen von den Kindern die Zusammenarbeit in einer Gruppe oder zu zweit. Dennoch ist die pädagogische Nutzung der Jahrgangsmischung

²⁴ Die übrigen Beobachtungen fanden im Kursunterricht statt.

überwiegend gelungen. Denn es war fast überall auffällig, wie gut die Älteren die Schulneulinge in die Schule hinein begleitet haben. Unterrichtsstörungen sahen wir fast nirgends. Die Stammgruppen wirkten bereits aufeinander eingespielt, obwohl unsere Hospitationen zu zwei Drittel unmittelbar nach den Sommerferien zwischen dem 26.8.2003 und dem 5.9.2003 lagen. Das bestätigt die einmütige Aussage der Lehrerinnen und Lehrer: „Kinder kommen durch die Jahrgangsmischung schneller in der Schule an.“ Der Unterricht kann zügig vom ersten Tag an beginnen.

Schulinterner Lehrplan und Unterrichtsplanung

Unterrichtsplanung geschieht traditionell und in der veränderten Schuleingangsphase in mehreren aufeinander aufbauenden Plänen verschiedener Reichweite. Langfristig (Jahrespläne) ist in einer jahrgangsgemischten Klasse eine Spiralform sinnvoll, damit Wiederholungen durch ein gleichzeitiges Angebot verschiedener Schwierigkeitsgrade des gleichen Gegenstandes vermieden werden. Würde man darauf verzichten, ist lediglich eine Arbeit mit individuellen Curricula denkbar, wodurch es deutlich schwieriger wird, die Klasse zur Lerngemeinschaft zu integrieren und die Jahrgangsmischung didaktisch zu nutzen. Der schulinterne Lehrplan muss also in Schulen mit veränderter Schuleingangsphase angepasst werden und erleichtert dann die Ausgestaltung der Lernumgebung, er unterstützt auch die Kontinuität, z. B. bei Lehrerwechsel.

Die Frage des Curriculums kam in einigen Schulen bereits im ersten Schulversuchsjahr in den Blick. Es wurden im zweiten Jahr an einigen Schulen schulinterne Lehrpläne entwickelt, mit denen versucht wurde, die Probleme der Stoffverteilung – die insbesondere durch das ungleichzeitige Voranschreiten auftraten – in den Griff zu bekommen. Im Jahre 2002 war dieser Prozess noch nicht abgeschlossen. Schwierigkeiten wie fehlende Passung der Lehrbücher wurden noch ins Spiel gebracht. Insbesondere schien die Bedeutung und eine mögliche Umsetzung des Spiralcharakters zu diesem Zeitpunkt noch nicht klar gewesen zu sein. Damit diese Bedeutung erkannt werden kann, ist eine Vorstellung von einer idealtypischen domänenspezifischen Entwicklung des Kindes ebenso erforderlich, wie fundierte fachwissenschaftliche Kenntnisse. Damit sich daraus ein unterrichtsrelevanter Lehrplan entwickeln kann, müssen Inhalte sowohl hinsichtlich eines systematischen, fachlich richtigen Stoffaufbaus (Fernziel) als auch mit Bezug zur Entwicklung kindlicher Konzepte im jeweiligen Bereich (Nahziele) aufgebaut werden können. Beides wurde erst in den Fortbildungszyklen systematisch vermittelt. Zwischenzeitlich sind die meisten Schulen in der Frage eines geeigneten Systems der Unterrichtsplanung für alters- und entwicklungs heterogene Stammgruppen deutlich weiter gekommen, teilweise mit individuellen Lehrplänen. Die diesbezüglichen Fortschritte der Schulen sind vor allem im dritten Zwischenbericht der Wissenschaftlichen Begleitung ausführlich dokumentiert.

Unterrichtsorganisation

Die Unterrichtsorganisation bildet die Basis für einen individualisierten Unterricht, der zugleich die Gruppe als Lerngemeinschaft im Blick hat. Das heißt, Arbeit mit verbindenden Rahmenthemen, kleine Institutionen, Rhythmisierung etc. muss möglich sein. Die Unterrichtsmethode ist nachrangig, solange sie dem pädagogischen Ziel dient. Mehrere Organisationsebenen sind zu berücksichtigen, die aufeinander bezogen sein müssen:

- den Umfang der Jahrgangsmischung betreffend: Stammgruppenunterricht, Kursunterricht, spezielle Förderung
- hinsichtlich der gemeinsamen Tagesstruktur aller Klassen/Stammgruppen, der offenen und geschlossenen Phasen, des Hortübergangs: Organisation von Angebotsbändern mit Möglichkeiten der Rhythmisierung
- zur Darstellung der Woche und Förderung der Planungsfähigkeit der Kinder einer bestimmten Stammgruppe: Wochenpläne, Tagespläne, aus denen auch hervor geht, wann die Arbeit geplant wird, wann Arbeitsrückschau gehalten wird, wann Ergebnisse der Kinder präsentiert werden
- mit Blick auf die Arbeitsorganisation: Raumgestaltung, Arbeitsplätze, Lernmaterial für verschiedene Unterrichtsarten, Kontrollformen

In allen Schulen des Schulversuchs lässt sich zum Ende des Schulversuchs eine funktionierende Unterrichtsorganisation finden, die differenzierten Unterricht in der jahrgangsgemischten Schuleingangsphase zulässt. Wir sahen:

- Werkstattunterricht, Projektunterricht, Freiarbeit, Stationsarbeit, Regalarbeit, Schreibkonferenzen etc.
- einen für die Kinder zugänglichen gegliederten Materialfundus, der bei verschiedenen Aufgaben und für unterschiedliche Anforderungsniveaus taugt, mit Kontrollfunktion
- die variable Nutzbarkeit des Klassenraums für die Arbeit im Plenum, in Gruppen, zu zweit, individuell, für stilles und bewegtes Lernen
- Möglichkeiten zur Präsentation der Produkte der Kinder, übersichtliche Darstellung der Regeln und Pläne

Nur wenige Schulen orientieren sich an einem bestimmten reformpädagogischen Konzept, vielmehr finden sich die verschiedenen Merkmale und Formen in anderen Kontexten, als es das Original beschreibt. Vorbilder waren offenbar:

- Bildungsgrundformen: Gespräch, Arbeit, Spiel, Feier (nach Peter Petersen)
- Selbstverwaltung, Selbstorganisation, Einübung demokratischer Lebensformen, Übernehmen von Verantwortung, freier Ausdruck in Texten und Korrespondenzen, Kontrolle durch eine kritische Gemeinschaft, Arbeit mit Ernstcharakter an außerschulischen Lernorten (nach Célestin Freinet)
- Selbstbildung/Selbstschöpfung, Ermöglichung von Polarisation der Aufmerksamkeit, Nutzung des schöpferischen Kräftepotenzials der Kinder (absorbierender Geist); dafür klar gegliederte, entspannte, überschaubar vorbereitete Umgebung mit nach bestimmten Kriterien zusammengestelltem Entwicklungsmaterial und didaktischen Materialien mit Selbstkontrolle in einem förderlichen Ordnungsrahmen (nach Maria Montessori)
- Umgestaltung einzelner Räume zu Laboratorien für Planarbeit mit Pensenblättern und Kontrakten, ergebnisorientiertes Lernen innerhalb einer bestimmten Periode (nach Helen Parkhurst: Daltonplan)
- Auswahl exemplarischer Unterrichtsinhalte, Wissen wecken, das in den Kindern schlummert (sokratisches Fragen), „Gründlichkeit, die von einem einzelnen aufs Ganze geht“ (nach Martin Wagenschein)

Die Ablauforganisation des Unterrichts gestaltet sich je nach pädagogischem Konzept, immer für die Kinder durchschaubar oft durch Einsatz von optischen und akustischen Zeichen, Regeln, Ritualen.

Obwohl zu Beginn des Schulversuchs kaum Elemente einer reformpädagogischen Unterrichtsorganisation eingeführt waren, haben heute alle Schulen im Schulversuch einen Mix aus den verschiedenen Elementen. Es kristallisieren sich immer deutlicher eigene pädagogische Konzepte der Schulen heraus. Diese zu diskutieren und auszuformulieren wäre ein nächster Schritt, der vermutlich nochmals einen deutlichen Qualitätssprung im Bereich der Binnendifferenzierung und Aufgabenqualität nach sich ziehen würde.

Leistungsdokumentation und prozessbegleitende Diagnostik

Vergleicht man den abschließenden Stand der Entwicklung zur Leistungsdokumentation mit voran gegangenen Auswertungen, so lassen sich keine einschlägigen Fortschritte in diesem Bereich im letzten Jahr feststellen. Die Schulen suchen noch immer effektivere Dokumentationsformen. Im Unterschied zu früher wollen sie keine neuen Formen einführen, sondern interessieren sich für eine Verbesserung ihrer eigenen im Schulversuch entwickelten Arbeitsweise.

Im Laufe dieser Entwicklungen ist vor allem eines deutlich geworden: Beobachtungsergebnisse aus dem Unterricht bedürfen einer Zusammenfassung und Interpretation bevor sie dokumentiert werden können, sonst ist die Datenflut nicht zu bewältigen. Das geschieht zwischenzeitlich im Schulversuch überwiegend in mehreren Schritten – zum Beispiel wie folgt: Im Unterricht wird im Wochenplan des Kindes vermerkt, wie weit es gekommen ist, welche Probleme noch zu überwinden sind etc. Diese Ergebnisse werden zusammen mit weiteren Informationen in Form von Tabellen anhand vorformulierter Kategorien weiter verdichtet. Die große Schwierig-

keit liegt darin, dass die zusammengefassten Informationen in den Tabellen nicht mehr redundant genug sind, damit Fremde sie ohne weiteres verstehen können. Innerhalb eines Teams, das mit den gleichen Kindern arbeitet, sind sie aussagekräftig. Diese Zusammenfassungen müssen also eine Anreicherung durch Produkte aus dem Unterricht erfahren (Portfolio-Gedanke), um für andere nachvollziehbar zu werden.

Es scheint offensichtlich sehr schwer zu sein, die Kategorien der zusammenfassenden Tabellen von anderen Schulen zu übernehmen, selbst wenn diese beschrieben sind, da sie sehr vom pädagogischen Konzept abhängen. Dieses ist aber in den Schulen des Schulversuchs noch zu implizit, für andere nicht ohne weiteres transparent und in der Folge auch als Hintergrund der Kategorien zur Leistungsdokumentation nicht verfügbar. Sogar die von zwei Schulen im Rahmen ihres Dokumentationsschwerpunktes entwickelten Bücher zur Leistungsermittlung wurden nach der Präsentation von den anderen Schulen im Schulversuch nicht als Ganzes angenommen. Viele Details daraus finden sich jedoch in den Dokumentationsmitteln anderer Schulen wieder (vgl. Dritter Zwischenbericht, 1. Teil, 44f). Vorgefertigtes passt anscheinend nicht zu den im Zusammenhang mit der Leistungsdokumentation entwickelten Arbeitsroutinen.

In einer Zusatzbefragung im Jahre 2004 haben wir erhoben, welche diagnostischen Instrumente am Schulanfang zu Beginn des Schulversuchs verwendet wurden und welche heute eingesetzt werden. Denn zu Beginn des Schulversuchs ergab unsere Erhebung, dass die GrundschullehrerInnen kaum Erfahrung mit diagnostischem Vorgehen hatten, die FörderschullehrerInnen darunter überwiegend eine enge sonderpädagogische Diagnostik verstanden und die Diagnose- und FörderklassenlehrerInnen stark auf Teilleistungsschwächen und wahrnehmungsbezogene Voraussetzungen fokussierten. Eine Sonderpädagogin gab gleich im ersten Schulversuchsjahr entscheidende Impulse für eine dem integrativen Schulversuch angemessene unterrichtsimmanente Diagnostik. Von einer anderen Grundschule kamen zum gleichen Zeitpunkt Hinweise auf verwendete Prozessdiagnosen im Schriftspracherwerb. Am Ende des Schulversuchs hatte sich der Diagnostikbegriff der PädagogInnen stark gewandelt. Nun ist prozessbezogene unterrichtsnahe Diagnostik selbstverständlich. Das Ergebnis unserer Befragung zur Schuleingangsdiagnostik zeigt, dass zu Beginn des Schulversuchs nur fünf von 14 Grundschulen diagnostische Instrumente am Schulanfang verwendeten, heute sind es elf Schulen, teils in Kooperation mit dem Kindergarten. Genannt werden u. a.

- zum Bereich der mathematischen Kompetenzen: die Materialien von Grassmann
- zum Schriftspracherwerb: die Differenzierungsprobe (Breuer/Weuffen 2000), der Rundgang durch Hörhausen (Frank/Kirschhock/Martschinke 2001), das Bielefelder Screening (Janßen/Mannhaupt/Marx/Skowronek 1999), das Leere Blatt (Hüttis-Graff/Bark 1996)
- Der vermehrte prozessbegleitende Einsatz solcher Instrumente wird seitens der Schulen auf die Fortbildungsveranstaltungen und Anregungen im Rahmen des Schulversuchs, besonders auf die beiden Fortbildungszyklen zurückgeführt. Dort wurden sie in ihren Möglichkeiten für eine lernprozessbegleitende förderungsorientierte Diagnostik vorgestellt. Die Ergebnisse dienen der Erstellung individueller Tages- und Wochenpläne mit entsprechenden niveaudifferenzierten Aufgaben.

Der Zusammenhang zwischen Leistungsdokumentation und Vorbereitung der Binnendifferenzierung wird von allen Kollegien gesehen und genutzt. Zur kurzfristigen Planung vermitteln die Wochenpläne der Kinder zwischen Leistungsdokumentation und Unterrichtsplanung. Dort ist die Individualisierung vermerkt, die Beobachtungen werden teilweise im Wochenplan notiert, der dann zur weiteren Planung im Team heran gezogen wird. Für die langfristige Planung und für Fallbesprechungen werden ebenso wie zur Vorbereitung der Elterngespräche und der Verbalzeugnisse auch die anderen Elemente der Dokumentation und die Ergebnisse eingesetzter Diagnosemittel einbezogen.

Zusammenfassung der Befunde zur Unterrichtsentwicklung im Schulversuch

Anhand unserer Auswertungen können wir am Ende des Schulversuchs „Veränderte Schuleingangsphase in Thüringen“ zusammenfassend feststellen, dass der Unterricht selbst deutlich mehr den einzelnen Kindern gerecht wird, als dies zu Beginn des Schulversuchs festzustellen war:

- 46% Unterricht mit Binnendifferenzierung durch unterschiedliche Aufgabenstellungen und Schwierigkeitsgrade – zu Beginn war das nirgendwo zu erkennen.
- 40% Unterricht, in dem u. a. anspruchsvolle geöffnete Aufgaben angeboten wurden, die Kinder zur Auseinandersetzung herausforderten und die nicht durch Abarbeiten zu lösen waren.

Diese durch Unterrichtsbeobachtung geprüften Ergebnisse liegen deutlich über den entsprechenden Selbsteinschätzungen der deutschen Lehrerinnen und Lehrer in der IGLU-Studie (Bos u. a. 2003, 58f).

Dennoch ist nicht zu verkennen, dass einem relativ hohen Anteil Lehrerinnen und Lehrer im Schulversuch Binnendifferenzierung noch nicht in ausreichendem Maße gelingt. Wir vermuten, dass dies vor allem an der noch nicht gut genug ausgeprägten diagnostischen Kompetenz der Lehrerinnen und Lehrer liegen könnte. Dies lässt sich auch aus dem unerbittlichen Ringen um die Verbesserung der Leistungsdokumentation schließen. Offensichtlich ist eine isolierte Entwicklung einzelner Unterrichtsaspekte ohne die (nahezu) gleichzeitige Entwicklung der damit zusammenhängenden übrigen Bedingungen und Kompetenzen (hier z. B. die Leistungsdokumentation) nicht möglich (Carle 2000, 422ff).

In den Hospitationen zeigte Positivbeispiele für binnendifferenzierten Unterricht ließen sich in vielen Fällen auf Anregungen aus den Fortbildungszyklen zurückführen. Die Hürde, den Unterricht zu individualisieren ist groß und wäre ohne geeignete umfangreiche Fortbildung sicherlich nicht zu überwinden gewesen. Deutlich wird auch, dass der Transfer des in Fortbildung erworbenen Wissens einer Person in das Kollegium hinein zwar zunehmend besser gelingt, aber keineswegs eine überall erfolgversprechende Strategie zu sein scheint. Der Rückkoppelungsprozess zwischen Unterrichtsplanung – Unterrichtsdurchführung – Überprüfung durch Leistungsdokumentation und prozessbegleitende Diagnostik – Verbesserung des Unterrichtsangebots ist an vielen Schulen zur Normalität geworden. Die Lehrerinnen und Lehrer können heute wesentlich aussagekräftiger als zu Beginn des Schulversuchs Lernwege der Kinder beschreiben und ihre Unterstützung planen.

Unterrichtsräume sind überall zu Arbeitsräumen mit reichhaltigen Lernumgebungen für die Kinder geworden, in denen vielfältige Unterrichtsformen praktiziert werden. Die Schuleingangsphase gewinnt allmählich ein eigenes pädagogisches Profil.

Was noch nicht überall deutlich herausgearbeitet werden konnte ist ein alle Detailentwicklungen umfassendes reformpädagogisches Konzept der Einzelschule, spiralförmige schulinterne Lehrpläne und eine Atmosphäre des vertieften, gründlichen, hinterfragenden und experimentierenden Arbeitens. Vielleicht muss sich jetzt erst einmal alles Neue etwas setzen, um eine gute Gestalt zu bekommen. Die nächste Phase der Entwicklung im didaktischen Bereich könnte man als Phase der Beruhigung, Vertiefung, Integration der Teilerrungenschaften und Sicherung des Erreichten bezeichnen.

3.5 Tauglichkeit des Modells der ‚Veränderten Schuleingangsphase‘ (B)

Der Schulversuch diene auch der Prüfung, inwieweit die „Veränderte Schuleingangsphase“ geeignet ist, alle Kinder ohne Zurückstellungen in die Grundschule aufzunehmen und jedem Kind die Möglichkeit zu bieten, das Pensum des ersten und zweiten Schuljahres je nach seinem Vermögen in ein bis drei Jahren zu bewältigen. Hierfür sollte die Altersmischung einen geeigneten Rahmen schaffen. Um die Tauglichkeit des Modells einschätzen zu können, haben wir folgende Aspekte des Schulversuchs näher betrachtet:

- Im Laufe des Schulversuchs hat sich die Aufteilung der Fächer und der Unterrichtsstunden auf altershomogene Kurs- und altersheterogene Stammgruppen gewandelt. Wovon hängt es ab, welche Form wofür geeignet ist?
- Wie hat sich die Möglichkeit der variablen Verweildauer von ein bis drei Jahren unter den spezifischen Bedingungen des Schulversuchs tatsächlich ausgewirkt?
- Zusammenfassende Einschätzung: Hat sich das Modell der flexiblen, integrativen und altersgemischten Schuleingangsphase bewährt?

Im Thüringer Schulversuch „Veränderte Schuleingangsphase“ wurde überall das Kurs-Stammgruppen-Modell eingeführt, denn nur dieses ermöglicht kleinschrittige Annäherungen an die notwendige Unterrichtsflexibilisierung. Das Modell sieht jahrgangsgemischte Stammgruppen und jahrgangshomogene Kurse vor. Entscheidend ist, dass die Kinder in die Stammgruppe eingeschult (sozial verankert) werden. Dort ist ihre „Familie“, die sie zeitweise verlassen, um an Kursen teilzunehmen. Im Schulversuch besuchen die Kinder ihre Stammgruppe flexibel mindestens ein Jahr und höchstens drei Jahre, bis sie so weit sind, dass sie in die dritte Klasse wechseln können. Zwei Schulversuchsschulen weichen davon graduell – nicht prinzipiell – ab: Die Stammgruppe an einer Schule umfasst aus ihrer Tradition heraus das Pensum der Klassen 1 bis 3, die an einer zweiten Schule sogar das Pensum der Klassen 1 bis 4.

Mehrere Schulen hatten bereits vor Beginn des Schulversuchs jahrgangsgemischte Stammgruppen in der Schuleingangsphase eingeführt: drei Schulen seit dem Schuljahr 1998–1999, neun weitere kamen mit dem Schuljahr 1999–2000 hinzu und drei begannen mit dem Schulversuch im Schuljahr 2000–2001. Von denjenigen, die bereits vor Schulversuchsbeginn Jahrgangsmischung eingeführt hatten, musste eine Schule ihr bisheriges System der Altersmischung, Kombinationsklassen 1+3 und 2+4, auf die Schuleingangsphase umstellen, eine andere behielt die Mischung 1+2+3 nach dem Stammgruppenmodell bei. Eine Grundschule bestand anfangs aus zwei Schulzweigen (Markierung in der Abbildung), wobei der Jenaplan-Zweig die Jahrgänge 1+2+3+4 schon seit 1997 mischte, der Zweig mit „Veränderter Schuleingangsphase“ führte im Schuljahr 2000–2001 die Jahrgangsmischung 1+2 ein, die Zweige fusionierten im Schuljahr 2002–2003 und arbeiten seither in neun, seit Schuljahresbeginn 2003–2004 in elf Stammgruppen mit der Jahrgangsmischung 1+2+3+4. Die folgende Abbildung zeigt, wie viele Jahre die 14 versuchsbeteiligten Schulen am Ende des Schulversuchs altersgemischt unterrichtet hatten.

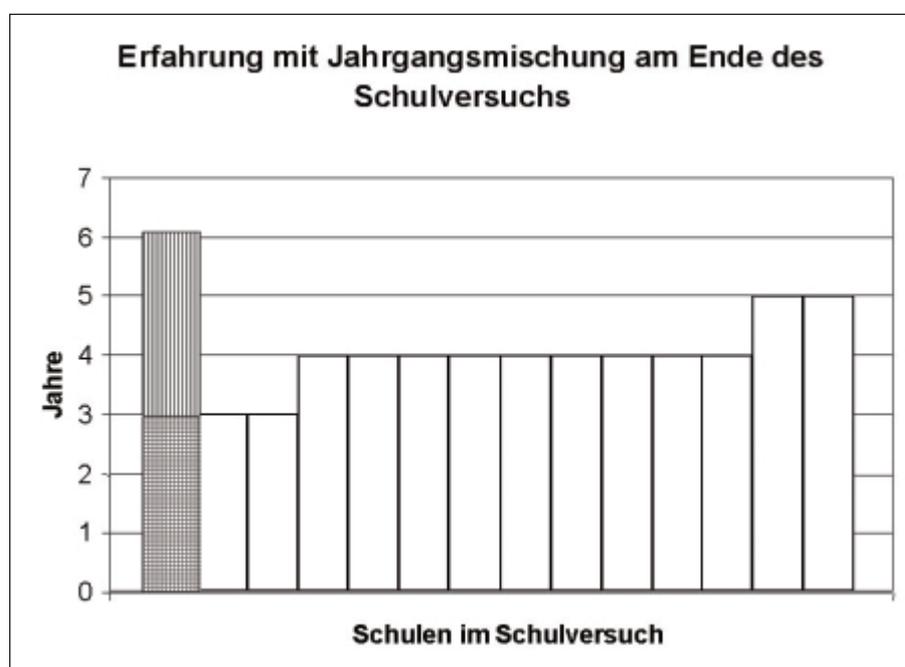


Abbildung 9: Erfahrung der Schulen mit Jahrgangsmischung am Ende des Schulversuchs

Unterrichtsangebot in Stamm- und Kursgruppen

Nach dem ersten Schulversuchsjahr schwankte der Anteil des jahrgangsheterogenen Stammgruppenunterrichts zwischen 26% und 75% des Unterrichts in der Schuleingangsphase – im Mittel über alle Schulen hinweg waren es 54%. Am Ende des Schulversuchs wurde im Minimum 33% des Unterrichts als Stammgruppenunterricht erteilt und im Maximum 74% - im Mittel über alle Schulen hinweg waren es 58%. Das Verhältnis hat sich also kaum verändert. Im Laufe des Schulversuchs verbesserte sich sowohl die Qualität des Stammgruppen- als auch die des Kursunterrichts in allen Schulen deutlich.

Noch im ersten Schulversuchsjahr galt der jahrgangshomogene Kursunterricht als Ort des intensiven, systematischen Lernens vor allem in den Fächern Deutsch und Mathematik. Einführungsstunden fanden im Kurs statt. Dort wurde der bisherige Unterrichtsstil zunächst weitgehend beibehalten. Ein Drittel der Schulen legte deshalb die Zweitbesetzung in die Kursstunden. Demgegenüber wurde im jahrgangsheterogenen Stammgruppenunterricht vor allem geübt, thematisch und musisch gearbeitet – immerhin noch in zwei Drittel der Schulen mit zeitweiliger Doppelbesetzung. Immerhin gelang bereits zehn Schulen im Jahr 2001 Wochenplanarbeit im Stammgruppenunterricht.

Anhand unserer Unterrichtshospitationen stellten wir seinerzeit fest, dass die Kinder fast nirgendwo individuell auf ihre Lernausgangslagen abgestimmte differenzierte Aufgaben bekamen. Die Aufgaben waren noch stark am alten Jahrgangsprinzip orientiert – es überwog also (modernisierter) Abteilungsunterricht mit einer Differenzierung auf zwei Niveaus. Bereits zu diesem Zeitpunkt stellten aber einige KollegInnen fest, dass nicht nur im Stammgruppenunterricht von unterschiedlichen Ausgangsniveaus der Kinder (wegen der beiden Jahrgänge) auszugehen ist, sondern dass sich eine Differenz der Ausgangslagen auch im vermeintlich homogenen Kursunterricht zeigt. Der Bedarf nach einer weitaus umfangreicheren Binnendifferenzierung als bisher gehandhabt wurde also bereits nach dem ersten Schulversuchsjahr erkannt.

Am Ende des Schulversuchs gibt es keine klare Zuweisung der Fächer zu Kurs- oder Stammgruppen mehr. Das liegt zum einen daran, dass nun alle Schulen fächerverbindend unterrichten, zum Beispiel mit einem Rahmenthema, zum anderen an der deutlichen (von 26% auf 33%) Zunahme des Stammgruppenunterrichts bei den ursprünglich stark Kursgruppenorientierten. Hinsichtlich der inhaltlichen Gestaltung hat sich die Arbeit im Kurs nur unwesentlich verändert: Spezialfunktion des Kursunterrichtes ist für fast alle Schulen nach wie vor die Einführung neuer Inhalte. Allerdings findet nur noch in vier Schulen Kursunterricht überwiegend als Frontalunterricht statt. Die übrigen bevorzugen offenere Formen, die differenziertes Arbeiten erleichtern, vor allem Stationenlernen. Diese qualitative Veränderung des Kursunterrichts folgte dem immer stärker am individuellen Lernprozess der Kinder orientierten Stammgruppenunterricht.

Stammgruppenunterricht ist zum Ende des Schulversuchs methodisch vielfältiger angelegt als Kursunterricht. Genannt werden: Planarbeit, Werkstätten, Projekte, Stationenlernen und Freiarbeit. Erfreulich ist, dass auch Eigenprojekte der Kinder inzwischen in mehr als der Hälfte der Schulen Raum finden. Vier Schulen experimentieren zurzeit mit der Einführung neuer Inhalte im Stammgruppenunterricht. Allerdings geben sechs weitere Schulen an, im altersheterogenen Stammgruppenunterricht auch noch frontal zu arbeiten, was sicherlich für spezifische Inhalte legitim ist.

Die Altersmischung half anzuerkennen, dass Kinder unterschiedlich sind, denn schon bald zeigte sich in den Stammgruppen, dass es Kinder aus Kurs eins (1. Schuljahrgang) gab, die schon Aufgaben bearbeiten konnten, die eigentlich für Kinder aus dem Kurs zwei (2. Schuljahrgang) gedacht waren. Aber mit der Anerkennung, dass sich Kinder nicht nur durch ihr Einschulungsalter unterscheiden, war das über Jahrzehnte in der persönlichen Unterrichtserfahrung tradierte Streben nach Homogenisierung der Jahrgangsklasse entlang von Unterrichtsstoff aus Schulbüchern noch nicht überwunden. Es folgte die Einsicht, dass Kinder in vielen verschiedenen Bereichen Begabungen mitbringen, die es mit ihnen zusammen zu entwickeln gilt. Vielfalt wurde zunehmend positiv bewertet.

Zwei Veränderungen mussten zusammenkommen, um einen Prozess des Umdenkens in Gang zu setzen, an dessen Ende die Vielfalt der Kinder als Chance und nicht mehr als Last begriffen wurde: Erstens die Erfahrung eines positiven Umgangs mit einer hohen Leistungsspannweite in der jahrgangsgemischten Stammgruppe und zweitens die Fortbildung über neuere Begabungsmodelle, nach denen Menschen in unterschiedlichen Entwicklungsbereichen Begabungen besitzen, deren Ausbau maßgeblich von ihrer spezifischen Förderung abhängen. Anders ausgedrückt: Die PädagogInnen lernten, dass das einzelne Kind nicht mehr oder weniger begabt ist, sondern vielfältige unterschiedliche Begabungen mitbringt. In der Folge stellten sie fest, dass Unterricht den Kindern nicht gerecht wird, wenn er lediglich zwischen Schuljahrgängen differenziert, sondern dass es darauf ankommt, jedes Kind in seinen spezifischen Lernwegen zu unterstützen und zu Neuem herauszufordern. Sie stellten fest, dass sich die Kinder auch untereinander vielfältige Anregungen geben und implizit wie explizit von einander lernen.

Die entscheidende Schwierigkeit bestand aber darin, diese Erkenntnis in Unterricht zu übersetzen. Der Unterricht soll so gestaltet sein, dass alle Kinder auf ihrem Entwicklungsniveau arbeiten können, aber dennoch eine Lerngemeinschaft entsteht, in der die Kinder voneinander lernen: durch Mithören, Abschauen, Erklären und vor allem durch die Zusammenarbeit an gemeinsamen Vorhaben. Die Kooperation der unterschiedlichen Kinder, ihrer spezifischen Interessen und Begabungen muss deshalb in den Aufgaben selbst und/oder in der Struktur des Unterrichts angelegt sein. In einem Viertel aller Stammgruppen wurden uns am Ende des Schulversuchs kooperative Aufgaben präsentiert. Fast überall präsentierten die Stammgruppen am Ende eines Lernabschnitts eine gemeinsame Arbeitsrückschau.

Ein gelungenes Unterrichtsbeispiel im Stammgruppenunterricht

Die Lehrerin hatte für jedes Kind eine auf seine Entwicklung im Lesen abgestimmte Geschichte und Gedichte aus alten Fibeln und Kinderbüchern ausgewählt. Dazu gab es für alle das gleiche Arbeitsblatt mit der Aufforderung, etwas aus dem Text abzuschreiben und ein Bild zu malen, welches die Geschichte wiedergibt. Die Kinder sollten ihre Geschichte leise erlesen, das Arbeitsblatt bearbeiten und dann mit Stichworten an die Tafel schreiben, worum es in ihrer Geschichte geht.



Abbildung 10: Niveau 1 mit Hilfe (Foto: Carle)



Abb. 11: Niveau 6 (ohne Hilfe) (Foto: Carle)

Dann versammelten sich alle Kinder vor der Tafel und stellten ihre Geschichte kurz anhand des Stichworts vor.



Abbildung 12: Vorbereitete Tafel für die Überschriften und Inhalte der Geschichten (Foto: Carle)

Ziel der Aktion: Es sollten sich Partner finden, die sich für die Geschichte des anderen interessieren. Als sich die Partner gefunden hatten, lasen sich die Kinder ihre Geschichten gegenseitig vor.



Abbildung 13: Kinder lesen sich ihre Geschichte gegenseitig vor (Foto: Carle)

Nutzung der variablen Verweildauer

Ein Herzstück des Schulversuchs ist die variable Verweildauer von ein bis drei Jahren. Durch die Möglichkeit, in der Schuleingangsphase drei Jahre zu bleiben, können langsam lernende Kinder und Kinder mit Entwicklungsverzögerungen die Schuleingangsphase ohne „sitzen bleiben“ bewältigen. Auch für SchülerInnen mit besonderen Begabungen und sogenannte „Überflieger“ bringt die variable Verweildauer Vorteile. Ohne eine Klasse zu überspringen können sie das Pensum der Schuleingangsphase in einem Jahr absolvieren²⁵. Man verspricht sich von der „Veränderten Schuleingangsphase“ als Nebeneffekt einen Beitrag zur Senkung des Schulabschlussalters. Dies war Beratungsgegenstand der 280. Kultusministerkonferenz 1997, die in Deutschland wesentliche Impulse für das Modell gegeben hat. Denkbar wäre aber auch der umgekehrte Effekt, die Verlängerung der Schulbesuchsdauer in der Schuleingangsphase, weil diese hier besonders einfach möglich ist. Deshalb muss am Ende des Schulversuchs überprüft werden, wie viele Kinder die variable Verweildauer wie genutzt haben.

Schauen wir zunächst die Kinder an, die die Schuleingangsphase in zwei Jahren absolviert haben: Zum Schuljahresanfang 2002–03 wurden nach zwei Schulbesuchsjahren an den vierzehn Schulen, die den Schulversuch bis zum Ende mitgestalteten, regulär 398 Kinder in die dritte Klasse der Grundschule eingeschult. Zum Schuljahresanfang 2003–04 waren es 413 Kinder. Insgesamt haben also 811 Kinder aus diesen beiden Kohorten die Schuleingangsphase im Schulversuch regulär in zwei Jahren durchlaufen. Eingeschult wurden jedoch aus den entsprechenden Kohorten (Geburtsjahrgang 1994 und 1995) 963 Kinder. Von Schuljahresanfang 2000–01 bis 2003–04 haben 129 Kinder die Schuleingangsphasen der vierzehn Schulversuchsschulen aus „natürlichen“ Gründen (z. B. Wegzug) verlassen, hinzugekommen sind 47 Kinder (z. B. Schulzusammenlegung).

Wieviele Kinder haben vor der Einschulung Sonderwege beschritten? – 1388 Kinder wurden im gesamten Versuchszeitraum in den Schulversuch eingeschult. 96 Kinder (= 6,5% der schulpflichtigen Kinder) gingen bereits vor der Einschulung einen Sonderweg. In ganz Thüringen waren im gleichen Zeitraum 15,5% der schulpflichtigen Kinder von Sonderwegen betroffen²⁶. Im Schulversuch nahm die Zahl der Sonderwege kontinuierlich ab: zum Schuljahr 2000–01 waren es 35 Kinder (7,0%), 2002–2003 nur noch 27 Kinder (5,2%). Der Rückgang ist vor allem der Überzeugungsarbeit der Lehrerinnen und Lehrer zu verdanken. Für den gesamten Schulversuch nannten die SchulleiterInnen 32 Fälle, in denen Eltern überzeugt wurden, ihr Kind am Schulanfang gegen ihre ursprüngliche Intention nicht zurückzustellen, allein 17 davon zum Schuljahresbeginn 2003–04! Außerdem konnten die Eltern von 8 Kindern im Schulversuchszeitraum (einschließlich Schuljahresbeginn 2003-04) davon überzeugt werden, ihr Kind nicht in eine Diagnose- und Förderklasse einzuschulen.

Sonderwege nach Beginn des Schulversuchs können wir nur für den Jahrgang 2000-2001 angeben. Nach der Einschulung haben 73 Kinder einen Sonderweg beschritten, der ihre Schulzeit verlängert hat, d. h. sie sind im Schulversuchszeitraum in Förderschulen (28), Diagnose- und Förderklassen (2) umgeschult worden oder haben ein drittes Jahr genutzt (43). In Bezug zu den Eingeschulten dieser Kohorte sind das insgesamt 14,7%²⁷, die sich wie folgt verteilen:

- 5,7% wurden während der Zeit in der Schuleingangsphase in Förderschulen umgeschult
- 8,7% nutzten die Möglichkeit drei Jahre zu verweilen²⁸
- 0,4% erfuhren eine Einschulungen in Diagnose- und Förderklassen

Dem gegenüber durchliefen nur 6 Kinder des Einschulungsjahrgangs 2000–2001 die veränderte Schuleingangsphase in einem Jahr. Das sind 1,2% der Kohorte²⁹.

²⁵ Eltern, Lehrer und Schüler bevorzugen lt. einer Studie von Sparfeldt/Schilling/Rost (2004) integrative Maßnahmen für Kinder mit Hochbegabung

²⁶ Im Schulversuchszeitraum (Schuljahre 2000–01, 2001–02 und 2002–03) waren in Thüringen insgesamt 40234 Kinder schulpflichtig. Bereits vor der Einschulung wurden Sonderwege beschritten: zurückgestellt vom Besuch der Grundschule wurden 2431 Kinder, zurückgestellt vom Besuch der Förderschule wurden 121 Kinder, in eine Diagnose- und Förderklasse an einer Grundschule eingeschult wurden 1022 Kinder, in eine Diagnose- und Förderklasse an einer Förderschule eingeschult wurden 1290 Kinder, in eine Förderschule eingeschult wurden 1358 Kinder. Das ergibt zusammen 6222 Kinder, die vor der Einschulung einen Sonderweg gegangen sind, der von einer Aufnahme in eine „normale“ Grundschule abweicht (15,5% der schulpflichtigen Kinder).

²⁷ Die Prozentzahlen weichen von denen im Zwischenbericht leicht ab, weil zum Ende des Schulversuchs alle Zahlen noch einmal exakt erhoben wurden.

²⁸ Vergleichszahlen über die Quote der Wiederholer nach dem ersten oder zweiten Schuljahr in Thüringen lagen uns zum Zeitpunkt des Berichts nicht vor.

²⁹ Vergleichszahlen der Überspringer in Thüringer ersten und zweiten Klassen ohne Schulversuch liegen uns nicht vor. Der Anteil hochbegabter Kinder wird mit Verweis auf einen IQ von 130 mit 2% bis 3% angenommen, wobei aber vielfältige Faktoren Einfluss auf die Lernzeit der Kinder haben und der IQ nur unter bestimmten Bedingungen relevant sein dürfte.

Noch lange Zeit nach Beginn des Schulversuchs nannten Lehrerinnen Kinder mit dreijähriger Verweildauer „Wiederholer“. Auch hier wurde deutlich, dass sich traditionelle Denkweisen nicht ohne Weiteres durch ein neues Modell verändern lassen. Es stand zu befürchten, dass auch die Eltern und Kinder das Ausschöpfen der Höchstverweildauer als „sitzen bleiben“ auffassen würden. Dies scheint tatsächlich so lange eine Gefahr zu sein, wie es nicht gelingt, den Unterricht konsequent binnendifferenziert zu gestalten. Denn erst dann wird keine Zuordnung zu einzelnen Jahrgangspensen mehr möglich sein. Darüber hinaus hängt die Wahrnehmung der dreijährigen Verweildauer als „sitzen bleiben“ vor allem von dreierlei ab:

- Ob eine verlängerte Verweildauer auf die Schulbesuchszeit administrativ angerechnet wird, also tatsächlich genauso zählt wie sitzen bleiben
- Ob den Eltern bereits bei der Einschulung klar war, dass es sich tatsächlich um eine flexible Schuleingangsphase handelt, in der die Kinder bestmöglich gefördert werden und daher um eine echte Alternative zur Zurückstellung
- Ob die Sprachregelung in der Schule sich ändert, ob also von „Wiederholern“ gesprochen wird oder von Kindern, die die Möglichkeit ausschöpfen, die Schuleingangsphase drei Jahre lang zu besuchen

Mit der Schulgesetzänderung im Jahre 2003 haben sich die rechtlich-administrativen Bedingungen in diesem Punkt verschlechtert, heißt es doch in § 5, Abs. 1: „Die Schuleingangsphase der Grundschule umfasst die Klassenstufen 1 und 2, die eine inhaltliche Einheit bilden. Die reguläre Verweildauer von zwei Jahren kann dem Entwicklungsstand des Schülers entsprechend auf ein Jahr verkürzt oder auf drei Jahre verlängert werden.“ Zwar hat nun jedes Kind in Thüringen die Möglichkeit, die Schuleingangsphase in ein bis drei Jahren zu durchlaufen, unabhängig davon, ob an der Schule das Stammgruppenprinzip eingeführt ist. Herrscht das Jahrgangsklassenmodell, dann bedeutet Verkürzung oder Verlängerung, dass das Kind wiederholt oder überspringt. Folgerichtig wird nun die dreijährige Verweildauer auf die „Schulbesuchszeit“ angerechnet und ersetzt nicht etwa – wie bisher – ein weiteres Vorschuljahr. Für Kinder in der „Veränderten Schuleingangsphase“ ist das in der Biografie ein Nachteil, auch wenn die erste „offizielle“ Versetzungsentscheidung für alle Kinder in Thüringen erst zur Klassenstufe drei erfolgt (§ 5, Abs. 2). Die Vollzeitschulpflicht endet nämlich nach neun Schulbesuchsjahren und für jedes weitere Jahr muss für den Besuch der Regelschule ein Antrag gestellt werden. Im § 19 des Schulgesetzes heißt es: „Ein Schulpflichtiger, der nach neun oder zehn Schulbesuchsjahren den Hauptschulabschluss oder den Qualifizierenden Hauptschulabschluss nicht erreicht hat, darf im unmittelbaren Anschluss daran mit Genehmigung des Schulleiters und nach Anhörung der Klassenkonferenz in einem zehnten oder elften Schulbesuchsjahr die Regelschule weiter besuchen“. Diese Hürde sollte abgebaut werden. Die Einrichtung von jahrgangsübergreifenden Lerngruppen nach dem Stammgruppenprinzip ist eine notwendige, Kontinuität stiftende Bedingung, damit Kinder unterschiedlich schnell ohne Wiederholen oder Überspringen die Schuleingangsphase durchlaufen. Wer drei Jahre benötigt bleibt in seiner Stammgruppe ein Jahr länger als die meisten seines Einschulungsjahrgangs, aber die Freunde aus dem nächsten (später eingeschul-ten) Jahrgang bleiben bei ihm. Gerade bei kleineren Kindern sind die freundschaftlichen Bindungen sehr wichtig, sie geben Sicherheit.

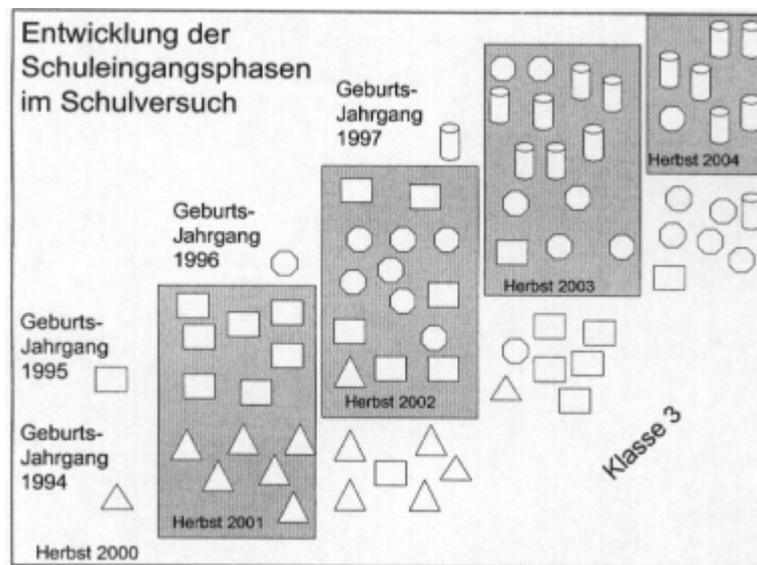


Abbildung 14: Flexibles Durchlaufen der Schuleingangsphase in 1 bis 3 Jahren

Auch für Kinder, die schon nach einem Jahr in Klasse drei wechseln, bedeutet die Stammgruppe eine große Sicherheit bei diesem Wechsel. Gehen doch auch hier eine ganze Reihe Mitschüler den Übergang in Klasse drei mit diesem Kind gemeinsam. Das Abbild zeigt schematisch die wechselnde Zusammensetzung der Stammgruppe im Verlauf von drei Schuljahren und den Übergang in Klasse drei.

In diese positive Richtung geht auch das neue Thüringische Förderschulgesetz vom 20.4.2003: „Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf werden, soweit möglich, in der Grundschule, in den zum Haupt- und Realschulabschluss, zum Abitur oder in zu den Abschlüssen der berufsbildenden Schulen führenden Schularten unterrichtet (gemeinsamer Unterricht). Können sie dort auch mit Unterstützung durch die Mobilen Sonderpädagogischen Dienste nicht oder nicht ausreichend gefördert werden, sind sie in Förderschulen zu unterrichten, damit sie ihren Fähigkeiten und Neigungen entsprechende Schulabschlüsse erreichen können“ (ThürFSG § 1, Abs. 2). Die Verordnung zur sonderpädagogischen Förderung konkretisiert im § 8: „Im Gemeinsamen Unterricht lernen Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf mit Schülern der Grundschule und den zum Haupt- und Realschulabschluss, zum Abitur oder zu den Abschlüssen der berufsbildenden Schulen führenden Schularten. Ziel des Gemeinsamen Unterrichts ist das Erreichen der Lernziele des dem jeweiligen Schüler zugeordneten Bildungsganges“ (Thüringer Kultusministerium 2003d).

Schul- und Förderschulgesetz unterstützen die Erwünschtheit integrativer Förderung und machen dadurch deutlich, dass der Unterricht auf das einzelne Kind eingehen soll. In der Schuleingangsphase drei Jahre zu verweilen bedeutet also, dass man dort drei Jahre lang Anrecht auf optimale Förderung hat, um das Pensum zu erreichen, das den Übergang in die dritte Klasse ermöglicht.

Im Schulversuch hat es einige Zeit gedauert, bis die neuen Begriffe sich tatsächlich durchgesetzt hatten. Dabei erwies es sich als wichtig, auf eine möglichst genaue Bezeichnung Wert zu legen und in der veränderten Schuleingangsphase nicht von Klassen zu sprechen, sondern von Stammgruppen und auch nicht von „Wiederholern“ oder „Verweilern“ sondern von Stammgruppenschülern.

Die Erhebung von Heike Hahn (2000) vor der Einrichtung des Schulversuchs machte deutlich, dass Eltern ihre Kinder nicht in weit entfernt liegende Diagnose- und Förderklassen schicken wollen. Die veränderte Schuleingangsphase löst dieses Problem. Jedes Kind kann am Wohnort in die Grundschule eingeschult werden. Jedoch nicht alle Eltern nahmen diese Möglichkeit wahr. Vielmehr waren auch Querwechsel mittels Gastschulanträgen zu verzeichnen. Allerdings gab es im Schulversuch in den Schuljahren 2001–2002 und

2002–2003 jeweils doppelt so viele Gastschulanträge in den Schulversuch hinein als hinaus. Im letzten der beiden Schuljahre waren es 31 Gastschulanträge für den Besuch anderer Schulen, und 64 Gastschulanträge für den Besuch der Schulen mit veränderter Schuleingangsphase. In Saalfeld besteht seit Schuljahresbeginn 2003–2004 die Möglichkeit, sich innerhalb der Stadt eine Grundschule zu wählen. Die oben angeführten Wanderbewegungen durch Wegzüge und Zuzüge sowie durch Schulzusammenlegungen und durch Wanderbewegungen mit Gastschulanträgen führten (Herein- und Hinaus-Wechsel zusammen) zu Bewegungen von mehr als einem Viertel der Kinder der Schuleingangsphase.

Zusammenfassende Einschätzung der Jahrgangsmischung und der variablen Verweildauer

Die Mischung macht's – könnte man sagen. Das Stammgruppen-Kurs-Konzept ließ sich in den Schulen leicht implementieren und organisieren. Deutlich mehr Investitionen erforderte dann die Einrichtung der Lernumgebungen und die Entwicklung eines Unterrichtskonzepts, das die pädagogischen Vorteile der Altersmischung nutzt. Die Flexibilität der Schuleingangsphase hängt unmittelbar mit der Altersmischung und der Stammgruppe als Sicherheit spendender Gruppe zusammen. Aus der Stammgruppe heraus finden sich unter den Kindern immer genügend Übergangsbegleiter³⁰, sowohl bei einem Wechsel nach einem, als auch nach zwei oder drei Schulbesuchsjahren. Von einer dritten Bedingung hängt es ab, ob sich die Schuleingangsphase bewährt, nämlich davon, dass es gelingt, den Unterricht zugleich sozial integrativ zu gestalten und individuelles Arbeiten auf sehr unterschiedlichen Entwicklungsniveaus zu gewährleisten. Organisatorische, didaktische und pädagogische Aspekte müssen als System betrachtet werden. Erst wenn alles zusammenwirkt, bewährt sich die veränderte Schuleingangsphase.

3.6 Kooperation in der Schule und mit dem Umfeld (C)

Die veränderte Schuleingangsphase ist auf Kooperation angewiesen. In der Schule werden stärker als vorher sozialpädagogische und sonderpädagogische Kompetenzen gebraucht, weil auch Kinder eingeschult werden, die früher ein Jahr länger den Kindergarten oder eine Diagnose- und Förderklasse besucht hätten. In diesen Einrichtungen vorhandene Spezialkompetenzen müssen nun in der Grundschule zur Verfügung stehen und in den Unterricht integriert werden. Der Auftraggeber des Schulversuchs „Veränderte Schuleingangsphase“, das Thüringer Kultusministerium (TKM), formulierte in den Organisationsverfügungen diesen Anspruch so: „Grundschullehrer, Förderschullehrer und/oder Sonderpädagogische Fachkräfte sowie Erzieher bilden ein Team, das alle wichtigen pädagogischen Fragen gemeinsam berät und entscheidet.“ (Thüringer Kultusministerium 2000, 1) Als Grundsatz sollte gelten: „Grund-, Förderschullehrer und/oder Sonderpädagogische Fachkräfte sowie Erzieher arbeiten im Hinblick auf die Diagnose und integrative Förderung zusammen“ (Thüringer Kultusministerium 2000, 2). Wie sich diese Kooperation entwickelt hat, wird in diesem Kapitel vorgestellt. Dabei wird sich zeigen, dass die Kooperation mit dem Umfeld für den Schulversuch mindestens ebenso existentiell war, wie die Arbeit im professionsgemischtem Team.

Kooperation und Teamarbeit in der „Veränderten Schuleingangsphase“

Mit der oben zitierten Verfügung wird eine zentrale qualitative Veränderung des Berufsfeldes von GrundschullehrerInnen, FörderschullehrerInnen und ErzieherInnen avisiert. Wenngleich die Arbeitsbedingungen in den neuen Bundesländern auch früher schon solche Kooperationen erforderten, so war doch auch hier die Arbeit hinter verschlossener Klassenzimmertür üblich.

Analysen aus den alten Bundesländern konstatieren dem gegenüber einen sehr viel dramatischeren Entwicklungsbedarf: „Als Ursachen für Probleme der Zusammenarbeit werden oft die Isolierung der Lehrkraft angeführt³¹, die Struktur der Institution Schule, das Aufgabenfeld selbst, das Unvermögen der einzelnen Personen

³⁰ zur Bedeutung der Übergangsbegleitung siehe: Berthold/Bischoff/Carle 2004, 27f

³¹ Wellendorf, Franz (1972); Lange-Garritsen, Helga (1972, 50ff.); Kreie, Gisela (1985; 68)

und die Beziehungsstruktur im Kollegium. Offenbar ist es das ‚systemische‘ Zusammenspiel dieser Problembereiche, welches die Verhinderungsstruktur für Teamarbeit ausmacht³². So wird die hochgradige Vereinzelung von Lehrern als Systemfolge der bürokratisch organisierten Schule gesehen³³. Für Kooperation auf der gleichen Hierarchieebene besteht keine systemnotwendige Funktion³⁴. Einzige Absicherung für eine schulinterne Kommunikation sind bislang die Konferenzen, welche jedoch in der Regel durch das Abarbeiten von Formalitäten überlastet sind³⁵ [...] Schule kommt derzeit mit einer niedrigen Qualität gegenseitiger Verständigung aus (Unter-den-Tisch-kehr-Kultur) und verzichtet fast völlig auf wirkliche Zusammenarbeit der Beteiligten. Sie kann aufgrund ihrer starren Struktur auch bei zunehmenden Störungen (z. B. Gewalt, öffentliche Angriffe) ihr geringes Reflexionsniveau lange beibehalten. Diese ‚Festung‘ wurde immer wieder durch äußere und schließlich innere Schulreformen aufzubrechen versucht – bislang vergeblich“ (Carle 1995, 80ff.). Diese Einschätzung gilt bis heute und wird immer wieder durch Untersuchungen belegt, zuletzt durch IGLU, wobei Thüringen dort hinsichtlich wöchentlicher Teambesprechungen im Bundesvergleich mit ca. 38% (Bos u. a. 2004, 42) bereits gut abschnitt – in den Siegerländern Schweden, England und den Niederlanden sind allerdings für 78% bis 92%³⁶ aller Grundschullehrerinnen wöchentliche Teambesprechungen der Normalfall (Bos u. a. 2003, 56).

Während des Schulversuchs „Veränderte Schuleingangsphase“ bauten GrundschullehrerInnen, ErzieherInnen und FörderschullehrerInnen an jeder Schule eine funktionstüchtige Kooperation auf. Zu überwinden waren folgende Kooperationsbarrieren:

- Die Isolierung im Klassenzimmer durch Einführung von Doppelbesetzung
- Die auf den Unterricht beschränkte Anwesenheit an der Schule und damit verbunden zu geringe Kooperationszeit durch Einführung fester Teamsitzungen am Nachmittag
- Die Beschränkung der Konferenzen auf formellen Austausch zugunsten fachlich-inhaltlicher Dienstbesprechungen, die dem Kompetenztransfer dienlich sind
- Die fehlende Teamstruktur durch Einrichtung von Stammgruppenteams und Schulversuchsteam mit Einbindung in die Struktur der ganzen Schule
- Die traditionelle Überlastung von Konferenzen und Teamsitzungen durch Formalitäten durch Delegation von Teilaufgaben (und Verantwortlichkeiten), die nicht unbedingt im Team erledigt werden müssen
- Die „Unter-den-Tisch-kehr-Kultur“ durch einen zunehmend offeneren Umgang mit der eigenen Unzulänglichkeit
- Die Isolierung der Fachkompetenzen in spezifischen Tätigkeitsbereichen durch die gemeinsame Arbeit, um dem neuen pädagogischen Anspruch gerecht zu werden

Schaut man auf die vorrangigen Perspektiven, welche die einzelnen Berufsgruppen vor dem Schulversuch eingenommen haben, so wird deutlich, wie unterschiedlich die mitgebrachten Vorerfahrungen zu Beginn des Schulversuchs waren, die es im Versuchsverlauf auf einem höheren Tätigkeitsniveau zu integrieren galt:

³² Diem-Wille, Gertraud (1986, 63)

³³ Wocken, Hans (1988, 203)

³⁴ Unsel, Georg (1979)

³⁵ Terhart, Ewald (1987, 338)

³⁶ Angaben wurden aus den Grafiken ausgelesen, daher „ca.-Angaben“.

	Grundschul- lehrerIn	Förderschul- lehrerIn	ErzieherIn	sonderpädagogische Fach- kräfte; Lehre- rInnen in Dia- gnose- und För- derklassen
Institutions- fokus: Aufgabe der jeweiligen Einrichtung	leistungsorientierte Arbeit, explizites Lernen an bestimmten Aufgaben in der Grundschule	auf Kompensation von Behinderungen bezogene spezifisch förderungsorientierte Arbeit in der Förderschule oder als Mobiler Sonderpädagogischer Dienst	verhaltensorientierte Arbeit, Spiel, Basteln, Angebote zu situationsorientiertem Lernen, Hausaufgabenbetreuung im Hort	vor allem wahrnehmungsbezogene Angebote unter dem Fokus: Aufholen von Entwicklungsverzögerungen in der Diagnose- und Förderklasse
Leitlinie für diese Arbeit	Lehrplan und Schulbuch	Lehrplan und diagnostisch fundierte individuelle Förderpläne	Hortkonzept und eher implizite Leitlinien, die durch den Unterricht am Vormittag beeinflusst werden	Förderrichtlinie, Modulinhalte zur Qualifizierung für die Arbeit in Diagnose- und Förderklassen, Grundschul-lehrplan
Organisations- form der Lerngruppe	Klassenunterricht, Binnendifferenzierung allenfalls nach Zeit und Menge der Aufgaben	Kleingruppen- und Einzelunterricht	Spielen und Lernen meist in jahrgangsgemischten Gruppen	Klassenunterricht in Diagnose- und Förderklassen

Abbildung 15: Einige Vorerfahrungen der pädagogischen SpezialistInnen zu Beginn ihrer Arbeit im Schulversuch „Veränderte Schuleingangsphase“

Die verschiedenen PädagogInnen in der Schuleingangsphase mussten sich also mit den inhaltlichen Zielen des Konzepts und mit den Anforderungen, die der Schulversuch von seiner Anlage her mitbrachte, aus deutlich divergierenden Perspektiven auseinandersetzen und trotzdem gemeinsam den Unterricht verändern. Aufgrund der bisherigen, eher einzelkämpferischen Arbeit hinter verschlossenen Klassenzimmertüren gab es hierfür an keiner Schule ausreichende Erfahrungen, wie die geforderte Kooperation der unterschiedlichen Pädagogen und Pädagoginnen gestaltet werden könnte. Darüber hinaus sah der Zeitplan der Schulen (Grundschule wie Förderschule bzw. Förderzentrum) keinen expliziten Platz für Teamarbeit vor. Das hatte zur Folge, dass im ersten Jahr viel Energie für die teamgerechte Umgestaltung der Zeitabläufe benötigt wurde.

Aufbau der Teamstrukturen

Die Kooperation wurde anfangs dadurch erschwert, dass die jeweiligen Fachkräfte nur wenig über die Arbeitsprozesse und Kompetenzen der jeweils anderen wussten. Hinzu kam, dass das Regelgefüge, die Rituale und die räumlichen, sächlichen, methodischen sowie zeitlichen Strukturen des neuen gemeinsamen Arbeitsplatzes in der Grundschule zu Beginn vom seit Jahrzehnten tradierten (beinahe hermetisch abgeschlossenen) Klassenunterricht geprägt waren. Fachliche Begründungen, beispielsweise für die Sitzordnung oder für die Schulbuchnutzung sowie für eine Reihe weiterer Aspekte von Grundschulunterricht waren den GrundschullehrerInnen bisher nicht abverlangt worden. Ebenso wie die ErzieherInnen und die SonderpädagogInnen standen sie nun mit dem Schulversuch vor der Aufgabe, sich in ihren unterschiedlichen Fachsprachen über etwas

zu verständigen, über das bisher nicht (oder kaum) gesprochen werden musste. Andererseits verursachte die fachliche Notwendigkeit zur Kooperation einen Sog, dem sich die Beteiligten nicht entziehen konnten. Die sozial- und sonderpädagogische Arbeit sollte möglichst integrativ, die spezifische Förderung möglichst unterrichtsimmanent stattfinden. Damit verlangte der Schulversuch, dass die PädagogInnen Brücken zu den anderen ExpertInnen bauen, um sich zu verständigen und ihre Kompetenzen mit Hilfe der fremden Fachrichtungen zu erweitern. Es bestand - vereinzelt bis zu zwei Jahre lang - die Gefahr, dass ein Fachgebiet die Entwicklung dominierte und damit den Integrationsprozess insgesamt verzögerte. Dies zu verhindern erforderte eine hohe kommunikative Kompetenz.

Die kleinräumlichen, unterrichtsnahen Abläufe waren zu Beginn des Schulversuchs so eingerichtet, dass sie auf die jeweilige, einzeln arbeitende Lehrkraft passten. Im Unterricht ließ sich folgendes beobachten: Eine Lehrerin unterrichtete die Stammgruppe wie eine Klasse und die andere Person beschäftigte sich parallel mit einem Kind oder zwei Kindern in einer Zimmerecke. Nach dieser Förderaktion fiel es dem Kind schwer, wieder den Anschluss an die Großgruppe zu finden. Zum Abschluss des Schulversuchs war die unterrichtliche Basis eine völlig andere: In unterschiedlichen Unterrichtsformen arbeiteten alle Kinder individuell nach ihrem eigenen Plan und trotzdem auch an einem gemeinsamen Stammgruppenplan. Die PädagogInnen widmeten sich vor allem den Kindern, die gerade Unterstützung brauchten - und wenn das nicht notwendig war, beobachteten sie Kinder nach einem bestimmten System und protokollierten ihre Erkenntnisse. Oder sie bildeten eine Kleingruppe, um sich mit den Kindern und ihrer fachlichen Kooperation auseinander zu setzen.

Die Kollegien bildeten sehr bald eine Teamstruktur heraus, die aus einem „großen Team“ und mehreren „kleinen Teams“ bestand. Zum „großen Team“ gehörten alle Pädagoginnen und Pädagogen, die in der Schuleingangsphase arbeiteten. Hier wurden zunehmend koordinierende Aufgaben wahrgenommen: Vernetzung der „kleinen Teams“, Aufgabenverteilung, organisatorische Absprachen zum Schulversuch, Austausch zu Fortbildungen, Erstellung des schulinternen Lehrplans etc. In den „kleinen Teams“ fanden sich diejenigen Pädagoginnen und Pädagogen zusammen, die in einer Lerngruppe eingesetzt waren. Sie bildeten Arbeitseinheiten auf Stammgruppenebene, die u. a. gemeinsam Unterricht vor- und nachbereiteten und, wenn es die Stundenversorgung erlaubte, auch gemeinsam hielten. Fallbesprechungen wurden durchgeführt und Fördermaßnahmen abgestimmt, die Klassenleiterfunktionen wurden oft gemeinsam ausgeübt. Erfolgreich arbeiteten die Teams dann, wenn in den „kleinen Teams“ unter der gemeinsamen Zielstellung des Schulversuchs auch eigene Wege und eigene pädagogische Ideen (z. B. in Bezug auf die Wahl der praktizierten Unterrichtsform oder der verwendeten Materialien) verfolgt werden konnten.

An einigen Schulen existierten neben den „großen“ und den „kleinen Teams“ Kurs- und Stammleiterinnen-Teams oder fachspezifische Konferenzen bzw. Zirkel, denen auch Lehrkräfte angehörten, die nicht in der Schuleingangsphase eingesetzt waren. Dieser disziplinübergreifende Austausch wirkte dort, wo er stattfand, versuchs- erfolgskritisch: Wo dieser Austausch fehlte, kam es zu Problemen:

- Beim Wechsel in die dritte Klasse entstanden Brüche, weil die Lehrerinnen und Lehrer das offene Arbeiten nicht kannten oder praktizierten,
- Das Konzept der Schuleingangsphase wurde nach außen nicht mitgetragen und verlor deshalb an Glaubwürdigkeit und Unterstützung in der Elternschaft.

Durch die stärkere Kooperation mussten auf allen Kooperationsebenen neue Wege des Informationsflusses geschaffen werden:

- In den „kleinen Teams“ zum Austausch über das Lernen der Kinder und wie man es gemeinsam unterstützen konnte, aber auch über Kontakte mit den Eltern
- Zwischen Schule und Kindergarten, damit der Übergang in die Schuleingangsphase gelang und die Eltern in geeigneter Weise informiert wurden
- In den „großen Teams“ wegen gemeinsamer Belange des Schulversuchs an der Schule, zum Austausch über Erfahrungen
- In der Schule (z. B. Fachzirkel), weil der Schulversuch unter „Inselbedingungen“ nicht gelingen konnte
- Zwischen den Schulen im Schulversuch, um von den Erfahrungen und Entwicklungen der anderen zu profitieren

Die Vielzahl der notwendigen Informationsflüsse und Kooperationen erforderte institutionalisierte Strukturen mit zeitlichem, personellem, sachlichem und örtlichem Rahmen und einer transparenten Aufgabenverteilung.

Veränderungen des Berufsbildes der SonderpädagogInnen in der veränderten Schuleingangsphase

Mit der eingangs zitierten Verfügung für den Schulversuch wird eine zentrale qualitative Veränderung des Berufsfeldes von GrundschullehrerInnen, FörderschullehrerInnen und ErzieherInnen angedeutet. Denn über die Teamarbeit sollte es nicht zu einer Addition der mitgebrachten Spezialkompetenzen kommen, sondern zu einer neuen Qualität des pädagogischen Handelns aller. In der Folge kam es zu erheblichen Veränderungen in der Arbeit der drei betroffenen Professionen. So sind die Aufgaben einer Förderschullehrerin in einer integrativ arbeitenden Grundschulklasse andere als in einer Förderschule. Eine Gegenüberstellung zeigt die folgende Tabelle:

FörderschullehrerIn in einer Förderschule	FörderschullehrerIn in einer integrativen Grundschulklasse (Stammgruppe)
unterrichtet allein in ihrer Klasse an ihrer Schule Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf erstellt für die Kinder ihrer Klasse individuelle Förderpläne	unterstützt unterrichtsimmanent Kinder mit besonderem Förderbedarf ohne dass diese dadurch in der Gruppe etikettiert werden erstellt in Abstimmung mit den LehrerInnen, in deren Stammgruppen sie stundenweise eingesetzt ist, individuelle Förderpläne
setzt die Förderpläne selbst um	formuliert die Förderpläne so, dass sie auch in ihrer Abwesenheit durch die GrundschullehrerIn im regulären Unterricht weiter umgesetzt werden können
plant ihren Unterricht anhand ihres eigenen Stoffverteilungsplans unter Berücksichtigung ihrer Förderpläne	plant mit den Grundschullehrerinnen verschiedener Klassen (Stammgruppen) den Unterricht gemeinsam, bespricht mit ihnen die Planung der immanenten Förderung einzelner Kinder und erklärt ihre spezifische Sicht, wie die Kinder gefördert werden sollten

Abbildung 16: Veränderte Aufgaben der FörderschullehrerIn in einer integrativen Stammgruppe

Voraussetzung für den Aufbau von Kooperation sei der Wille zur Zusammenarbeit und die Auffassung, dass Kooperation wichtig und notwendig für das berufliche Handeln sei – so Alexandra Obulenski zur Basis integrationspädagogischer LehrerInnenbildung (2001, 26f). Was begründet diesen Willen zur Kooperation im Schulversuch? – Die GrundschullehrerInnen leiteten die Einsicht, Hilfe der SonderpädagogIn zu benötigen, aus der neuen Zusammensetzung der eingeschulten Kinder ab. Sie erwarteten von den FörderschullehrerInnen Hilfe für die Frage: „Wie schaffen wir eine Differenzierung, die jedem Kind gerecht wird?“

Aber dafür waren die FörderschullehrerInnen nicht ausgebildet. Der Kontakt mit Grundschulen beschränkte sich für einige lediglich auf Tätigkeiten im Mobilen Sonderpädagogischen Dienst (MSD). Hierbei ging es jedoch v. a. um diagnostische Tätigkeiten zur Bestimmung des Lernorts und um separate Förderung einzelner Kinder. Da sie vor allem für Kinder mit Entwicklungsverzögerungen und sonderpädagogischem Förderbedarf Kompetenzen einbringen konnten, erwarteten viele eine andere Aufgabe. Nicht alle SonderpädagogInnen im Schulversuch befürworteten das Modell fachlich. Einige empfanden es zudem als gravierende Verschlechterung, dass sie wegen der relativ geringen Stundenzahl an der einzelnen Grundschule mehrere Arbeitsplätze zu bedienen hatten – anfangs noch zu Recht. Das Förderzentrum blieb ihre Stammschule. Doch weder dort noch im Kollegium der Grundschule waren sie für eine Zwischenzeit integriert. Viele bemängelten im ersten Jahr, dass an den Grundschulen kein geeignetes Material für die Förderung der Kinder vorhanden sei. Sie vermissten ihr Werkzeug und behelfen sich, indem sie Spiele und Handlungsmaterial aus der Förderschule mitbrachten. Man

kann die anfängliche Situation der SonderpädagogInnen mit einem Leben zwischen mehreren Welten vergleichen. Es gab Schulen, an denen die SonderpädagogIn morgens nach der Arbeit in einer anderen Schule ankam, fliegend in den Unterricht einstieg und nach ein paar Stunden mit ihrem Materialkoffer zur nächsten Schule fuhr. Der Wunsch der GrundschullehrerInnen, von einer ExpertIn für Förderung zu lernen, mit ihr Fallbesprechungen durchzuführen und gemeinsam Unterrichts- und Förderplanung abzustimmen, musste unter solchen Bedingungen unerfüllt bleiben.

Im Laufe des Schulversuchs entwickelte sich die Arbeit der FörderschullehrerInnen anfangs langsam aber dann immer schneller. Ganze Arbeitstage an den Grundschulen ab dem zweiten Schulversuchsjahr waren sehr geeignet, um Zeiten für Absprachen mit allen Stammgruppenteams zu finden. Gefordert war seitens der FörderschullehrerInnen, eine integrationspädagogische Grundhaltung, Flexibilität, „sich einlassen können“ auf verschiedene Stammgruppen-Teams mit unterschiedlichen Ansprüchen, Kommunikationsfähigkeit, Organisationsgeschick, Selbstbewusstsein und professionell-fachliche Kompetenz, die es ermöglichte, eigene Interessen zu vertreten und produktive Ideen einzubringen. So fanden sie bald Zugang zu ihrem neuen Kollegium. Die FörderschullehrerInnen übernahmen vor allem folgende Tätigkeiten:

- Die individuelle Unterstützung von Schülerinnen und Schülern im Unterricht (z. B. Hilfen im Wochenplanunterricht zur Bewältigung der gestellten Aufgaben)
- Die förderungsbezogene Arbeit mit Kleingruppen (z. B. Wahrnehmung, Sprachförderung, individuelle Aufbereitung des Lernstoffs),
- Beratung von Eltern, GrundschullehrerInnen, HorterzieherInnen und Schulleitung, schulinterne Fortbildung
- Dokumentation von kindlichen Entwicklungsverläufen, diagnostische Tätigkeiten und Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs,
- Ausarbeitung und Umsetzung von individuellen Förderplänen, zunehmend in Zusammenarbeit mit den GrundschullehrerInnen und in inhaltlicher Koordination mit dem Plan der Stamm- oder Kursgruppe,
- Evaluation der eigenen Arbeit, auch gemeinsam mit den GrundschullehrerInnen.

Die Arbeit – oft mit mehreren Stammgruppenteams – bedeutete einen sehr hohen Aufwand für Absprachen und Vorbereitung. Als Vorteil sahen die SonderpädagogInnen, vor allem im Vergleich zur Tätigkeit im Mobilen Sonderpädagogischen Dienst, dass sie Förderung zeitnah und umfassender realisieren konnten.

Mit Beginn des Schuljahres 2003–2004 erfolgt die Zuweisung von Lehrerstunden zur sonderpädagogischen Förderung in ganz Thüringen unabhängig vom Lernort. Gemeinsamer integrativer Unterricht soll an allen Grundschulen zur Regel werden. „Unabhängig davon, ob ein Schüler der Klassenstufen 1 oder 2 ein Förderzentrum oder eine Grundschule besucht, finden die Faktoren des Förderzentrums mit den Förderschwerpunkten emotionale und soziale Entwicklung, Lernen und Sprache für 4,5% der Schüler der jeweiligen Klassenstufe (unabhängig davon ob die Schulpflicht an einer staatlichen Schule erfüllt wird) Anwendung.“ (Thüringer Kultusministerium 2003e)

Veränderung der Aufgaben der HorterzieherInnen in der veränderten Schuleingangsphase

HorterzieherInnen sollten durch ihren Einsatz am Schulvormittag spezifische sozialpädagogische Kompetenzen einbringen. Ihr Einsatz bot sich an, da mit jeder Thüringer Grundschule ein Hort organisatorisch verbunden ist. Die Schulleitung hat gleichzeitig die Hortleitung inne, sie wird von einer Hortkoordinatorin unterstützt. Schule und Hort sollen eine pädagogische Einheit bilden. So wird das Hortkonzept als ein Teil des Schulkonzepts verstanden und seit dem Schuljahr 1998–1999 besteht die Möglichkeit für HorterzieherInnen, am Vormittag im Unterricht als Zweitbesetzung mitzuarbeiten. Das Staatliche Schulamt stellt dafür nach Bedarfsmeldung durch die Schule Mittel zur Verfügung.

GrundschullehrerInnen und SonderpädagogInnen schätzten die HorterzieherInnen, mit denen sie Kontakt hatten, sehr. Jedoch wirkten die HorterzieherInnen, obwohl organisatorisch zur Schule gehörig, nicht überall in die Schuleingangsphase integriert. Ihr Aufgabengebiet schien nicht spezifiziert genug.

Dabei muss in der Betrachtung unterschieden werden zwischen den Schnittstellen der herkömmlichen Aufgabenbereiche von Schule und Hort und der Mitarbeit der HorterzieherInnen am Vormittag in den Lerngruppen der Schuleingangsphase. Schule und Hort näherten sich im Schulversuch pädagogisch an, indem die Schule altersgemischt arbeitete und den Unterricht öffnete. ErzieherInnen erhielten mehr Einblick in den Hintergrund der Hausaufgaben. Bei der Mitarbeit der HorterzieherInnen am Vormittag bleiben am Ende des Schulversuchs noch offene Fragen, ganz abgesehen davon, dass es Schulen gibt, an denen am Vormittag keine HorterzieherInnen im Unterricht mitarbeiteten.

Während sich die SonderpädagogInnen anfangs professionsspezifisch auf die Arbeit mit Kindern mit sonderpädagogischem oder erhöhtem pädagogischen Förderbedarf konzentrierten, war die Situation für die HorterzieherInnen offener. Ein Grund mag in ihrer beruflichen Herkunft liegen. Die meisten waren in der DDR als UnterstufenlehrerInnen ausgebildet worden, sollten jetzt wieder am Vormittag im Unterricht arbeiten, durften aber nicht unterrichten. Was sollten sie aber dann in der Schule tun? Es zeigte sich, dass die HorterzieherInnen – arbeiteten sie im Unterricht – sehr oft die Perspektive der LehrerInnen einnahmen. Vornehmlich unterstützten sie einzelne Kinder bei der Erfüllung ihrer Aufgaben, z. B. im Wochenplanunterricht.

HorterzieherInnen halfen den LehrerInnen im Unterrichtsgeschehen, bereiteten besondere Angebote vor oder übernahmen – wenn auch eher spontan – Beobachtungsaufgaben. Neu war für die HorterzieherInnen, dass sie nun für alle Kinder der Grundschule ansprechbar waren, nicht nur für „ihre Hortkinder“ und dass sie mit mehreren Stammgruppen-Teams kooperierten. Aufgrund reduzierter Stundenzahl oder Personalmangels im Hort stand nicht immer ausreichende Besprechungszeit zur Verfügung. Das erschwerte die Zusammenarbeit. Als Aufgabe der Schulleitung in Zusammenarbeit mit der HortkoordinatorIn verbleibt, im Rahmen ihrer Möglichkeiten Kooperation zu ermöglichen.

Positiv war v. a., dass durch die Mitarbeit am Vormittag die Verzahnung von Schule und Hort über die „MittlerInnen“ besser gelang. Im Unterricht erworbenes Wissen über Kinder oder Arbeitstechniken floss in die Nachmittagsgestaltung ein und wirkte sich auf die Betreuung der Hausaufgaben ebenso wie auf den Elternkontakt positiv aus. Förderung einzelner Kinder wurde über den Tag hinweg „aus einem Guss“ realisierbar. Das gelang dann gut, wenn es gezielte Absprachen mit den SonderpädagogInnen gab oder Informationen regelmäßig auf schriftlichem Weg, z. B. über „Pendelhefte“ der Kinder, ausgetauscht wurden.

Die meisten HorterzieherInnen fühlten sich als gleichberechtigte und akzeptierte PartnerInnen. Doch es lag in der Zusammenarbeit am Schulvormittag auch die Gefahr, „Hilfskraft“ oder „Nachhilfelehrerin“ zu werden.

An Tagen an denen die FörderschullehrerInnen nicht anwesend sein konnten, übernahmen ErzieherInnen die Betreuung und Förderung „ihrer“ Kinder. Nicht immer fühlten sie sich dafür qualifiziert und informiert genug. So konnte es vorkommen, dass Aufgaben falsch erklärt oder Hilfen zu früh gegeben wurden. Konsequenz muss sein, dass HorterzieherInnen, die im Unterricht ihre spezifische Kompetenz durch Unterstützung und Beratung einzelner Kinder einbringen, lernen können, dies fachlich richtig und methodisch geschickt zu tun. Vermutlich müssen gezielte Fortbildungsmodule für die Arbeit der HorterzieherInnen in der flexiblen und integrativen Schuleingangsphase angeboten werden. Es wäre nötig, die Kompetenzen der HorterzieherInnen herauszuarbeiten und zu nutzen. Gute Erfahrungen gab es z. B. wenn HorterzieherInnen in Abstimmung mit den TeampartnerInnen Arbeitsstationen eigenverantwortlich übernommen hatten. Das waren z. B. Bildbetrachtungen oder handwerklich-technisch herausfordernde Aufgaben für die gesamte Lerngruppe. Eine weitere Möglichkeit wäre es, in Absprache mit den TeampartnerInnen, gezielt zu beobachten und die Beobachtungen nach vereinbartem Verfahren strukturiert und systematisch zu dokumentieren.

Zusammenfassung und weiterführende Gedanken zur Kooperation im Kollegium

Am Ende des Schulversuchs nehmen die verschiedenen Pädagogen und Pädagoginnen in den Schuleingangsphasen ihre Kooperation als gelungen wahr. Sie schätzen die Kooperation als wichtig ein und würden sie auch unter anderen Arbeitszeitbedingungen nicht mehr aufgeben wollen. Es haben sich schulspezifische Konzepte integrativer Arbeit entwickelt, mehr oder weniger bestimmt durch Arbeitsteilung, aber auch durch darüber hinaus gehende Ansätze. Modi zur Gestaltung der Kooperation sind gefunden und fest im Schulalltag verankert. Strukturen sind eingerichtet, auch für den Austausch von Kenntnissen. Sie haben sich für das Erste bewährt, auch wenn die Lehrkräfte noch immer über den erhöhten Zeitaufwand klagen und sie ihre Arbeitsweise noch nicht als effektiv genug einschätzen. Vor allem fragen sie sich: Liefert eine Evaluation der eigenen Teamarbeit Ansatzpunkte für eine Verbesserung der eigenen Arbeit? Gibt es noch Zeitreserven zu erschließen? Lohnt der Einsatz von so viel Kooperation mit Bezug auf die erreichte Unterrichtsqualität?

Fachkompetenz war besonders für die FörderschullehrerInnen im Schulversuch ein erfolgskritisches Kriterium. Auf ihnen lagen von Anfang an hohe Erwartungen, was Diagnostik und Förderung aber auch die Weiterbildung ihrer GrundschulkollegInnen betraf.

Das Arbeitsfeld der HorterzieherInnen im Unterricht könnte noch weiter erschlossen werden. Wie auch noch an einer differenzierten Beschreibung und Spezifizierung der Aufgaben aller pädagogischen Professionen für die flexible und integrative Schuleingangsphase gearbeitet werden muss – auch damit daraus z. B. Ausbildungsmodule für das Studium oder für die Lehrerfortbildung abgeleitet werden können.

Ob Kooperation in der Schuleingangsphase Erfolg hat, hängt mit zahlreichen interdependenten Bedingungen zusammen. „Allen erfolgreich kooperierenden Teams ist gemeinsam, dass die Heterogenität der Pädagogen und Pädagoginnen als positiv empfunden wird. Bei praktizierter Verschiedenheit, wird hier versucht, Transparenz zu schaffen und Ziele abzustimmen. Transparenz der Ziele und Aktionen sowie Offenheit für die TeampartnerInnen haben eine große Bedeutung bei der Kooperation: voneinander wissen, übernehmen können, wenn es nötig wird etc. muss möglich sein. Alle Lehrkräfte vermittelten uns in den erfolgreich kooperierenden Teams den Eindruck, dass sie sich für ihre Arbeit sehr verantwortlich fühlen und dies in die Gruppe tragen.“ (Carle/Berthold 2003, 12f; zur Rolle der Systemverantwortung in Schulentwicklungsprozessen siehe Carle 2000a, 292ff)

Nicht vergessen werden dürfen im Prozess der Teambildung die Lehrerinnen und Lehrer in den Klassen drei und vier. Sie sind eine der ersten und der bedeutsamsten Instanzen, die die Arbeit der Schuleingangsphase kritisch prüfen und beurteilen. Sie können daher wichtiges Feedback geben. An dieser Schwelle müssen Vereinbarungen getroffen werden, damit sie nicht zu einer Hürde werden, sondern für die Kinder einen gut gestalteten Übergang ergeben. Auftretende Probleme dürfen keineswegs ignoriert, sondern müssen konstruktiv bearbeitet werden.

Der Kontinuität in der Personalstruktur kommt eine hohe Bedeutung zu, jedoch nicht um jeden Preis. Kompetentes Personal, das den Umstrukturierungsprozess mit trägt ist besonders für den Anfang wichtig. Der Aufbau von Kooperation benötigt aber nicht nur stützende Strukturen und die Kenntnis von steuernden Instrumenten aus dem Bereich des Projektmanagements, sondern auch Zeit und Arbeitsplätze. Arbeitsnischen oder -räume an den Schulen stützen die Arbeit und verbessern die Atmosphäre - Schul- und Projektleitung sind hier gefordert, die entsprechenden Voraussetzungen zu schaffen. Arbeit in heterogenen Lerngruppen, die die Vielfalt der Kinder berücksichtigt und nutzt, erfordert unbedingt Doppelbesetzung, denn ohne sie wäre die Heterogenität der Gruppe nicht im erforderlichen Maße zu nutzen.

Gestaltung der Elternarbeit

Die Mitwirkung der Eltern ist an jeder Schule im Interesse des Kindes relevant, erst einmal dafür, dass eine grundlegende Verständigung über Erziehungsvorstellungen zwischen Eltern und LehrerInnen stattfinden kann. Begibt sich eine Schule in den Planungsprozess einer strukturellen Veränderung, etwa in die Konzeptionierung eines Projektes, eines Schulprogramms oder gar eines Schulversuches, so ist die Zusammenarbeit zwischen Elternhaus und Schule unerlässlich. Veränderungen bewirken Verunsicherung, die zu Konflikten zwischen Eltern und Schule führen können: „Es ist für eine Schule leichter, diesen Unsicherheiten zu begegnen, wenn Eltern als Partner bereits in der Vergangenheit ernst genommen wurden. Ist eine Vertrauensbasis an einer Schule bereits

hergestellt und wurde die Mitwirkung von Eltern als Unterstützung bereits erfahren und gefördert, so haben Schulleitung und LehrerInnen an einer solchen Schule große Chancen, auch strukturelle Neuerungen gemeinsam mit Eltern anzugehen“ (Meyer 2003, 15f).

Das gilt auch für die Entwicklung der flexiblen und integrativen Schuleingangsphase: Gerade hier verursachten zu Beginn des Schulversuches die anstehenden Umstrukturierungen nicht unerhebliche Verunsicherungen auf Seiten der Eltern. Als Reaktion hierauf wurde die Kooperation mit dem Elternhaus explizit in den Entwicklungsauftrag der Schulen aufgenommen. Schulischer Elternarbeit kommt also in den Schulversuchen eine wichtige Bedeutung zu: Erstens sind sie daran interessiert, dass die Entwicklung der Schule im Interesse ihres Kindes verläuft und die schulischen Leistungen des Kindes unter dem Veränderungsprozess nicht leiden. Zweitens nehmen Eltern wichtige Brückenfunktionen zum weiteren Umfeld der Schule wahr. Gegen, gar ohne ihren Willen lässt sich die veränderte Schuleingangsphase nicht gestalten. Die Schulleiterin einer Grundschule im Schulversuch beschreibt das so: „Ja, die Sensibilisierung der Eltern, die Elternarbeit, die spielt eine sehr sehr große Rolle. Die ist sehr wichtig. Man vergisst das im Alltag sehr schnell, aber für Eltern ist die Veränderte Schuleingangsphase etwas vollkommen Neues. Wir hatten im ersten Jahr sehr häufig Elterngespräche und ein Elternvertreter sagte dann zu mir: ‚Sie nehmen uns die Zensuren und Sie nehmen uns die Klasse, aber wir vertrauen Ihnen‘. Wenn man diesen Stand bei den Eltern hat, kann man gut drauf aufbauen und kann das ausweiten.“

Die Grundschule mit veränderter Schuleingangsphase entspricht in der Regel nicht dem überkommenen Bild, das Eltern von Schule haben – so auch in Thüringen. Hinzu kam an den Thüringer Schulversuchsschulen der besondere Versuchsstatus, der auf Seiten der Eltern Sorgen provozierte. Transparenz und Vertrauen sind Grundvoraussetzungen für das Gelingen der Kooperation mit den Eltern. Sie wirken sich förderlich auf die Akzeptanz von Neuerungen im näheren und weiteren Umfeld der Schule aus: Denn die Ängste einiger Eltern waren enorm, was eine Schulleiterin wie folgt zusammenfasste: „Und v.a. eine Hürde war, das ist ganz wichtig zu erwähnen, die Elternarbeit. Wir hatten ja auch Eltern, die immer wieder den Wunsch geäußert hatten, dass ihnen die homogenen Lerngruppen gefallen für die nachfolgenden Schulen. Die Angst war doch recht groß, ob die Kinder den Anschluss finden.“

Eltern dürfen also nicht vor vollendete Tatsachen gestellt werden, sondern sollten von Anfang an in das Vorhaben einbezogen werden. Ihre Sorgen müssen ernst genommen werden. So wird erreicht, dass sie das Konzept mittragen und es kann gemeinsam an der Zielerreichung gearbeitet werden. Für die LehrerInnen stellte dies eine sehr schwierige Aufgabe dar, waren sie doch selbst zu Beginn des Versuchs noch unsicher darüber, wie weit er gelingen würde.

Im Thüringer Schulversuch „Veränderte Schuleingangsphase“ hätten die Eltern den Erfolg des Versuchs beträchtlich behindern können, da sie lange Zeit - teils mit Unterstützung des Schulmedizinischen Dienstes - von der Zurückstellung ihres Kindes Gebrauch machen konnten. An dieser Stelle gewinnt auch die Kooperation mit den Kindergärten Bedeutung, sind es doch die Erzieherinnen und Erzieher, die das Vertrauen der Eltern vor der Einschulung noch mehr genießen als die LehrerInnen. Ihre Haltungen, Meinungen und Äußerungen zur veränderten Schuleingangsphase vor Ort beeinflussen Elternmeinungen erheblich.

Wie es gelingt, die Eltern zu überzeugen und wie hoch der Anteil zustimmender Eltern sein muss, damit die Veränderung zu leisten ist, hängt von der Elternschaft der Einzelschule ab. Von Schule zu Schule sind unterschiedliche Elterninteressen zu berücksichtigen, die z. B. abhängig vom Bildungsstand der Eltern sind: Während bildungsnaher Eltern aufgrund ihres starken Interesses an Schule ein größeres Bedürfnis nach wissenschaftlich fundierter Informationen haben und diese auch einfordern, brauchen bildungsfernere Eltern Angebote, die zunächst ihr persönliches Interesse wecken, sie in die Schule hinein holen und ihnen bedeutungsvolle Aufgaben zuweisen.

Beide Gruppen auf dem gleichen Elternabend erfordern von den Lehrerinnen und Lehrern erhebliche kommunikative Kompetenzen: „Was Eltern unter Informiertheit verstehen, hängt also offensichtlich mit ihrem Bildungsstand und dem Grad ihres Interesses an der Information zusammen. Kritischere und anspruchsvollere Eltern fühlen sich eher zu wenig informiert als Eltern mit deutlich weniger Erziehungs- und Bildungsansprüchen an die Schule. Passen Informationsbedarf und angebotene Information zusammen, dann besteht die Chance, dass die Eltern sich als gut oder sehr gut informiert bezeichnen“ (Meyer 2003, 77).

Motivation und Zugkraft der Befürworter des Schulversuchs sind bestimmend für sein Image und das Vertrauen, das Eltern der Schule entgegenbringen. Entscheidend ist die rechtzeitige kompetente und passend übermittelte Informationen zu Konzept und Umsetzungsideen und das Angebot an die Eltern, von Beginn an Neuerungen aktiv mit zu gestalten, damit sie sich mit dem Schulversuch identifizieren und die Neuerung auch nach außen tragen und unterstützen. Kämpfe zwischen Schule und Elternschaft, die lediglich daraus resultieren, dass sich Eltern schlecht oder nicht rechtzeitig informiert fühlen und ihre Mitwirkungsrechte eingeschränkt sehen, gilt es zu vermeiden.

Die Bedeutung von Eltern und Umfeldarbeit wurde von der Wissenschaftlichen Begleitung des Schulversuchs „Veränderte Schuleingangsphase“ von Anfang an betont, in der Retrospektive bestätigen die SchulleiterInnen die immense Bedeutung der Elternarbeit. Bereits zu Beginn sahen die Schulen die Eltern als wichtige Partner an. Sie erhofften sich Unterstützung und Hilfe, aber es schwang auch die Sorge mit, Eltern würden auf die veränderte Schuleingangsphase skeptisch reagieren. An einigen Schulen war diese Sorge nicht unbegründet, die Skepsis der Elternschaft zu Beginn des Schulversuchs war ein erhebliches Problem. (Erster Zwischenbericht, 35) Strategien, die Neuerung transparent zu machen und die Eltern zu gewinnen, fehlten noch. Konzepte der Elterninformation und -beteiligung sowie für die Kooperation mit den Elternhäusern mussten erst gefunden werden.

Damit sich Eltern beteiligen, muss ihnen bewusst sein, welche Möglichkeit der Einflussnahme auf Entscheidungen und welche Gelegenheit zur Mitarbeit ihnen zur Verfügung steht. Den Eltern müssen Entscheidungsbefugnisse zugestanden werden. Schule stellt aber gegenüber Eltern immer eine gewisse Schwelle dar, die nicht jeder mit Leichtigkeit übertritt. Deshalb ist es notwendig, auch niedrigschwellige Angebote zu entwickeln, die jene Eltern ansprechen, denen es nicht so leicht fällt Elternabende zu besuchen. Transparenz wird nicht allein erreicht durch ein regelmäßiges Angebot von Elternabenden oder durch Informationen aus den verschiedenen Mitwirkungsgruppen. Darüber hinaus können Eltern, die ihre Kinder zur Schule bringen, begrüßt und eher informell informiert werden. An einigen Schulen gibt es dafür einen festen Ort: das Elterncafe. Hilfreich sind Informationswände, an denen auch Eltern, die sich nicht aktiv in den Entwicklungsprozess einbringen, die Arbeit an der Schule mitverfolgen können. Regelmäßige Elternstammtische bieten Gelegenheit, dass sich (auch berufstätige) Eltern gegenseitig informieren. Sind auch LehrerInnen bei diesen Treffen zugegen, ist dies eine ideale Form des gleichberechtigten Austauschs.

Die Schulen im Schulversuch „Veränderte Schuleingangsphase“ unterbreiteten den Eltern v. a. folgende Angebote:

- Elternabend
- Elternstammtisch
- Elterncafe
- informelle Gespräche vor Unterrichtsbeginn
- Elterngespräch je nach Bedarf auf Anregung der Schule oder der Eltern, auch telefonisch
- Elterngespräche über die Lernentwicklung und Leistung ihres Kindes zum Halbjahr
- Elternsprechstunde
- Hospitationsangebote
- Mitarbeit bei und Teilnahme an Klassenvorhaben (Feiern, Feste, Wandertage, Bastelnachmittage, Theaterbesuche, etc. – außerunterrichtlich)
- Mitarbeit im Unterricht
- Elternzeitschrift/Elternbrief
- Homepage/Zeitungsartikel
- Elternseminare
- Hausbesuch

Nicht nur die explizit dafür vorgesehenen Elterngespräche dienten dazu, den Eltern Einblick in das Schulleben zu geben, die Mitwirkung und Unterstützung der Eltern zu gewinnen und ihnen ihrem Recht entsprechend (ThürSchulG §13, (2)) Information und Beratung im Hinblick auf die schulische Entwicklung ihres Kindes

zukommen zu lassen. Vielmehr fußt die positive Einschätzung der Eltern auf dem gesamten Spektrum an schulischer Elternarbeit.

Eltern von GrundschülerInnen sind in der Regel an den Leistungen ihrer Kinder sehr interessiert. Können Lehrerinnen und Lehrer kompetent und begründet die Entwicklung beschreiben, bringen die Eltern der Schule Vertrauen entgegen und würdigen deren Leistung. Die Schulen im Schulversuch „Veränderte Schuleingangsphase“ haben mit ihrer fortschreitenden Entwicklung im Bereich der Leistungsdokumentation viel erreicht. Je aussagekräftiger sie aufgrund ihrer Entwicklungs- und Lernwegebeschreibungen, Portfolios etc. wurden, desto mehr konnten sie die Zustimmung der Eltern für ihre Arbeitsweise gewinnen. Besonders zuträglich waren die zum Halbjahr anstelle der Zeugnisse geführten verpflichtenden Elterngespräche. Hilfreich war daneben, wenn Eltern verstanden haben, wie die Grundschule arbeitet. Auf gute Erfahrungen blicken diejenigen Schulen zurück, die es Eltern ermöglicht haben, in ihrem Kontext zu erfahren, wie ihre Kinder lernen: ein Elternabend, auf dem die Informationen nicht frontal dargeboten, sondern in Form einer Werkstatt erarbeitet werden, stellt eine gute Möglichkeit dar. Eine Lehrerin beschreibt das so: „Besteht ein Einklang zwischen Schule und Elternhaus über die Auffassung von Lernformen und -methoden kann der Schüler durch ein positives Umfeld seine Aufgaben besser bewältigen. Es erfolgt eine Stärkung des Bildes der Grundschule in der Öffentlichkeit durch interne Gespräche in der Familie oder mit Arbeitskollegen. Einblicke in den Schulalltag (schulisch und außerschulisch) helfen den Eltern, die veränderte Arbeit in der Schuleingangsphase besser zu verstehen und unterstützen dabei die Arbeit des Lehrers positiv.“ (Dritter Zwischenbericht, 87) Ein entscheidendes Moment ist die regelmäßige Kommunikation. Echte Erziehungspartnerschaften müssen aktiv aufgebaut werden.

Kindergärten, Förderschulen und den Schulmedizinischen Dienst als „kritische Freunde“ gewinnen

In allen Regionalen und Zentralen Beiräten sind ErzieherInnen, die ReferentInnen für Förderschulen der Staatlichen Schulämter und VertreterInnen des Schulmedizinischen Dienstes beteiligt gewesen. Sie gaben kritische Rückmeldungen und halfen dadurch zu einem besseren Verständnis, wie die Arbeit im Schulversuch in außen stehenden Fachkreisen ankommt.

Kooperation mit den Kindergärten

Die meisten Kindergärten zeigten sich den Anliegen des Schulversuchs „Veränderte Schuleingangsphase“ gegenüber von Anfang an interessiert und aufgeschlossen. Dazu beigetragen hatte eine früh geleistete Überzeugungsarbeit. ErzieherInnen waren wichtige PartnerInnen: Sie müssen den Wunsch nach Verzicht auf Zurückstellungen verstehen, unterstützen und v. a. den Eltern gegenüber vertreten können. Anknüpfungspunkte für eine gelingende Zusammenarbeit fanden sich in der Tradition und in den pädagogischen Konzepten der Einrichtungen, v. a. in den altersgemischten Lerngruppen und den offenen Lernformen.

Am Ende des zweiten Jahres des Schulversuchs konnten wir resümieren, dass die Reaktion positiv geblieben war, Kontakte sogar intensiviert werden konnten. Schwierig war die Kooperation immer dann, wenn es aufgrund des Einzugsgebiets nötig wurde, mit sehr vielen Kindergärten Kontakt zu halten und zu kooperieren.

Die gegenseitigen Besuche, die Gestaltung von Festen und die Teilnahme daran dienten in erster Linie dem „Kennenlernen“: die künftigen SchülerInnen sollten ihre Schule, ihre MitschülerInnen und LehrerInnen kennen, ehe sie in die Schule kommen. Die LehrerInnen wollten wissen, wer kommt. Die KindergärtnerInnen waren daran interessiert zu sehen, wohin sie ihre Kinder entlassen.

Einige besonders interessante Kooperationsformen bildeten sich heraus:

- Die Einrichtung eines „runden Tisches“ aller am Schulversuch mittelbar oder unmittelbar beteiligten Institutionen des Einzugsgebiets der Schule, darunter auch die Kindergärten
- Gesprächsrunden und gemeinsame Seminare von Kindergarten und Schule zu neuen Methoden
- Gemeinsame Öffentlichkeitsarbeit von Kindergarten und Schule durch Feste, Informationsveranstaltungen, Stände, Veröffentlichungen
- Arbeit an einem gemeinsamen pädagogischen Konzept von Kindergarten und Schule

Insgesamt entwickelte sich die Kooperation mit den Kindergärten sehr förderlich für das Anliegen des Schulversuchs.

Kooperation mit den umliegenden Förderschulen

Die Zusammenarbeit mit den Förderschulen gestaltete sich nicht so einfach, aber auch hier ist eine positive Tendenz zu verzeichnen. Durch den Personalmangel im Bereich der Sonderpädagogik hatten es die Staatlichen Schulämter nicht leicht, den Schulversuch angemessen auszustatten, stand er doch bei der Stundenzuweisung in unmittelbarer Konkurrenz mit den Förderschulen. Das brachte die FörderschulreferentInnen in Konflikte, wenn sie Sonderpädagogikstunden an die Grundschule abgaben, obwohl sie an den Förderschulen ebenso gebraucht wurden.

Wie in anderen Bundesländern auch, stand am Beginn des Schulversuchs die Befürchtung einiger LehrerInnen an Förderschulen im Raum, ihr Arbeitsplatz könne sich ungünstig verändern oder gar wegfallen. Am Ende des ersten Schulversuchsjahres zeigten die Förderschulen unterschiedliche Haltungen. Die meisten Kollegien wurden als überwiegend skeptisch oder ablehnend gegenüber dem Schulversuch wahrgenommen.

Die Mehrheit der Förderschulen schien dem Schulversuch auch am Ende des zweiten Schulversuchsjahres immer noch zweifelnd gegenüber zu stehen. Das Interesse nahm jedoch zum Ende des Schulversuchs merklich zu, sicher auch bedingt durch die Anstrengungen zur Einführung des Modells im Land und die schulgesetzlichen Änderungen. Dies spürten auch die in den Schuleingangsphasen tätigen Förderschullehrerinnen, die eine Brücke zur Förderschule bildeten. Einige mussten ihre Arbeit an der Grundschule dort immer wieder verteidigen, andere bekamen auch seitens ihrer FörderschulkollegInnen Hilfe und Unterstützung für Diagnostik und Förderung.

Die Knappheit der Ressource Sonderpädagogik macht sich nach Ende des Schulversuchs schmerzlich bemerkbar: Eine große Grundschule hat gar keine SonderpädagogIn zugewiesen bekommen, eine andere lediglich eine Grundschullehrerin mit Zusatzausbildung für Diagnose- und Förderklassen.

Kooperation mit dem Schulmedizinischen Dienst

Zum Abschluss des Schulversuchs „Veränderte Schuleingangsphase“ haben wir die Ärzte und Ärztinnen des Schulmedizinischen Dienstes der Schulversuchsschulen schriftlich befragt. Aspekte waren:

- Aufgaben am Schulanfang, besonders mit Blick auf die veränderte Schuleingangsphase
- Veränderungen der Arbeit und von Entscheidungen, hervorgerufen durch den Schulversuch
- Stärken des Konzeptes
- Entwicklungsbedarf der Schulen
- bessere Nutzung des Schulmedizinischen Dienstes durch die Schulen

Wir bekamen Rückmeldung von allen 11 SchulärztInnen, in deren Aufgabenbereich Schulversuchsschulen lagen. Betreuten sie mehrere Schulen, haben sie sich zusammenfassend geäußert.

Schnittstelle zur schulischen Arbeit ist die Schuleingangsuntersuchung im Rahmen des Schulanmeldeverfahrens, das war auch im gesamten Schulversuchszeitraum so. „Der Schwerpunkt der Schuleingangsuntersuchung liegt in der Diagnostik des physischen und psychischen Entwicklungsstandes des Kindes. Im einzelnen umfasst die Schuleingangsuntersuchung folgende Bereiche:

- Erhebung der klinischen und sozialen Anamnese
- Erfassung des Impfstandes und Impfberatung
- Hör- und Sehtest
- Erhebung und Auswertung der Körpermaße (Körperlänge und Gewicht)
- Beurteilung des körperlichen Entwicklungsstandes
- klinisch körperliche Untersuchung
- orientierende klinisch-neurologische Untersuchung
- Erfassung der motorischen Entwicklung
- Erfassung der Wahrnehmung- und Kommunikationsfähigkeit (Sprach- und Sprechfähigkeit) sowie des psychischen Entwicklungsstandes.“ (Thüringer Kultusministerium/Thüringer Ministerium für Soziales, Familie und Gesundheit 2002, 18)

Im Anschluss an diese Untersuchung erstellen die SchulärztInnen Gutachten, mit denen die Schulfähigkeit aus medizinischer Sicht bestätigt wird. Schulärztliche Bedenken gegen eine altersgerechte Einschulung können darin aufgenommen werden. Anstehende Entscheidungen, z. B. Zurückstellungen, Einschulung in Diagnose- und Förderklassen oder Förderschulen, besondere Fördermaßnahmen etc. sollten in Beratung mit Eltern, LehrerInnen, GrundschulreferentInnen u. a. erörtert werden. Die letztendliche Entscheidung über die Zurückstellung, ein wichtiges Kriterium für die Zielstellung der veränderten Schuleingangsphase, lag bis zur Schulgesetzänderung, die mit dem Schuljahr 2003–2004 in Kraft trat, beim Staatlichen Schulamt. Heute entscheidet die Schulleitung abschließend.

Von Beginn an war die Kooperation mit dem Schulmedizinischen Dienst ein Feld, wo viel Überzeugungsarbeit zu leisten war. Für Eltern ist die ärztliche Meinung eine bedeutsame Orientierung und besonders am Anfang des Schulversuchs „Veränderte Schuleingangsphase“ rieten die SchulärztInnen statt zur Einschulung in die veränderte Schuleingangsphase zur Einschulung in eine Diagnose- und Förderklasse oder zur Zurückstellung. Tun sie dies, bedeutet es für die Schule einen immensen Kraftaufwand, Überzeugungsarbeit zu leisten und zu einer einvernehmlichen Entscheidung mit den Eltern zu kommen. Diese wird für wichtig erachtet, v. a. im Hinblick auf eine gelingende Schullaufbahn des Kindes, die getragen ist durch Einvernehmen und Erziehungspartnerschaft zwischen Elternhaus und Schule. Am Schluss entschied das Schulamt. Doch auch künftig, wenn die abschließende Entscheidung bei der Schulleitung liegt und sie die Einschulung rechtlich anordnen kann, bleibt die Notwendigkeit, die Eltern zu überzeugen, bestehen.

Im Konzept der veränderten Schuleingangsphase entdecken alle befragten SchulärztInnen heute Stärken, v. a. in der erhöhten Lernzeit, der individuellen Förderung und in der Verhinderung von Separation in Verbindung mit einer wohnortnahen Beschulung. Bis die MedizinerInnen davon überzeugt waren war seitens der Schulen und Schulbehörden viel Aufklärungsarbeit zu leisten. Die Beteiligten haben dafür ein hohes Engagement gezeigt, die SchulärztInnen bekamen ausreichend Gelegenheit, sich zu informieren. Besonders zuträglich waren die Mitarbeit in den Regionalen und im Zentralen Beirat, Hospitationen im Unterricht und Gespräche mit Schulleitung und LehrerInnen in der Schuleingangsphase.

Die gezielte Auseinandersetzung und Begegnung mit dem Schulmedizinischen Dienst trug dazu bei, dass am Ende des Schulversuchs mit Blick auf die Kooperation ein positives Resümee gezogen werden kann. Die Einstellungen der MedizinerInnen zur veränderten Schuleingangsphase haben sich zum Positiven bewegt bzw. wird zumindest neben der Zurückstellung vom Schulbesuch, der Einweisung in eine Förderschule bzw. Diagnose- und Förderklasse, die veränderte Schuleingangsphase als gute Alternative am Beginn der Schulzeit eines Kindes in Betracht gezogen.

Entwicklungsbedarf sehen die SchulärztInnen auf Seiten der Schulen im Bereich der Förderung, besonders von Kindern mit besonderen Stärken oder Schwächen und wünschen sich höhere Sonderpädagogikstundenzuweisungen. Sie geben an, dass der Schulmedizinische Dienst besser genutzt werden könnte, wenn ein regelmäßiger Kontakt gepflegt und nach einer gewissen Zeit ein Gespräch über Kinder in der Schule geführt würde. Die ärztliche Sicht könnte, so der Wunsch der MedizinerInnen, an einigen Schulen mehr respektiert werden. Besonders gut gelingt die Kooperation an den Schulen, an denen sich die SchulärztInnen für die Ideen der veränderten Schuleingangsphase geöffnet haben und eine gute Kommunikation zwischen Schule und Schulmedizinischem Dienst sicher gestellt ist. Eine Schulanwältin umreißt das so: „Ich denke dies läuft in unserem Bereich sehr gut. Fragen und Probleme werden sehr ausführlich und zur Not auch mal schnell telefonisch und unkompliziert geklärt.“

An einem Konzept für die Kooperation zwischen Schule und Schulmedizinischem Dienst unter den Bedingungen der veränderten Schuleingangsphase, wie bereits im dritten Zwischenbericht der Wissenschaftlichen Begleitung als Empfehlung an das Thüringer Kultusministerium ausgesprochen, muss jedoch noch gearbeitet werden, wenn der Schulmedizinische Dienst eine mehr unterstützende Funktion für die Schule, z. B. in der Beratung der Eltern zur Einschulung einnehmen soll.

3.7 Bewertung der Entwicklungen im Schulversuch und Schlussfolgerungen für die optimierte Schuleingangsphase

Der Schulversuch „Veränderte Schuleingangsphase in Thüringen“ ist ausgewertet. Drei große Entwicklungsbereiche wurden vorgestellt: Es konnte gezeigt werden, dass der größte Entwicklungsbedarf im Bereich der Unterrichtsgestaltung und in der diagnostischen Kompetenz der Lehrerinnen und Lehrer bestand. Noch heute gibt es hier Reserven. Ein großer Erfolg war die Jahrgangsmischung in Verbindung mit der variablen Verweildauer für das flexible Durchlaufen der Schuleingangsphase. Wenn es in diesem Modell gelingt, einen konsequent binnendifferenzierten Unterricht anzubieten, dann kann hier jedes Kind nach seinen Fähigkeiten gefördert werden. Zurückstellungen und Wiederholungen können vermieden werden. Allerdings sollte im Schulgesetz der Passus geändert werden, nach dem ein drittes Verweiljahr in der Schuleingangsphase auf die Schulbesuchszeit angerechnet wird.

Die Auswertung der Kooperation innerhalb der Schule und mit dem Umfeld hat nicht ganz deutlich werden lassen, dass es vor allem die SchulleiterInnen waren, die hier grundlegende Arbeit geleistet haben. Sie vermittelten zwischen Kolleginnen, die unterschiedliche Konzepte vertraten und zunächst nicht zusammenkamen. Sie stellten den Kontakt zwischen Schuleingangsphase und den LehrerInnen der dritten und vierten Klassen her, machten Pläne, wie das Personal für künftige Stammgruppen so ausgewählt werden konnte, dass damit zugleich Personalentwicklungsgesichtspunkten gedient war. Nach außen vertraten sie die Schule gegenüber dem Schulmedizinischen Dienst und den Eltern, die ihr Kind einschulen oder nicht einschulen wollten. Sie waren im ständigen Kontakt mit allen Stellen, bei denen es Ressourcen für den Schulversuch auszuhandeln gab. Und sie ermutigten KollegInnen in schweren Zeiten, nicht abzuspringen. Dafür wurde ihnen bisher zu wenig Beachtung geschenkt. Sie waren in der Schulversuchssache selbst im Hintergrund. Doch ohne ihren Einsatz hätte der Versuch keine Chance gehabt, alle Widerstände zu überwinden.

Auf dem Weg gab es einige Steine, auch solche, die das Land Thüringen seinen eigenen Leuten in den Weg gelegt hatte, die Entlassungswelle zum Beispiel. Von solchen Stürmen hat sich im Schulversuch keine Schule umblasen lassen. Selbst aus den schwierigsten Situationen heraus ging es weiter. Es ist eine Schulversuchsgemeinschaft entstanden, die ein starkes Wir-Gefühl entwickelt hat, zu der auch VertreterInnen des Kultusministeriums gehören.

Was wir hier nicht ausgewertet haben, sind die direkten und indirekten Wechselwirkungen zwischen Wissenschaftlicher Begleitung und Unterstützungssystem. Durch Auswertung der Unterstützungsangebote haben wir gelernt, dass erfolgreiche Fortbildung mit Inhalten beginnen muss, die von den Lehrerinnen und Lehrern als existentiell wichtig erkannt werden. Das hat der Schulversuch gezeigt. So gehörte die schulentwicklungsmethodische Ausbildung im Schulversuch anfangs nicht zu den Favoriten, sie hätte aber in den favorisierten unterrichtsnahen Veranstaltungen mitlaufen können – jedenfalls so lange, bis bei den Akteuren ein Interesse für die professionelle Gestaltung des Veränderungsprozesses geweckt worden wäre.

Eine weitere wichtige Erkenntnis betrifft die Freiwilligkeit von Schulbegleitung. Im Nachhinein lässt sich sagen, dass zu Beginn eines schulischen Veränderungsprozesses offenbar noch der Mut fehlt, um sich Schul- und Unterrichtsbegleiter ins Haus zu holen. Auch wir, als wissenschaftliche Begleitung, hatten es im ersten Jahr schwer. Unser Vorteil war lediglich, dass uns die Schulen hineinlassen mussten. Später – als der Bann gebrochen war – wendete sich das Blatt, die einst ungebeten Gäste wurden gerne gesehen. Ob sich dieses gute Verhältnis ohne den Zwang zur Öffnung überhaupt angebahnt hätte, ist zweifelhaft. Der Weg, Schulbegleitung verpflichtend einzuführen, ist vermutlich der richtige Weg.

Richtig dürfte die Entscheidung sein, Schul- und Unterrichtsbegleitung im Tandem durchzuführen. Denn beide Aspekte zugleich zu sehen und zu bedienen, dürfte eine Person überfordern. Wichtig wäre es, ein Konzept der Begleitung zu entwickeln, welches Elemente der formativen Evaluation enthält – aber in der Form, dass die Lehrerinnen und Lehrer zunehmend befähigt werden, ihre kontinuierlichen Qualitätsentwicklungsprozesse selbst in die Hand zu nehmen. Wir werden im Sommer 2004 zusammen mit den SchulbegleiterInnen für die Begleitung und zusammen mit Schulen für die Selbstevaluation Instrumente erarbeiten, mit denen es möglich

sein soll, auch ohne Wissenschaftliche Begleitung mehr Transparenz in den Entwicklungsprozess zu bringen. Das Fortbildungsangebot entwickelte sich von einem breiten – in alle Bereiche des Schulversuchs additiv einführenden Angebot – hin zu einer Fokussierung auf zwei verpflichtende, systematisch aufgebaute umfangreiche Fortbildungszyklen: Anfangsunterricht Mathematik und Anfangsunterricht Deutsch, die jeweils Diagnostik, Leistungsdokumentation, Aufgabenkonstruktion, Förderung und Methoden des altersgemischten Lernens mit umfassen. Daneben hat sich Berufsgruppen spezifischer Austausch bewährt sowie Teambberatung und Fortbildung zur Grundlegung des kooperativen Erprobens der Entwicklungen anderer Schulen (Arbeit mit der Internetplattform, Produktherstellung, systematisches Erproben). Das wird in Kapitel 6 und 7 dargestellt.

Die Entscheidung, Formen der regionalen Zusammenarbeit auszubauen und dies über regionale Fortbildungsangebote in Gang zu setzen, ist eine Erfolg versprechende Strategie zur Verbreitung der erlangten Kompetenzen. Es müssen Wege gefunden werden, (evtl. virtuelle) regionale Kompetenzzentren zu entwickeln in denen Expertenteams weiteren Schulen, die eine optimierte Schuleingangsphase einführen wollen, zur Verfügung stehen. Hier könnten auch die Förderzentren und der Schulmedizinische Dienst eingebunden werden. Ohne die Regionalisierung der Unterstützung wird sich das Modell aus Kapazitätsgründen im Unterstützungssystem nicht verbreiten lassen.

Festzuhalten bleibt am Ende des Schulversuchs „Veränderte Schuleingangsphase“ auch, dass bedeutsame Bereiche ohne explizite Fortbildung alleine durch die Schulen selbst vorangebracht wurden – z. B. die Öffentlichkeitsarbeit, die Kooperation mit den Kindergärten und die Elternarbeit. Das ist auch weiterhin erforderlich, denn die Zeit der Lehrerinnen und Lehrer, sich fortzubilden, ist endlich.

Nicht nur die Entwicklung in den Schulen hat uns gelehrt, dass man sich auch mit allergrößter Kraftanstrengung nicht selbst überholen kann. Der Prozess der ersten Anpassung des Unterstützungssystems dauerte zwei Jahre, obwohl äußerst stringent und kompetent daran gearbeitet wurde. Alles spricht dafür, dass sich die Anstrengungen gelohnt haben. Die Verbreitung und die Regionalisierung des Unterstützungsangebots zusammen mit der Entwicklung und Einführung von Instrumenten zur Selbstevaluation wird wieder viel Zeit in Anspruch nehmen. Die Entwicklung eines solchen Instruments wird unsere nächste Arbeit sein.

Wir danken allen Beteiligten im Schulversuch „Veränderte Schuleingangsphase in Thüringen“ für die sehr gute Kooperation über nunmehr vier Jahre.

Literaturverzeichnis:

Berthold, Barbara/Bischoff, Britta/Carle, Ursula (2004): Frühes Lernen. Kindergarten und Grundschule kooperieren. Projektentwicklung und Ausgangslage in den beteiligten Einrichtungen. Bremen: Universität. [http://www.fruehes-lernen.uni-bremen.de/zwb_040214_homepage_04.pdf, zuletzt aufgerufen am 18.3.2004]

Berthold, Barbara/Carle, Ursula (2003): Neustrukturierung des Schulanfangs in Niedersachsen. Abschlussauswertung. Bremen: Universität

Bos, Wilfried u.a. (2003): Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. Münster: Waxmann

Bos, Wilfried u.a. (2004): IGLU. Einige Länder der Bundesrepublik Deutschland im nationalen und internationalen Vergleich. Münster: Waxmann

Breuer, Helmut/Weuffen, Maria (2000): Lernschwierigkeiten am Schulanfang. Schuleingangsdiagnostik zur Früherkennung und Frühförderung. Erweiterte Neuauflage. Weinheim und Basel: Beltz

Carey, Susan (1985): Conceptual change in childhood. Cambridge, MA: MIT Press

Carle, Ursula (1995): Kooperation und Teamarbeit in der modernen Schule. In: Ursula Carle (Hg.): Gesunde Schule, Öffnung - Kooperation - Bewegung – Integration. Osnabrück: Universität S. 79-95

Carle, Ursula (2000a): Was bewegt die Schule? Internationale Bilanz, praktische Erfahrungen, neue syste-

- mische Möglichkeiten für Schulreform, Lehrerbildung, Schulentwicklung und Qualitätssteigerung. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren
- Carle, Ursula (2000b): Der bildungspolitische und pädagogische Kontext des Thüringer Schulversuchs zur Neugestaltung der Schuleingangsphase. In: Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien (Hg.): *Veränderte Schuleingangsphase an Thüringer Grundschulen. Entwicklungsstand und Perspektive eines Schulversuchs.* Reihe: Impulse Heft 35 Bad Berka: ThLLM, S. 16-23
- Carle, Ursula (2001): Ausgangslage der Schulen im Schulversuch *Veränderte Schuleingangsphase in Thüringen.* Erster Zwischenbericht der Wissenschaftlichen Begleitung: *Veränderte Schuleingangsphase in Thüringen.* Bremen: Universität
- Carle, Ursula (2002): Zweiter Zwischenbericht der Wissenschaftlichen Begleitung: *Veränderte Schuleingangsphase in Thüringen.* Bremen: Universität
- Carle, Ursula (2003a): Dritter Zwischenbericht der Wissenschaftlichen Begleitung: *Veränderte Schuleingangsphase in Thüringen (Teil 1).* Bremen: Universität
- Carle, Ursula (2003b): Dritter Zwischenbericht der Wissenschaftlichen Begleitung: *Veränderte Schuleingangsphase in Thüringen (Teil 2).* Bremen: Universität.
- Carle, Ursula (2004): Die Bedeutung von Übergängen für die kindliche Persönlichkeitsentwicklung. In: Denner, Liselotte/Schumacher, Eva (Hg.): *Übergänge im Elementar- und Primarbereich reflektieren und gestalten – Beiträge zu einer grundlegenden Bildung.* Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Carle, Ursula/Hahn, Heike (2000): Systemische Unterstützung der Entwicklung der Schulen im Schulversuch – Ein Überblick. In: Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien (Hg.): *Veränderte Schuleingangsphase an Thüringer Grundschulen. Entwicklungsstand und Perspektive eines Schulversuchs.* Reihe: Impulse Heft 35 Bad Berka: ThLLM, S. 24-31
- Diem-Wille, Gertraud (1986): *Zusammenarbeit im Lehrkörper. Modellstudie einer Organisationsberatung an einer Mittelschule.* Wien: Boehlau
- Frank, Angela/Kirschhock, Eva-Maria/Martschinke, Sabine (2001): *Der Rundgang durch Hörhausen Erhebungsverfahren zur phonologischen Bewusstheit.* Bd. 1. Donauwörth: Auer
- Freinet, Célestin (1979): *Die Moderne Französische Schule.* 2. Auflage. Paderborn: Schöningh
- Grassmann, Marianne (2000): *Kinder wissen viel. Zusammenfassende Ergebnisse einer mehrjährigen Untersuchung zu mathematischen Kenntnissen von Grundschulkindern.* Schroedel: Hannover
- Hahn, Heike (2000): Begründungszusammenhang für Veränderungen am Schulanfang und Ziele der Neugestaltung der Schuleingangsphase. In: Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien (Hg.): *Veränderte Schuleingangsphase an Thüringer Grundschulen. Entwicklungsstand und Perspektive eines Schulversuchs.* Reihe: Impulse Heft 35 Bad Berka: ThLLM, S. 11-14
- Hahn, Heike (2003a): *Gesetzliche und administrative Rahmenbedingungen zum Schulversuch ‚Veränderte Schuleingangsphase‘ an Thüringer Grundschulen. Dokumentation der Veränderung im Verlauf des Schulversuchs.* Bremen: Universität (unveröffentlichtes Manuskript)
- Hahn, Heike (2003b): *Zusammenfassende Auswertung der Interviews zur Evaluation des Fortbildungscurriculums zur veränderten Schuleingangsphase.* ThLLM: Bad Berka (unveröffentlichtes Manuskript)
- Hahn, Heike (2003c): *Zur Wirkung von Fortbildung im Prozess der Schulentwicklung. Evaluation des Projektes "Fortbildungsbudget für die Einzelschule" am Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien, Bad Berka.* Baltmannsweiler: Schneider
- Hüttis-Graf, Petra/Baark, Claudia (1996): *Die Schulanfangsbeobachtung. Unterrichtsaufgaben für den Schriffterwerb.* In: Dehn, Mechthild/Hüttis-Graf, Petra/Kruse, Norbert (Hg.): *Elementare Schriftkultur. Schwierige Lernentwicklung und Unterrichtskonzept,* S. 132-155. Weinheim und Basel: Beltz
- Jansen, Heiner/Mannhaupt, Gerd/Marx, Harald/Skowronek, Helmut (1999): *Bielefelder Screening zur Früherkennung von Lese-Rechtschreibschwierigkeiten.* 2., überarbeitete Auflage. Göttingen: Hogrefe

Koch-Priewe, Barbara (1995): Schule als lernende Organisation. Wie lernen durch Kooperation Schule macht? In: Carle, Ursula (Hg.): *Gesunde Schule - Öffnung - Kooperation - Bewegung - Integration*. Osnabrück: Universität, S. 63–76 [http://www.grundschulpaedagogik.uni-bremen.de/archiv/Carle/1995/gesunde_schule.pdf, zuletzt aufgerufen am 18.3.2004]

Kreie, Gisela (1985): *Integrative Kooperation. Über die Zusammenarbeit von Sonderschullehrer und Grundschullehrer*. Weinheim: Beltz

Küspert, Petra/Schneider, Wolfgang (2000): *Hören, lauschen, lernen. Sprachspiele für Kinder im Vorschulalter. Würzburger Trainingsprogramm zur Vorbereitung auf den Erwerb der Schriftsprache*. 2. Auflage. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht

Lange-Garritsen, Helga (1972): *Strukturkonflikte des Lehrerberufs. Eine empirisch-soziologische Untersuchung*. Düsseldorf: Bertelsmann Univ. Verlag

Lansfjord, Mona (2002): *Sweden*. In: Mullis, Ina V.S./Martin, Michael O./Kennedy, Ann M./Flaherty, Cheryl L. (Eds.): *PIRLS 2001 Encyclopedia*. Boston: International Study Center, Lynch School of Education, Boston College, S. 279-288 [<http://pirls.bc.edu>, zuletzt aufgerufen am 18.3.2004]

Meyer, Corinna (2003): *Wie Eltern und Lehrer im Schulversuch ‚Veränderte Schuleingangsphase in Thüringen‘ die Elternarbeit einschätzen – Auswertung einer Befragung von Eltern und Lehrer/innen*. Unveröffentlichte Hausarbeit zum ersten Staatsexamen des Lehramts Primarstufe. Bremen: Universität

Obolenski, Alexandra (2001): *Integrationspädagogische Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Grundlagen und Perspektiven für ‚Eine Schule für alle‘*. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt

Petersen, Peter (1927): *Der Kleine Jena-Plan*. 61. Auflage 1996. Weinheim und Basel: Beltz

Popp, Susanne (1995): *Der Daltonplan in Theorie und Praxis. Ein aktuelles reformpädagogisches Modell zur Förderung selbstständigen Lernens in der Sekundarstufe*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt

Reggio Children (2002): *Alles hat einen Schatten außer Ameisen: wie Kinder im Kindergarten lernen*. Neuwied: Luchterhand

Sparfeldt, Jörn R./Schilling, Susanne R./Rost, Detlef H. (2004): *Segregation oder Integration? Einstellungen potenziell Betroffener zu Fördermaßnahmen für hochbegabte Jugendliche*. In: *Report Psychologie*, 29. Jg., H. 3, S. 170-176

Terhart, Ewald (1987): *Kommunikation im Kollegium*, in: *Die Deutsche Schule*, 79. Jg., H.4, S. 440-450

Thüringer Kultusministerium (2000): *Organisation des Schulversuchs ‚Veränderte Schuleingangsphase‘. Anlage zum Bewilligungsbescheid der Schulen*. Erfurt: TKM

Thüringer Kultusministerium (Hg.) (2000): *Verwaltungsvorschrift für die Organisation des Schuljahres 2000/2001*. In: *Gemeinsames Amtsblatt des Thüringer Kultusministeriums und des Thüringer Ministeriums für Wissenschaft, Forschung und Kunst*. 10. Jg., Heft 2 vom 23. Februar, S. 35

Thüringer Kultusministerium (Hg.) (2001): *Verwaltungsvorschrift für die Organisation der Schuljahre 2001/2002 und 2002/2003*. In: *Gemeinsames Amtsblatt des Thüringer Kultusministeriums und des Thüringer Ministeriums für Wissenschaft, Forschung und Kunst*. 11. Jg., Heft 2 vom 28. Februar, S. 27 und 42

Thüringer Kultusministerium/ Thüringer Ministerium für Soziales, Familie und Gesundheit (Hg.) (2002): *Vom Kindergarten zur Grundschule. Empfehlungen und Anregungen*. Erfurt: TKM, TMSFG

Thüringer Kultusministerium (Hg.) (2003a): *Thüringer Förderschulgesetz (ThürFSG)*. In der Fassung vom 30.4.2003. In: *Gesetz- und Verordnungsblatt Thüringen*, Nr. 7 vom 08.05.2003

Thüringer Kultusministerium (Hg.) (2003b): *Thüringer Schulgesetz (ThürSchulG)*. In der Fassung vom 30.4.2003. In: *Gesetz- und Verordnungsblatt Thüringen*, Nr. 7 vom 08.05.2003

Thüringer Kultusministerium (Hg.) (2003c): *Thüringer Schulordnung für die Grundschule, die Regelschule, das Gymnasium und die Gesamtschule (Thüringer Schulordnung, ThürSchulO) vom 20. Januar 1994 (GVBl. S. 185)*, in der Fassung vom 27. Februar 2003

Thüringer Kultusministerium (Hg.) (2003d): *Thüringer Verordnung zur sonderpädagogischen Förderung*. In: *Gesetz- und Verordnungsblatt Thüringen*, Nr. 7 vom 08.05.2003

Thüringer Kultusministerium (Hg.) (2003e): Verwaltungsvorschrift für die Organisation der Schuljahre 2003-2004 und 2004-2005 vom 28. Januar 2003. In der Fassung der ersten Änderung vom 15. April 2003. [<http://www.thueringen.de/tkm/hauptseiten/schul.htm>, zuletzt aufgerufen am 18.3.2004]

Unsel, Georg (1979): Lehrerberuf und Kooperation. In: Adrion, Dieter und Karl Schneider (Hg.): Von Beruf Lehrer. Möglichkeiten der Selbstverwirklichung im konfliktreichen Alltag, S. 116-130. Freiburg i. Brsg.: Herder

Wagenschein, Martin (1991): Verstehen lehren. 9. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz

Wellendorf, Franz (1972): Formen der Kooperation von Lehrern in der Schule. In: Fürstenau, Peter u.a.: Zur Theorie der Schule, S. 91-113. Weinheim: Beltz

Wittmann, Erich Ch./Müller, Gerhard N. (2004): Das Zahlenbuch 1. Leipzig, Stuttgart, Düsseldorf: Klett

Wocken, Hans (1988): Kooperation von Pädagogen in integrativen Grundschulen. In: Wocken, H.; Anton, G. und A.Hinz (Hg.): Integrationsklassen in Hamburger Grundschulen, S. 199-274. Hamburg: Curio-Verlag Erziehung und Wissenschaft

Youniss, James (1994): Soziale Konstruktion und psychische Entwicklung. Hrsg. von Krappmann, L. und Oswald, H.. Frankfurt a.M.: Suhrkamp

Links

<http://www.schule.suedtirol.it/blick/angebote/reformpaedagogik/rp10030.htm>

[Übersicht über reformpädagogische Konzepte in altersheterogenen Gruppen, zuletzt aufgerufen am 8. 3.2004]

<http://www.grundschulpaedagogik.uni-bremen.de/forschung/thueringen/index.html>

[Vorstellung des Thüringer Schulversuchs „Veränderte Schuleingangsphase“ auf der Website des Arbeitsgebiets Grundschulpädagogik der Universität Bremen, Zwischenberichte und Dokumentation, zuletzt aufgerufen am 18.3.2004]

<http://www.thueringen.de/tkm/hauptseiten/schul.htm>

[Übersicht über die Gesetze, Verordnungen etc. zum Thüringer Schulwesen, zuletzt aufgerufen am 18.3.2004]

<http://www.uni-dortmund.de/mathe2000>

[Übersicht über das Projekt und Programm „mathe 2000“, zuletzt aufgerufen am 2.4.2004]

4 Die Entwicklung der Schulen im Schulversuch aus Sicht der Wissenschaftlichen Begleitung

Barbara Berthold, Ursula Carle - Universität Bremen

Nichts ist schwieriger, als Entwicklungen rückblickend aus der Außenperspektive zu beschreiben. Wir haben das für jede Schule versucht und die konstruktiven Hinweise der Lehrerinnen und Lehrer daran für die Endfassung berücksichtigt. Zwei Kurzfassungen stellen wir hier vor, alle zusammen befinden sich im Abschlussbericht, den die Wissenschaftliche Begleitung des Schulversuchs dem Thüringer Kultusministerium vorlegt. Die ausführlichen Beschreibungen der Schulen sind ebenfalls unter <http://www.grundschulpaedagogik.uni-bremen.de/forschung/thuringen/index.html> nachzulesen.

Die Fallbeschreibungen beruhen auf Erhebungen des Teams der Wissenschaftlichen Begleitung, die wir zweimal jährlich von Mai 2000 bis Januar 2004 durchgeführt haben. Die Beschreibung erfasst nicht den wirklichen Umfang des Arbeitseinsatzes der KollegInnen, sondern nur die sichtbaren und auswertbaren Veränderungen, die um Angaben der LehrerInnen, der HorterzieherInnen, der FörderschullehrerIn, der ProjektleiterIn, der SchulleiterIn, der Eltern und des Kollegiums als Gruppe ergänzt wurden.

Es fiel uns nicht leicht zu entscheiden, welche Schulen wir hier aus unserer Perspektive vorstellen, denn alle sind – jede Schule anders – höchst interessant. Deshalb haben wir ein egozentrisches Kriterium angelegt: Von den beiden ausgewählten Fallbeschreibungen haben wir den Eindruck, dass sie uns besonders gut gelungen sind, dass unsere Perspektive mit der des Kollegiums ziemlich gut übereinstimmt und dass sie außerdem für die LeserInnen dieses Heftes interessant zu lesen sind.

Alle Fallbeschreibungen sind von Martina Henschel und Sabine Klose erarbeitet worden. Sie waren im Team der Wissenschaftlichen Begleitung für die Datenerhebungen in je einem Teil der Schulversuchsschulen zuständig. So leiteten und dokumentierten sie beispielsweise die in jedem Frühjahr an den Schulen statt findenden Gruppendiskussionen (Stärken-Schwächen-Analysen, Engpassanalysen) und werteten die erhobenen Daten mit aus. Für die Erarbeitung der Fallbeschreibungen mussten sie alle Daten der Schulen noch einmal rückblicken auf wesentliche Entwicklungslinien durchforsten und daraus auch für Außenstehende nachvollziehbare Texte erstellen, die den Einsatz der KollegInnen würdigten ohne die überwundenen Schwierigkeiten zu glätten. Auch die folgenden Texte stammen aus ihrer Feder.