
Grundschulpädagogik

Neustrukturierung des Schulanfangs in Niedersachsen

ABSCHLUSSAUSWERTUNG

April 2003

**Arbeitsgebiet Grundschulpädagogik
Fachbereich 12
Universität Bremen
Bibliothekstraße**

28334 Bremen

Telefon (0421) 218 - 7268
Fax (0421) 218 - 4043

e-Mail: bberthold@uni-bremen.de

Wissenschaftliche Leitung der Abschlussuntersuchung: Prof. Dr. Ursula Carle

Projektmanagement und Auswertung: Barbara Berthold

Inhaltsverzeichnis

EINLEITUNG

1	BETEILIGTE SCHULEN	2
2	AUSSTATTUNG UND UNTERSTÜTZUNG DER SCHULEN WÄHREND DER SCHULVERSUCHSZEIT	3
3	VERLAUF DER NACHTRÄGLICHEN AUSWERTUNG	3
4	GELINGENSBEDINGUNGEN AUS SICHT DER SCHULVERSUCHSSCHULEN	14
5	EXPERTENRATING: TRANSFER IN DIE BREITE	16
6	SCHLUSSWORT	20

LITERATUR

ABBILDUNGSVERZEICHNIS

Abbildung 1: Beteiligte Schulen und Laufzeit der Schulversuche	3
Abbildung 2: Überblick: Aspekte für das Gelingen der Eingangsstufe	13
Abbildung 3: Erfahrungen der SchulleiterInnen aus den Schulversuchen	17



Einführung

*Der niedersächsische Modellversuch **Neustrukturierung des Schulanfangs** endete 2002 mit Abschluss des Schulversuchs an der Laagbergschule in Wolfsburg. Prof. Dr. Ursula Carle, Universität Bremen, wurde mit der Schlussauswertung des Versuchs beauftragt. Der vorliegende Bericht beschreibt zusammenfassend die Auswertungsergebnisse. Vorrangig soll der Frage nach stützenden Bedingungen für die Gestaltung des Schulanfangs im Sinne einer flexiblen und integrativen Eingangsstufe nachgegangen werden. Der Bericht dient für die am Modellversuch beteiligten Schulen als Rückmeldung, er kann darüber hinaus Schulen, die sich für die Einführung einer Eingangsstufe im Sinne des niedersächsischen Schulgesetzes entscheiden in die Thematik einführen und auf entwicklungskritische Aspekte aufmerksam machen.*

Ziel des Modellversuchs¹ war die Entwicklung einer Schuleingangsstufe für alle schulpflichtigen Kinder, in der eine *natürliche* variable Verweildauer von ein bis drei Jahren möglich ist. Damit sollte wohnortnahes Lernen in einer kindgerechten Grundschule ermöglicht werden. Der Verzicht auf Zurückstellungen sowie auf Überweisung in Förderschulen, d.h. die zieldifferente integrative Förderung aller Kinder, auch derjenigen mit Behinderungen, Beeinträchtigungen und besonderen Begabungen, war Kernstück des Vorhabens.² Mit dem Inkrafttreten des niedersächsischen Schulgesetzes vom 28. August 2002 können alle Grundschulen Niedersachsens zum Schuljahresbeginn 2003/2004 Eingangsstufen einrichten.³ Die am Modellversuch beteiligten Schulen haben mit ihren Entwicklungen den Weg bereitet. In der Auswertung der Schulversuche sind wir die Wege der einzelnen Schulen mit den beteiligten Pädagoginnen und Pädagogen bis zur Zeit der Antragsstellung zurück gegangen und haben sie nachgezeichnet. Unser Blick richtete sich vor allem auf diejenigen Bedingungen, die zum Gelingen des Vorhabens mehr oder weniger beitrugen. Diese sind im vorliegenden Bericht aus verschiedenen Perspektiven (Lehrerinnen und Lehrer, Schulleiterinnen und Schulleiter, Wissenschaftlerinnen) beschrieben. Zu Beginn soll ein kurzer Überblick über Modellversuch und Auswertung in die Thematik einführen.

¹ Im Folgenden wird der Begriff Modellversuch für den gesamten Versuch auf Landesebene verwendet, Schulversuch hingegen bezeichnet die einzelne Schule, die an einem Modellversuch teilnimmt.

² vgl. Beschluss des Niedersächsischen Landtags vom 26.04.1995

³ Der Gesetzentwurf vom 10.03.2003 lässt die Passage unverändert (§ 6, Abs. 3).

1 Beteiligte Schulen

Am niedersächsischen Modellversuch nahmen ursprünglich zehn Schulen teil, von denen neun bis zum Abschluss dabei geblieben sind. Die teilnehmenden Schulen hatten zu Beginn sehr unterschiedliche Vorerfahrungen, repräsentierten also ein breites Spektrum vorhandener Unterschiede in der Schulwirklichkeit: Stadt- und Landschulen, Gemeinschaftsschulen und Konfessionsschulen, Schulen in sozialen Brennpunkten und in wohl-situierten Wohnvierteln, Schulen mit vorangegangener Integrationserfahrung oder Erfahrung mit Voller Halbtagschule sowie Elementen offenen Unterrichts aber auch solche ohne besondere modellversuchsrelevante Vorerfahrungen. Eine weitere Besonderheit ist, dass die einzelnen Schulen zu unterschiedlichen Zeitpunkten in den Schulversuch eingestiegen sind. Die jeweilige Laufzeit dokumentiert die folgende Tabelle:

Adressen der Schulen im Modellversuch	Beginn des Schulversuchs mit Schuljahr	Ende des Schulversuchs
Grundschule Brockdorf Langweger Str. 51 49393 Lohne Tel: (04442)3709 gs-brock@nibis.ni.schule.de http://www.nibis.ni.schule.de/~gs-brock	1994/95	31.07.00
Grundschule Dürerring Dürerring 25 38228 Salzgitter Tel: (05341)59799 gs.duererring@bs-online.de http://www.bs-online.de/gs-duererring	1995/96	31.07.00
Grundschule Lindenstraße Lindenstr. 55 27711 Osterholz-Scharmbeck Tel: (04791)8679 gs-linden@t-online.de http://www.gs-linden.de	1996/97	31.07.01
Grundschule St. Jürgen - Frankenburg Hinter dem Berg 13a 28865 Lilienthal Tel: (04298) 469960 gsfrankenburg@compuserve.de	1996/97	31.07.01
Grundschule am Paulsberg Im Orte 3-7 28832 Achim Tel: (04202)81150 grundschuleampaulsberg@t-online.de	1996/97	31.07.01
Ritterhofschule Hintere Str. 15 37647 Polle Tel: (05535)355 inge.meister@t-online.de	1996/97	31.07.01
Grundschule Kestnerstraße Kestnerstr. 38-39 30159 Hannover Tel: (0511)16846268 gskestnerstrasse@t-online.de	1996/97	31.07.01

Grundschule Edewechter Damm Altenoyther Str. 150 26169 Friesoythe Tel: (04405)939920 gsedam@t-online.de http://www.nibis.ni.schule.de/~gsede	1996/97	31.07.01
Grundschule Pestalozzischule ⁴ Pestalozzistr. 23 48527 Nordhorn Tel.: (05921)34748 gs-pestalozzi@eure.de	1996/97	31.07.00
Laagbergschule Masurenweg 9 38440 Wolfsburg Tel: (05361)3039111 laagbergschule.wolfsburg@t-online.de http://www.laagbergschule.de	1997/98	31.07.02

Abbildung 1: Beteiligte Schulen und Laufzeit der Schulversuche

2 Ausstattung und Unterstützung der Schulen während der Schulversuchszeit

Die Vorgehensweise der einzelnen Schulen sah unterschiedlich aus, gestaltete sich aber in allen Fällen eher explorativ als erprobend. Das bedeutet, dass in keinem Fall ein Modell konstruiert und hinsichtlich seiner Brauchbarkeit überprüft wurde. Vielmehr pendelten die Schulen zwischen relativ vagen Modellvorstellungen und aktuellem Engpass, um sich ihren jeweiligen Zielvorstellungen anzunähern.

In der Umsetzung präzisierten sich auch die vorgegebenen Schulversuchsziele. So wurde die generelle Aufnahme behinderter Kinder eingeschränkt auf „Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Sinne von Lernhilfe, Erziehungshilfe und Sprachbehinderung“. Hierfür waren Sonderschullehrerstunden im Sinne eines Grundbedarfs vorgesehen, der mit zwei Wochenstunden pro erster und zweiter Klasse der jeweiligen Schule angesetzt wird. Für die Entwicklung der Schulfähigkeit wurden zusätzlich 0,05 sozialpädagogische Wochenstunden pro Schülerin/ Schüler der Klassen 1 und 2 gewährt. In der Realität gab es davon allerdings Abweichungen

Die beteiligten Schulen trafen sich regelmäßig und tauschten ihre Erfahrungen aus. Es handelte sich u.a. um Dienstbesprechungen, an denen meist die SchulleiterInnen und DezernentInnen der Bezirksregierungen teilnahmen. Zusätzlich wurden Fortbildungsveranstaltungen durch das Niedersächsische Landesinstitut (NLI) angeboten oder von einzelnen Schulen im Rahmen der regionalen Lehrerfortbildung initiiert, in denen es vor allem um die Erhebung von Lernvoraussetzungen, um Differenzierung und Öffnung des Unterrichts sowie um die Einrichtung jahrgangsgemischter Klassen ging.

3 Verlauf der nachträglichen Auswertung

Zur Auswertung des Modellversuchs zur Neustrukturierung des Schulanfangs in Niedersachsen fand zwischen dem 18. April und dem 29. August 2002 an neun Schulen ein Unterrichtsbesuch und eine strukturierte Grup-

⁴ Die Pestalozzi-Schule ist vorzeitig aus dem Modellversuch ausgeschieden und daher nicht in die Abschlussauswertung eingegangen

pendiskussion mit dem Kollegium statt. Basis hierfür war die Auswertung aller Berichte der jeweiligen Schule, die wir in kategorisierter Form vorlegten.

Ausgangslage der Schulen und Fortschritt während der Versuchszeit wurden in der Gruppendiskussion rückblickend analysiert und interpretiert.

Die Auswertung dieser Analyse konfrontierten wir mit der Auswertung unserer videogestützten Beobachtungen im Unterricht. Der Erfolg des Modellversuchs lässt sich anhand dieser qualitativen Auswertung zum einen hinsichtlich einzelner Entwicklungen und zum anderen hinsichtlich des Gesamtkonzepts beschreiben. So war es schließlich möglich stützende und weniger stützende Bedingungen herauszuarbeiten und Schlussfolgerungen für die Einrichtung flexibler Schuleingangsstufen zu ziehen.

Insbesondere wurde untersucht, ob die Zielsetzungen des Schulversuchs verwirklicht werden konnten, nämlich

- die Einschulung aller Kinder eines Schuljahrgangs (ohne Zurückstellung);
- die Entwicklung der Schulfähigkeit in der Grundschule und zugleich die Verbesserung der Kindfähigkeit der Grundschule;
- die Berücksichtigung der unterschiedlichen Lerngeschwindigkeit durch das Zulassen einer unterschiedlichen Verweildauer in der Schulanfangs-klasse;
- die Individualisierung und Differenzierung bei Unterricht zu fördern, ohne das Ziel der Integration aller Kinder zu gefährden;
- Sozialpädagoginnen oder Sozialpädagogen in die Schuleingangsstufe zu integrieren.

Alle Erhebungen und Auswertungen gewährten uns in der Zusammenschau mit der Unterrichtshospitation Einblicke in den Modellversuch. Die für eine gelingende Arbeit in einer flexiblen und integrativen Eingangsstufe zentralen Ergebnisse der Auswertung werden im folgenden Kapitel zusammenfassend dargestellt.

Was trägt zum Gelingen bei?

Wir nähern uns den Bedingungen, die eine flexible und integrative Schuleingangsstufe stützen, aus unterschiedlichen Perspektiven: In einem ersten Schritt analysieren wir die Entwicklungen der Schulen in denjenigen Entwicklungsbereichen, die im Konzept angelegt sind. In einem zweiten Schritt führen wir diejenigen Gelingensbedingungen an, die die Pädagoginnen und Pädagogen aus der Reflexion ihrer Erfahrungen als notwendige Voraussetzungen für einen erfolgreichen Verlauf des Umwandlungsprozesses sehen. Ein Experten-Rating, das bereits den Blick auf den Transfer des Modells in die Breite richtet, schließt die Betrachtungen ab. In der Zusammenschau wird deutlich, dass die Prozessbeteiligten im Rückblick sehr genau sagen können, was die angestrebten Entwicklungen stützt und wodurch sie behin-

dert werden. Das wird im Folgenden entlang der Modellversuchsziele zusammengestellt.

Entwurf eines Gesamtkonzepts mit dem Kollegium

Nicht einzelne Bedingungen sind relevant, sondern das harmonische Zusammenspiel zwischen veränderten Strukturen (Jahrgangsmischung, Flexibilisierung der Verweildauer in der Schuleingangsstufe) und neuen pädagogischen und didaktischen Ansätzen (individuelle Förderung jedes Kindes, Kinder lernen von Kindern). Wenn eine Schule die Schuleingangsstufe einführen will, sollte sie vorher andere Schulen besuchen, um sich ein Bild von Möglichkeiten und Schwierigkeiten zu machen. Eine gute – auf mehrere Jahre angelegte – Planung in Szenarien ist eine wichtige Voraussetzung für das Gelingen der Schuleingangsstufe. In diesen Szenarien sollte mindestens folgendes modelliert werden:

- Klarheit und Einigung über Ziele und Begriffe
- Organisation der Umstellung auf jahrgangsgemischte Stammgruppen
- Formulierung neuer pädagogischer Prinzipien
- Umstellung des schulinternen Lehrplans
- Einrichtung der Räume, Basismaterial
- Personen
- Fortbildungsmöglichkeiten
- Arbeitsteilung
- Zeitplan für die Information der Eltern und Kindergärten

Einschulung aller Kinder eines Schuljahrgangs (ohne Zurückstellung)

Was versteht das Kollegium unter „Einschulung aller Kinder“? Es hat sich gezeigt, dass eine Zielklärung bereits zu Beginn des Veränderungsprozesses sehr wichtig ist. Das Kollegium muss sich entscheiden, ob neben den ehemals in den Schulkindergarten zurückgestellten Kindern auch Kinder mit Behinderungen in die Schuleingangsstufe aufgenommen werden. Sind dafür die personellen und sächlichen Ressourcen vorhanden? Welche müssen entwickelt werden? Die Zusammensetzung der Schülerpopulation ist bedeutsam für weitere Entscheidungen z.B. auf Personalebene. Typische Fehler, die andere Schulen nicht wiederholen sollten, bestanden vor allem darin, „Problemkinder“ in einer jahrgangsgemischte Klasse zu konzentrieren, weil man glaubte, dann die Sonderpädagogin geschickter einsetzen zu können. Damit handelte man sich aber zugleich eine unausgewogene Zusammensetzung der Lerngruppe ein. Zur Einschulung aller Kinder gehört also auch die Festlegung, wie die Kinder in die Klassen verteilt werden. Äußere Bedingungen wie eine etwas herabgesetzte Klassengröße und Versorgung mit sozialpädagogischen Stunden können eine Aufnahme aller Kinder, speziell derjenigen mit Entwicklungsverzögerungen stützen. Es muss geklärt werden, was gebraucht wird und woher es kommen soll.

Flexible Schuleingangsstufe

Flexible Schuleingangsstufe bedeutet, dass jedes Kind 1-3 Jahre Zeit hat, diese Stufe zu durchlaufen. Besonders vorteilhaft ist diese Regelung dann, wenn die Stammgruppe tatsächlich zum Zentrum des Unterrichts wird. Nur dann hat das Kind eine feste Bezugsgruppe, auch wenn jährlich einige Kinder dazukommen und einige weggehen. Die Flexibilisierung gelingt aber nur dann, wenn der Unterricht individualisiert ist. Jedes Kind muss tatsächlich seinen Möglichkeiten entsprechend herausgefordert werden. Besser scheint eine variable Übergangsmöglichkeit in Klasse 3 zu sein, denn nicht alle Kinder schaffen das Pensum der Schuleingangsstufe in genau einem, zwei oder drei Jahren. Einige benötigen auch eineinhalb Jahre Zeit dafür. Die Sachthemen müssen in flexiblen Schuleingangsstufen anders verteilt werden als üblich. Es hat sich ein schulinterner Lehrplan als sinnvoll erwiesen, der exemplarische Themen auf unterschiedlichen Niveaus beinhaltet. Für die Kontrolle der individualisierten Arbeit sind geeignete Instrumente notwendig. Das können Wochenpläne sein, Pensumbücher oder Karteikarten und Sammelmappen für jedes Kind.

Entwicklung der Schulfähigkeit - Verbesserung der Kindfähigkeit der Grundschule im Modellversuch

Die Entwicklung von Schulfähigkeit kann nicht einseitig vom Kind aus gesehen werden. Es ist nicht allein Aufgabe des Kindes, schulfähig zu werden, sondern die Schule selbst, das Umfeld des Kindes sind davon genauso betroffen und können fördern oder hindern. Schulfähigkeit des Kindes und Kindfähigkeit der Schule müssen eine Passung bilden. Schulfähigkeit kann also nur relativ zum Können der Schule als Eingangsvoraussetzung gesehen werden.

Zum Gelingen der Schulfähigkeit aller Beteiligten reicht es nicht aus, wenn die Schule sich so weiter entwickelt, dass sie alle Kinder aufnehmen kann. Dort gelingt der Übergang besser, wo eine besonders gute Zusammenarbeit mit den Kindergärten aufgebaut wurde. Gemeinsame Fortbildungen, abgestimmte pädagogische Konzepte und intensive Gespräche über die Kinder sind förderliche Bedingungen. Strukturell macht es Probleme, dass sich die Einzugsbereiche der Kindergärten nicht immer mit denen der Schulen decken.

Kindfähigkeit der Schule

Kindfähigkeit lässt sich schwer beschreiben. Man spürt sie. Die Atmosphäre ist kindgerecht. Das zeigt sich nicht nur an der Einrichtung, den Arbeitsmaterialien der Kinder, ihren Arbeitsplätzen. Zentral ist etwas, das weit über äußere Rahmenbedingungen (finanzieller, sächlicher und zeitlicher Ressourcen) hinausgeht, eine Kultur der Wertschätzung, die das Kind in den Mittelpunkt stellt. Der Schultag ist rhythmisiert gestaltet. Unterrichtsblöcke und Pausen wechseln sinnvoll, nötige Lehrerwechsel sind daran orientiert. Die Organisation im Klassenraum trägt dazu bei, dass die knappe Lernzeit der Kinder voll ausgeschöpft wird. Nur wenig davon wird für Rüstzeiten verbraucht.

Entwicklung der Schulfähigkeit der Kinder in der Schule

Die Entwicklung der Schulfähigkeit der Kinder in der Grundschule wird durch folgende Bedingungen gesichert: Die Lernausgangslage der Kinder wird systematisch und reichhaltig erfasst. Es handelt sich um eine Prozessdiagnostik, das soziale Umfeld des Kindes und die schulischen Bedingungen werden mitbetrachtet. Integrative Fördermaßnahmen bauen darauf auf. Bereits im Kindergarten werden fördernde Maßnahmen (z.B. phonetische Bewusstheit, Wahrnehmung, Motorik, Elternarbeit) ergriffen, die bei Bedarf in der Schule fortgesetzt werden. Dies setzt eine intensive Kooperation mit den Vorschuleinrichtungen voraus.

Besonders wichtig ist Feststellung von Lernvoraussetzungen am Schulanfang, die in eine prozessbegleitende Förderdiagnostik übergeht. Dies wurde im Schulversuchszeitraum hauptsächlich von den Sonder- oder SozialpädagogInnen übernommen. Hier kommt es darauf an, einen nachhaltigen Wissenstransfer zwischen allen an der Entwicklung der Schuleingangsstufe beteiligten PädagogInnen anzuregen und diesen von innen und außen zu stützen.

Berücksichtigung der unterschiedlichen Lerngeschwindigkeit durch das Zulassen einer unterschiedlichen Verweildauer in der Schulanfangsklasse

Die Einrichtung einer jahrgangsgemischten Schuleingangsstufe, die den ersten und zweiten Jahrgang als pädagogische Einheit führt, ist die Voraussetzung, dass Kinder mit unterschiedlichen Geschwindigkeiten ohne Rückstellung oder Springen die Eingangsstufe durchlaufen können. Pädagogisch gilt es, die Heterogenität der Kinder zu nutzen.

Organisatorische Lösung der flexiblen Verweildauer

Alle Schulen im Modellversuch Neustrukturierung des Schulanfangs haben, wenn auch zu unterschiedlichen Zeiten in ihrem jeweiligen Projektstatus altersgemischte Lerngruppen eingeführt. Es gibt Schulen, die sich dafür entschieden haben, altersgemischte Lerngruppen aus den herkömmlichen Jahrgängen eins bis vier zu bilden. Alle Kinder können dort die Grundschule in ihrem eigenen Tempo durchlaufen, von organisatorischer Seite steht dem nichts entgegen. Die erste Versetzung im herkömmlichen Sinn erfolgt beim Übergang in die weiterführenden Schulen. Andere haben sich für altersgemischte Lerngruppen 1-2 und 3-4 entschieden, regeln den Übergang von einer in die andere Stufe möglichst flexibel. Eine enge Kooperation der PädagogInnen stützt dies.

Die organisatorische Einrichtung der altersgemischten Lerngruppen war an den Schulversuchsschulen schnell bewältigt. Hier waren kaum Hürden zu nehmen. In der inhaltlichen Gestaltung der Arbeit in den heterogenen Lerngruppen liegen die größeren Herausforderungen. Dies wird auch an den Forderungen nach Spezialkräften deutlich. Ein Kollegium, das die Schuleingangsstufe einführen will, muss sich darüber im Klaren sein, dass die pädagogische Herausforderung groß ist. Sie kann nur bewältigt werden, wenn sich die beteiligten Lehrerinnen und Lehrer das nötige Know How aneignen. Das betrifft besonders Fragen der Binnendifferenzierung, der jahrgangsgemischten Klassenführung und den Erwerb von Strategien, um die

verschiedenen Begabungen, Lernausgangslagen und Interessen der Kinder zu erkennen und zu nutzen.

Berücksichtigung der unterschiedlichen Lerngeschwindigkeit der Kinder

Werden die unterschiedlichen Lerngeschwindigkeiten der Kinder berücksichtigt, kann jedes Kind nach eigenen Möglichkeiten individuell schnell lernen und muss nicht auf andere warten. Bedingung ist, dass die Zeitstrukturen des Unterrichts zulassen, wenn Kinder länger brauchen, um sich etwas anzueignen als andere. Es darf keine Beschränkungen geben, die Kinder nötigen, ihre Lerngeschwindigkeit fremden Rhythmen zu unterwerfen. In der Konsequenz führt das dazu, dass Kinder das Ziel der Eingangsstufe nicht notwendigerweise am Ende eines Schuljahres erreicht haben, sondern auch während eines Schuljahreszeitraums.

Individualisiertes Lernen entlang eines Curriculums, das nicht an Jahrgängen, sondern an Stoff- und Entwicklungslogik orientiert ist, stützt dies. An einigen Schulen des Modellversuchs wird die Arbeit entlang solcher Curricula erfolgreich praktiziert. Wichtig ist es dabei, das gemeinsame Lernen der Gruppe nicht aus dem Blick zu verlieren (vgl. dazu den Abschnitt Individualisierung und Differenzierung, ohne das Ziel der Integration aller Kinder zu gefährden).

Pädagogische Nutzung der Jahrgangsmischung

Die pädagogische Nutzung der Jahrgangsmischung erfordert nach unseren Kriterien Strukturen, so existieren beispielsweise Tutorien, Helfersysteme, Patenschaften, die die Kinder dazu anregen Verantwortung für eigenes und fremdes Lernen zu übernehmen. Die Kinder lernen durch Lehren. Demokratisches Lernen und die Selbststeuerung der Lerngruppe wird organisatorisch gestützt, z.B. durch einen Klassenrat oder ein Schülerparlament. Ältere SchülerInnen arbeiten jüngere in den Schulbetrieb ein. Die jüngeren Kinder kommen so schneller in der Schule an, die älteren Kinder werden in ihrer Entwicklung nicht zurückgeworfen. Arbeitsteilige Unterrichtsverfahren wie Chefsysteem, Expertenämter, Gruppenarbeiten am gleichen Gegenstand für unterschiedliche Niveaus oder Zugänge werden praktiziert. Der Vorteil der Jahrgangsmischung, nämlich stärkeres soziales Lernen ist auch zugleich eine Bedingung für das Gelingen jahrgangsgemischter Arbeit und muss systematisch aufgebaut werden.

Individualisierung und Differenzierung, ohne das Ziel der Integration aller Kinder zu gefährden

Achtung der individuellen Lernzugänge, Vorlieben, Interessen, Tagesrhythmen etc. als aktive Elemente schulischen Zusammenlebens auf der Subjektseite und Differenzierung der Aufgabenstellungen und Lernangebote auf der Seite der Unterrichtsinhalte gehören untrennbar zusammen. Unterricht lebt aber nicht nur durch die Individuen und die Passung der Aufgaben. Darüber hinaus ist es der Aufbau einer integrierenden Lerngemeinschaft, der maßgeblich zum Gelingen schulischen Lernens beiträgt.

Eine angemessene Unterrichtsplanung und -durchführung sind wesentlich für Entwicklungen in diesem Bereich.

Unterrichtsplanung

Die Unterrichtsplanung stellt ein fachlich aufbauendes und dennoch individuumzentriertes Arbeiten sicher und garantiert Transparenz der Arbeit nach außen und innen. Sie basiert auf schulischen Leitlinien, den staatlichen Rahmenvorgaben und dem schulinternen Lehrplan. Langfristig geplant wird das schulinterne Curriculum, die Gestaltung der Lernumgebung, die Bereitstellung von Arbeitsmaterial für individuelles Arbeiten. Die Möglichkeit, die unterschiedlichen Lerngeschwindigkeiten im Unterrichtsplan zu berücksichtigen wird erhöht, wenn ein jahrgangsübergreifender entwicklungsorientierter schulinterner Lehrplan für die Schuleingangsstufe in Form eines Spirallehrplans besteht, der sich in Frei- und Übungsmaterial abbildet. Es werden individuelle Lernpläne erstellt, die den jeweiligen Lernstand und Entwicklungsweg der Kinder berücksichtigen, das können individuelle Pläne für einzelne Kinder bei besonderem Bedarf, gruppenspezifische Lernpläne oder auch individuelle Lernpläne für jedes Kind leisten. Die Verknüpfung individualisierter und lerngruppenbezogener Planung muss gelingen, um die Entwicklung der Lerngemeinschaft grund zu legen.

Eine Gelingensbedingung für die Schuleingangsstufe sind individuelle Lernpläne der Kinder: der Lernplan des einzelnen Kindes berücksichtigt den individuellen Entwicklungsstand, spezifische Interessen und Lernweisen. Im Unterricht fanden wir dies bestätigt und wir konnten sehen, dass die Pläne der einzelnen Kinder nicht separat neben der Planung für die Lerngruppe stehen, sondern sich in das curriculare System einpassen. Dieses stützt sich in den Schulen darauf, dass die Inhalte des ersten und zweiten bzw. des ersten bis vierten Schuljahrs aufgearbeitet und in einer Art Lehrgang umgesetzt wurden. Dieser wurde anschließend mit passendem Material ausgestattet, das in den Lerngruppenräumen zur Verfügung steht. Es gibt einen „Grundkanon“, der in Stoffverteilungsplänen niedergeschrieben ist. Die Kinder erhalten in ihren individuellen Plänen Aufgaben entlang dieses Kanons.

Ein solcher Kanon birgt aber auch Gefahren: Sind die Inhalte des Grundschulcurriculums aufgearbeitet und werden sie z.B. in Aufgabenform in Lernbereichsheften präsentiert, die zeitlich hintereinander bearbeitet werden, kann dies Kinder zum Abarbeiten verleiten und LehrerInnen dazu, sich nicht intensiv genug mit den Lernvoraussetzungen, Interessen und Lernwegen der Kinder auseinander zu setzen. Auf eine individuelle Lernplanung und eine Planung für die Lerngruppe als Ganzes wird dann voreilig verzichtet.

Unterrichtsdurchführung

Individualisierte und differenzierte Unterrichtsdurchführung hat für den Modellversuch zentrale Bedeutung. Für jeden Unterricht gilt: Nur qualitativ hochwertige Aufgaben in einem lernförderlichen Setting fordern die Lernprozesse der Schülerinnen und Schüler heraus. Der Modellversuch stellt außerdem die Anforderung, sehr unterschiedliche Kinder zusammen und konsequent individualisiert zu unterrichten. Da dies für die Schulen neu war, muss Unterrichtsentwicklung zentraler Bestandteil des Schulentwicklungsprojektes sein und verdient daher eine genaue – auch an strengen Maßstäben orientierte – Betrachtung.

Zu beachten ist, dass die gestellten Aufgaben nicht nur Übungsaufgaben sind. Will man die Qualität der Lernprozesse erhöhen, so müssten Möglichkeiten zu experimentierendem und entdeckendem Lernen geschaffen werden, Aufgaben Einsatz finden, die Kindern eigene Strukturierungsmöglichkeiten eröffnen. Lehrerinnen und Lehrer müssen lernen, zuzulassen, dass verschiedene Wege zum Ziel führen können. Die Durchführung von Projekten und Vorhaben bietet sich dafür an. Diese bieten auch Möglichkeiten in einem sonst am einzelnen Kind ausgerichteten individualisierten Unterricht gemeinsames Lernen zu realisieren. Ein gemeinsamer Lerngegenstand wird in das Zentrum gerückt, der dann von verschiedenen Kindern auf verschiedenen Niveaus und mit verschiedenen Zugriffsmöglichkeiten er- und bearbeitet werden kann. Die in den Schulen besonders für den Sachunterricht konzipierten Rahmenthemen oder themengebundenen Werkstätten bilden ausbaufähige Ansätze.

Die soziale Integration stützen gemeinsame Spiele und Rituale. Diese Seite der Integration gelingt in allen untersuchten Schulen gut und wird auch von vielen Lehrerinnen und Lehrern positiv hervorgehoben. Die Integration zu einer *Lerngemeinschaft* heißt aber mehr. Lerngemeinschaft bedeutet, dass Kinder sich gegenseitig im Lernen unterstützen, Lernen zum gemeinsamen Ziel der Kinder wird. Dazu müssen beispielsweise Foren vorhanden sein, um Erarbeitetes den anderen vorzustellen.

Besonders bei einer förderdiagnostischen Begründung der Unterrichtsarbeit und einer prozessbegleitenden Diagnostik ist Entwicklungsbedarf vorhanden. Diese Arbeiten waren im Schulversuchszeitraum hauptsächlich von den Sonder- und SozialpädagogInnen übernommen worden, die GrundschullehrerInnen profitierten davon, konnten aber nur selten für ihre eigene Arbeit Teile davon übernehmen. Voneinander zu lernen und die Erkenntnisse auf den eigenen Arbeitsbereich zu übertragen wurde kaum systematisch durch die unterschiedlichen PädagogInnen entwickelt (vgl. Abschnitt Kooperation). Es bleibt Entwicklungsaufgabe, die diagnostische Kompetenz von Lehrerinnen und Lehrern in regulären Unterrichtssituationen zu verbessern.

In gelungenem Unterricht steht das Lernen der Kinder, stehen ihre Leistungen im Zentrum. Die Lehrerinnen und Lehrer setzen sich mit den Lernwegen der Kinder auseinander, beobachten systematisch, dokumentieren die Leistungen der Kinder mit aufschlussreichen Beschreibungen und analysieren sie, um künftige Angebote auf die Kinder abstimmen zu können.

Es ist notwendig, über das Erheben von Lernständen hinaus, die Lernentwicklung des einzelnen Kindes stärker in den Blick zu nehmen. Eine systematische Protokollierung muss angestrebt werden. Gute Erfahrungen wurden z.B. im thüringischen Schulversuch mit dem Einsatz von Portfolios neben überblicksartiger Darstellungen gemacht.

Fasst man den Bereich der Unterrichtsdurchführung zusammen, so tut sich folgender Widerspruch auf: Einerseits gelingt vielen Schulen eine differenzierte Lern- und Leistungsdokumentation, die dann auch an die Unterrichtsplanung rückgekoppelt wird. Andererseits mangelt es in der konkreten Unterrichtsdurchführung fast überall an Aufgabenqualität und in einigen Schulen noch an der Steuerung der Abläufe (Stau am Lehrertisch, unbemerkte Fehler mangels Kontrolle der Schülerarbeiten, Nichtbeachtung der

Lernwege der Kinder durch zu starres Festhalten an Vorgaben im Material, zu hohe Rüstzeiten, Linkshänderschere nicht zur Hand, etc.). Förderdiagnostische Fundierung ist selten. Dieser Befund spiegelt jedoch kein spezielles Problem des niedersächsischen Modellversuchs, vielmehr sind hier genau jene Bereiche zu wenig ausgebaut, für die sich auch in der pädagogischen Literatur kaum Substantielles findet. Die didaktische Arbeit der Schulen wird auch durch die pädagogische Wissenschaft zu wenig gestützt.

Damit in diesem zentralen Bereich schulischer Entwicklung mehr Qualität erreicht werden kann, sollten Schulen Schulbegleitungen anfordern können, die sie im systematischen Entwickeln der neuen Kompetenzen unterstützen können.

Erste Schritte könnten zum Beispiel im Bereich der Unterrichtsplanung unternommen werden: die Inhalte der Lernbereiche und Fächer des Grundschullehrplans müssten auf ihre Kerne hin untersucht werden. Leitfrage könnte sein: Was ist das Entscheidende und Entwicklungsfördernde was diese konkreten Grundschul Kinder lernen sollen? Wo liegen ihre Interessen? In welchen Situationen und mit welchen Aufgaben lernt das jeweilige Kind gut? Was hindert es? Welche Anregungen nimmt es an? Wie denkt es über Schrift? Wie erschließt es sich Sprache? Wie mathematisiert es Situationen? Welche Theorien bildet es in der Gestaltung seiner Umwelt? Durch welche Anregungen kann es eine neue Qualität der Auseinandersetzung mit dem jeweiligen Inhalt gewinnen? Darüber hinaus müssen in die Planung Überlegungen zum Lernen (Entwicklungsmodelle, Lerntheorien) und zu den Kindern der jeweiligen Lerngruppe, für die geplant wird, einbezogen werden. Im Anschluss daran sind methodische Entscheidungen zu treffen, die es den verschiedenen Kindern ermöglichen sich den Inhalt möglichst selbständig, selbstgesteuert und für sich passend zu erarbeiten, aber auch gleichzeitig Lernen in Gemeinschaft erfahrbar machen. Wir vermuten an dieser Stelle erheblichen Unterstützungs- und Fortbildungsbedarf im gesamten Grundschulbereich.

SozialpädagogInnen in die Schuleingangsstufe integrieren⁵

Weitere organisatorische Neuerungen kamen mit Beginn der Schulversuche durch die Mitarbeit von Sozial- und SonderpädagogInnen hinzu. Die Arbeit in Teams aus GrundschullehrerInnen war den meisten Schulen bereits in Ansätzen vertraut, da sie diese mit Einrichtung der Vollen Halbtagschule bereits bedacht und teilweise schon vorgenommen hatten.

Kooperation zwischen PädagogInnen unterschiedlicher Professionen

Ein erklärtes Ziel des Modellversuchs war die Integration von SozialpädagogInnen in die Eingangsstufe. Bewusst sollte vom Modell des Schulkindergartens als separierende Institution an der Schule selbst oder an einer Nachbarschule Abstand genommen werden. Die sozialpädagogische Arbeit sollte integrativ, spezifische Förderung möglichst unterrichtsimmanent statt

⁵ Die Auswertung wurde – über die Kooperation mit SozialpädagogInnen hinaus - um Aspekte der Kooperation mit Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen sowie der Grundschulpädagoginnen und –pädagogen untereinander erweitert. So meinten wir, die Realität in den Schulversuchen besser abbilden zu können.

finden. Zusätzlich wurden pro Jahrgangsgemischter Lerngruppe zwei Stunden sonderpädagogische Grundversorgung gewährt. Schulen mit Integrationsklassen erhielten entsprechend mehr Stunden. Also arbeiteten auch SonderpädagogInnen an den Grundschulen. Verschiedene pädagogische Professionen trafen aufeinander.

Insgesamt wurde die Kooperation mit anderen pädagogischen Professionen seitens der GrundschullehrerInnen begrüßt. Sie empfanden die Zusammenarbeit als bereichernd und entlastend im täglichen Umgang und schulischen Alltag vor allem mit „schwierigen“ Kindern, die sie bei den ExpertInnen in der Regel in guten Händen wussten.

Synergieeffekte entstehen aber erst dann, wenn die alte Arbeitsteilung aus der Zeit, in der in unterschiedlichen Institutionen gearbeitet wurde, aufgehoben wird. Altes Können muss durch Neues Können für die Schuleingangsstufe ersetzt werden. Die Kooperation zwischen den unterschiedlichen PädagogInnen geht dann weit über Absprachen zu förderbedürftigen Kindern, verlangt dann aber auch stützende institutionelle Rahmenbedingungen.

Tea m t e a c h i n g

Arbeit in heterogenen Lerngruppen, die die Vielfalt der Kinder berücksichtigt und nutzt, erfordert die Kooperation der Lehrkräfte auch im Unterricht. Ganz ohne Doppelbesetzung wäre die Heterogenität der Gruppe nicht im gleichen Maße positiv zu nutzen. Es gibt im Jahreslauf und je nach Gruppenzusammensetzung spezifische Zeiten, an denen Doppelbesetzung sogar unumgänglich erscheint. Das betrifft vor allem die Zeit, wenn die Neuen hinzukommen, mit denen mehr diagnostisch und stärker individuell ansprechend und unterstützend gearbeitet werden muss. Die älteren Kinder können dabei hilfreich sein, aber die Lehraufgaben nicht übernehmen. Die Lehrerinnen und Lehrer an den Schulversuchsschulen wissen um die Bedeutung der gemeinsamen Arbeit auf Unterrichtsebene. Wo es möglich war haben sie Doppelbesetzungen eingerichtet und behalten diese auch heute noch bei. Unterricht wird kooperativ vorbereitet und evaluiert. Es wird im Team unterrichtet. Schulen, denen dies gelingt, betonen, dass die Teamfindung Zeit benötigt und eine kontinuierliche Zusammenarbeit ermöglicht werden sollte. Mangelnde Absprachen, teilweise verhindert durch schulorganisatorische Gründe - z.B. fehlende gemeinsame freie Zeiten wegen des Pendelns zwischen Schulstandorten – aber auch nicht Einhalten gemeinsam getroffener Vereinbarungen behindert Teamteaching^[BB1].

Wo kann man ansetzen, wenn man Kooperation weiterentwickeln will?

Ob Kooperation in der Schuleingangsstufe Erfolg hat, hängt mit zahlreichen interdependenten Bedingungen zusammen. Um daraus jedoch Erkenntnisse für andere Schulen zugänglich zu machen, müssen diese Bedingungen einer genaueren Untersuchung hinsichtlich erfolgskritischer Momente unterzogen werden. Allen erfolgreich kooperierenden Teams ist gemeinsam, dass die Heterogenität der 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 den

Teampartner 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 (zur Rolle der Systemverantwortung in Schulentwicklungsprozessen siehe Carle 2000, 292ff).

Der Kontinuität in der Personalstruktur kommt wichtige Bedeutung zu. Das gilt auch für spezielle PädagogInnen wie Sonder- und SozialpädagogInnen. Der Aufbau von Kooperation benötigt nicht nur stützende sächliche Strukturen wie Kenntnis von steuernden Instrumenten aus dem Bereich des Projektmanagements, sondern auch Zeit.

Die Entwicklung eines Teamkonzeptes als Baustein des Schulprogramms könnte ein Schritt in die richtige Richtung sein.

Zusammenfassung

Für einen komplexen Zusammenhang wie die Neustrukturierung des Schulanfangs ist die gleichzeitige Entwicklung aller oben angesprochenen Bereiche notwendig. Wird ein Bereich vernachlässigt, sind meist auch andere betroffen. Jeder Bereich stellt besondere entwicklungskritische Herausforderungen, die oben pointiert dargestellt wurden. Die folgende Abbildung fasst einige Aspekte, die das Gelingen der Arbeit in der Eingangsstufe stützen können, noch einmal überblicksartig zusammen:

- Bereitschaft zum Bewusstmachen und aufbrechen alter Routinen
- Bereitschaft zum Erwerb neuer Fähigkeiten und Fertigkeiten
- Gelingender Wissenstransfer zwischen den verschiedenen pädagogischen Expertinnen und Experten
- Hohe diagnostische Kompetenz der Lehrkräfte (Feststellung der Lernvoraussetzungen, prozessbegleitende Förderung)
- Qualitativ anspruchsvolle Unterrichtsplanung und -vorbereitung
- Inhaltlich anspruchsvolle Gestaltung des Lernens in der altersgemischten Lerngruppe
- Balance zwischen individualisiertem und gemeinsamen Lernen
- Anspruchsvolle Aufgaben
- Systematische Protokollierung der Lern- und Leistungsentwicklung, Rückkopplung an die Unterrichtsplanung
- Rhythmisierte Gestaltung des Schultags unter sinnvoller und voller Ausschöpfung der Lernzeiten
- Kultur der gegenseitigen Wertschätzung, das Kind im Mittelpunkt
- Heterogenität auf SchülerInnen und LehrerInnenseite als Ressource nutzen können
- Rahmenbedingungen, die die Kooperation der PädagogInnen (gemeinsame Arbeitszeiten, Planungszeiten, etc.) stützen
- Vorhandene Entwicklungszeit/ Zeit zur Steuerung des Veränderungsprozesses
- ...

Abbildung 2: Überblick: Aspekte für das Gelingen der Eingangsstufe

Es wird deutlich, dass den Entwicklungen des didaktischen Bereichs besondere Bedeutung zukommen, ohne diese ist die flexible und integrative Schuleingangsstufe zum Scheitern verurteilt.

Die größte Entwicklungsarbeit leisten die Lehrerinnen und Lehrer vor Ort. Sie können dies jedoch häufig nicht allein. Es ist nötig tragfähige Systeme aufzubauen, die sowohl die inhaltliche Arbeit als auch die Prozesssteuerung stützen. Systematische bedarfsorientierte Fortbildungen, v.a. schulintern organisiert versprechen Erfolg. Ebenfalls stützen kann eine systematische auf Vertrauen und gegenseitiger Wertschätzung basierende Schulbegleitung, die auf Unterrichtsentwicklung spezialisiert ist, gleichzeitig aber auch Methoden der Prozesssteuerung vermittelt.

4 Gelingensbedingungen aus Sicht der Schulversuchsschulen

Was benennen die Pädagoginnen und Pädagogen aus der Reflexion ihrer Erfahrungen als notwendige Voraussetzungen für einen erfolgreichen Verlauf des Umwandlungsprozesses? Welche Bedingungen stützen aus ihrer Sicht die Neustrukturierung des Schulanfangs?

Die angeführten Argumente der Lehrerinnen und Lehrer bestätigen unsere oben beschriebenen Auswertungen, teilweise ergänzen sie diese. Sie lassen sich aus Sicht der Einzelschule grob in einen Bereich der mehr inneren und in einen Bereich der mehr äußeren Bedingungen trennen:

Innere Bedingungen

- Ein Großteil des Kollegiums sollte den Veränderungsprozess mit tragen.
- Zwischen Schulleitung und Kollegium sollte Konsens bestehen, dies gilt sowohl dann, wenn der Wunsch nach Veränderung aus dem Kollegium kommt und dann der Unterstützung der Schulleitung bedarf als auch wenn die Schulleiterin/ der Schulleiter InitiatorIn des Prozesses ist.
- Als förderlich beschrieben wird, wenn die Personalstruktur und -entwicklung eine kontinuierliche Teambildung ermöglicht. Die Arbeit stützende Strukturen und Vereinbarungen, können bei ständigem Wechsel nur schwer aufgebaut und etabliert werden. Es wird als günstig angesehen, Sonder- und SozialpädagogInnen in die Konzepterstellung einzubeziehen. Ihre Arbeitspläne und -bedingungen sollten angemessen und annehmbar sein.
- Eine Vorstellung von der künftigen Arbeit und von den notwendigen Umstrukturierungsmaßnahmen schon im Vorfeld zu haben zahlt sich aus, vorausgesetzt, das Ziel wird als erreichbar wahrgenommen und der Prozess mit einer guten Projektplanung transparent gemacht. Dazu gehört es auch, bereits im Vorfeld mit Fortbildung zu beginnen.
- Die Elternarbeit spielt eine bedeutende Rolle.

Deutlich wird, dass immer dann ein Gelingen möglich war, wenn stützende Strukturen aufgebaut wurden: Abgabe von Tätigkeiten an Kinder oder installierte Systeme (Helfersysteme, Chefsysteme), Abgabe von Instruktionen an Material, Steuerung der Lernprozesse durch Material, gute transparente Bedingungen für die Sonderpädagogin und den Sozialpädagogen, Kontinui-

tät im LehrerInnenteam, Möglichkeit, Expertise aufzubauen, etc. Es ist nicht möglich, einen Schulversuch zur Neustrukturierung des Schulanfangs ohne binnenstrukturelle Veränderungen lediglich durch Umstellung der Klassenzusammensetzung und des Lehrprozesses zu bewältigen.

In mehreren Schulen stellten die zu bewältigenden didaktischen Herausforderungen unübersehbar eine kaum zu nehmende Hürde für die Lehrerinnen und Lehrer dar.

Die Unterschätzung der Eltern- und Öffentlichkeitsarbeit im Umstellungsprozess war mit Einschränkungen einer der bedeutendsten konzeptionellen Fehler des Modellversuchs.

Äußere Bedingungen

- Die äußeren Bedingungen müssen eine gewisse Kontinuität der Arbeit gewährleisten, die Arbeit planbar machen. Planungssicherheit scheint die wichtigste äußere Bedingung zu sein. Dazu gehören finanzielle, sächliche und personelle Rahmenbedingungen.
- Eine zweite wichtige Bedingung, quasi ein Zugpferd für den Prozess ist die Akzeptanz und Wertschätzung der Veränderungsarbeit durch Öffentlichkeit und Ministerium. Beides wurde an einigen Schulen im Laufe des Schulversuchs vermisst.
- Personalprobleme wie Ausfälle, die über Vertretung aufgefangen werden müssen oder eine hohe Fluktuation der beteiligten Lehrkräfte können ebenfalls entwicklungshemmend wirken und einem Gelingen entgegenstehen.
- Eine förderliche Bedeutung wird von Arbeitskreisen und Netzwerken in Stadt oder Region erwartet.
- Die Bedeutung der gelingenden Kooperation besonders mit den Kindergärten wird immer wieder besonders herausgestellt.

Die äußeren Bedingungen der Entwicklung einer neuen Schuleingangsstufe werden sowohl vom Umfeld der Schule als auch von der Schule selbst dadurch bestimmt, wie systematisch sie mit dem Umfeld in Kontakt tritt. Da ist nicht nur ideelle Unterstützung zu erwarten, sondern durch die Kooperation mit pädagogischen Fachleuten steht auch praktische Hilfe zur Verfügung. Der Appell an das Kultusministerium ist, künftig Unterstützung zu gewährleisten und von dieser Seite größtmögliche Planungssicherheit zu gewährleisten.

Transfer der Erfahrungen in die Breite

Am Ende eines Modellversuchs steht die Frage, wie die Erfahrungen in die Breite gebracht werden können. Denn daran mangelt es vor allem. Versuche bleiben Versuche – die notwendigen Lehren verschwinden im Buchregal.

5 Expertenrating: Transfer in die Breite

Am 16. August 2002 fand im Kultusministerium ein Experten-Rating mit Beteiligten des Modellversuchs statt. Daran nahmen Lehrerinnen, Schulleiterinnen und Schulleiter sowie VertreterInnen der Bezirksregierung und des Niedersächsischen Landesinstituts (NLI) teil. Es wurden Vorschläge erarbeitet, was Schulen beachten sollten, die eine flexible und integrative Schuleingangsstufe gestalten wollen. Zusammenfassend wird der Vorschlag der SchulleiterInnen vorgestellt, weil uns dieser sehr durchdacht erschien (Zusammenfassung: Heinz Metzen). Die im vorherigen Abschnitt skizzierten Gelingensbedingungen sind berücksichtigt.

Vorschläge der SchulleiterInnen des Schulversuchs

Auch wenn der Modellversuch beendet ist, so handelt es sich doch für jede einzelne Schule, die das Modell übernehmen möchte, um ein Entwicklungsprojekt.

Die SchulleiterInnen erarbeiteten aus ihren Erfahrungen mit dem Modellversuch erfolgskritische Gestaltungsaspekte für die folgenden Projektphasen:

1. Projektvorbereitung
2. Projekteinstieg
3. Projekt zum Laufen bringen
4. Zweite Projekthälfte
5. Projektkonsolidierung

Im Text haben wir diese Vorschläge mit Hinweisen auf Theorien und empirische Studien versehen.

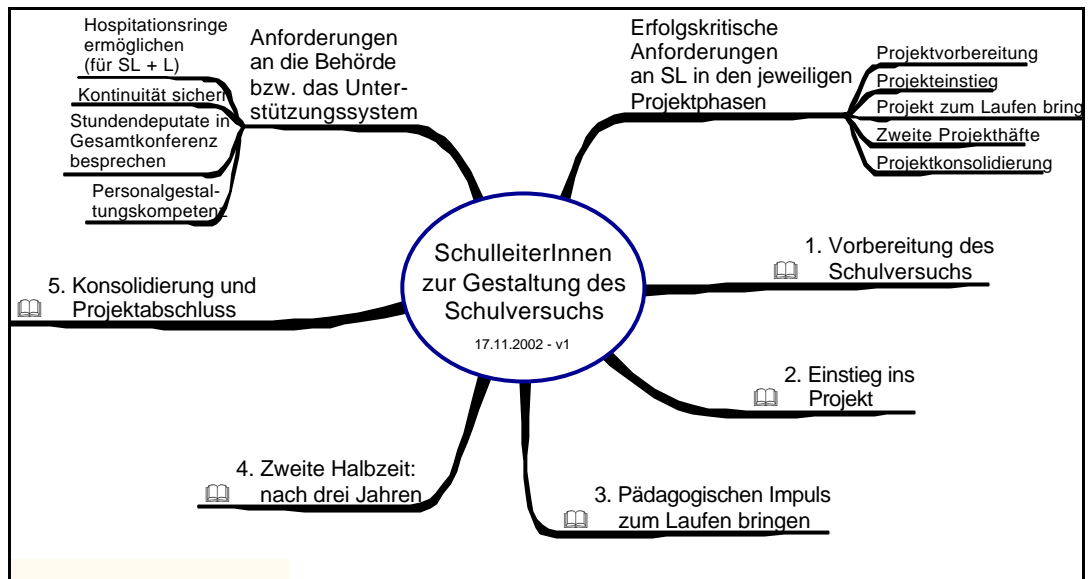


Abbildung 3: Erfahrungen der SchulleiterInnen aus den Schulversuchen

Projektvorbereitung des Schulversuchs

- Am Anfang steht immer eine Krise: positiv (pädagogischer Ehrgeiz) oder negativ (große Probleme). Wenn sie noch nicht virulent ist, muss sie es erst gemacht werden (Widerspruchstheorem der Entwicklung). Aus dieser Krise leitet sich auch das Projektfernziel ab.
- Schulversuch ist ein wenig irreführend, deshalb ist umfassende Schulgestaltungsmaßnahme ein angemessenerer Begriff zur Kennzeichnung des immensen Aufwandes und der besonderen Gestaltungskompetenz, die investiert werden müssen.
- Jede Phase des Projektes entscheidet (endgültig) über Glücken oder Scheitern des Schulversuchs. Dies gilt auch für die Vorbereitung. Deshalb muss ausreichend viel Zeit für sie eingeplant und genutzt werden (vgl. Carle 2000, 452: diese Vorbereitungszeit wird mit ca. 3 Jahren veranschlagt).
- Ein wichtiges Indiz für den nachhaltigen Erfolg jeder Phase bietet die Meisterschaft: Erst wenn alle Aufgaben der jeweiligen Phase vollständig gelöst sind, kann die nächste Phase begonnen werden.
- Hospitation der Projektpromotoren in Modellschulen - sonst kann man sich das Projektergebnis nicht vorstellen und erst recht nicht dafür werben bei Eltern, Behörden, Politik und Öffentlichkeit.
- In der Schule muss Erfahrung mit geöffnetem Unterricht verfügbar sein (pädagogisch-didaktische Kompetenz).
- Die Schulleitung muss für Leitung eines umfassenden Schulgestaltungsprojektes geschult sein (methodische Kompetenz).
- Die Schulleitung muss durch innere und äußere Öffentlichkeitsarbeit *Alle in den Karton* kriegen: LehrerInnen, Schulbehörde, Eltern, Öffentlichkeit (hierfür kann das Video eines Musterunterrichts sehr hilfreich sein).
- Zur Gewinnung der LehrerInnen ist es wichtig für die Schulleitung, zumindest beratende Personalentscheidungskompetenz zu besitzen, denn Schulversuche sind häufig mit einer erhöhten (und erwünschten) Personalfuktuation verbunden.

- Die Schulleitung muss sich selbst in den Vorbereitungsprozess einbeziehen und zudem Vorbild sein - zumindest was das Engagement betrifft.

Einstieg ins Projekt

- Die Frage, ob alle LehrerInnen und Eltern mitmachen (*Alle im Karton?*) oder nicht ist keine prinzipielle, sondern eine strategische. Wenn die Gruppe der Mitmachenden (LehrerInnen plus Eltern) so groß, so bewegt und so kompetent ist, dass sie nicht gebremst werden kann (hängt auch von der Größe der Schule ab), wenn die Schulleitung widersprüchliche Gruppen integrieren kann, dann müssen nicht alle im gleichen *Karton* sein.
- Die ersten Vorhaben müssen sich direkt auf den Unterricht beziehen - konkrete unterrichtsbezogene Themen haben Vorrang vor allen anderen Projektaspekten.
- Dafür müssen Experten als Hilfe, Modell und als Ansporn zur Verfügung stehen - falls in der Schule nicht vorhanden, Externe.
- „Bedingung für den Einstieg ist Erfahrung ... wenn die dafür notwendige Grundkompetenz fehlt, hat es keinen Zweck, einzusteigen.“ Der Einstieg darf erst beginnen, wenn die dafür notwendigen Fähigkeiten vorhanden sind (*Meisterschaftsprinzip*).
- Die Schulleitung muss sich gleich von Anfang an in den Gestaltungsprozess einbeziehen und zudem Vorbild sein, zumindest was das Engagement betrifft.
- Pädagogischen Impuls zum Laufen bringen.
- Delegieren der Verantwortung auf alle Schultern: Jede(r) trägt sein für sie/ ihn spezifisches Paket (Vorsicht: Ebenenfehler!).
- Durststrecke von ca. einem halben Jahr durchstehen (weil die einzelnen Vorhaben noch keine Eigendynamik gewonnen haben) - eine anspruchsvolle Führungsaufgabe, für die SchulleiterInnen kompetent (gemacht) sein sollten.
- Ein erstklassiges Unterstützungssystem bereit haben, um auftauchende Kompetenz- und Erfahrungslücken gleich schließen zu können.
- Darauf achten, dass die Projektpromotoren nicht zu weit voranspurten und die Projektmitläufer weit hinter sich lassen. Das Ingangkommen der Mitmacher ist wichtiger als das Ergebnisse produzieren der Promotoren.
- So wichtig wie die Kompetenzen ist die Motivation der Beteiligten. Diese ist abhängig von der Projektökonomie: Aufwand und Ergebnis müssen in einer vernünftigen Relation stehen. Der Lohn - hier die Sichtbarkeit und Anerkennung der Ergebnisse von Innen wie von Außen - muss ausreichend sein und regelmäßig *ausgezahlt* werden. Für all das ist Projekttransparenz zentral.
- Der Aufwand muss sich also in vernünftigen Grenzen halten: die Gipfelstürmer bremsen und die Nachzügler beschleunigen! Der Engpassregel gemäß muss sich die Projektgeschwindigkeit an den *Nachzüglern* orientieren - sie müssen voran gehen.
- Aufwandkritisch ist die regelmäßige Orientierung über die Zielangemessenheit des Projektverlaufs: regelmäßige Besprechungen (feste Termine!) und Reflexionen der Arbeit - periodisch mit *objektivierender* Unterstützung durch Externe.

- Ergebnisse müssen sichtbar gemacht und regelmäßig kommuniziert werden - falls möglich, ein Indikatorensystem entwickeln, das den Projektfortschritt sichtbar macht.
- Die ersten 100 bis 200 Tage sind die Warmlaufphase: Bereitwerden und Beteiligung (*Alle im Karton!*) sind vorrangig, Leistung ist nachrangig.

Zweite Halbzeit: nach drei Jahren

- Halbzeit ist nach zwei bis drei Jahren erreicht - diese Zeit ist extrem gefährlich, da der Impuls des Neuen verbraucht ist, das Ziel aber trotz der mehrjährigen Investitionen noch lange (weitere 2-3 Jahre) nicht in Sicht ist.
- Ein Motivations- oder Erschöpfungsloch tut sich auf. Zweierlei kann dagegen unternommen werden: Halbzeit feiern und sehr auf Arbeitsökonomie achten!
- Halbzeit feiern: Pausieren - Fußball, Urlaub...; ein Ergebnis-Fest feiern; den zweiten Projektabschnitt noch einmal neu planen (Projektrelaunch).
- Arbeitsökonomie optimieren: öfter Reflexion des eigenen Tuns und dafür sehr viel weniger basteln; die Projektvorhaben kurz takten, damit häufiger Anlass zur Ergebnisfreude besteht; Transparenz über alle Prozesse und Vorhaben für Alle schaffen; externe Begleitung nutzen zur Selbstreflexion; feste Termine für Besprechungen und Informationen sichern; Indikatorensystem aufbauen, das den Projektfortschritt deutlich sichtbar macht.
- Die individuelle und kollektive Leistung der Beteiligten besonders betonen (Bericht verfassen, Personen ehren, Öffentlichkeitsarbeit, als Multiplikatoren und Berater in anderen Projekten einsetzen, eigene Erfahrungen dokumentieren lassen...).

Konsolidierung und Projektabschluss

- Die größte Gefahr besteht zu Ende des Projektes im Zerlaufen des Gestaltungsprozesses und dem Zerfallen der erreichten Kompetenzen.
- Die Ergebnisse müssen objektiviert und standardisiert werden, d.h. allen zugänglich gemacht werden und in feste organisatorische Strukturen und operative Routinen überführt werden - das ist sehr viel mehr als die Entwicklung von Lösungen und benötigt ganz eigene Anstrengungen und Kompetenzen.
- „Merken tun Sie es daran, dass die Schulleitung oder Vorbilder weg sein können, krank sein können, und der Schulversuch trotzdem weiter läuft.“
- Auch nach Außen muss das Ergebnis zur Geltung kommen: „...die Lehrerinnen sind stolz, Teil dieses Projekts zu sein, Mitarbeiter dieser Schule zu sein, und in der Öffentlichkeit; die Eltern sind begierig darauf, ihre Kinder dorthin zu schicken und die Kommunalverwaltung sagt: „Ich und meine Schule.“
- Eine solche Konsolidierung dauert etwa ein Jahr und erst sie bringt die neue Schulgestaltung in den umfassenderen institutionellen *Karton*.

Fazit

Gezeigt hat sich, dass SchulleiterInnen, Lehrerinnen und Lehrer – die Beteiligten an diesem Modellversuch – sehr genau sehen, an welchen Punkten Entwicklungsbedarf besteht und wo Unterstützung notwendig ist. Wir möchten an dieser Stelle noch einmal darauf hin weisen, dass es zu überlegen ist, nur Schulen die Einrichtung der *neuen* Eingangsstufe zu empfehlen, die bereits eine geeignete Ausgangsbasis geschaffen haben. Besonders der Unterricht muss den Anforderungen der flexiblen und integrativen Eingangsstufe gerecht werden. Lehrerinnen und Lehrer müssen in der Lage sein, binnendifferenziert zu unterrichten, das Lernen der Kinder zu protokollieren, diagnostisch gestützte Förderpläne zu entwickeln und diese mit den Klassenplänen inhaltlich zu verknüpfen, Ansätze einer strukturierten Lernumgebung sollten bei einem Schulbesuch zu sehen sein. Dass auch die Lehrerinnen und Lehrer der Schulversuchsschulen diese Aussage stützen würden, zeigen ihre Fortbildungswünsche: Fragen der Lernstandsbeschreibung und Diagnostik sowie der Differenzierung und der Gestaltung von Aufgaben für verschiedene Anforderungsniveaus führen die Liste an.

Was von den Schulen nicht explizit empfohlen wird, aber aus der Gesamtsicht der Auswertung geschlossen werden kann, ist die Notwendigkeit Systemverantwortung zu entwickeln. Das Ziel der Schulen und die Schritte dort hin sollten nicht nur in den Kollegien, sondern auch zwischen den verschiedenen Ebenen des Schulsystems und des Umfeldes geklärt sein: Nur alle gemeinsam können Systemverantwortung übernehmen. Konterkariert wird das, wenn durch unbedachtes und widersprüchliches oder sprunghaftes Handeln das Vertrauen in die gemeinsamen Ziele verloren geht. Systemverantwortung aufbauen bedeutet auch, gemeinsam auf unterschiedlichen Ebenen an der Gestaltung neuer tragfähiger Strukturen zu arbeiten mit dem Ziel größere Verlässlichkeit für alle Beteiligten sicher zu stellen.

6 Schlusswort

Die abschließende Auswertung war für uns als Wissenschaftlerinnen ein wichtiger Auftrag. Ermöglichte er uns doch den Vergleich zwischen dem niedersächsischen und dem thüringischen Schulversuch zur Neustrukturierung des Schulanfangs. Uns ist erneut klar geworden, dass die Veränderung der Schule und der pädagogischen Wissenschaft viel stärker Hand in Hand gehen müsste. Bei vielen Wünschen der Schulen dachten wir: Das was da gefordert wird, könnten wir nun entwickeln. Und umgekehrt wurde uns immer wieder klar, dass alle schulpädagogischen Entwicklungen der engen Kooperation zwischen LehrerInnen und WissenschaftlerInnen bedürfen. Schulpädagogik als angewandte Wissenschaft ist auf die Möglichkeiten, mit der Praxis systematisch gemeinsam Neues zu entwickeln angewiesen. Den Schulen im niedersächsischen Modellversuch zur Neustrukturierung des Schulanfangs haben wir einen entscheidenden Schritt in der Weiterentwicklung des pädagogischen Wissens für die Umstellung auf die *Neue Schuleingangsstufe* zu verdanken. Nun liegt es an uns, das an andere Schulen und die Lehrerbildung weiter zu geben.

Literatur

- Ballstaedt, Steffen-Peter (1982): Dokumentenanalyse. In: Huber, Günter L./ Mandl, Heinz (Hg.): Verbale Daten. Eine Einführung in die Grundlagen und Methoden der Erhebung und Auswertung. Weinheim: Beltz, 165-176
- Berthold, Barbara (2002): Der Thüringer Schulversuch: „Veränderte Schuleingangsphase“. Sicht der wissenschaftlichen Begleitung. In: Pädagogisches Landesinstitut Brandenburg (PLIB) (Hrsg.): Die Ausgestaltung der flexiblen Schuleingangsphase. Konzepte und Ergebnisse. Dokumentation der bundesweiten Fachtagung vom 26.11. bis 27.11.2001 im Pädagogischen Landesinstitut Brandenburg. Ludwigsfelde: PLIB
- Carle, Ursula/Berthold, Barbara/Henschel, Martina/Klose, Sabine (2002): Zweiter Zwischenbericht der wissenschaftlichen Begleitung: Veränderte Schuleingangsphase in Thüringen. Bremen: Universität
- Carle, Ursula (2001): Ausgangslage der Schulen im Schulversuch Veränderte Schuleingangsphase in Thüringen. Erster Zwischenbericht der wissenschaftlichen Begleitung. Bremen: Universität
- Carle, Ursula (2000): Was bewegt die Schule? Internationale Bilanz, praktische Erfahrung, neue systemische Möglichkeiten für Schulreform, Lehrerbildung, Schulentwicklung und Qualitätssteigerung. Baltmannsweiler: Schneider
- Carle, Ursula (1995): Mein Lehrplan sind die Kinder. Eine Analyse der Planungstätigkeit von Lehrerinnen und Lehrern an Förderschulen. Weinheim: Deutscher Studien Verlag
- Faust-Siehl, Gabriele (1998): Veränderte Anforderungen an die Lehrkräfte. In: Burk, Karlheinz/ Mangelsdorf, Marei/ Schoeler, Udo (Hg.): Die neue Schuleingangsstufe. Lernen und Lehren in entwicklungs heterogenen Gruppen. Weinheim: Beltz, 134-136
- Freinet, Célestin (1996): Adler steigen keine Treppen. Vom methodischen Treppensteigen. In: Hering, Jochen/ Hövel, Walter (Hg.): Immer noch der Zeit voraus. Kindheit, Schule und Gesellschaft aus dem Blickwinkel der Freinetpädagogik. Bremen: Pädagogik-Kooperative, 293-294
- Haenisch, Hans (1995): Gute und schlechte Schulen im Spiegel der empirischen Schulforschung. In: Tillmann, Klaus-Jürgen (Hg.): Was ist eine gute Schule? Hamburg: Bergmann + Helbig, 32-46
- Hinz, Andreas/ Katzenbach, Dieter/ Rauer, Wulf/ Schuck, Karl Dieter/ Wocken, Hans/ Wudtke, Hubert (Hg.) (1998): Die integrative Grundschule im sozialen Brennpunkt. Ergebnisse eines Hamburger Schulversuchs. Hamburg: Hamburger Buchwerkstatt
- Holtappels, Heinz Günther (1998): Gestaltungsautonomie und Schulprogramm – Perspektiven für die Schulentwicklung. In: Risse, Erika (Hg.): Schulprogramm. Entwicklung und Evaluation. Neuwied: Luchterhand, 27-52

- Holtappels, Heinz Günther (1997): Grundschule bis mittags. Innovationsstudie über Zeitgestaltung und Lernkultur: Weinheim: Juventa
- Kraimer, Klaus (1994): Einzelfallstudien. In: König, Eckard/ Zedler, Peter (Hg.): Bilanz qualitativer Forschung. Band II: Methoden. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 463-498
- Niedersächsischer Landtag (1995b): Neustrukturierung des Schulanfangs; hier: Schuleintritt und pädagogische Gestaltung der ersten beiden Schuljahre in Vollen Halbtagschulen. 13. Wahlperiode. Drucksache 13/1508, 13, vom 24.11.95 Beschluss vom 26.4.1995 – Drs 13/1023. Hannover: Druckschrift des Landtags
- Prenzel, Annedore/ Geiling, Ute/ Carle, Ursula (2001): Schulen für Kinder. Flexible Eingangsphase und feste Öffnungszeiten in der Grundschule. Bad Heilbrunn/ Obb.: Klinkhardt