

2

Stand November 2009 (Endbericht)

Die Schuleingangsphase lohnt sich! Erfolgsmomente für die bestmögliche Entwicklung des landesweiten Schulentwicklungsvorhabens "Begleitete Schuleingangsphase" in Thüringen

Landesweites Thüringer Transferprojekt
zur Einführung der Schuleingangsphase

Kinder sind vielfältig
- und das ist gut so



**Begleitete
Schuleingangsphase
Thüringen entwickeln**

Grafik: Antje Knuth, Tina Pätzold

Bericht der Wissenschaftlichen Begleitung nach
zweieinhalb Jahren "BeStE" (2005-2008)
Prof. Dr. Ursula Carle, Dr. Heinz Metzen

Ursula Carle / Heinz Metzen 2009:

Die Schuleingangsphase lohnt sich!

Erfolgsmomente für die bestmögliche Entwicklung des landesweiten Schulentwicklungsvorhabens "Begleitete Schuleingangsphase" in Thüringen.

Bericht der Wissenschaftlichen Begleitung nach zweieinhalb Jahren "BeSTe" (2006-2008)

Stand November 2009



FB 12 Arbeitsgebiet Grundschulpädagogik

**Endbericht der
Wissenschaftlichen Begleitung
zum Thüringer Transferprojekt BeSTe**

Bremen, im November 2009

Wissenschaftliche Leitung: Prof. Dr. Ursula Carle

Universität Bremen
Fachbereich 12, Erziehungs- und Bildungswissenschaften
Arbeitsgebiet Grundschulpädagogik
Bibliothekstraße, Gebäude GW2, Raum A2520-2522
Postfach 33 04 40
28359 Bremen
Tel. (0421) 218-69220
Sek. (0421) 218-69024
Fax (0421) 218-4043
E-Mail: ucarle@uni-bremen.de
www.grundschulpaedagogik.uni-bremen.de

Beratung, Erhebung und Dokumentation: Dr. Heinz Metzen

Büroadresse Dr. Heinz Metzen:
Sedanstr. 57, 28201 Bremen
Tel. (0421) 54948-14
Mob. (0173) 9831778
Fax (0421) 54948-17
E-Mail: hmetzen@uni-bremen.de
www.shopfloor.de

Im Auftrag des Thüringer Kultusministeriums (TKM)

Besuchsadresse:
Werner-Seelenbinder-Straße 7
99096 Erfurt
Postanschrift:
Postfach 900463
99107 Erfurt
Tel.: (0361) 379-00
Fax: (0361) 379-4690
E-Mail: tkm@thueringen.de
<http://www.thueringen.de/de/tkm/content.asp>

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	9
Kurzfassung (Executive Review) und Einleitung	11
Kurzbeschreibung des Transferprojekts	12
Die wichtigsten Ergebnisse	13
1 Was soll BeStE? - Zum Auftrag und zu den durchgeführten Arbeiten und Untersuchungen	20
1.1 Begründung der Integrativen Schuleingangsphase und Beschreibung der Kernaufgaben des Modells	21
1.2 Gestaltungsdimensionen der Schuleingangsphase auf Schulebene	23
1.3 Gesetzliche Bedingungen des Transferprojektes BeStE	26
1.4 Die Aufgaben der Wissenschaftlichen Begleitung	28
1.5 Untersuchungsdesign und Erhebungen in BeStE	34
2 Die Entwicklung der Schulen im Transferprojekt	39
2.1 Auf dem Erfolgspfad: Die zahlenmäßige Entwicklung der Schulen mit integrativer Schuleingangsphase	40
2.2 Der Transfer lohnt sich: Die pädagogische Entwicklung der Schuleingangsphase in Thüringen.....	44
2.3 Zur Rolle der Schulleitung im Transferprojekt	52
2.3.1 Organisatorische Aufgaben im Rahmen der Schulentwicklung	53
2.3.2 Pädagogische Aufgaben im Rahmen der Schulentwicklung.....	56
2.3.3 Konkrete Ansatzpunkte zur Unterstützung der SchulleiterInnen	58
2.3.4 Argumentationshilfen für die Überzeugungsarbeit	60
2.3.5 Das Glaubwürdigkeitsproblem.....	62
2.3.6 Schlussfolgerungen zur Unterstützung der SchulleiterInnen	64
2.4 Zur Funktion von Beispielschulen in BeStE.....	65
2.4.1 Ausgangsplan zur Nutzung der Schulversuchsschulen	67
2.4.2 Die nächsten Schritte hin zur Etablierung von Beispielschulen	68
2.4.3 Zusammenfassung der Potentiale von Beispielschulen und SEPh-Expertise für das Transferprojekt BeStE.....	70
2.5 Zur Bedeutung der Aufgabenqualität im Transferprojekt	72
2.5.1 Zur Rolle der anderen Schulprojekte für BeStE.....	73
2.5.2 Zur Rolle der Aufgabenqualität für die Entwicklung der BeStE-Schulen.....	74
2.6 Zusammenfassung der schulischen Entwicklungen im Transferprojekt BeStE	77
3 Zur Tätigkeit und Qualifizierung der Tandems	80
3.1 Die Qualifizierung der Tandems und die Ableitung eines Kompetenzportfolios	81
3.1.1 Kompetenzportfolio: Auftrag und internationaler Hintergrund	83
3.1.2 Kernthemen der Tandemtätigkeit	85
3.1.3 Für die Tandemarbeit erforderliche Ressourcen	87
3.2 Herangehensweise der Tandems bei ihrer Begleitungstätigkeit	88
3.2.1 Idealtypischer Verlauf des Aufbaus der Schuleingangsphase	89
3.2.2 Wichtige Stationen des Entwicklungsweges von Schulen beim Aufbau der Schuleingangsphase	92
3.3 Entwicklung der Tandemarbeit.....	94
3.4 Checkliste Schuleingangsphase – Entwicklung eines Schnellverfahrens zur kooperativen Beschreibung und Bewertung der Entwicklungsoptionen in der Schuleingangsphase	100
3.5 Schlussfolgerungen zur Unterstützung der Tandems.....	102

4	Organisation des Transferprojektes, Ausgangskonzeption, Planung und Steuerung	107
4.1	Planung der landesweiten Einführung.....	110
4.1.1	Erste Planung und Start.....	110
4.1.2	Beratung und Qualifizierung der Projektleitung	115
4.2	Zwischen Ministerium und Einzelschule: Entwicklung einer Transferstruktur auf Schulumtsebene	116
4.3	Wie integriert ist BeSTe nach innen wie etabliert nach außen?.....	118
4.4	Empfehlungen zur Weiterentwicklung der Projektorganisation.....	123
5	Zielführung und Zielreflexion im Transferprojekt auf den wichtigsten Projektebenen	131
5.1	Die pädagogischen Kernziele der Schuleingangsphase	132
5.2	Zieldifferenzierung und Zielkommunikation	136
5.2.1	Projektengagement und Leitzielverlust.....	136
5.2.2	Neue Zieleingrenzung am Beispiel der Projekt-Außendarstellung	139
5.2.3	Zielhierarchisierung am Beispiel der Projektbereiche Zielführung, Projektstruktur, Öffentlichkeitsarbeit	141
5.3	Konsequenzen für die Zielarbeit	145
6	Zentrale Gelingensbedingungen für die landesweite Einführung der Schuleingangsphase	146
6.1	Lob des Zufalls	146
6.2	Zentrale Erfolgsfaktoren.....	148
6.2.1	Die Institutionalisierung des Wandels: Strategien und Strukturen	149
6.2.2	Die Motivierung des Wandels: Wünsche und Wollen.....	151
7	BeSTe-FAQ: Fragen aus dem Ausgangsbericht und ihre Beantwortung aus jetziger Sicht	155
7.1	Übersicht über die Fragen	155
7.2	Die Antworten zu den Ausgangsfragen.....	156
7.2.1	Wie weit gedieh der Aufbau der Projektsteuerungskompetenz?.....	156
7.2.2	Bis zu welchem Niveau lassen sich die pädagogischen Kompetenzen im Prozess der Schulentwicklung entwickeln?	160
7.2.3	Wie viel transferförderliches Vertrauen konnte BeSTe aufbauen?	165
7.2.4	Inwieweit wurde die Fortsetzung von BeSTe abgesichert?.....	167
7.2.5	Gelang der Sprung in die "Normalbedingungen"?.....	168
7.2.6	Wie weit ist die Bereitstellung von Implementationshilfen?	172
8	Zusammenfassender Ausblick: Was bleibt zu tun?	173
8.1	Kurze Zusammenfassung der Befunde: BeSTe lohnt sich!	173
8.2	Die nächsten Aufgaben des Transferprojektes	176
8.2.1	Notwendige strategische Vorhaben für die nächsten Jahre	178
8.2.2	Notwendige Produkt-Entwicklungen	186
8.2.3	Die nächsten Aufgaben für die wichtigsten Strukturebenen des Transferprojektes..	191
9	Anhang zum Projektendbericht.....	197
9.1	Die Aktivitäten der Wissenschaftlichen Begleitung.....	198
9.2	Fragebögen zur Tandem-Befragung im Frühjahr 2008	201
9.3	Die 10 pädagogischen Kernziele der Schuleingangsphase.....	209
	Literatur	213

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1-1:	Zielhorizonte auf der Suche nach dem Weg zur Breitenwirksamkeit	20
Abbildung 1-2:	Die sieben Dimensionen der praktischen Entwicklung von Schuleingangsphasen	25
Abbildung 1-3:	Aufgabenfelder der Wissenschaftlichen Begleitung im Transferprojekt	30
Abbildung 1-4:	Grobe Aufteilung der tatsächlichen Arbeitsbereiche der Wissenschaftlichen Begleitung	31
Abbildung 1-5:	Geplante und tatsächliche Aktivitätenverteilung im ersten Jahr der WB	32
Abbildung 1-6:	Synopse der WB-Mitwirkung an BeSTe-Gestaltungsprojekten	33
Abbildung 2-1:	Entwicklung der Schulzahlen im Transferprojekt BeSTe	39
Abbildung 2-2:	Entwicklung der Zahl von Grundschulen mit integrativer Schuleingangsphase	40
Abbildung 2-3:	Extrapolation der zahlenmäßigen Entwicklung der Grundschulen mit SEPh	42
Abbildung 2-4:	Schulen mit Interesse an der SEPh pro Schulamt	43
Abbildung 2-5:	Die sieben Gestaltungs-Zacken des BeSTe-Sterns plus Erläuterungen	45
Abbildung 2-6:	Zufriedenheit der Tandems mit der pädagogischen Entwicklung ihrer Schulen	46
Abbildung 2-7:	Anteil der Stammgruppen, die sich relativ gut entwickelt haben	47
Abbildung 2-8:	Wie organisieren BeSTe-LehrerInnen die unterrichtliche Öffnung?	48
Abbildung 2-9:	Welche Formen der Leistungsdokumentation nutzen die Stammgruppen?	50
Abbildung 2-10:	Geplantes Unterstützungssystem zur Einführung der Schuleingangsphase am Ende des Schulversuchs „Veränderte Schuleingangsphase“	66
Abbildung 2-11:	BeSTe-Schulen sind häufig noch in anderen Vorhaben engagiert (April 2007)	74
Abbildung 3-1:	Situation des Transferprojektes an den Schulämtern	95
Abbildung 3-2:	Rahmenbedingungen, die Tandems zu Beginn ihrer Arbeit forderten(Nov. 2005)	96
Abbildung 3-3:	Work-Life-Balance finden in der neuen Tandemtätigkeit (Mai 2006)	99
Abbildung 4-1:	Entwicklungspfad der Schuleingangsphasen-Entwicklung in Thüringen	108
Abbildung 4-2:	Struktur des Transferprojektes "Begleitete Schuleingangsphase"	109
Abbildung 4-3:	Aufbauorganisation des Transferprojektes (Entwurf der WB im Nov. 2005)	111
Abbildung 4-4:	Mindmap der wichtigsten Projekt-Handlungsfelder und –Phasen(2005)	112
Abbildung 4-5:	Ursprünglicher Projekt-Strukturplan für die Startphase [Schuljahr 2005-2006]	113
Abbildung 4-6:	Ursprünglicher Projekt-Strukturplan für die Abschlussphase [Schuljahr 2013-2014]	114
Abbildung 4-7:	Schema zur Einschätzung der Institutionalisierung des Transferprojektes BeSTe	119
Abbildung 4-8:	Stufen der Integration neuer Praxen in Institutionen	120
Abbildung 4-9:	Einschätzung des Rückhalts der Schuleingangsphase bei Eltern und Kindergärten	122
Abbildung 4-10:	Multiperspektivität der Lern- und Entwicklungsstand-Diagnose	126
Abbildung 5-1:	Hierarchie der Projektziele im BeSTe-Schulentwicklungsprozess	133
Abbildung 5-2:	Pädagogischer Blick auf die Projektebenen und Projektziele	138
Abbildung 5-3:	Gegenüberstellung der ebenenspezifischen Ziele	138
Abbildung 5-4:	BeSTe-Stern als Symbol für Einheitlichkeit und Vielseitigkeit	140
Abbildung 5-5:	Übersicht über die (neuen) Mittelziele für BeSTe (ca. 2007 bis 2012)	141
Abbildung 5-6:	BeSTe-Flyer vom Oktober 2006	144
Abbildung 6-1:	Die vier grundlegenden Unterstützungsmomente zur Förderung des Neuen	147
Abbildung 6-2:	Mindmap strategischer Gelingensbedingungen für das Transferprojekt	149
Abbildung 6-3:	Die drei Kraftquellen der Projektdynamik eines Entwicklungsvorhabens	152
Abbildung 6-4:	Verankerung der Projektdynamik auf den Projektstrukturebenen	153
Abbildung 7-1:	Projektverantwortung auf den wichtigsten Strukturebenen des Projektes	157
Abbildung 7-2:	Skizze der Werkstätten-Leistungen und –Ressourcen	165
Abbildung 8-1:	Mindmap der Schlussfolgerungen-Matrix	176
Abbildung 9-1:	Synopse der WB-Mitwirkung an BeSTe-Gestaltungsprojekten	198
Abbildung 9-2:	Übersicht über die Aktivitäten der Wissenschaftlichen Begleitung im Rahmen des thüringischen Transferprojektes BeSTe (Nov. 2005 bis Sep. 2007)	199
Abbildung 9-3:	Übersicht über die Aktivitäten der Wissenschaftlichen Begleitung im Rahmen des thüringischen Transferprojektes BeSTe (Sep. 2007 bis Mär. 2008)	200

Vorwort

*Wir lieben Menschen, die frei heraus sagen, was sie denken.
Vorausgesetzt, sie denken dasselbe wie wir.*

Mark Twain

Das Transferprojekt BeSTe – **B**egleitete **S**chuleingangsphase in **T**hüringen **e**ntwickeln – blickt nun auf drei Jahren Aufbauarbeit zurück und kann mit Stolz auf das Geschaffene verweisen: In jedem Schulamtsbezirk arbeitet ein qualifiziertes Tandem (Schul-Begleitem) und begleitet zwischen drei und 11 Schulen beim Auf- und Ausbau der integrativen Schuleingangsphase. Insgesamt sind dies aktuell über 70 BeSTe-Schulen. Fast noch einmal soviel haben bereits gegenüber den Tandems Interesse bekundet oder entwickeln ihre Schuleingangsphase außerhalb von BeSTe.

Wir, die "Wissenschaftliche Begleitung" hatten in den zurück liegenden Jahren die Aufgabe, die relevanten Gelingensbedingungen dieser Erfolgsgeschichte zu erheben und zu dokumentieren sowie der Projektleitung und den Tandems auf ihrem Weg mit Rat und Tat zur Seite zu stehen. Diese Zusammenarbeit hat neben den wissenschaftlichen Lernmöglichkeiten auch einen besonderen menschlichen Charme. Wir freuen uns immer noch auf jede E-Mail, auf jeden Anruf und auf jedes Treffen. Dies gilt ausnahmslos für alle Ebenen des Projektes und entschädigt für manche Überlast und die vielerlei Widerständigkeiten, die Innovations-Transfer-Prozesse auszeichnet.

BeSTe und unser Engagement haben eine Vorgeschichte: Seit Anfang 2000 begleiten wir Grundschulen in Thüringen auf ihrem Weg der Entwicklung einer integrativen, jahrgangsgemischten und flexiblen Schuleingangsphase. Thüringen ist uns in diesen acht Jahren zu fast so etwas wie eine zweite wissenschaftliche Heimat geworden - auch wenn der Weg von Bremen nach Erfurt, Weimar, Bad Berka usw. zeitlich sehr aufwendig ist. Wir fühlen uns dem Lande, seinen Menschen und insbesondere unseren pädagogischen Partnern sehr verpflichtet.

Dies ist uns wichtig zu betonen, denn unsere Rolle als Evaluatoren belastet auch die besten persönlichen und fachlichen Beziehungen. Einer der Gründe: Gelingens- oder Misserfolgsbedingungen eines Vorhabens sind nur aus der Rücksicht zu unterscheiden. Wenn wir sie entdecken, sind es verlockende Handlungsmöglichkeiten. Wir ergreifen diese hoffnungsvoll, aber dann entscheiden die Umstände über den Ertrag, nicht immer in die erwünschte Richtung. Aufgabe einer wissenschaftlichen Begleitung ist der nachträgliche bewertende Blick auf das Ergebnis dieser Chancen. Das ist solange unproblematisch, wie die Umstände aus der Chance ein Erfolgsmoment gemacht haben. Spielen die Umstände aber nicht mit, wird aus der Chance ein Risiko, erscheint das Urteil der WissenschaftlerInnen wie ein ungerechtfertigter Tadel, der zudem noch den Charakter der wissenschaftlichen Unumstößlichkeit besitzt.

Wir berichten und beurteilen hier auftragsgemäß, ehrlich und mit Blick auf das vor uns liegende, gemeinsame pädagogische Ziel. Wem der Bericht dabei hier und da zu kritisch klingt, den bitten wir erst einmal um Entschuldigung für die unangemessene Wortwahl und dann um die Unterscheidung zwischen dem Engagement großartiger Menschen in einem wunderbaren Vorhaben und dem Warnen, dem Anfeuern bzw. dem Ratgeben Außenstehender am Rande des beschwerlichen Bergpfades zu unserem gemeinsam angestrebten schulpädagogischen Gipfel.

Bremen, November 2009

Prof. Dr. Ursula Carle
Dr. Heinz Metzen

Kurzbeschreibung:

Die integrative, jahrgangsgemischte und flexible Schuleingangsphase zählt zu den wichtigsten Schulentwicklungsvorhaben in Deutschland. Gezielt arbeitet der Freistaat Thüringen seit 1997 an diesem grundlegenden und langfristigen Unterfangen. Nach der entsprechenden gesetzlichen Fundierung steht aktuell die landesweite Umsetzung der in Vorläuferprojekten ausgearbeiteten und erprobten Schuleingangsphase auf der Agenda. Dafür hat das Thüringer Kultusministerium das Transferprojekt "BeSTe" (Begleitete Schuleingangsphase in Thüringen entwickeln) etabliert. BeSTe soll mit schulindividueller Unterstützung durch spezielle Schulentwicklungsberater ("Tandems") und unter wissenschaftlicher Begleitung durch Prof. Carle von der Universität Bremen die Gelingensbedingungen für die landesweite Implementation der Schuleingangsphase herausarbeiten. Mit diesem Bericht der Wissenschaftlichen Begleitung werden nun nach gut zwei Jahren Transferprojekt die bisherigen Umsetzungs-Erfahrungen, die künftigen Erfolgsaussichten und einige notwendige Weiterentwicklungen vorgelegt.

Abstract:

The integrative, class-mixed and flexible school entrance phase ranks among the most important school development projects in Germany. The Free State Thuringia systematically works since 1997 on the development of the school entrance phase. After appropriate legal founding now is the country-wide transfer of the school entrance phase initially prepared in forerunner projects on the agenda. Therefore the Thüringer Ministry for Education (Thüringer Kultusministerium) established the transfer project "BeSTe" (Begleitete Schuleingangsphase in Thüringen entwickeln - Accompanied School Entrance Phase in Thuringia to develop), which works with schoolindividual support by special school development advisors ("Tandems"). BeSTe ran up to now under scientific company by Professor Carle of the University of Bremen to survey the success conditions for the country-wide implementation of the school entrance phase. This report by the scientific company presents after well two years transfer project the conversion experiences, the future chances of success and some necessary extensions of course.

Kurzfassung (Executive Review) und Einleitung

*Der Schulanfang ist in Bewegung.
In 15 Bundesländern werden
neue Schuleingangsmodelle entwickelt.
Ganz vorne mit dabei: Thüringen
und sein Transferprojekt BeSTe.
d. A.*

Die integrative, klassenstufenübergreifende und flexible Schuleingangsphase zählt zu den wichtigsten Schulentwicklungsvorhaben in Deutschland. Gezielt arbeitet der Freistaat Thüringen seit 1997 an diesem grundlegenden und langfristigen Unterfangen und ist hierbei inzwischen mit seinem Transferprojekt BeSTe ("Begleitete Schuleingangsphase in Thüringen entwickeln") bundesweit mustergültig aufgestellt. Nach dem Wissens- und Kompetenzaufbau in Vorläuferprojekten sollte das Transferprojekt in den zurück liegenden zweieinhalb Jahren die Gelingensbedingungen für die landesweite Implementation der Schuleingangsphase herausarbeiten. So viel vorab: Die wichtigste Bedingung bildet sicher die schulindividuelle Unterstützung durch spezielle SchulentwicklungsberaterInnen ("Tandems").

Wissenschaftlich begleitet wurde der Aufbau dieses Unterstützungsnetzwerkes durch Prof. Carle von der Universität Bremen. Mit diesem Abschlussbericht werden die bisherigen Umsetzungs-Erfahrungen beschrieben, die künftigen Erfolgsaussichten und aktuell notwendige Kurskorrekturen aus der Sicht der Wissenschaftlichen Begleitung (künftig auch: "WB") skizziert, sowie die Frage erläutert, wie das Transferprojekt bis 2010 und darüber hinaus das gesamte Schuleingangsphasen-Vorhaben erfolversprechend weitergeführt werden kann.

Das pädagogische Ziel der Schuleingangsphase ist die bestmögliche Entwicklung jedes Kindes am Beginn seiner Schulkarriere. Die besten Bedingungen dafür werden in dem zwischenzeitlich von den meisten Bundesländern favorisierten und auch über Deutschland hinaus empfohlenen Modell einer integrativen Schuleingangsphase mit klassenstufenübergreifendem, offenem Unterricht gesehen. Bewährt hat sich das Stammgruppen-Kurs-Modell wie es in Thüringen umgesetzt wird. Nach dem bisherigen Stand der Erkenntnisse, vor allem aus dem Schulversuch "Veränderte Schuleingangsphase", lässt sich diese bestmögliche Entwicklung im Kern dadurch erreichen, dass für den jeweiligen Entwicklungsstand des Kindes ein geeignetes, d.h. für dieses Kind herausforderndes und interessantes Lernangebot aus dem Kontext des Bildungsplans und des Lehrplans für die Grundschule bereit gestellt wird. In der integrativen Schuleingangsphase ist dieses offene Lernangebot zugleich geeignet, die Gruppe als Lerngemeinschaft zur Geltung zu bringen. Der Unterricht und seine Qualität stehen also in der Integrativen Schuleingangsphase im Zentrum des Entwicklungsgeschehens.

Insbesondere was die soziale Komponente angeht, ist die Integrative Schuleingangsphase ohne Auslese und mit ihrem "familiären" Charakter durch die klassenstufenübergreifende Form unschlagbar. Darauf weisen alle Untersuchungen hin, die es bis dato zur integrativen Schuleingangsphase gibt (Übersichten: Carle / Berthold 2008, Berthold 2008_11). Eine weitere Komponente, die für Eltern wie Kinder sehr beruhigend wirken kann, ist die Möglichkeit, die Schuleingangsphase in ein bis drei Jahren zu durchlaufen, d.h. dass Kinder, die bei Schuleintritt schon weiter vorangeschritten sind oder die deutlich schneller lernen als der Gruppendurchschnitt schon nach einem Jahr in die dritte Klasse wechseln können und Kinder, die weniger schulische Vorkenntnisse mitbringen oder langsamer lernen drei Jahre Zeit haben bis zum Klassenwechsel (in Klasse 3). Sitzenbleiben oder Klassenüberspringen mit allen sozial

negativen Folgen und nicht nachgewiesenen Erfolgen entfällt also, indem die Schuleingangsphase auf jedes Kind individuell zugeschnitten wird.

Kurzbeschreibung des Transferprojekts

BeSTe ist ein zeitlich und funktional begrenztes Transferprojekt innerhalb eines langfristigen Schulentwicklungsvorhabens des Landes Thüringen. Langfristiges Ziel des gesamten Entwicklungsvorhabens ist die flächendeckende Einführung der integrativen, klassenstufenübergreifenden und flexiblen Schuleingangsphase (künftig auch abgekürzt: "SEPh") im Lande Thüringen. Mittelfristiges Ziel des Transferprojektes ist die Herausarbeitung und Schaffung der Realisierungsbedingungen für diese flächendeckende Einführung.

Die Entwicklung des Transferprojektes lässt sich in zwei Phasen gliedern. 1. Phase 2005-2008: Wissenschaftliche Begleitung beim Aufbau eines Unterstützungssystems ("Tandems"¹ – siehe Kapitel 3), das in der Lage ist, die wesentlichen Erkenntnisse aus dem Schulversuch "Veränderte Schuleingangsphase" (künftig auch abgekürzt: "VSEPh") bei der schulindividuellen Begleitung umzusetzen. 2. Phase 2008-2010: Thüringenweite Etablierung der Schuleingangsphase mit Begleitung durch die Tandems. Rein zahlenmäßig werden die Tandems in der jetzigen Zahl allenfalls 100-120 Grundschulen in die Begleitung aufgenommen haben. Zusammen mit den Schulen, die ohne Tandems an der Schuleingangsphase arbeiten, könnten 2010 optimistisch geschätzt 200 der 440 Thüringer Grundschulen eine Schuleingangsphase haben bzw. an ihrer Etablierung arbeiten.

Die Wissenschaftliche Begleitung war bereits an der Projektkonzipierung in 2005 beteiligt und schloss ihre Arbeit im April 2008 mit einer Abschlusserhebung bei den Tandems ab. Neben der organisatorischen und inhaltlichen Projektgestaltung untersuchte die WB insbesondere, welche Bedingungen erforderlich sind, um das Modell landesweit einzuführen. In diesem Kontext und speziell für den Aufbau des Transferprojektes sollte die Wissenschaftliche Begleitung als Mittlerin und Wächterin für den Transfer der Idee und Praxis der Schuleingangsphase wirken und für die Dokumentation der transferkritischen Erfolgsfaktoren im thüringer Transferprojekt BeSTe sorgen.

Im Ausgangsbericht (2007) wurden die Ausgangsbedingungen für den Aufbau eines funktionierenden Transferprojektes beschrieben. Dieser Bericht erfüllte die Funktion der in Großprojekten obligatorischen "Machbarkeitsstudien". Die Kernfrage lautete: Sind die expliziten und impliziten Projektentwürfe von BeSTe umsetzbar, bestehen begründete Aussichten auf Erfolg des Transfervorhabens? Welche Risiken könnten das Projekt gefährden? Im Bericht wurden Empfehlungen formuliert, wie den Risiken entgegen gewirkt werden kann und wie die vorhandenen Ressourcen noch besser genutzt werden können. Die rund 30 Fragen aus dem Ausgangsbericht werden im Kapitel 7 beantwortet.

Im ersten Jahr des Transferprojektes waren noch nicht alle Schulämter aktiv in den Transfer eingebunden. Es mangelte in vielen Schulämtern schlicht an Informationen. Deshalb wurde das Transferprojekt dort nicht in dem Maße angenommen und gefördert, wie es erforderlich gewesen wäre. Daraus resultierte in einigen Schulämtern sogar eine hemmende Wirkung auf das Transferprojekt. Die Wissenschaftliche Begleitung empfahl daher, die Schulämter aktiver ins Boot zu holen. Dies ist inzwischen geschehen und zeigt bereits positive Wirkungen. Die *"Projektverantwortlichen für die Einführung der Schuleingangsphase an den Staatlichen Schulämtern"*, kurz "PV-SSA", werden informiert, erhalten Schulungsangebote und sind an der Steuerung der Tandem-Aktivitäten beteiligt. Die PV-SSA haben ihrerseits auf Schulebene *"Projektverantwortliche für die Einführung der Schuleingangsphase an den Grundschulen"*,

¹ je eine Grundschul- und eine Förderschullehrerin begleiten als Schulentwicklungsteam die Schulen bei der Einführung der Schuleingangsphase. Sie sind am jeweiligen Schulamt angesiedelt.

kurz "PV-GS", etabliert. Es gibt also jetzt eine, die wichtigsten Strukturebenen des Transferprojektes verbindende Projektverantwortung. Damit ist die Projektsteuerungskompetenz im Transferprojekt BeSTe heute im bundesweiten Vergleich ziemlich gut entwickelt. Auch wenn mit Blick auf die noch anstehenden Aufgaben die Steuerungskompetenz – wie in allen Innovationsprojekten - deutlich hinter den Forderungen und Möglichkeiten des Projektfeldes hinkt. Denn auch für die Steuerungsebenen handelt es sich ja um neue Anforderungen. Daher wird sich die Projektsteuerung mit dem fortschreitenden Transfer auch selbst weiterentwickeln müssen. Entsprechende Vorschläge in Richtung Dezentralisierung unterbreiten wir in Kapitel "8 Was bleibt zu tun?".

Die Erhebungsmethoden im vorliegenden, prozessbegleitenden Praxisforschungsprojekt sollten den Entwicklungsprozess unterstützen und nicht stören. Die Datenerhebung fügte sich daher in die Projektentwicklung ein. Die empirische Basis dieses Berichtes bildet die Beteiligung der WB an den Aktivitäten der Projektsteuergruppe auf Ministeriumsebene, an zentralen Entscheidungen der Projektleitung, an vielen Tandem-Schulungen bzw. Tandem-Beratungen. Daneben wurden auch Gruppendiskussionen mit Tandems durchgeführt und einige Informationsveranstaltungen für SchulleiterInnen und SchulamtsvertreterInnen mitgestaltet. 2007 zog die Wissenschaftliche Begleitung eine erste Bilanz ("Projektausgangsbericht") ihrer Sicht auf die Projektentwicklung. Als eine Konsequenz aus diesem Bericht nahm die WB in einigen Schulambereichen an ausgewählten Aktivitäten der Tandems teil: PR-Veranstaltungen für Eltern und Lehrer, Planungen mit dem Schulamt und Unterrichtsbesuche durch die Tandems. Die Arbeit der Tandems wird von der Projektleitung über mittelfristige "Arbeitsvereinbarungen" kontrolliert. Die WB nahm an einigen dieser Vereinbarungsgespräche teil, half bei der Formulierung von Fragen für diese Gespräche mit und hatte Einsicht in alle seit 2006 vorliegenden Protokolle. Anfang 2008 wurde die Projektleitung interviewt und im Anschluss daran drei Fragebögen mit insgesamt 78 Fragen von den 11 Tandems beantwortet.

Die wichtigsten Ergebnisse

Damit das Mögliche entsteht, muss immer wieder das Unmögliche versucht werden.

Hermann Hesse

Für das Transferprojekt BeSTe gab es zunächst zwei Projektentwürfe: Einen "theoretischen", einschließlich Projektstrukturplan-Skizze der Wissenschaftlichen Begleitung sowie einen faktischen qua Auswahl, Implementierung und Ausstattung der Projektmanagerinnen und der Tandems durch das Kultusministerium. Der ministerielle Entwurf orientierte sich dabei eher am Machbaren, der wissenschaftliche wohl eher am Gestaltbaren. Nur der ministerielle "Plan" wurde realisiert. Da das praktische Vorgehen auf keinerlei explizite Ableitung der Teilaufgaben aus den Projektzielen (Projektstrukturplan) beruhte, ist keine logische Beurteilung der eingetretenen Wirkungen möglich, nur eine plausible. Die aber fällt trotz Planungszurückhaltung sehr positiv aus.

Stetiges Wachstum der Zahlen

Fast ein Drittel aller Thüringer Grundschulen hat sich bis dato auf den Weg gemacht, eine integrative, klassenstufenübergreifende und flexible Schuleingangsphase aufzubauen. Das Ziel: Gemeinsamer Unterricht aller Kinder in der Grundschule, zwei Klassenstufen bilden eine Lerngemeinschaft mit hoher Eigenverantwortlichkeit und intensivem gemeinschaftlichem Lernen, sowie der Möglichkeit, die Schuleingangsphase in ein bis drei Jahren zu durchlaufen. Die Schuleingangsphase lohnt sich: Die Kinder kommen beim Schuleinstieg schneller in der Schule an, der Unterricht wird offener, das einzelne Kind und die Integration der Lerngemein-

schaft werden gefördert; die Kinder arbeiten hoch motiviert und ausdauernd, es entwickelt sich ein sehr gutes Sozialverhalten, die Kinder lernen auch voneinander; insgesamt ist die Unterrichtsatmosphäre angenehmer und stressfreier – für Kinder wie für Lehrkräfte; die Eltern sind stärker involviert, erleben die individuellere Förderung ihrer Kinder entlastend und wissen sehr viel besser über die schulische und persönliche Entwicklung ihrer Kinder Bescheid. - So beschreiben es die vorhandenen Untersuchungen zur Schuleingangsphase und so haben wir es auch in Thüringen erlebt.

Der Entwicklungsstand der Schulen hinsichtlich dieser Schuleingangsphasen-Potentiale ist sehr unterschiedlich. Bei den entwickelten Schuleingangsphasen kann das im Schulversuch "Veränderte Schuleingangsphase" entwickelte Modell als grundlegend umgesetzt angesehen werden. Von den aktuell geschätzten rund 140 Schulen, die sich dem Aufbau einer integrativen Schuleingangsphase verschrieben haben, befinden sich etwa die Hälfte in Betreuung durch die BeSTe-Tandems. Nach deren Urteil läuft die Entwicklung der Stammgruppen in BeSTe erwartungsgemäß. Gut 30-40 Schulen stehen kurz vor dem Einstieg in die Begleitung durch BeSTe. Schätzungsweise noch einmal so viele haben sich in früheren SEPh-Schulversuchen bzw. ohne diese auf den Weg gemacht. Die Tandems schätzen deren Entwicklungsdynamik nicht so positiv ein wie bei den BeSTe-Schulen. Allerdings steht eine systematische Untersuchung hierzu noch aus. Insgesamt ist die integrative Schuleingangsphase in Thüringen längst aus der Versuchs-Nische herausgewachsen und hat sich zum landesweit beachteten und begrüßten Schulentwicklungsvorhaben entwickelt. Ein Schulamt reagierte bereits auf diese Erfolgserwartungen und stellte zusätzliche BeSTe-Tandems ein.

Erfolgsmotor Tandems

Wichtigstes Moment für diesen Erfolg bildet – neben dem hohen Engagement der Lehrkräfte – das in Thüringen entwickelte Unterstützungssystem für dieses Schulentwicklungsvorhaben: die Lern- und Entwicklungsgemeinschaft der "Tandems". Dabei erbrachten die Tandems eine doppelte Qualifizierungsleistung. In den ersten beiden Jahren des Projektes zwischen 2005 und 2007 qualifizierten sich fast 30 Lehrerinnen und Lehrer mit Unterstützung der Projektleitung und der Wissenschaftlichen Begleitung zu professionellen Schuleingangsphasen-BeraterInnen und brachten zugleich noch an die 100 Schulen dazu, sich auf den BeSTe-Weg des Auf- und Ausbaus einer förderwirksamen Schuleingangsphase zu machen. Klima und Arbeitsweise der Tandem-Community ähnelt stark denen der Schuleingangsphase: Kompetenzniveaumischung, Lernen mit- und voneinander, hohe produktive Motivation und – dafür die Basis bildend – ein sehr positives Sozialklima. Dynamik, Breitenwirkung und Qualität des Transferprojektes BeSTe ruhen im Wesentlichen auf den Schultern der Tandems. Das ist, was sie anspricht. Das ist aber auch das, was sie belastet und unzufrieden macht mit der ungenügenden institutionellen, publizistischen und finanziellen Anerkennung. Eine hohe Aufstiegsfluktuation ist die persönlich lohnende aber projektbedrohliche Folge.

Noch nicht abschließend geklärt ist die Frage, wie neue Tandems optimal in ihre Aufgaben eingearbeitet werden können. Wir empfehlen, dass sich neue Tandems zunächst auf die Einübung der Beratungskompetenz mit einigen wenigen, relativ weit entwickelten Schulen konzentrieren sollten. Hierfür ist eine intensivere und stringendere Begleitung und Unterstützung durch die Projektleitung und eventuell durch Supervisions-Tandems notwendig. In der augenblicklichen Situation sind die überlasteten Tandems dazu kaum in der Lage. Kommt doch zur Unterstützung von Schulen, die gerade mit der Einführung der Schuleingangsphase beginnen, zwischenzeitlich ein erhöhter Unterrichtsentwicklungsbedarf derjenigen hinzu, die die Jahrgangsmischung bereits erfolgreich eingeführt haben. Die Lösung sehen wir im zusätzlichen Aufbau eines regionalen Unterstützungssystems sowie von Lernwerkstätten, die Medi-

en und Anschauung zur Einarbeitung in die Strukturen der integrativen Schuleingangsphase bieten. Dieser Aufgabe sollten sich in erster Linie die Schulämter stellen².

Die Tandems bilden das Rückgrat des Transferprojektes. Soll der Transfer auch weiterhin so erfolgreich gelingen, muss die Entwicklungs- und Lerngemeinschaft der Tandems aufrecht erhalten werden. Soll der Transfer auch quantitativ dem wachsenden Interesse der Thüringer Grundschulen an der Schuleingangsphase gerecht werden, muss die Zahl der Tandems weiter aufgestockt werden. Für die Erhöhung der pädagogischen Qualität der Schuleingangsphase ist es notwendig, die Qualifikation der Tandems – am besten im Rahmen regionaler Unterstützungssysteme – weiter auszubauen.

BeSTe ist sehr erfolgreich und verdient eine entsprechende Öffentlichkeitsarbeit

Auch wenn den Tandems – neben dem Engagement der Schulen - der Hauptverdienst für die gute Entwicklung des Transferprojektes zukommt, bildet eine weitere wesentliche Stütze hierfür die Projektorganisation von BeSTe. Versucht man den Grad der gesellschaftlichen Bedeutung ("Systemhaftigkeit" sensu Giddens) von BeSTe zu beurteilen (siehe Kapitel "4.3 Wie integriert ist BeSTe...?"), dann ergibt sich grob gesehen folgendes Bild: BeSTe erreicht eine Systemhaftigkeit der ersten von drei möglichen Niveaustufen mit einem nur grundlegenden Interesse der Gesellschaft, allerdings mit einem durchaus "mittleren" Differenzierungs- und Integrationsniveau der internen Projektstrukturen (siehe 4.3). Eine weitgehend auf individueller praktischer Interaktion fußende *Projekt-Integration* organisationalen Lernens im Prozess der Schulbegleitung wird von einer damit nur punktuell verbundenen (Fach-) Öffentlichkeit begleitet, die nicht sehr ausgeprägt an den Leistungen des Projektes interessiert ist und wenn, dann nur anlassbezogen. Die interne Projektstruktur könnte also durchaus ein höheres öffentliches Interesse wecken und befriedigen. Hier fehlt es in der Breite wie in der Tiefe noch weitgehend an einer entsprechenden Öffentlichkeitsarbeit. Ansätze dafür sind auf Schulamts- wie auf Projektleitungsebene da und könnten als Vorlage für eine landesweite projektangemessene Öffentlichkeitsarbeit dienen.

Schulämter unterstützen BeSTe

Die von den Tandems angestoßene Entwicklungsdynamik in den Grundschulen erfasst mittlerweile auch alle Schulämter, die - wenn auch in unterschiedlicher Intensität - das Transferprojekt BeSTe tatkräftig unterstützen. Inklusiv der BeSTe-Schulen arbeiteten vor einem Jahr, im Frühjahr 2007 etwa 20 Prozent der rund 440 Grundschulen in Thüringen am Auf- bzw. Ausbau einer integrativen, klassenstufenübergreifenden und flexiblen Schuleingangsphase (SEPh). Damals waren rund 90 Grundschulen im Transferprojekt engagiert, meldeten ihr Interesse an einer Begleitung an oder hatten sich bereits früher bzw. außerhalb von BeSTe auf diesen Weg gemacht. Diese Zahl ist 2008, ein Jahr später, um 50 Prozent auf ca. 140 Grundschulen gestiegen. Das entspricht einem Anteil von rund 30 Prozent an den Thüringer Grundschulen und stellt eine Quantität dar, über die die Fachöffentlichkeit nicht mehr hinwegsehen kann. Jedes Thüringer Schulamt hat nun mehrere BeSTe-Schulen. Akronym und Signet "BeSTe" sind ein stehender Begriff in der Schulöffentlichkeit des Freistaates. In den Medien erscheinen erste positive Berichte, auf Veranstaltungen für Lehrkräfte und Eltern überwiegt das Interesse am WIE, also am Vorgehen der Tandems und an den Erfolgen der Schulen. Mit dem Rückenwind der Schulämter hinter sich fragt kaum mehr jemand nach dem OB.

Die Entwicklungen in den verschiedenen Schulämtern verlaufen nach wie vor sehr uneinheitlich. Auf der Schulamts- und Landesebene hatte das Transferprojekt anfangs ein Infrastrukturproblem. Damit eine Infrastruktur wirksam werden kann, muss sie standardisiert, objektiviert und überall präsent sein, horizontal wie vertikal. BeSTe entwickelt sich in diese

² das Thema "Regionales Unterstützungssystem" zieht sich wie ein roter Faden durch den ganzen Bericht - zusammenfassend im Kapitel "8 Zusammenfassender Ausblick: Was bleibt zu tun?"

Richtung. Beiträge hierzu finden sich in der bereits erwähnten Einrichtung der Verantwortlichen für die Schuleingangsphase in den Schulämtern und in den Schulen, sowie in den öffentlichen Informationsveranstaltungen, die nach dem erfolgreichem Auftakt im Staatlichen Schulamt Jena / Stadtroda zwischenzeitlich in verschiedenen Schulämtern durchgeführt wurden. Informationen über das Modell und Transparenz des Entwicklungsprozesses sind Voraussetzungen für das Vertrauen in den Erfolg des Reformprozesses. Dieses Vertrauen ist grundgelegt und zeigt sich nicht zuletzt in der beachtlichen Zahl an BeSTe-Schulen.

Folgt man andererseits den kritischen Schilderungen von SchulleiterInnen wie Tandems und analysiert die Informationsveranstaltungen vor Ort, dann mangelt es in der interessierten Schulöffentlichkeit noch immer einigen Lehrkräften und Eltern, aber auch Beratern (die nicht unmittelbar an BeSTe beteiligt sind) an Vertrauen in die Ernsthaftigkeit des politischen Willens auf Landesebene. Hinzu kommt eine gewisse Skepsis hinsichtlich Nutzen und Machbarkeit auf Schulebene, z.B. in der Frage, ob sich denn der Aufwand lohnt, da ja auch "normale" Klassen gute Schulleistungen hervorbringen. Insgesamt wurde während der zentralen Informationsveranstaltungen an den Schulämtern deutlich, dass es einerseits viele sehr interessierte Lehrerinnen und Lehrer gibt, andererseits aber auch solche, die noch nicht gewillt sind, ihren Unterricht umzustellen bzw. sich das vielleicht auch nicht zutrauen. Dieser Skepsis könnte man in den meisten Fällen durch sachliche Informationen und praktische Hilfen begegnen.

Wachsender Informationsbedarf

Entsprechend üblicher Innovationstransferrhythmik ("2-6-2-Regel"³) befindet sich die Dissemination des Vorhabens in Thüringen zum Abschluss der wissenschaftlichen Begleitung am Übergang der Arbeit mit den "sowieso" interessierten und besonders aufgeschlossenen (ca. 20%) zu den eher pragmatisch orientierten (ca. 30%) Kollegien. Diese lassen sich erfahrungsgemäß weniger leicht durch die bloße Idee überzeugen, sondern verlangen einen praktischen Beleg für die Machbarkeit und den Nutzen der integrativen, jahrgangsstufenübergreifenden und flexiblen Schuleingangsphase. Dies zeigt sich in Informationsveranstaltungen an einem deutlichen Überwiegen der WIE-Fragen gegenüber den OB-Fragen und an einem starken Besuchsinteresse von Beispielschulen.

Der bisherige Fokus auf das Werben für ein faszinierendes pädagogisches Modell und für ein professionell ausgestattetes Unterstützungssystem hat seine Wirkung nicht verfehlt, müsste aber jetzt mehr in Richtung Know-how-Wachstum und -Transfer gehen. Dafür benötigt das Projekt entsprechendes Informationsmaterial, eine nutzerfreundliche Internetplattform, regionale Lernwerkstätten und Beispielschulen. Das entsprechende Potential an Schulen ist in jedem Schulamt vorhanden. Nur müssten diese speziell für die Transferarbeit qualifiziert und ausgestattet werdend – personell, räumlich und medial – wo immer möglich, in Verbindung mit einer Lernwerkstatt. Für alle diese Informationskanäle gibt es entsprechende Vorarbeiten. BeSTe ist also für den nächsten Schritt hin zur Arbeit an einer breiten Informationskampagne bestens gerüstet.

So wurde der Aufbau eines internetbasierten Management-Informationssystems angefangen, allerdings bräuchte es bis zur praktischen Nutzenstiftung mehr technische Sachkunde und vor allem eine ausreichende Betreuungszeit für das Medium. Das Lernen der Projektverantwortlichen und Projektbeteiligten im Transferprozess hat also noch keine öffentlich zugängliche, systematische Basis. Probleme wie Erfolge werden noch nicht ausreichend herausgearbeitet, reflektiert und in den Wissensfundus eingespeist.

³ Japan Human Relations Association 1994, S. 105ff.; Carle 2000, S. 407ff.

Ansätze für Selbstevaluation geschaffen

Aus vielerlei Gründen ist eine eigenverantwortliche Selbstevaluation auf den verschiedenen Strukturebenen des Projektes noch nicht erreicht. Dies liegt weniger an mangelnder Bereitschaft als an hierfür im Transferprojekt kaum verfügbarer Entwicklungszeit. Immerhin wurde mit Unterstützung des TKM aus TQSE ein schlanker Beobachtungsbogen ("Checkliste Schuleingangsphase") für die Selbst- und Fremdbeobachtung des Unterrichts in der Schuleingangsphase entwickelt – siehe Kapitel "3.4 Checkliste Schuleingangsphase". Dieses Instrument wird seit Schuljahresbeginn 2008 bei den EVAS-Konsultationen angewendet, die ja notwendig zur Begleitung der BeSTe-Schulen gehören. Damit sind erste Ansätze für die Selbstevaluation der Schulentwicklungsprojekte geschaffen. Darüber hinaus wurde TQSE nicht weiter entwickelt. Das aber wäre zur informatorischen Grundlegung eines Evaluationsystems sinnvoll und notwendig.

Die qualitative Entwicklung der Schulen verläuft erwartungsgemäß

Vergleicht man die Aussage der Tandems mit den Ergebnissen des Schulversuchs "Veränderte Schuleingangsphase" (2000-2003), so verläuft die Entwicklung der BeSTe-Schulen erwartungskonform. Die geringsten Probleme scheint dabei die organisatorische Umsetzung der Jahrgangsmischung zu machen. Entwicklungsbedarf besteht vor allem im Bereich Unterricht. Die zur Deckung dieses Bedarfs notwendige unterrichtliche Entwicklungsunterstützung können die Tandems aus zeitlichen Gründen nicht ausreichend leisten. Deshalb empfehlen wir die Einrichtung von Lernwerkstätten, Stammtischen und die Hinzuziehung von Know-how aus unterrichtsbezogenen Projekten wie EULE, SINUS etc. Dies auch, weil die qualitativen Unterschiede zwischen den Lehrkräften, den Stammgruppen und den Schulen als groß angegeben werden.

Das Schwierigste an Schulentwicklungsvorhaben ist die Entwicklung in die Breite. Diese ist dem thüringischen Transferprojekt in einem Ausmaß gelungen, das dieses Entwicklungsproblem als weitgehend gelöst erscheinen lässt. Bei allem Stolz auf diese Leistung, steht das Schulentwicklungsvorhaben BeSTe aber erst am Anfang. Denn nach dem nachweisbaren quantitativen Erfolg, rückt nun verständlicherweise auch die Frage nach dem qualitativen Erfolg immer mehr in den Vordergrund. So viel wir auch über die Gelingensbedingungen für den quantitativen Erfolg sagen können, so hypothetisch sind unsere Aussagen zu den Erfolgsmomenten für den qualitativen Erfolg. Eines ist sicher, der quantitative Erfolg muss weiter gesichert werden. Aber irgendwann wird die Antwort auf die Frage nach den Gelingensbedingungen für den qualitativen Erfolg die weitere quantitative Entwicklung beschleunigen oder hemmen. Beides werden wir also im Zusammenhang sehen müssen.

Die Diagnose des pädagogischen Entwicklungsniveaus der BeSTe-Schulen fällt summa summarum sehr unterschiedlich aus. Unter anderem liegt das daran, dass diese Diagnose eine Momentaufnahme der verschiedenen schulischen Entwicklungswege darstellt. Ein zusammenfassendes Urteil muss den zurückgelegten Weg erfassen, nicht alleine die aktuell erreichte Station oder gar nur den noch nicht erklommenen Gipfel. Die Wegstrecke aller BeSTe-Schulen ist in der Summe beachtlich - ein Kompliment für die PädagogInnen in den BeSTe-Schulen und für die Kompetenz und das Engagement der Tandems! Für die nächste Phase des Schulentwicklungsvorhabens ist diese Entwicklungsleistung ermutigend: Die Schuleingangsphase lohnt sich, für Kinder, Eltern, Lehrkräfte und auch für das gesamte Schulsystem.

Steigerung der Unterrichtsqualität rückt in den Blick

Die nächste Projekt-Entwicklungsaufgabe bei den Schulämtern mit den meisten BeSTe-Schulen wird nach unserem Eindruck die deutliche Anhebung der Aufgabenqualität sein. Dies entnehmen wir den wenigen Schulbesuchen, vor allem aber den Äußerungen der Tandems. Die ersten Tandems sind bereits an ihre quantitativen Begleitungsgrenzen gelangt. Nun

tendieren sie zur "Entlassung" der fortgeschrittensten Schulen aus der Begleitung, um den interessierten Schulen beim Einstieg helfen zu können. Sie sehen also das quantitative Wachstum des Transferprojektes als ihre vordringlichere Aufgabe an. Für das qualitative Wachstum fehlt ihnen die Zeit und mit Blick auf die eher fachbezogene Aufgabenqualität auch die für alle schulischen Fächer und Themen notwendige fachspezifische Kompetenz.

Aufgrund unserer Erfahrungen mit anderen Schuleingangsphase-Projekten in Deutschland hatten wir in 2007 der Projektleitung empfohlen, die Tandems für die Fragen der Aufgabenqualität zu sensibilisieren und zu qualifizieren. Dem konnte aber aus vielerlei Gründen nicht entsprochen werden. Ähnlich erging es auch unserem Vorschlag zur Integration der unterrichtsbezogenen Entwicklungsvorhaben wie SINUS, EULE und anderen in die Weiterentwicklung der Schuleingangsphase fiel bislang auf wenig praktische Resonanz. Wie oben schon angedeutet, lässt sich möglicherweise die Steigerung der Aufgabenqualität auch nicht mehr alleine durch die BeStE-Tandems bewerkstelligen. Wir schlagen daher die Entwicklung "schulinterner Tandems" für diese Aufgabe vor, die in einem Kompetenznetzwerk auf Schulamtsebene eingebunden sind⁴. Dazu müsste erst einmal die entsprechenden Kompetenzen auf Schulamtsebene gebündelt werden: Zu einem solchen Kompetenznetz gehören alle Schulen, die ihre Schuleingangsphase entwickeln, Beispielschulen für die Schuleingangsphase, Lernwerkstätten, Arbeitskreise und andere Orte des kollegialen Lernens und Entwickelns, die genannten und andere Unterrichtsentwicklungsvorhaben, die entsprechenden Fachberater und natürlich auch die Schuleingangsphasen-Tandems – zur Sicherung der Integration dieser Vorhaben in das Transferprojekt.

Wichtigste Schnittstelle zwischen diesem regionalen Aufgabenqualitäts-Netzwerk und den Stammgruppen-Teams in den Schulen wären dann diese schulinternen Tandems, also Lehrkräfte, die sich selbst in die Möglichkeiten zur Steigerung der Aufgabenqualität in bestimmten Fächern und Themenbereichen einarbeiten und dieses Wissen bei der Lösung von konkreten Entwicklungsaufgaben in ihren Schulen zur Verfügung stellen. Da die Mehrzahl der Schulämter noch an der quantitativen Entwicklung des Transferprojektes arbeitet, schlagen wir vor, erst einmal mit einigen wenigen, dafür prädestinierten und daran interessierten Schulämtern die Entwicklung eines Teilaspektes dieses neuen Netzwerkmodells zu vereinbaren. So etwa: Weiterentwicklung der Aufgabenqualität in bestimmten Fächern und Themenbereichen, Weiterentwicklung der Förderkompetenz, Integration des Unterstützungssystems etc. Diese Pilot-Schulämter sollten zusätzlich ein Projektkonsortium bilden, das sich schwerpunktmäßig um den Aufbau von Informations- und Qualifizierungsressourcen für alle Schulen im landesweiten Transferprojekt kümmert. Mit der Zeit würden so auf Schulamtsebene Kompetenzen und Ressourcen entwickelt, von denen auch alle anderen Schulämter beim Ausbau ihrer Schuleingangsphase Nutzen ziehen könnten.

Schulleiter spielen Schlüsselrolle und benötigen Unterstützung

Obwohl wir keinen umfassenden Zugang zu den BeStE-Grundschulen hatten, legen die vereinzelten Einblicke, die Äußerungen der Tandems und die der Schulleiter die Interpretation nahe, dass die SchulleiterInnen eine Schlüsselrolle (Gatekeeper) für die Bereitschaft, den Start und das Gelingen der Schuleingangsphase spielen. Deshalb müssten vor allem die SchulleiterInnen der Schuleingangsphasen-Schulen eine besondere Unterstützung erfahren.

Die Schulleiterin oder der Schulleiter muss den Alltagsbetrieb aufrecht erhalten und zusätzlich für den Transferprozess Zeit, Raum und Budget zur Verfügung stellen bzw. beschaffen: Notwendige Förderanträge und Konzepte sind zu schreiben, Prioritäten zu setzen (Lehr- / Lernmittelfonds, Personalstunden), eine lang-, mittel- und kurzfristige Anschaffungsplanung

⁴ eine erste konzeptionelle Skizze zur Funktion dieser "schulinterner Tandems" findet sich in Kapitel "8.2.1 Notwendige strategische Vorhaben..."

ist zu tätigen, Statistiken sind zu führen, Berichte zu schreiben etc. Die Arbeitsplanung muss die Rhythmisierung, die Kooperation im Team und das gewählte Lerngruppenorganisationsprinzip (z.B. Stamm-Kurs-Prinzip) berücksichtigen. Arbeitsbedingungen für die Teamarbeit müssen so gestaltet sein, dass sie kooperationsförderlich sind.

Vor- und Nachbereitung des Unterrichts in der Schule sollte attraktiv werden, Räume für Absprachen, Arbeitsplätze und Arbeitsmittel über das Übliche hinaus - vor allem für die Schuleingangsphase - sollten dafür zur Verfügung stehen. Das ist viel mehr als die SchulleiterInnen-Freistellung und der Schulleitungsalltag übrig lassen. Auch deshalb müssten SchulleiterInnen, die relativ neu in ihrem Amt sind, in der BeSTe-Begleitung gezielte Unterstützung erhalten. Einige Tandems tun das und haben damit Erfolg. In den meisten Schulämtern bräuchte es hierfür gesonderte Kapazitäten. Im Kapitel "2.3 Zur Rolle der Schulleitung im Transferprojekt" werden hierzu einige Vorschläge unterbreitet. Bei unseren abschließenden Empfehlungen im Kapitel 8 betonen wir die Nützlichkeit der SL-Unterstützung für das Gelingen des gesamten Transferprojektes. Unsere Empfehlungen zur Unterstützung der SL finden sich im Kapitel 8.2.1, Unterpunkt "Stärkung der Schlüsselakteure".

Die integrative Schuleingangsphase ist kurz davor, ein Selbstläufer zu werden

Interessant an der Entwicklung der Zahl von Grundschulen mit integrativer Schuleingangsphase ist, dass die quantitative Entwicklung der BeSTe-Schulen gleichsinnig mit der Zahl der (Noch-)Nicht-BeSTe-Schulen steigt. Wir interpretieren diese Tendenz zum freiwilligen Engagement für die integrative Schuleingangsphase dahingehend, dass das Interesse der Thüringer Grundschulen an der integrativen Schuleingangsphase auch außerhalb der offiziellen Förderstrukturen kontinuierlich wächst. Diese Momentaufnahme spiegelt sicher mehrere pädagogische Entwicklungen in Thüringen wider. Ein zentrales Movers für alle diese Entwicklungen bildet der stetig wachsende Erfolg des Transferprojektes. Wahrscheinlich befruchten sich die verschiedenen Pro-Schuleingangsphasen-Momente gegenseitig. Unserer Ansicht nach steht das Transferprojekt BeSTe daher kurz davor, ein Selbstläufer zu werden. Damit verringert sich zwar die Arbeit am Widerstand gegen das Projekt, aber es erhöht sich der Begleitungs- und Koordinierungsaufwand, den die interessierten Schulen einfordern werden.

Wie gesagt, das Transferprojekt BeSTe lohnt sich. Obwohl der Aufwand zum Aufbau der Projektorganisation und des Unterstützungssystems sehr viel kostete und auch weiterhin kostet, profitieren immer mehr Thüringer Grundschulen von der Bewegung, der Kompetenz und der Kraft, die sich in und um BeSTe herum entwickelt hat. Insbesondere sind es die Kinder in den BeSTe-Stammgruppen und ihre Eltern, die aus der Schuleingangsphasen-Entwicklung ihrer Schulen den größten Nutzen ziehen. Das spornt auch ihre LehrerInnen an, was wiederum die BeSTe-Tandems mit Stolz erfüllt. Womit der Erfolgskreis geschlossen ist: Projektverantwortliche und Projektklienten stacheln sich gegenseitig an. BeSTe bietet allen Beteiligten das Beste: Erfolg und Anerkennung.

1 Was soll BeSTe? - Zum Auftrag und zu den durchgeführten Arbeiten und Untersuchungen

"Wenn die Menschen nicht manchmal Dummheiten machten, geschähe überhaupt nichts Gescheites."

Ludwig Wittgenstein

Ziele und Inhalte der Begleiteten Schuleingangsphase sind sehr gut ausgearbeitet und beruhen auf den seit 1998 bis dato vorliegenden Erfahrungen des Thüringer Kultusministeriums (TKM) und des Thüringer Instituts für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien (ThILLM) bei der Entwicklung und Optimierung der Schuleingangsphase sowie den Untersuchungen der Wissenschaftlichen Begleitung seit dem Jahr 2000 (siehe Abbildung 1-1: Zielhorizonte auf der Suche nach dem Weg zur Breitenwirksamkeit)⁵.

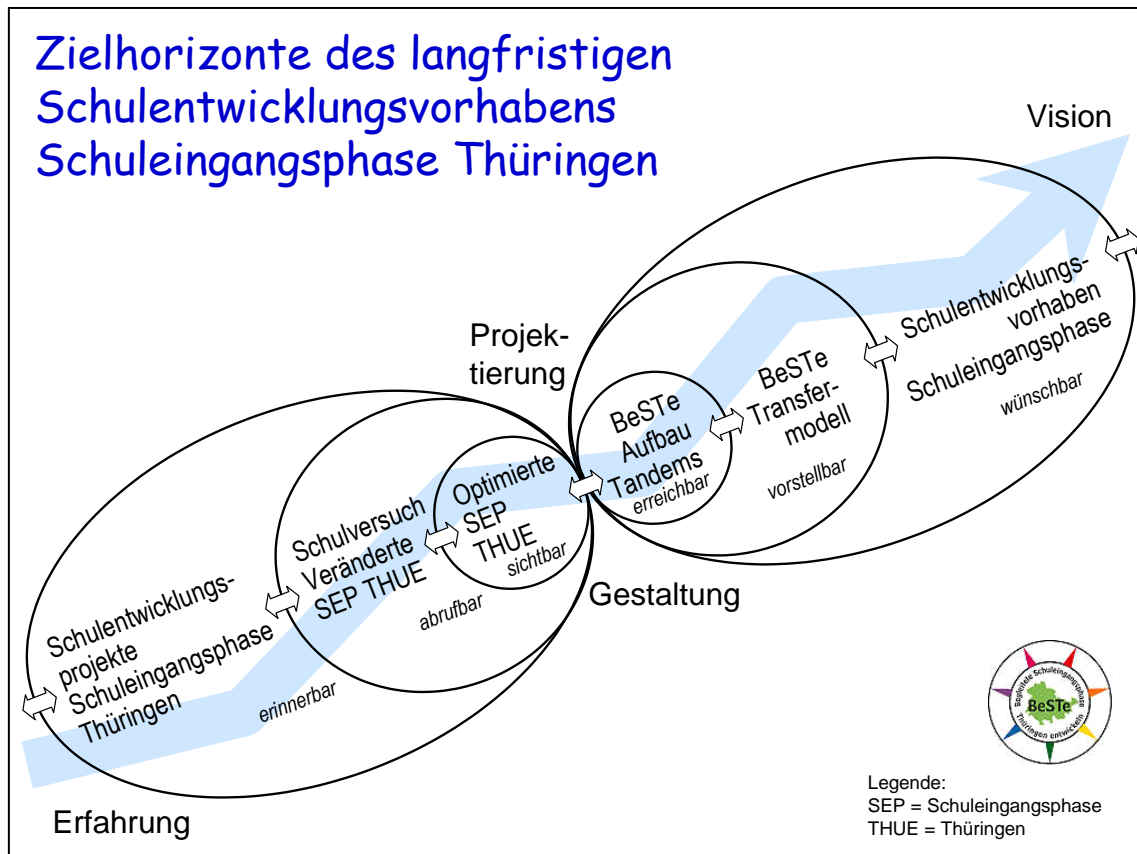


Abbildung 1-1: Zielhorizonte auf der Suche nach dem Weg zur Breitenwirksamkeit

Die Abbildung verdeutlicht, welche großen Zeiträume ein umfassendes Schulentwicklungsvorhaben erfordert und dass die einzelnen Maßnahmen, Versuche und Projekte nur in der langfristigen Perspektive Sinn machen. Die Grafik soll zudem veranschaulichen, dass der aktuelle Gestaltungsraum immer zwischen dem fernen – beinahe unerreichbaren - Zukunftsmodell und der noch vorhandenen, kurzfristigen Erfahrung liegt und eine dreifache Orientierung benötigt: Zurück in die Erfahrung, vorwärts in die Wunschwelt und einwärts in die Signale

⁵ Carle / Berthold 2008: Schuleingangsphase entwickeln; Berthold 2008: Unterricht entwickeln in der Schuleingangsphase

des laufenden Gestaltungsprozesses. Die Wissenschaftliche Begleitung hat zwischen 2000 und 2003 den Schulversuch "Veränderte Schuleingangsphase" begleitet, zwischen 2005 und 2007 den Aufbau der Tandemstruktur für das Transferprojekt BeSTe und bis Mai 2008 die beginnende Regionalisierung des Transferprojekts unterstützt, so dass nun die Frage nach den Möglichkeiten und Grenzen eines landesweiten Transfers auf rund 440 Grundschulen beantwortet werden kann.

Die folgenden Kapitel versuchen, den Hintergrund auszubreiten, vor dem die Frage der Transferierbarkeit abschließend zu beurteilen ist. Dazu gehören die Kernideen des Modells der integrativen Schuleingangsphase, die praktischen Gestaltungsdimensionen auf Schulebene sowie die rechtlichen Bedingungen auf Landesebene. Eine grundlegende Voraussetzung, die wir vor nunmehr fast 10 Jahren bei der Untersuchung deutscher und weltweiter Gelingensbedingungen für erfolgversprechende Schulreform heraus gearbeitet haben⁶, wurde auch in diesem Vorhaben bestätigt: Landesweiter Transfer ist nur dann möglich, wenn alle Ebenen des Schulsystems im gleichen Rhythmus schwingen, d.h. wenn alle, vom Kind, über seine Klasse, seine Schule, die zuständige Qualitätsagentur und das richtungsweisende Ministerium das Modell wollen und voranbringen. Wie ist diese Ebenenkonzertierung im Transferprojekt BeSTe ausgeprägt? Darauf antwortet das 6. Kapitel zu den "Zentralen Gelingensbedingungen", insbesondere das Unterkapitel "6.2.2 Übergreifende Strategien". Wie belastbar ist ein solcher Befund? – Dies wird in weiter unten diskutiert. Unter "1.4 Aufgaben der Wissenschaftlichen Begleitung" und unter "1.5 Untersuchungsdesign und Erhebungen in BeSTe" beschreiben wir unsere Zugänge zu den Projektentwicklungsdetails und die Art ihrer Auswertung und Interpretation. Unsere schlussfolgernden Empfehlungen, die wir im Kapitel 8 aussprechen, gehen einen zukunftsorientierten Schritt über die Interpretation der Transferierbarkeit hinaus und bilden eine erste Antwort auf die Frage: Wenn das in Thüringen entwickelte Modell der Schuleingangsphase transferierbar ist, wie soll's dann weiter gehen mit BeSTe?

1.1 Begründung der Integrativen Schuleingangsphase und Beschreibung der Kernaufgaben des Modells

Das pädagogische Ziel der Schuleingangsphase ist die bestmögliche Entwicklung jedes Kindes am Beginn seiner Schulkarriere. Dieses Ziel erscheint aus wissenschaftlicher Sicht uneingeschränkt unterstützenswert. Für diesen Schwerpunkt spricht pädagogisch, dass Übergänge im Lebenslauf eines Menschen äußerst bedeutsame Schaltstellen sind, kritische Lebensereignisse, aus denen der Mensch gestärkt oder auch beeinträchtigt hervorgehen kann. Übergänge sind umso schwieriger zu bewältigen, je undurchschaubarer sie sind, je mehr Unsicherheit also besteht, oder wenn sogar die Sicherheit herrscht, sie nicht erfolgreich bestehen zu können. Übergänge sind umso leichter zu bewältigen, je selbstverständlicher, je normaler sie ablaufen, wenn also die erwartbaren negativen Überraschungen möglichst gering gehalten werden (Fabian / Dunlop 2002; Carle 2004; Griebel / Niesel 2004). Übergänge – gerade am Schulanfang - öffnen aber auch immer das Tor zu neuen Möglichkeiten, setzen durch erwartete typisch schulische Anforderungen des Lesen-, Schreiben-, Rechnenlernens Zeichen in Richtung Erwachsenwerden.

Für Kinder ist der Schulanfang daher hinsichtlich der neuen Lernanforderungen spannend, wie wir aus Untersuchungen wissen aber auch sozial äußerst anstrengend. Schulanfänger haben vor allem Angst vor der neuen sozialen Situation, die Kleinen in einer großen Schule zu sein, denen von den älteren Kindern nicht die nötige Achtung entgegengebracht wird (Grabenhorst 2007; Petillon 2003). Gerade was die soziale Komponente angeht, ist die Integ-

⁶ Carle 2000: Was bewegt die Schule?

rative Schuleingangsphase ohne Auslese und mit ihrem "familiären" Charakter durch die klassenstufenübergreifende Form unschlagbar, darauf weisen alle Untersuchungen hin, die es bis dato zur integrativen Schuleingangsphase gibt (Übersicht: Carle u.a. 2008, Berthold 2008). Eine weitere Komponente, die für Eltern wie Kinder sehr beruhigend wirken kann, ist die Möglichkeit, die Schuleingangsphase in ein bis drei Jahren zu durchlaufen, d.h. dass Kinder, die bei Schuleintritt schon weiter vorangeschritten sind oder die deutlich schneller lernen als der Gruppendurchschnitt schon nach einem Jahr in die dritte Klasse wechseln können und Kinder, die noch weniger schulische Vorkenntnisse mitbringen oder langsamer lernen drei Jahre Zeit haben bis zum Klassenwechsel (in Klasse 3). Sitzenbleiben oder Klassenüberspringen mit allen sozial negativen Folgen und nicht nachgewiesenen Erfolgen entfällt also, indem die Schuleingangsphase auf jedes Kind individuell zugeschnitten wird.

Die besten Bedingungen dafür werden in dem zwischenzeitlich von den meisten Bundesländern favorisierten und auch bundesweit von verschiedenen Stellen empfohlenen Modell einer integrativen Schuleingangsphase mit klassenübergreifendem gemeinsamem Unterricht gesehen. Bewährt hat sich das Stammgruppen-Kurs-Modell wie es in Thüringen vorgesehen ist. Das bildungspolitische Ziel des Schulentwicklungsvorhabens BeSTe ist folglich die Schaffung der schulischen und professionellen wissenschaftlich fundierten Bedingungen zur Ermöglichung dieser bestmöglichen Entwicklung. Nach dem bisherigen Stand der Erkenntnisse, vor allem aus dem Schulversuch "Veränderte Schuleingangsphase", lässt sich dieses Ziel im Kern dadurch erreichen, dass für den jeweiligen Entwicklungsstand des Kindes ein geeignetes, d.h. für dieses Kind herausforderndes und interessantes Lernangebot aus dem Kontext des Bildungsplans und des Lehrplans für die Grundschule bereit gestellt wird, welches zugleich geeignet ist, die Gruppe als Lerngemeinschaft zur Geltung kommen zu lassen.

Der Unterricht und seine Qualität stehen also in der Integrativen Schuleingangsphase im Zentrum des Entwicklungsgeschehens, auch wenn die sozialen Komponenten gerade in der Schuleintrittssituation (die für die Kinder gut ein Jahr lang dauert und schon im Kindergarten beginnt) besonders wichtig sind. Die Bedeutung der Unterrichtsentwicklung war schon im Schulversuch 'Veränderte Schuleingangsphase' zentrales Anliegen aller Lehrerinnen und Lehrer, die beteiligt waren. Hier sahen sie die größten Herausforderungen, hier hinterließ der Schulversuch noch die größten pädagogischen Entwicklungsreserven. Wie schmerzhaft die Erkenntnis sein kann, seine wesentlichsten Routinen verändern zu müssen, um den Unterricht für die Kinder zu verbessern, schilderte damals eine Lehrerin 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. 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. Dieser Besuch war schon wichtig 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." (Carle / Berthold 2004, 35)

Um die Ziele eines für jedes Kind förderlichen Unterrichts zu erreichen gibt es Anknüpfungspunkte, die sich in den Schulversuchen bewährt haben und die zugleich den Ergebnissen der Unterrichtsforschung entsprechen, wie sie außerhalb der Schuleingangsphase dokumentiert sind (Kompendium bei Wellenreuther):

1. Integration der Lerngemeinschaft mit den Folgen gegenseitiger Unterstützung, harmonischen Zielen in der Gruppe, sozialer Wertschätzung.
2. Aktivierung des Selbstlernens und der Selbstbildung durch herausfordernde Aufgaben mit der intendierten Folge, dass Kinder sich für ihre Lernprozesse zunehmend selbst verantwortlich sehen, sich z.B. Hilfe holen, wenn sie diese benötigen, auch eigene Ideen weiterverfolgen und an der Sache dranbleiben.
3. Öffnung und Differenzierung des Lernangebotes, indem die Anforderungen mitbedacht werden, die eine Aufgabe an ein Kind stellt (sie stellt sich bei gleicher Aufgabe bei weitem nicht für jedes Kind gleich) und die Aufgaben so variiert werden, dass jedes Kind in der Lage ist sie zu bewältigen.
4. Individualisierung des Lernweges und der Lernzeit als Voraussetzung dafür, dass Kinder ihre Potenziale einbringen und entwickeln können, was auch voraussetzt, dass sich die Lehrerrolle vom Lehren stärker in Richtung Begleiten entwickelt, Methoden wie Scaffolding gegenüber direkter Instruktion an Bedeutung gewinnen.
5. Intensivierung des Lernprozesses, indem die Umsetzung des vorher Beschriebenen nicht in Methoden mündet, die es dem Kind nahelegen, es quasi über den heimlichen Lehrplan instruieren, hier solle möglichst viel möglichst schnell abgearbeitet werden, demgegenüber ist etwas erst dann verstanden, wenn es kognitiv durchdrungen, kommunikativ abgewogen und auf neue Problemstellungen angewandt ist.
6. Ausbildung einer anspruchsvollen Leistungsorientierung und einer diese umsetzende Lehr-Lern-Kompetenz heißt unter den oben skizzierten fünf Prämissen, dass sich der Leistungsbegriff in eine pädagogische geeignete Richtung wandeln, sich in der Schuleingangsphase sehr stark an der individuellen und zugleich an der sachlichen Bezugsnorm orientieren soll.
7. Das aber setzt einen enormen Kompetenzzuwachs auf Lehrerseite voraus, muss doch nun die didaktische und die diagnostische Seite als Einheit gedacht werden, etwas was auch im obigen Zitat der Lehrperson aus dem Schulversuch 'Veränderte Schuleingangsphase' mitschwang.

Wenn der Kernprozess von Schule das Lernen der Kinder ist, dann muss der "Service" dafür auch im Fokus der Schulentwicklung bei der Einführung der integrativen Schuleingangsphase im Mittelpunkt stehen. Allerdings verfolgt ein Schulentwicklungsprozess das von verschiedenen Ebenen her. Zunächst wurde im Transferprojekt BeSTe angestrebt prozessbegleitend Strukturen zu etablieren, die den angestrebten Wandel überhaupt erst ermöglichen ohne dass es dabei zu unbewältigbaren Belastungen oder Wildwuchs kommt. Auf der schulischen Ebene wurde mit der Jahrgangsmischung und der Flexibilisierung im Schulversuch ein solches strukturgebendes Gerüst entwickelt, welches sich bewährt hat. Einzelschulbezogen kann aber bei einem landesweiten Transferprojekt nur unterstützend gearbeitet werden. Die tragende Struktur für das Neue einerseits und für den Implementationsprozess andererseits muss zielgerecht landesweit aufgebaut werden.

1.2 Gestaltungsdimensionen der Schuleingangsphase auf Schulebene

Das Transferprojekt BeSTe greift die Beschlüsse der Kultusministerkonferenz im Anschluss an PISA und IGLU auf und versucht sie landesweit und hinreichend ausgestattet umzusetzen. In diesen Beschlüssen heißt es: "In der Grundschule zielen die Maßnahmen der Länder vor allem auf eine zeitlich flexible Einschulung, die Vermeidung von Rückstellungen und Ver-

besserung der Grundschulbildung sowie die durchgängige Verbesserung der Lesekompetenz und des grundlegenden Verständnisses mathematischer und naturwissenschaftlicher Zusammenhänge..." Auf die Bedeutung des sozialen Lernens wird hingewiesen. Besonders soll die Grundschule durch diagnostisch gestützte Binnendifferenzierung stärker der Heterogenität der Kinder gerecht werden (Beschluss der 299. Kultusministerkonferenz vom 17. bis 18.10.2002). Ein halbes Jahr später wird festgestellt: "...IGLU unterstreicht erneut die Notwendigkeit, die Förderbedingungen in unseren Schulen sowohl für Kinder mit Lernschwierigkeiten als auch für besonders begabte Schülerinnen und Schüler zu verbessern, das Leistungsniveau insgesamt anzuheben und für mehr Chancengleichheit und Bildungsgerechtigkeit zu sorgen... Die Professionalität der Lehrertätigkeit, vor allem hinsichtlich diagnostischer und methodischer Kompetenzen muss verbessert werden, verbunden mit entsprechenden Veränderungen in der Lehrplan- und Unterrichtsgestaltung. Die umfangreichen pädagogischen Reformen in den Grundschulen mit der Zielsetzung, einen schülerorientierten Unterricht zu gestalten, der die Selbsttätigkeit und das Selbstvertrauen der Kinder sowie das Lernen in fächerübergreifenden Zusammenhängen stärkt, müssen fortgesetzt werden..." (Kultusministerkonferenz 2003_04).

Als organisatorisch-didaktische Bedingung zur Realisierung der integrativen Schuleingangsphase und damit als strukturelle Rahmung der bestmöglichen Entwicklung jedes Kindes haben sich bereits im Schulversuch "Veränderte Schuleingangsphase" die sieben folgenden Kernelemente bewährt (siehe TQSE)⁷:

1. Integrative Didaktik: Entwicklung einer alle beteiligenden und fördernden Didaktik ("Gemeinsamer Unterricht") und einer sie tragenden Lernumgebung
2. Rhythmisierung: Berücksichtigung von Lern- und Lebensrhythmen der Kinder und der PädagogInnen mit dem Ziel eines ausgeglicheneren und gesünderen Lernklimas
3. Jahrgangsmischung: Einrichtung eines Systems klassenstufenübergreifenden Unterrichts nach dem Stammgruppen-Kurs-System und damit Etablierung der sozialen Basis und der Möglichkeit die Schuleingangsphase flexibel durchlaufen zu können
4. Leistungsdokumentation: Entwicklung von Formen geeigneter Leistungsdokumentation für differenzierten Unterricht, die zugleich Rückmeldung an Kinder und Eltern und eine Basis für die Planung des Unterrichts bietet
5. Mehrpädagogensystem: Einrichtung eines Mehrpädagogensystems und Arbeit in multiprofessionellen Teams einerseits mit dem Ziel einer mehrperspektivischen Sicht auf das Kind und die Gruppe im kleinen Stammgruppenteam, andererseits mit der Hoffnung auf Austausch und arbeitsteiligem Entwickeln im großen Team der Schuleingangsphase an der Schule
6. Elternarbeit: Kooperation mit den Eltern zur Verbindung von schulischem und familiärem Lernen, auch Unterstützung der Eltern durch Einbindung in den Schulentwicklungsprozess
7. Öffentlichkeitsarbeit: Aktivieren vielfältiger Ressourcen im Umfeld der Schule, Herstellung von Transparenz, Vertrauen schaffen in das Neue

Diese sieben Dimensionen entstanden ganz pragmatisch aus dem Wunsch der Lehrerinnen im Schulversuch heraus, die Fülle der Gestaltungsaufgaben übersichtlich zu zergliedern und sie so einer arbeitsteiligen Entwicklung zuzuführen. Jede Schule übernahm die Entwicklungsführerschaft für eine der Dimensionen.

⁷ TQSE-URL: <http://www.tqse.uni-bremen.de/>

Die folgende "Abbildung 1-2: Die sieben Dimensionen der praktischen Entwicklung von Schuleingangsphasen" zeigt zwei der grafischen Darstellungsformen, wie sie von der BeStE-Projektleitung im Rahmen ihrer Entwicklung einer kommunizierbaren Projektidentität realisiert wurde. Die - von "Didaktik" aus gezählt - sechste Zacke wurde von der Projektleitung "Öffentlichkeitsarbeit" genannt. Im Schulversuchs-Original lautet diese Zacke "Gemeinde". Unter diesem Stichwort findet sich auf der TQSE-Seite sehr viel mehr als nur "Öffentlichkeitsarbeit". Weitere Themen sind z.B. "Schule als Lebensort", "Stadtteilthemen im Unterricht", "Nutzung kommunaler Lernorte" etc. Zu den Einzelheiten der Gemeinde-Dimension siehe die Spezialseite auf der TQSE-Homepage auf dem Server der Universität Bremen www.tqse.uni-bremen.de/dimensionen/gemeinde_main.html.



Abbildung 1-2: Die sieben Dimensionen der praktischen Entwicklung von Schuleingangsphasen

Vier – bislang eher implizit mitgedachte und unter verschiedene der sieben Bereiche subsummierte - Elemente (nicht zu verwechseln mit den Dimensionen) erwiesen sich zwischenzeitlich als besonders beachtenswert und werden deshalb an dieser Stelle hervorgehoben. Die beiden ersten sind auch im Thüringer Schulgesetz verankert:

1. Flexibilisierung: Variable Durchlaufzeit (1-3 Jahre) durch die Schuleingangsphase
2. Inklusion: Aufnahme aller Kinder in die Grundschule
3. Kooperation zwischen Kindergarten und Grundschule: Nicht nur auf den Übergang selbst bezogen, sondern auch unter der Bedingung eines Bildungsplans für Kinder bis 10 Jahre und damit einhergehender Betonung des biografischen Elements des lebenslangen Lernens
4. Neue Funktionen der Schulleitung: Personal- und Schulentwicklung und damit Professionalisierung schulischer Führungsaufgaben

Die sieben Dimensionen, auch die hier hervorgehobenen besonders beachtenswerten Elemente und alle anderen Elemente der Dimensionen sind tatsächlich keine Eigenschaften wie etwa Raum und Zeit, sondern Handlungsfelder zur Entwicklung einer Schuleingangsphase mit den Dimensionen Integration, Flexibilität und Jahrgangsmischung (Lerngemeinschaft). In den jeweiligen Handlungsfeldern lassen sich die Fortschritte durch geeignete Indikatoren bestimmen – siehe TQSE-Checklisten.

1.3 Gesetzliche Bedingungen des Transferprojektes BeSTe

Der Freistaat Thüringen arbeitet seit 1997 gezielt an der konkreten Umsetzung dieses Zielebündels. Das bildungspolitische Ziel dieses Schulentwicklungsvorhabens ist die Schaffung der schulischen, professionellen und wissenschaftlichen Bedingungen für eine bestmögliche Entwicklung der Kinder. Nach dem bisherigen Stand der Erkenntnisse, vor allem aus dem Schulversuch "Veränderte Schuleingangsphase", lässt sich dieses Ziel im Kern dadurch erreichen, dass für den jeweiligen Entwicklungsstand des Kindes ein geeignetes Lernangebot bereit gestellt wird.

Dieses Zielebündel und seine zugehörigen organisatorisch-didaktischen Bedingungen firmieren in Thüringen unter der Bezeichnung "Schuleingangsphase". Zur inhaltlichen Kennzeichnung benutzen wir die Charakterisierung als "Integrative ['Gemeinsamer Unterricht'], klassenstufenübergreifende und flexible Schuleingangsphase". Das Schulentwicklungsvorhaben zur landesweiten Umsetzung dieser Schuleingangsphase startete mit dem Transferprojekt "Begleitete Schuleingangsphase (BeSTe)", in dem der Weg und seine Erfolgsmomente mit wissenschaftlicher Unterstützung entwickelt und dokumentiert werden sollen. "BeSTe" ist das Projekt-Akronym für "Begleitete Schuleingangsphase in Thüringen entwickeln", das für werbliche Zwecke entwickelt wurde und sich mittlerweile als allgemein gebräuchliches Synonym für den offiziellen Projektnamen "Begleitete Schuleingangsphase" etabliert hat.

Gesetzliche Bedingung zum Aufbau der integrativen, klassenstufenübergreifenden und flexiblen Schuleingangsphase in Thüringen bildet das Thüringer Schulgesetz (ThürSchulG) von August 1993 in der Fassung der Bekanntmachung vom 30. April 2003⁸. In § 4 Absatz 2 heißt es: "Die Grundschule umfasst die Klassenstufen 1 bis 4; sie wird von allen Schülern gemeinsam besucht." Und 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." Die erste offizielle Versetzungsentscheidung für alle Kinder in Thüringen erfolgt erst in Klassenstufe 3. Und weiter: "(4) Das Nähere zur Schuleingangsphase, insbesondere zu deren Organisation sowie zur Entscheidung über die Verweildauer, regelt das für das Schulwesen zuständige Ministerium durch Rechtsverordnung." Diese Regelung wurde 1994 im Kapitel 6 der "Thüringer Schulordnung für die Grundschule, die Regelschule, das Gymnasium und die Gesamtschule (ThürSchulO)..."⁹ präzisiert.

Dementsprechend hat sich das Gesetz bereits in zweierlei Hinsicht als nicht entschieden genug erwiesen: Zum einen fehlt der explizite Hinweis, dass die Flexibilisierung der Verweildauer nur in klassenstufenübergreifenden Klassen ohne Reibungsverlust durch Gruppenwechsel einwandfrei funktioniert. Zum anderen kann die Anrechnung eines Jahres auf die Schulbusuchsdauer bei einer dreijährigen Verweildauer zu späteren Nachteilen in der Bildungskarriere führen¹⁰. Beides führt, wie Schulleiter berichteten, zu unnötigen Diskussionen im Kollegi-

⁸ Download (Stand 2008_10): http://th.juris.de/th/gesamt/SchulG_TH_2003.htm#SchulG_TH_2003_rahmen

⁹ Download (Stand 2008_10): <http://www.thueringen.de/de/tkm/schule/schulwesen/schulordnungen/schulordnung/>

¹⁰ das dritte Jahr wird inzwischen (Stand 2008_10) nicht mehr angerechnet

um, speziell mit Lehrerinnen und Lehrern, die sich eine Jahrgangsmischung und die flexible Verweildauer noch nicht umzusetzen trauen.

Hinzu kommt als zweites gravierendes Problem ein Notengebungskonflikt: In § 5, Abs. 2, Thüringer Schulgesetz ist festgelegt, dass am Ende der zweiten Klasse Noten gegeben werden müssen. Andererseits beruht die neue Pädagogik der integrativen, klassenstufenübergreifenden und flexiblen Schuleingangsphase auf einem besonderen pädagogischen Leistungsbegriff: Absichtlich steht die konkrete Entwicklungs-Dokumentation im Vordergrund und nicht die abstrakte Bewertung. Ziel dieser Entwicklungsdokumentation ist es, eine kritische Leistungsbereitschaft der Kinder zu befördern (hohe Leistung für gute Zwecke).¹¹ Die mit dem Kultusministerium vereinbarte und praktizierte Ausnahmeregelung per Antrag an das Kultusministerium reduziert zwar den diesbezüglichen Druck auf die Lehrkräfte, vermittelt aber ebenfalls wenig Vertrauen in die politische Ernsthaftigkeit der Schuleingangsphasen-Regelung.

Eine integrative Ausrichtung der Schuleingangsphase ("Gemeinsamer Unterricht") wird auch durch das neue Thüringer Förderschulgesetz vom 21. Juni 1992 in der Fassung vom 20. April 2003 gestützt, wo es heißt: "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)."¹² 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" (TKM 2004: Verordnung zur sonderpädagogischen Förderung). In § 9 ThürSoFöO heißt es: (3) "Das Schulamt entscheidet für jeden Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf über dessen Teilnahme am gemeinsamen Unterricht auf der Grundlage des sonderpädagogischen Gutachtens und der in Absatz 1 genannten Voraussetzungen."

Da die Förderschulen jedoch weiter bestehen und Kinder aufnehmen, wenn sie in den Grundschulen nicht angemessen gefördert werden können, konkurrieren die beiden Schularten um die Ressourcen. Das führt bei ressourcenneutraler Handhabung gelegentlich zu Engpässen bei der Versorgung integrativer Schuleingangsphasen mit förderpädagogischer Unterstützung. Kinder werden oft schon im Kindergartenalter in Sondereinrichtungen überwiesen und wechseln dann direkt in die Förderschule.

Entscheidend für den gemeinsamen Unterricht ist jedoch seine Qualität. Die Prüffrage lautet: Inwieweit wird er der Vielfalt der Kinder gerecht? Hierzu heißt es in §9 (2) ThürSoFöO: "Individualisierende Formen der Planung, Durchführung und Auswertung des Unterrichts sowie eine enge Zusammenarbeit der beteiligten Lehr- und Fachkräfte aller in § 8 Satz 1 genannten Schularten müssen gewährleistet sein." In der Begleiteten Schuleingangsphase ist dieser gemeinsame Unterricht die Regel, in den Förderschulen die Separierung. Das Kultusministerium unterstützt den gemeinsamen Unterricht unterhalb der bindenden schulgesetzlichen Regelung durch Appelle und Verordnungen sowie durch das Projekt "Optimist, Optimierung der Stundenzuweisung für den Gemeinsamen Unterricht" nach Kräften¹³.

Reichen die gesetzlichen Bedingungen in Thüringen zur Förderung und Verbreitung der Schuleingangsphase aus? – Prinzipiell wäre eine verbindliche gesetzliche Regelung sicher

¹¹ siehe hierzu die Ausführungen auf der Homepage des "Thüringer Qualitätsinstruments für die Schuleingangsphase (TQSE)": <http://www.tqse.uni-bremen.de/dimensionen/leistungsdoku.html>

¹² ThürFSG § 1, Abs. 2 – Download (Stand 2008_10): <http://www.thueringen.de/de/tkm/schule/schulwesen/gesetze/foerderschulgesetz/content.html>

¹³ siehe Rede des thüringer Kultusministers, Prof. Göbel auf der Förderschulleitertagung im Heinrich-Mann-Gymnasium in Erfurt am 13.11.2007

förderlich. Praktisch hat die bestehende Schulordnung¹⁴ vielleicht das eine oder andere Argument gegen die Einführung der Schuleingangsphase gestützt. Die rasante zahlenmäßige Entwicklung der Grundschulen im Transferprojekt BeSTe kann sie nicht wesentlich behindert haben, denn einige Tandems arbeiten schon jetzt am quantitativen Limit. Ganz anders wird sich die Rechtslücke in Zukunft auswirken, wenn es darum geht, die Gruppe der zurückhaltenden Widerständigen für die Entwicklung des gemeinsamen, jahrgangsstufenübergreifenden und flexiblen Unterrichts in der Schuleingangsphase zu motivieren. Bis dahin haben Landtag und Regierung aber noch Zeit¹⁵.

1.4 Die Aufgaben der Wissenschaftlichen Begleitung

"Forschung ist harte Arbeit, sie ist sogar immer ein wenig leidvoll. Deshalb sollte sie, auf der anderen Seite, immer auch Spaß machen."¹⁶

Anselm Strauß

Die wissenschaftliche Begleitung¹⁷ hatte einen Auftrag¹⁸, der keine strikte Trennung zwischen Beteiligung an und Untersuchung von Projektentwicklungsbedingungen zuließ. Im Vordergrund stand immer das Wohl des Projektes: Qualifizieren, Beraten, Kontrollieren und Evaluieren gingen so Hand in Hand. Projektstrukturen und Bedingungswissen entwickelten sich quasi wie Geschwister. Aus pragmatistischer Wissenschaftssicht stellt diese Gegenstands- bzw. Realitätsnähe kein Problem dar und ist eher von Vorteil¹⁹. Beide Systeme lernen mit- und voneinander. Das Wissen über die Gelingensbedingungen des Transferprojektes fußt daher überwiegend auf persönlicher Teilnahme und konstruktiver Durchdringung der anstehenden Vorhaben²⁰. In den ersten Planungen war die zeitliche Anlage der Wissenschaftlichen Begleitung auf fünf Jahre konzipiert, wurde dann aber – in Korrespondenz zur insgesamt eingeschränkten Projektausstattung – auf zwei Jahre begrenzt (2006-2008).

Die Entwicklungsvorhaben an den Schulen und die Herausarbeitung der erfolgskritischen Transferbedingungen verfolgen letztendlich dasselbe Ziel – wenn auch auf unterschiedlichen schulischen Strukturebenen – Kinder in ihrem Lernen optimal zu unterstützen. Es sollen solche Lernbedingungen für die Schüler geschaffen werden, die ihnen ein bestmögliches Lernen entsprechend ihren Voraussetzungen und Bedingungen gestatten, also jedem Schüler, jeder Schülerin eine individuelle Förderung ermöglichen. In diesem pädagogischen Kontext und speziell für das Transferprojekt erfüllte die Wissenschaftliche Begleitung folgende Aufgaben:

1. Mittlerin und Wächterin für den Transfer der Idee und Praxis der Schuleingangsphase
2. Prüfung der landesweiten Übertragbarkeit des Transferprojektes 'Begleitete Schuleingangsphase (BeSTe)'
3. Beratung beim Aufbau und der Qualifizierung des Unterstützungssystems
4. Kontrolle und Evaluation des Projektfortschritts

¹⁴ siehe Thüringer Schulverordnung

¹⁵ siehe unsere Schätzung der künftigen zahlenmäßigen Entwicklung der Grundschulen mit Schuleingangsphase in Thüringen im Kapitel 2

¹⁶ frei übersetzt durch die Autoren – Original: Strauss, Anselm (2004): Research is Hard Work

¹⁷ siehe Homepage (Stand 2008_10): www.grundschulpaedagogik.uni-bremen.de; zu den Arbeiten zum Thema Schuleingangsphase siehe: www.grundschulpaedagogik.uni-bremende/schuleingangsphase

¹⁸ zu den Einzelheiten der Projektes siehe Kapitel 4, "Organisation des Transferprojektes"

¹⁹ zur pragmatistischen Forschungsstrategie: Glaser, Barney G.; Strauss, Anselm L. (2005): Grounded theory. Strategien qualitativer Forschung

²⁰ Methodologisch läuft dies unter "Ethnografischer Methodik" – zur Einführung: Heinze, Friederike u.a. 2007: Auf sicherem Terrain; Cloos, Peter; Tholen, Werner. 2006: Ethnografische Zugänge

Als Voraussetzung zur Erfüllung dieser vier grundlegenden Aufgaben sollte die wissenschaftliche Begleitung der BeSTe-Projektleitung beratend und qualifizierend helfen, die folgenden fünf Projekt-Organisationsaufgaben anzugehen und zu bewältigen. Die wissenschaftliche Begleitung erfüllte somit eine Doppelfunktion und war dem entsprechend an der gesamten Projektentwicklung und Projektauswertung beteiligt, insbesondere aber wirkt sie an den folgenden fünf Aufgabenfeldern²¹ beratend, qualifizierend und evaluierend mit:

1. Aufbau eines pädagogischen, strategischen Diskurses zur Schuleingangsphase, insbesondere durch die Verbreitung der "Idee der Schuleingangsphase"
2. Aufbau einer Projektorganisation, die die Entwicklung der Schulen trägt
3. Aufbau eines pädagogischen Informationssystems für die Projektbeteiligten und die interessierte Öffentlichkeit
4. Aufbau einer strategischen Steuerung der Schulprojekte
5. Aufbau eines integrierten Mehrebenen-Evaluationssystems

Zur Exemplifizierung des Umfangs dieser fünf Gestaltungsfelder listen wir im Folgenden die Detailaufgaben des zweiten Gestaltungsvorhabens auf. Punkt zwei, "Aufbau einer Projektorganisation, die die Entwicklung der Schulen trägt", konzentrierte sich anfangs auf die Begleitung der Projektleitung bei der Entwicklung einer Projektstruktur, die geeignet ist, ein pädagogisch neuartiges Großprojekt wie die "Begleitete Schuleingangsphase" zu tragen und seine Entwicklung zu steuern. Hierauf wurde viel Energie verwendet, bis dann die Flut der alltäglichen Projektorganisation und Tandem-Qualifikation das Vorhaben "Projektplanung und Projektorganisation" erst einmal ausbremste. Hier die Teilaufgaben:

1. Gesamt-Programmleitung festlegen (Dienststelle)
2. Projektorganisation festlegen (Gesamtleitung, Beirat, Projektleitung...)
3. Projektleitung (Projektmanagement) personell und sachlich ausstatten
4. Organisationsplan für und Zielvereinbarungen mit der Projektleitung
5. Projektplan (Vision, Phasen, Kernelemente, Grobziele) festlegen
6. Unterstützungs-, Informations- und Qualifikationssystem aufbauen
7. Tandem-Organisation und -Ausstattung aufbauen
8. Tandem-Arbeitspläne und entwickeln, festlegen und vereinbaren
9. Aufbau eines Projektbüros am ThILLM, das alle projektrelevanten Steuerungsinformationen sammelt, aufbereitet und gezielt an die Projektbeteiligten leitet

Zurück zu den fünf Gestaltungsfeldern. Sie entstammten der Logik einer systematischen Projekt-Vorbereitung, -Planung und -Organisation. Der reale Verlauf des Vorhabens, Etablierung eines Kreises von Schuleingangsphasen-Entwicklungs-Beratern ("Tandems") und Beginn ihrer Qualifikation verschlang fast alle verfügbaren Ressourcen. Umso schwieriger gestaltete sich deshalb die Bewältigung der eigentlichen Herausforderung dieses Vorhabens: So klar die Inhalte der integrativen ("Veränderten") Schuleingangsphase und die dazugehörige Gesetzeslage war, so unklar war der Weg hin zu ihrer landesweiten Umsetzung in die schulische Praxis. Diesen Schritt vom Prototyp ("Veränderte Schuleingangsphase") hin zur Serie (funktionierende Schuleingangsphase in jeder der rund 440 Thüringer Grundschulen) aufzuklären, geriet qua Vordringlichkeit der Beratungs- und Evaluationsaufgabe zur schwierigsten der drei Hauptaufgaben der Wissenschaftlichen Begleitung. Dem tatsächlichen Verlauf des vertikalen Know-how-Transfers konnten wir uns am wenigsten widmen. Vor allem die letzten Glieder

²¹ zu den Einzelheiten dieser Aufgabenfelder siehe Anhang, Kapitel 8.1.2. "Aufgabenstellung..."

der Transferkette, das Lernen der StammgruppenlehrerInnen und das der SchülerInnen entzogen sich zur Gänze unserer direkten Zugriffsmöglichkeit. Gleiches gilt für den horizontalen Transfer zwischen Schulen und Lehrkräften. Alle diesbezüglichen Aussagen dieses Berichts fußen auf sekundären Quellen: andere Projekte, Tandems-Berichte, Literatur.

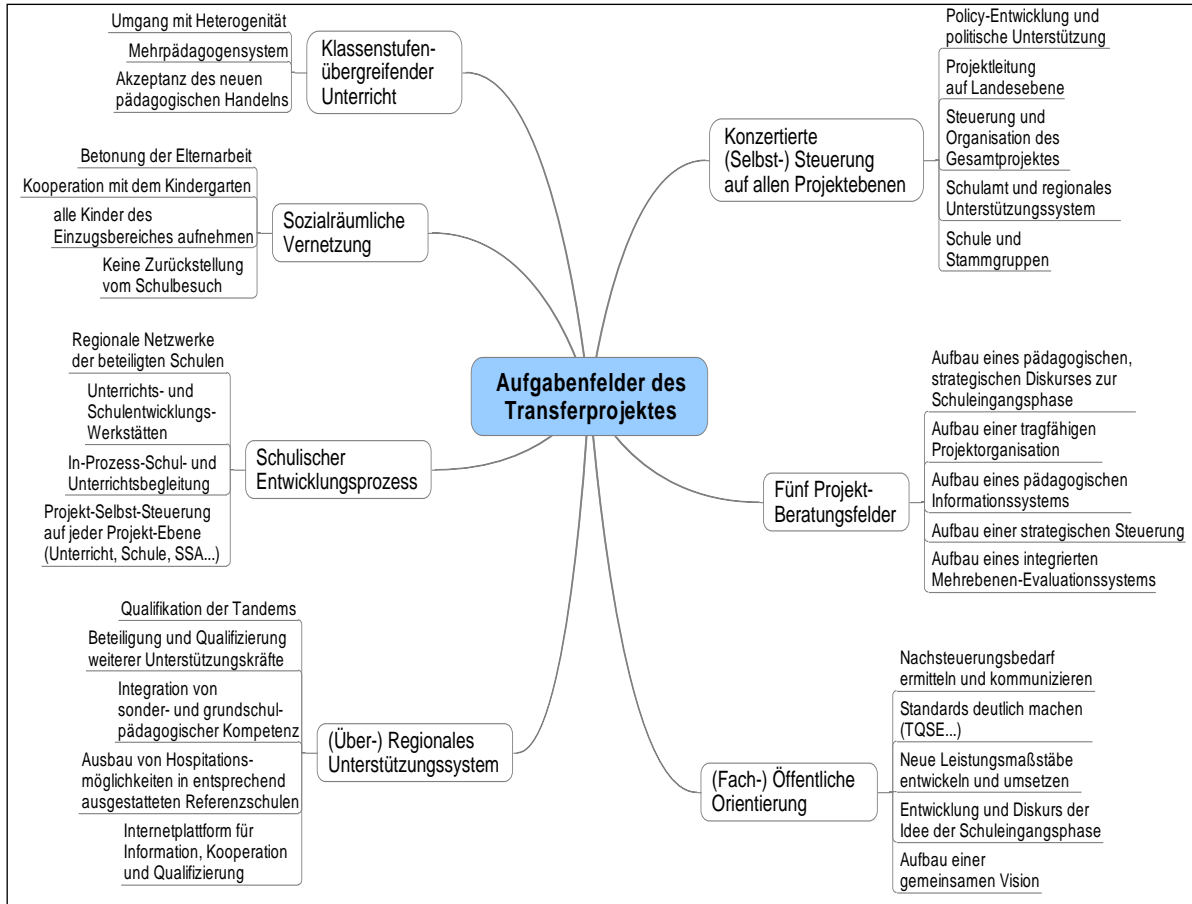


Abbildung 1-3: Aufgabenfelder der Wissenschaftlichen Begleitung im Transferprojekt

Transfer²² wird hier verstanden als die Übertragung von Wissen und Fertigkeiten aus der Lernsituation des Schulversuchs 'Veränderte Schuleingangsphase' in neue Anwendungen, sprich in die Qualifikation der Tandems und in die Begleitung von Stammgruppen und Schulen durch diese Tandems. Idealerweise hätte das Transferprojekt diesen Übertragungsweg systematisch herausarbeiten und dokumentieren sollen. Die drei wichtigsten Elemente der Entwicklung des dafür erforderlichen Transfermodells und seiner Bedingungen sind:

- Aufgreifen der bisherigen Erfahrungen aus den vorausgegangen Projekten
- Aufbau der Projektsteuerungskompetenz auf allen zentralen Strukturebenen – von den SchülerInnen über die Stammgruppen, die Schulen und Schulämter bis hin zur Gesamtsteuerung auf Landesebene

²² Literaturlauswahl zum Transfer für den schulischen Bereich: Bildungsdirektion Zürich 2006: Handreichung Qualität in multikulturellen Schulen; Forum Bildung 2002: Aus guten Beispielen lernen; Mertineit / Nickolaus / Schnippel 2002: Transferereffekte von Modellversuchen; Nickolaus 2002: Abschlussbericht zum Projekt 'Implementation, Verstetigung und Transfer von Modellversuchen'; Nickolaus 2002: Die Sicherung von Nachhaltigkeit und Transfer im Rahmen von Modellversuchen; Nickolaus / Gräsel 2006: Innovationen und Transfer; Stahl / Schreiber 2003: Regionale Netzwerke als Innovationsquelle

- Verbreitung der pädagogischen Kompetenzen im Prozess der Schulentwicklung: Qualifizierung der Tandems, Aufbau eines regionalen Unterstützungssystems und Begleitung sowie Fortbildung der PädagogInnen in den Stammgruppen

Insgesamt arbeitete die wissenschaftliche Begleitung im Rahmen des vertraglichen Leistungsumfanges an der Lösung der im Folgenden kurz skizzierten Aufgaben mit (siehe die vorausgegangene "Abbildung 1-3: Aufgabenfelder der Wissenschaftlichen Begleitung im Transferprojekt"). Im ersten Teil des Projekts, der Projektentwicklungsphase, arbeitete die wissenschaftliche Begleitung vornehmlich mit der Projektleitung des BeSTe-Projekts und den Tandems zusammen, in der zweiten Phase, der Regionalisierungsphase kam die Kooperation mit zwei ausgewählten Schulämtern hinzu.

Angesichts der realen Aufgabenlast fokussierte die wissenschaftliche Begleitung ihr Transferklärungsvorhaben auf die Ermittlung von förderlichen bzw. hinderlichen Faktoren für die flächendeckende Einführung der Schuleingangsphase. Dabei half die enge Kooperation zwischen der Projektsteuerung, der Projektleitung und den Tandems bei ihrer Qualifikation. Die geplante hohe pädagogische und evaluative Autonomie auf der Schul- bzw. der Schulamtsebene konnte zwar vorbereitet, aber im Rahmen der zweijährigen Begleitungsfrist noch nicht realisiert werden. Die Erwartungen an die wissenschaftlich sekundierte Transfermodellentwicklung für die flächendeckende Einführung der Schuleingangsphase in Thüringen waren sehr hoch: Ein so grundlegend und umfassend angelegter Transfer hat im Thüringer Bildungssystem keine Vorläufer.

Diese Erwartungen hinsichtlich übertragbarer Einsichten zu den Miss- bzw. Gelingensbedingungen bei Transferprozessen im schulischen Bildungssektor kann unser begrenzter Einblick nicht voll erfüllen. Insbesondere mangelt es bei den von uns vorgelegten Gelingensbedingungen an Detailliertheit und an projektspezifischer Unterrichtsnähe. Ein wenig kompensiert wird diese Begrenzung durch unsere Erfahrungen mit ähnlich gelagerten Projekten in anderen Bundesländern.

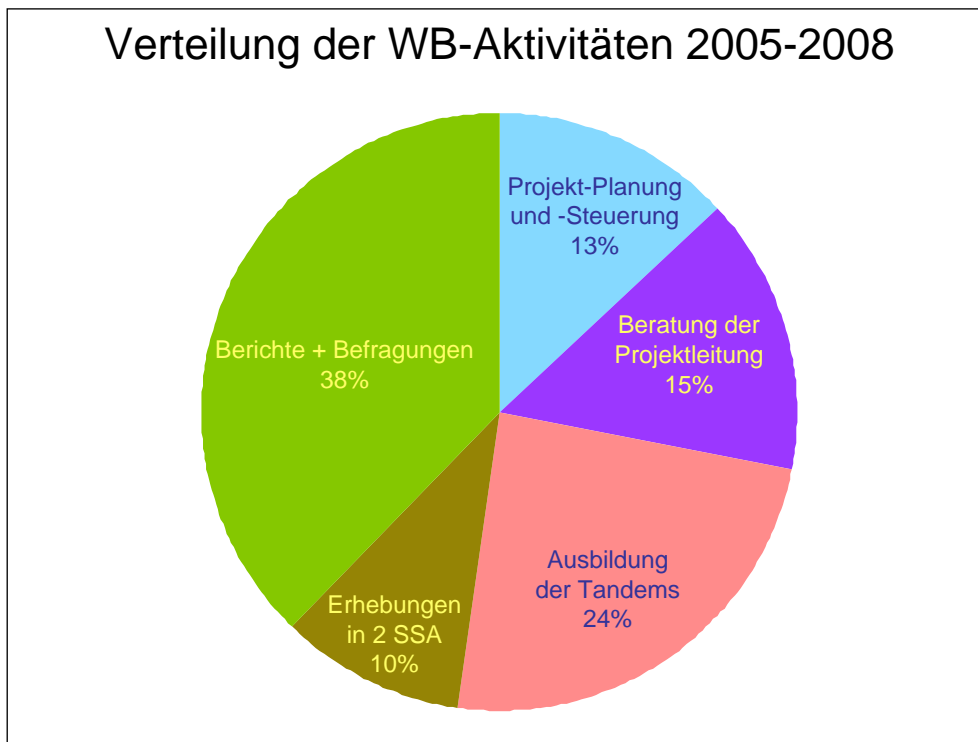


Abbildung 1-4: Grobe Aufteilung der tatsächlichen Arbeitsbereiche der Wissenschaftlichen Begleitung

Eine detaillierte Übersicht über die Einzelaktivitäten der Wissenschaftlichen Begleitung im Rahmen des thüringer Transferprojektes "Begleitete Schuleingangsphase" (Nov. 2005 bis April 2007 und April 2007 bis Mai 2008) findet sich im Anhang. Aus der vorausgegangenen "Abbildung 1-4: Grobe Aufteilung der tatsächlichen Arbeitsbereiche der Wissenschaftlichen Begleitung" geht hervor, dass über die gesamte Zeit der wissenschaftlichen Begleitung die Unterstützung der Projektsteuerung und die Schulung der Tandems etwas mehr als die Hälfte des Zeitbudgets beanspruchte – hier ist der reale Zeitaufwand verrechnet.

Das Erheben, Auswerten und Dokumentieren nimmt die zweite Hälfte der Zeit ein. Für eine Evaluationsstudie blieb da nicht die wünschenswerte Zeit für Planung, Durchführung, Auswertung und Dokumentation. Die Wissenschaftliche Begleitung konnte also ihrer ursprünglich geplanten Aufgabenstellung - vor allem zu Beginn des Projektes - nur eingeschränkt nachgehen. Grund war das Fehlen der Vorbereitungsphase. Der Projektstrukturplan war noch kaum abgestimmt, da fanden schon die ersten Fortbildungen für die Tandems statt und die erfahrensten unter den Tandems begannen schon mit der Einführung der Schuleingangsphase in einigen Schulen. Der bisherige Erfolg von BeSTe gibt diesem Vorgehen im Nachhinein Recht. Der Nachteil: Die Wissenschaftliche Begleitung kann nur über den tatsächlichen und nicht über den planmäßigen Erfolg berichten.

Geplant war eine ganz andere Aktivitätenverteilung – siehe "Abbildung 1-5: Geplante und tatsächliche Aktivitätenverteilung ". Zur Erläuterung des linken Auftrags-Kuchens: Unter dem großen Budget "Produktevaluation" verstanden die Auftraggeber die Prüfung der Eignung von Kompetenzportfolio, Erhebungsinstrumenten, Wissensmanagementsystem und Steuerungsinstrumente für das Transferprojekt BeSTe einschließlich ihrer Überarbeitung.

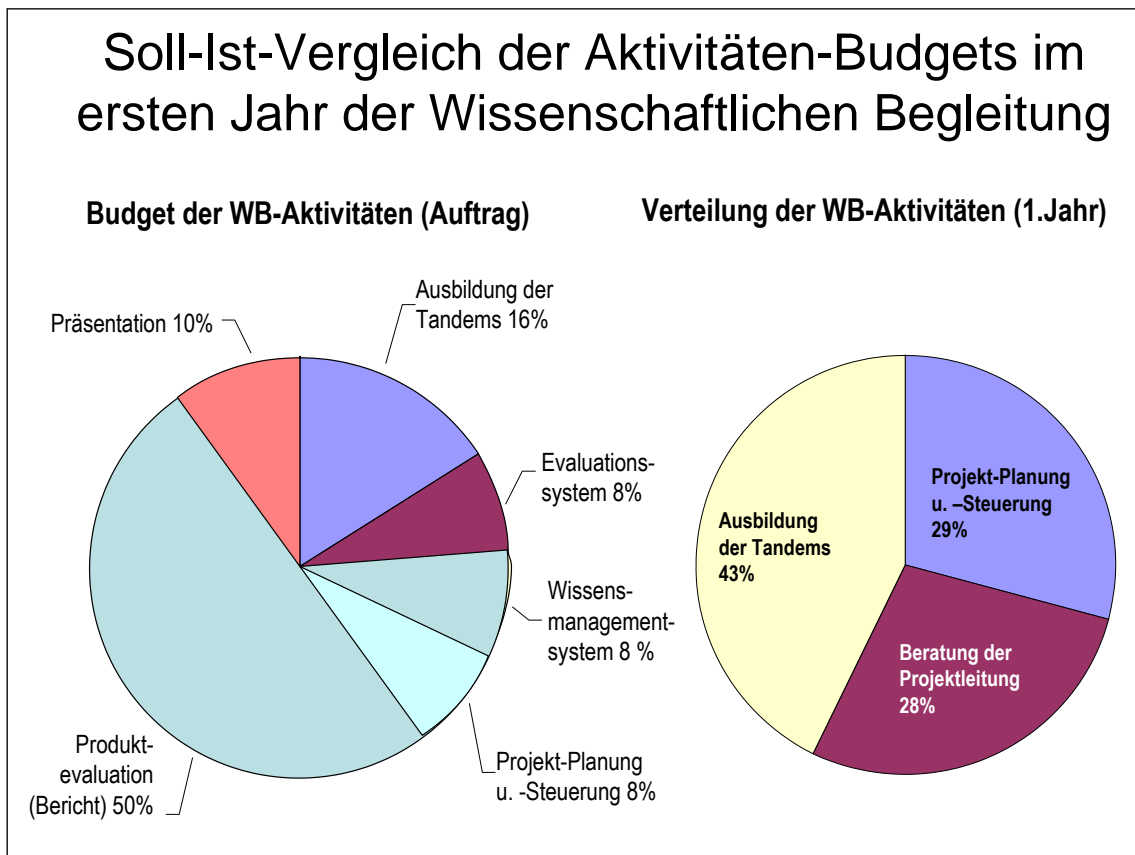


Abbildung 1-5: Geplante und tatsächliche Aktivitätenverteilung im ersten Jahr der WB

Ein Vergleich des geplanten (linken Kuchen) mit dem tatsächlichen Aktivitäten-Budget im ersten Jahr der wissenschaftlichen Begleitung zeigt die Anforderungs-Verzerrungen aufgrund der realen Projektentwicklungsbedingungen noch drastischer: Tandemschulung und Projektsteuerung nahmen statt des geplanten Viertels (16 % plus 8 %) im ersten Projektjahr hundert Prozent der tatsächlichen Aktivitäten in Anspruch - dies ohne die Arbeiten am "Ausgangsbericht". Bei der Realisierung dieser neuen Aufgabenstellung beteiligte sich die wissenschaftliche Begleitung an nahezu allen Gestaltungsvorhaben der Projektsteuergruppe, der Projektleitung und der Tandem-Schulungen bzw. Tandem-Beratungen - siehe "Abbildung 1-6: Synopse der WB-Mitwirkung an BeStE-Gestaltungsprojekten". Diese Beteiligungen erlauben eine tiefe Einsicht in die Gelingensbedingungen des Transferprojektes. Man bleibt nicht unbewegt in einem fahrenden Zug: Die geplante Objektivität der Erhebungen hat darunter ohne Zweifel gelitten, natürlich nicht die Validität der in vivo gewonnenen Einsichten. Die Planungsarbeit war hierfür sehr wertvoll, konnten wir doch immer überlegen, ob die tatsächlichen Verläufe besser oder schlechter garieten als die geplanten.

Gestaltungsprojekte an denen die wissenschaftliche Begleitung im Transferprojektes mitwirkte



	SEPh-Idee + Q-Sicherung	Strategischer Diskurs	Projektorganisation	Informationssystem	Strategische Steuerung	Evaluationssystem
Vorabkonzipierung des Transferprojektes	x		x			
Tandem-Ausbildung	x			x		
Projektplanung			x		x	
Projektleitungsberatung	x		x		x	
Auf- und Ausbau der Projektorganisation			x	x	x	
Steuerung und Kontrolle der Tandemarbeit durch die Projektleitung					x	x
(Fach-) Öffentlichkeitsarbeit		x				
Entwicklung TQSE-basierter Checklist für Unterrichtsbesuche (EVAS...)						
Projekt-Internetplattform (www.beste-thueringen.de)	x					x
Ausbau der Prozessqualität (Aufgaben...)	x		x			

Abbildung 1-6: Synopse der WB-Mitwirkung an BeStE-Gestaltungsprojekten

Die Aufgabe der "Ideen-Wächterin" bestand nach dem Start des Projektes vor allem im prozessintegrierten Feedback-Geben:

- Mitgestaltung und Bewertung der Tandemausbildung (laufend)
- Mitplanung und Kommentierung der Projektleitungstätigkeit (laufend)
- Kurzberichte an Projektsteuergruppe und Projektbeirat (laufend)
- Projektausgangsbericht (Anfang 2007)
- Projektendbericht (Vortrag, Diskussion) (Mitte 2008)
- Bericht zum Ende der wissenschaftlichen Begleitung (Oktober 2008)

Diese Auflistungen machen deutlich, wie sehr die wissenschaftliche Begleitung in dem Prozess involviert war, den sie zudem analysieren und bewerten sollte. Welche Auswirkungen haben diese Beteiligungen auf die Gültigkeit und Zuverlässigkeit der Befunde?

1.5 Untersuchungsdesign und Erhebungen in BeStE

Jedes Instrument ist so gut wie sein Benutzer.

Gemeinplatz mit Wahrheitsgehalt

Die Wissenschaftliche Begleitung konnte ihrer ursprünglichen Aufgabenstellung - vor allem zu Beginn des Projektes - nur eingeschränkt gerecht werden. Grund war das Fehlen jeglicher Vorbereitungsphase. Der Projektstrukturplan war noch kaum abgestimmt, da fanden schon die ersten Fortbildungen für die Tandems statt und die erfahrensten unter den Tandems begannen auch schon mit der Einführung der Schuleingangsphase in einigen Schulen. Weder konnte es so schnell einen Projektplan der Projektleitung geben, noch konnte folglich ein dazu passender Erhebungsplan erarbeitet werden. Aus diesem aktivistischen Hinterherlaufen konnte sich die WB bis zur Abfassung des Ausgangsberichts im Mai 2007 nicht befreien. Ihr Arbeitsschwerpunkt verlagerte sich aufgrund der projekteigenen Dynamik und der aktuellen Voraussetzungen im Projekt auf grundlegende Qualifizierungsaufgaben (z.B. bezüglich Projektmanagement, Veranstaltungsplanung, Mitarbeit an der Qualifizierung der Tandems). Die Untersuchung der Ausgangsbedingungen und später die Untersuchung der Regionalisierung wurden methodisch entsprechend umgebaut. Statt wie geplant ausschließlich die Daten des Mehrebenen-Evaluationssystems zu nutzen, das bis heute vor allem wegen mangelnder Personalressourcen nur in Teilen aufgebaut werden konnte, blieb es überwiegend bei einem ethnologischen Zugang zu den Projekt-Aktivitäten und -AkteurInnen.

Das engagiert-teilnehmende ("ethnografische") Vorgehen, das aus dem Auftrag des Wissenschaftlichen Begleitung logisch folgt, sieht sich häufig mit dem Missverständnis konfrontiert, ethnografische Feldforschung erfordere keine besondere Ausbildung oder Kompetenz, sondern bestünde lediglich darin, sich einzuleben, einzufühlen und informelle Gespräche mit den FeldteilnehmerInnen zu führen, das Gesagte dann zu dokumentieren und ansonsten seinen gesunden Menschenverstand einzusetzen. In der Durchdringung und Abstraktion erreiche es nicht viel mehr als das Alltagsverständnis der Feldangehörigen, verbliebe also weitgehend ohne Einblick in die Erfolgsbedingungen aus dem Strukturfundus des implizit Gewohnten. Ohne dies an dieser Stelle zu vertiefen, möchten wir dieser Auffassung widersprechen: Unserer Erfahrung nach verlangt "teilnehmendes Beobachten"²³ höhere methodische Kompetenzen des Objektivierens und Abstrahierens als es etwa die Anwendung standardisierter Tests, Befragungen, Beobachtungen oder Dokumentenanalysen erfordert.

Beteiligt war die Wissenschaftliche Begleitung an nahezu allen Aktivitäten der Projektsteuergruppe auf Ministeriumsebene, an zentralen Entscheidungen der Projektleitung, an vielen Tandem-Schulungen bzw. –Beratungen. Das Engagement reichte von der Entwicklung einer Projekt-Konzeption über die maßnahme- und fallbezogene Beratung der Projektleitung bis hin zur Gestaltung von Tandem-Fortbildungen. Anfang 2007 zog die Wissenschaftliche Begleitung eine erste Bilanz ("Projektausgangsbericht") ihrer Sicht auf die Projektentwicklung. Darin wurde u.a. die weitgehend vollzogene Ausweitung der Projektsteuerung nach "Unten" in Richtung Schulämter und Schulen vorgeschlagen. In einigen Schulamtsbereichen nahm die

²³ grundlegend: Friedrichs; Lüdtke 1982 (3.Aufl.): Teilnehmende Beobachtung.

Wissenschaftliche Begleitung an ausgewählten Aktivitäten der Tandems teil: PR-Veranstaltungen für Eltern und Lehrer, Planungen mit dem Schulamt und Unterrichtsbesuche durch die Tandems. Die Arbeit der Tandems wird von der Projektleitung über mittelfristige "Arbeitsvereinbarungen" kontrolliert. Die Wissenschaftliche Begleitung nahm an einigen dieser Vereinbarungsgesprächen teil, half bei der Formulierung von Fragen für diese Gespräche mit und hatte Einsicht in alle seit 2006 vorliegenden Protokolle. Anfang 2008 wurde die Projektleitung interviewt und im Anschluss daran drei Fragebögen mit insgesamt 78 Fragen von den 11 Tandems beantwortet. Insgesamt überblickt die Wissenschaftliche Begleitung die Strukturebenen des Transferprojektes von der politischen Leitung im Ministerium über die Projektsteuerung auf ThILLM-Ebene, die Arbeit der Schulentwicklungsberatung auf Schulamtsebene bis hinunter zur Arbeit der Tandems in den Schulen.

Wie will die Wissenschaftliche Begleitung ohne Einblick in die direkten Bedingungsfaktoren der unmittelbaren Umsetzungsprozesse auf der Schul- und Unterrichtsebene die Stärken und Schwächen des Transferprojektes beurteilen? - Erst einmal natürlich durch Zugriff auf die mittelbaren Erfahrungen der Tandems in den Schulen. Drei weitere Grundlagen liegen zwar außerhalb des engeren Erfahrungshorizonts von BeSTe nicht aber außerhalb ihrer Bedingungslogik. Die wissenschaftliche und pädagogische Erfahrung mit der Einführung der Schuleingangsphase in Thüringen (Schulversuch "Veränderte Schuleingangsphase" 2000-2003) und dem bildungspolitischen Versuch, sie allgemeinverbindlich zu machen stellt eine profunde Beschreibungs- und Beurteilungsgrundlage dar. Sie wird ergänzt durch die praktischen und wissenschaftlichen Erkenntnisse aus der Beteiligung an Schuleingangsphasen-Projekten in anderen Bundesländern. Schließlich ist es die Einsicht in die Organisationsgestaltung von Innovationsprojekten im pädagogischen Bereich und mit der Implementation von Projektmanagement in unterschiedlichen Einrichtungen und Betrieben. Der empirische Zugang zum Transferprojekt lässt sich rückblickend in zwei Projektphasen der wissenschaftlichen Begleitung unterscheiden:

1. Phase des Projektaufbaus und der Unterstützung der Projektleitung von Mai 2005 bis Mai 2007
2. Beginn der Phase des Aufbaus regionaler Unterstützungsstrukturen in den Schulämtern Juni 2007 bis April 2008

Während der ersten Phase kompensierte die Arbeit der Wissenschaftlichen Begleitung zum Teil die Unterausstattung der Projektleitung des BeSTe-Projekts. Zwar war diese mit einer vollen Grundschullehrerstelle und einer halben Sonderschullehrerstelle ausgestattet, beide hatten auch Erfahrung mit maßgeblichen Aspekten, die im BeSTe-Projekt an den Schulen zu entwickeln waren. Sie hatten aber noch keine Erfahrung in der Leitung eines solch großen Projekts, mussten sich zunächst auch in den Strukturen des ThILLM erst zurechtfinden, wo sie angesiedelt waren. Die Daten über die Arbeit der einzelnen Tandems entstammten in beiden Phasen zum einen den Protokollen der Zielvereinbarungen und der Rückmeldegesprächen der Projektleitung mit den Tandems, zum anderen einer Auswertung der verschiedenen Veranstaltungen mit den Tandems. Die Schulleitungen kamen in einer Veranstaltung am ThILLM zu Wort. Kontakte nicht nur mit Eltern, sondern auch zur Projektleitung des TransKiGs-Projekts und verschiedenen auf die Schuleingangsphase Einfluss nehmenden Personenruppen stellten sich in Beiratssitzungen her.

Abgesehen von den aufgeführten Interpretationseinschränkungen vollzog sich die erste Projektphase wie eine Art Untersuchung der Ausgangsbedingungen - in der Logik des Projektmanagements eine Machbarkeitsstudie - wenn auch nicht projektvorbereitend, sondern projektbegleitend und immer auch projektmitgestaltend. Ziel dieser Untersuchung war eine erste

Antwort auf die Frage, mit welchen Mitteln und in welcher Zeit der erste Teil des Transferprojektes (Aufbau der Transferstruktur inkl. Ausbildung der Tandems) realisiert werden kann. Zudem wurde untersucht, ob Widersprüche zwischen den Projektzielen und bereits vorhandenen Erkenntnissen bestehen. Je nach Befund der Ausgangsstudie sollte das Transferprojekt im Ansatz modifiziert werden, was dann auch vor allem durch einen stärkeren regionalen Entwicklungsfokus geschehen ist. Die Prüfung der Umsetzbarkeit stellte den Hauptteil des Ausgangsberichtes dar. Darin wurden im Wesentlichen folgende Punkte abgehandelt:

- organisatorische Umsetzung (Projektstruktur des Schulentwicklungsvorhabens)
- pädagogische Machbarkeit (Ziele, Inhalte, Methoden des Vorhabens)
- Verfügbarkeit von Ressourcen (Zeitrahmen, Personalrahmen, Medien und Materialien)

In die Untersuchung der Ausgangsbedingungen gingen neben organisatorisch-pädagogischen Analysen des Projektverlaufs und den oben genannten Erhebungen auch vielerlei Einzelgespräche mit Projektbeteiligten zu spezifischen Fragen im Entwicklungsprozess sowie Expertenurteile zur Gestaltung pädagogischer Transferprojekte ein. Die empirische Basis des Ausgangsberichts bildete die intensive konzeptionelle, konsultative und praktische Beteiligung der Wissenschaftlichen Begleitung an den Anfangsaktivitäten des Transferprojektes. Detaillierte Aussagen über die Qualität des Umsetzungsprozesses und des daraus resultierenden Unterrichts können bis heute nicht getroffen werden, da die Erarbeitung und Einführung eines entsprechenden Mehrebenen-Evaluationssystems noch nicht abgeschlossen ist. Folgende Teilbereiche wurden bis Mai 2008 entwickelt:

- Zielvereinbarungsgespräche des Projektleitungsteams mit den Tandems
- Ein spezieller aus TQSE (vgl. www.tqse.uni-bremen.de) von Sabine Klose mit Beratung der Wissenschaftlichen Begleitung weiterentwickelter Zusatz für das EVAS-Instrument (Eigenverantwortliche Schule), mit dem die Qualität der Schuleingangsphase in den Schulen kommunikativ überprüft werden kann

So wurde die Arbeit der Tandems über Arbeitsvereinbarungen und die jährlichen Folgegespräche durch die Projektleitung in Umrissen erfasst und konnte von der Wissenschaftlichen Begleitung ausgewertet werden. Die Arbeitsbedingungen der Tandems wurden zu Beginn in einer Stärken-Schwächen-Chancen-Risiko-Analyse und zum Abschluss mit einem Fragebogen erhoben – siehe Fragebogen 3 im Kapitel "9.2 Fragebögen zur Tandem-Befragung", so dass zur Entwicklung der Arbeitsbedingungen Aussagen gemacht werden können.

Während der zweiten Phase (ab Sommer 2007) untersuchte die wissenschaftliche Begleitung den Anshub der Regionalisierung in zwei Schulämtern, indem sie dort mithilfe, z.B. an der Planung und Durchführung großer Informationsveranstaltungen für alle Grundschulen und Eltern im Schulamtsbereich. Während der Vorbereitungsarbeiten an zwei Schulämtern lernten wir die Bezüge der am Schulamt für die Schuleingangsphase (indirekt und direkt) zuständigen Personen zu der auf sie zukommenden Einführung des Modells kennen. Zudem hatten wir in diesen Schulämtern Gelegenheit, in einigen wenigen Grundschulen, den Stand der Einführung und Entwicklung der integrativen Schuleingangsphase direkt in Augenschein zu nehmen.

Die quantitative und qualitative Entwicklung der Schulen wurde im Frühjahr 2008 mit Hilfe einer schriftlichen Befragung der Tandems erhoben, die diese aufgrund ihrer Schulbesuchsprotokolle anonymisiert beantworten konnten. Einige Antworten lassen zudem Rückschlüsse auf die Arbeit der Tandems zu – siehe Fragebogen 3 im Kapitel "9.2 Fragebögen zur Tandem-Befragung".

Kann die wissenschaftliche Begleitung also auf der in diesem Kapitel beschriebenen Grundlage die Stärken und Schwächen des Transferprojektes auf den zentralen Projektebenen beurtei-

len? – In einigen Fragen kann sie dies besser als durch eine aufwändige ex-post-Befragung der Beteiligten, weil sie in den Abweichungen der Projektpraxis von den Empfehlungen der WB unmittelbar involviert war. In vielen Fragen kann sie per teilnehmender Beobachtung sehr gut beurteilen, was gut und was weniger gut lief, auch wenn diese Empirie durch Dritte nicht unmittelbar überprüfbar bleibt. In der zentralen Frage der unterrichtlichen Entwicklung ist unsere Urteilbasis nur stichpunktartig und indirekt über die Einsicht der Tandems.

Auch wenn wir gerne sehr viel mehr erhoben hätten, sehen wir unser Gesamturteil als methodisch und empirisch hinreichend begründet an, zumal die Interpretation vor dem Hintergrund einer reichen Erfahrung mit der Einführung der integrativen Schuleingangsphase und mit der Organisation von Schulentwicklung vollzogen wurde. Für eine erste summarische Analyse und Einschätzung reichen diese Grundlagen. Eine zukunftsrobustere Beurteilung könnte aufgrund der kurzen Entwicklungszeit (zweieinhalb Jahre) des Transferprojektes auch dann nicht getroffen werden, selbst wenn uns die vierfachen Erhebungsressourcen zur Verfügung gestanden hätten – eine detailreichere schon. Einschränkend ist zu unserer Beurteilung der weiteren Entwicklungschancen des Transferprojektes zu sagen: BeStE ist eher einen pragmatischen als einen systematisch geplanten Weg gegangen. Wenn Planung den Zufall durch den Irrtum ersetzt, dann können die Wirkungen des ungeplanten Weges nicht logisch geprüft werden, allenfalls intuitiv. Hinzu kommt, dass zweieinhalb Jahre für ein landesweites Schulentwicklungsvorhaben keine ausreichende Zeit sind, um zuverlässige Zukunftsprognosen treffen zu können. Außerdem fehlt die detaillierte und flächendeckende Einsicht in die Transferwirkung auf die schulischen Kernprozesse.

Die konkreten ProjektentwicklerInnen in den Schulen sind diejenigen, die die Hauptarbeit des Modelltransfers in die Praxis leisten. Auf ihren Erfolgen ruht die Wirksamkeit der Transferbedingungen im Projekt. Zu diesen "Communities of Practice"²⁴ hatte die Wissenschaftliche Begleitung bis dato nur einen punktuellen bzw. über die Tandems einen nur indirekten Zugang. Die Herausarbeitung und Dokumentation der Erfolgsbedingungen des Übertragungsweges (Transfer²⁵) konnte also weder im strengen Sinne systematisch noch erfolgskritisch erfolgen. Allerdings konnte durch eine schriftliche Befragung der Tandems und der Projektleitung sowie durch punktuelle Unterrichtsbesuche wenigstens ein ungefährer Eindruck über die Entwicklung vor Ort gewonnen werden.

²⁴ Zum Modell des praktischen Lernens siehe Wenger 1998: Communities of practice

²⁵ wichtigstes Buch zur Praxis der pädagogischen Transferforschung: Nickolaus / Gräsel 2006: Innovationen und Transfer. Weitere Titel: Mertineit / Nickolaus / Schnurpel 2002: Transfereffekte von Modellversuchen; Nickolaus 2002: Abschlussbericht zum Projekt "Implementation, Verstetigung und Transfer von Modellversuchen; Nickolaus 2002: Die Sicherung von Nachhaltigkeit und Transfer im Rahmen von Modellversuchen; Stahl / Schreiber 2003: Regionale Netzwerke als Innovationsquelle; ein Vorgehens- und Kommunikationsmuster für Transferprojekte im schulischen Bildungsbereich: Bildungsdirektion Kanton Zürich 2006: Handreichung Qualität in multikulturellen Schulen (QUIMS); Forum Bildung 2002: Aus guten Beispielen lernen

