

## 2 Die Entwicklung der Schulen im Transferprojekt

*It is not the strongest of the species that survive,  
nor the most intelligent, but rather the one  
most responsive to change.*

Charles Darwin

"Eine Idee kann ihre Kraft nur dann wirklich entfalten, wenn sie in die Öffentlichkeit gelangt." – So beginnt ein aktueller Werbetrailer der öffentlich-rechtlichen Rundfunkanstalten ARD und ZDF. Stimmt diese Aussage, dann ist die Idee der integrativen Schuleingangsphase in der Thüringer Schulöffentlichkeit angekommen: Das engagierte Interesse der Thüringer Grundschulen an der integrativen Schuleingangsphase steigt seit Anfang 2006 kontinuierlich und ist grob geschätzt z. Z. bei insgesamt etwa 130 Grundschulen handlungsleitend geworden. Das ist etwa ein Drittel aller Thüringer Grundschulen. Die Schulen stehen bei diesem Entwicklungsimpuls nicht alleine. Eltern wie Schüler unterstützen ihre Schulen bei diesem grundlegenden Entwicklungsvorhaben. Ein Grund für diesen Öffentlichkeitserfolg findet sich im pädagogischen Nutzen, den die integrative Schuleingangsphase für Schüler, Eltern und Lehrer bietet. Und die wichtigste Ursache für diese Nutzenstiftung bildet neben dem Engagement der StammgruppenlehrerInnen sowie der Unterstützung durch die interessierten Eltern die Beratungskompetenz der BeSTe-Tandems. Der zentralen Rolle der Tandems ist ein eigenes Kapitel gewidmet: "3. Zur Tätigkeit und Qualifizierung der Tandems."

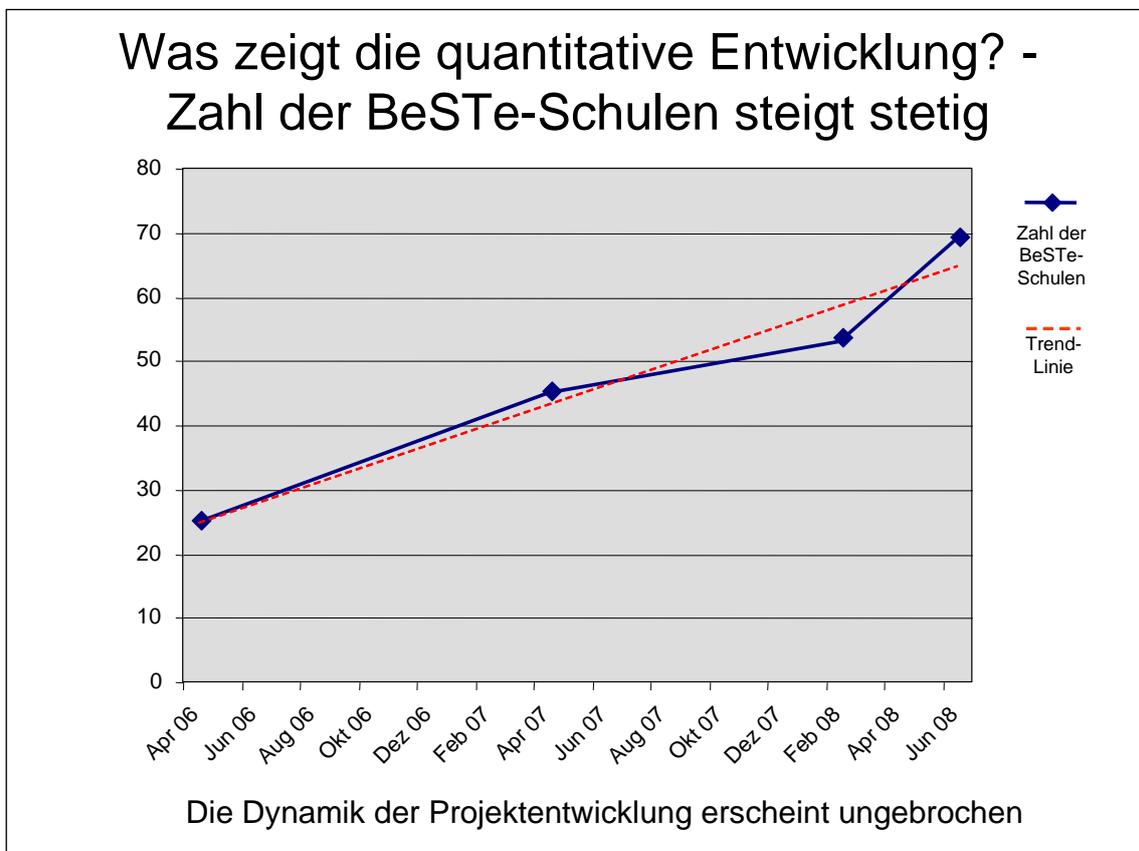


Abbildung 2-1: Entwicklung der Schulzahlen im Transferprojekt BeSTe

## 2.1 Auf dem Erfolgspfad: Die zahlenmäßige Entwicklung der Schulen mit integrativer Schuleingangsphase

Auf der Homepage<sup>26</sup> des Transferprojektes BeSTe wurde im Juni 2008 die Zahl der "offiziellen" BeSTe-Schulen<sup>27</sup> mit 63 beziffert – die Tandems geben zu diesem Zeitpunkt 64 an. Im Oktober meldet die BeSTe-Homepage bereits 73 BeSTe-Schulen. Seit April 2006 stieg also die Zahl der durch Tandems betreuten Grundschulen fast um das Dreifache – siehe oben "Abbildung 2-1: Entwicklung der Schulzahlen im Transferprojekt BeSTe". Im Durchschnitt stieg die Zahl der betreuten Schulen pro Tandem von 2 auf über 6 – wenn man die Grundschulen in Vorbereitung mit in diese Betreuungszahl einbezieht. Bei den Tandems mit hohen Betreuungszahlen stieg diese Zahl von 6-7 auf 9-11. Damit wird bei diesen Tandems die Leistungsgrenze (etwa 8-10)<sup>28</sup> bereits um ca. 20 % überschritten. Ein Schulamt reagierte hierauf bereits 2007 und stellte weitere Lehrkräfte für die Tandemaufgabe frei.

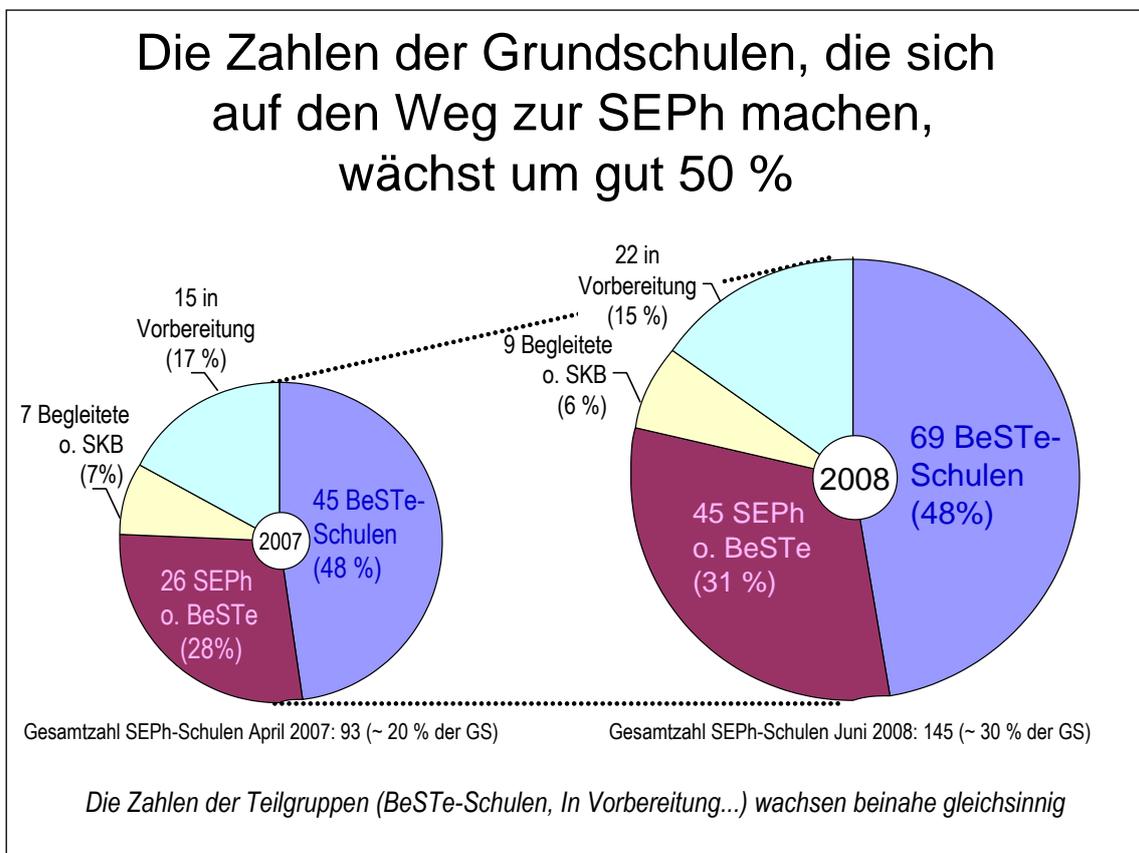


Abbildung 2-2: Entwicklung der Zahl von Grundschulen mit integrativer Schuleingangsphase

<sup>26</sup> URL: <http://thillm.uni-jena.de/extern/C39/>; URL mit eingängigerem Namen zur Überleitung auf die BeSTe-Adresse (beide Stand 2008\_10): <http://www.beste-thuringen.de/>

<sup>27</sup> Eine Grundschule wird dann von einem BeSTe-Tandem begleitet, wenn die Schulkonferenz einen entsprechenden Beschluss gefasst hat, also alle Parteien dem Schulentwicklungsprojekt zustimmen, die Schule sich für das Schulentwicklungsvorhaben "Eigenverantwortliche Schule (EVAS)" angemeldet hat und die angehenden Schuleingangsphasen-LehrerInnen mit dem Tandem eine Zielvereinbarung getroffen haben.

<sup>28</sup> 2006 wurde von der WB mit Unterstützung von Tandems der durchschnittliche Zeitbedarf pro Schule geschätzt: Schon bei 8 Schulen musste laut Schätzung das Zeitbudget der Tandems überschritten werden; die Zahl 8-10 wurde in der weiteren Praxis von Tandems mit entsprechender Schulzahl genannt

Die Zahl der offiziellen BeSTe-Schulen von um die 70 (Stand April 2008) spiegelt nur einen Teil der quantitativen Entwicklung der integrativen Schuleingangsphase in Thüringen - knapp die Hälfte. Laut Aussage der Tandems haben sich noch einmal so viele Grundschulen in Thüringen auf den Weg hin zur Schuleingangsphase gemacht. Die den Tandems bekannten Zahlen wuchsen von 2007 bis 2008 um über 50 %, von einem Fünftel zu fast einem Drittel aller Thüringer Grundschulen. Davon befinden sich mehr als zwei Drittel im Blickfeld der Tandems, z.T. in begleiteter Vorbereitung auf die Schuleingangsphase (rund 15 %), z.T. etwas außerhalb der offiziellen Zulassungslinie (gut 5 %). Ein sicher sehr wichtiges, aber im Transferprojekt noch nicht integriertes Entwicklungsmoment bilden die aktuell 45 Schulen (etwa ein Drittel der Grundschulen mit Schuleingangsphase im Juni 2008) die ohne Unterstützung durch die Tandems ihre Schuleingangsphase entwickeln.

Die Zahl der von den BeSTe-Tandems begleiteten Schulen stieg innerhalb eines Jahres um rund 50 %, wohingegen die Zahl der ohne Schulkonferenzbeschluss begleiteten Schulen nur um ein Viertel und die Zahl der Grundschulen in Vorbereitung auf die Schuleingangsphase nur um ein gutes Drittel wuchs. Dagegen verdoppelt sich beinahe aus Sicht der Tandems die Zahl der Schulen, die ohne Hilfe der Tandems an der Schuleingangsphase arbeiten. Unser Reim auf diese Entwicklung: Je dichter das BeSTe-Netzwerk wird, umso mehr Schulen rücken ins Blickfeld der Tandems. Sicher sollte man diese Logik umkehren und alle Schulen mit Schuleingangsphase in das Transferprojekt integrieren, insbesondere weil die Schulen außerhalb BeSTe im Mittel auf eine längere Aufbauphase zurückblicken als die erst maximal dreijährigen BeSTe-Schulen.

Wie die "Abbildung 2-2: Entwicklung der Zahl von Grundschulen mit integrativer Schuleingangsphase" (Stand Juni 2008) verdeutlicht, steigt die zahlenmäßige Entwicklung der (Noch-) Nicht-BeSTe-Schulen mindestens ebenso stark wie die Zahl der BeSTe-Schulen. Wir interpretieren diesen Trend nicht unbedingt nur als realen Zuwachs. Bei diesen Zahlen handelt es sich um Angaben der Tandems. Das Wachstum der Nicht-BeSTe-Schulen mit Schuleingangsphase erklärt sich wahrscheinlich teilweise aus dem wachsenden Einblick der Tandems in die Grundschulen ihres Schulamtes.

Immerhin hat sich bis 2008 fast ein Drittel der Grundschulen ("SEPh ohne BeSTe") mit integrativer Schuleingangsphase bereits in früheren Schulversuchen auf diesen Weg gemacht oder glaubt aus verschiedensten Gründen, auf die Hilfe der Tandems verzichten zu können. Einige wenige Schulen (7 bzw. 9 - "Begleitete ohne SKB") scheuen den Schulkonferenz-Beschluss (SKB) bzw. konnten sich noch nicht zu einer Beteiligung an der "Eigenverantwortlichen Schule (EVAS)" durchringen. Insgesamt lässt sich konstatieren, dass das Engagement der Thüringer Grundschulen für die integrative Schuleingangsphase kontinuierlich wächst. Als eine der wichtigsten Ursachen hierfür vermuten wir das anspornende Gelingen der Schuleingangsphasen in den BeSTe-Schulen und die Qualität der sie unterstützenden Tandem-Arbeit: "Nichts macht erfolgreicher als der Erfolg".

Andererseits verpflichtet auch nichts mehr zur Sicherung dieses Erfolgs als so ein beachtlicher quantitativer Erfolg. Eine so große Thüringer Grundschulbewegung kann nicht mehr nur von 11 Tandems koordiniert, integriert und voran gebracht werden. Hierzu bedarf es mindestens zweier weiterer Maßnahmen. Zum einen der Unterstützung und Integration von Schulen und Lehrkräften auf Schulamtsebene durch die Projektverantwortlichen für die Schuleingangsphase an den Schulämtern im Verbund mit den Tandems und anderen engagierten BeraterInnen. Zum anderen bedarf es einer übergeordneten Ziel- und Maßnahmeentwicklungskoordination auf Landesebene, wie sie bislang von der Projektleitung und der Projektsteuergruppe wahrgenommen wurde. Zur Unterstützung der Projektleitung schlagen wir in Kapitel 4.4 die Einrichtung einer Transferstruktur auf Schulamtsebene vor, die vor allem die inhaltliche Weiterentwicklung der Schulen mit SEPh voran bringt.

Angesichts dieser Wachstumsdynamik stellt sich die Frage nach einem realistischen Zeitziel für die flächendeckende Einführung der Schuleingangsphase. Die Gesamtheit der Tandems kann gemäß der Faustformel von den maximal betreubaren 8-9 Schulen pro Tandem zusammen rund 100 Grundschulen betreuen. Legt man die bisherige Entwicklung zugrunde, wird diese Zahl von 100 BeStE-Schulen erst 2010 erreicht sein, dem Jahr, in dem das Transferprojekt offiziell endet – siehe "Abbildung 2-3: Extrapolation der zahlenmäßigen Entwicklung der Grundschulen mit SEPh". 2010 ist aber zugleich das Jahr, in dem laut Vorgabe des Kultusministeriums alle rund 440 Thüringer Grundschulen mit dem Aufbau der integrativen, klassenstufenübergreifenden und flexiblen Schuleingangsphase begonnen haben sollen. Klafft hier eine unüberbrückbare Wunsch-Wirklichkeits-Lücke?

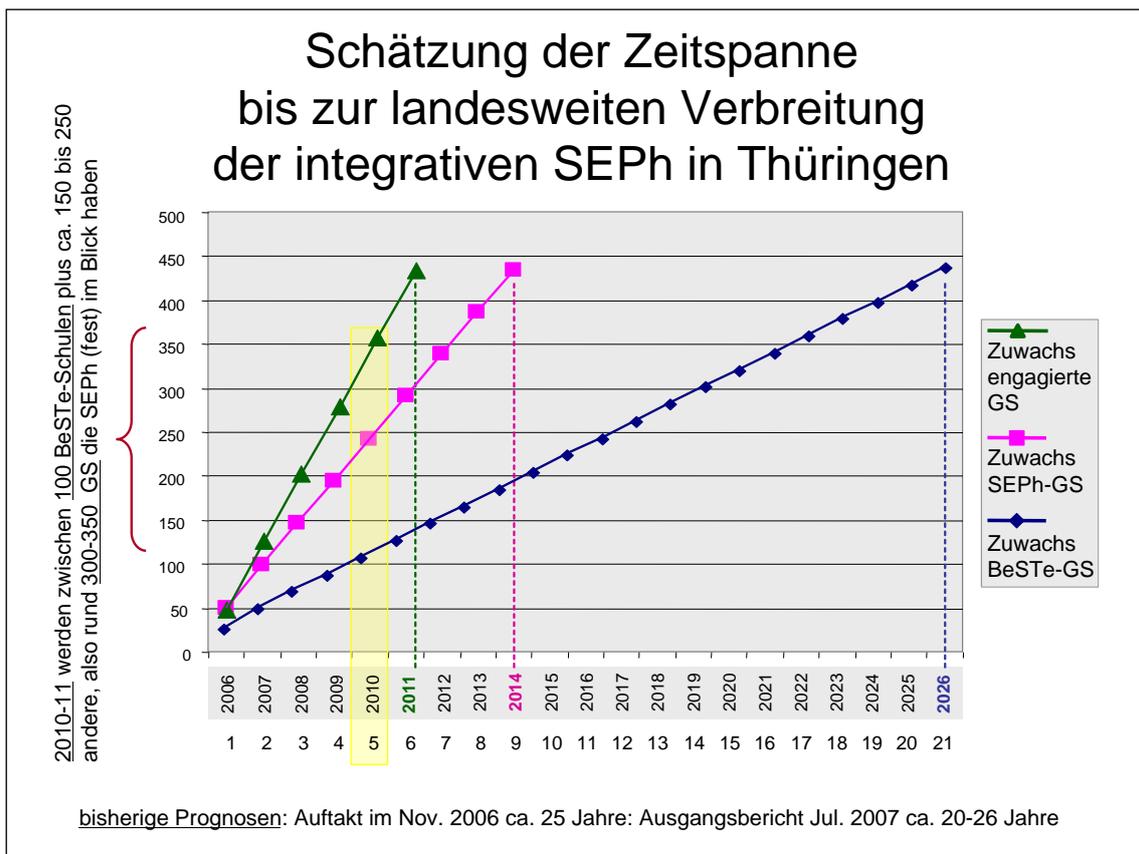


Abbildung 2-3: Extrapolation der zahlenmäßigen Entwicklung der Grundschulen mit SEPh

Wie die Abbildung zeigt, sind drei Szenarien denkbar. Szenario 1: Nach dem bisherigen BeStE-Begleitungsmodell (untere blaue Linie mit Rauten "Zuwachs BeStE-GS") und bei gleich bleibender Tandem-Kapazität wird es mindestens noch 16-17 Jahre dauern, also frühestens bis 2026, bis alle Thüringer Grundschulen den Aufbau der integrativen Schuleingangsphase mit Begleitung der Tandems zumindest begonnen haben. Szenario 2: Folgt man dagegen dem aktuell sichtbar werdenden Thüringer Schuleingangsphasentrend (mittlere magenta Linie mit Quadraten "Zuwachs SEPh-GS") kann sich diese Dauer um 10 auf 6-7 Jahre reduzieren (obere magenta Linie mit Quadraten "Zuwachs SEPh-GS"). 2010 könnte danach mehr als die Hälfte der Thüringer Grundschulen am Auf- und Ausbau der integrativen Schuleingangsphase arbeiten und bereits 2014-2015 auch die zweite Hälfte diesem Engagement gefolgt sein.

Für das dritte, das optimistischste Szenario (obere grüne Linie mit Dreiecken "Zuwachs engagierte GS") spricht die Schulreform-Erfahrung<sup>29</sup>, nach der die Reformdynamik sich nicht nur nach quantitativen Unterstützungskapazitäten richtet, sondern mindestens ebenso nach dem qualitativen Niveau der Einzelvorhaben und nach der gesellschaftlichen Wertschätzung, die der jeweiligen Reform zuteil wird. Beide, Umsetzungsniveau und Wertschätzung können aufgrund der Erfahrung der zurück liegenden 3 Jahre als hoch angesehen werden. Der Schulversuch "Veränderte Schuleingangsphase" zwischen 2000 und 2003, die intensive und integrative Qualifikation der Tandems zu einem Netzwerk kompetenter Schuleingangsphasen-BeraterInnen zwischen 2005 und 2007 sowie das wachsende Interessen der Eltern an den sozialen und integrativen Leistungen der Schuleingangsphase lieferten hierfür sicher die stärksten Impulse. Szenario 3 verspricht bereits für 2011-2012, dass alle Thüringer GS an der integrativen Schuleingangsphase arbeiten, zum Stichjahr 2010 immerhin 350-370. Die Wahrscheinlichkeit der Entwicklungsszenarien 2 und 3 steigt mit dem Angebot, das man der steigenden Zahl interessierter Grundschulen macht. Szenario 3 gründet auf den Potenzialen, auf die unsere Vorschläge zur weiteren Förderung des Transferprojektes in diesem Bericht zielen.

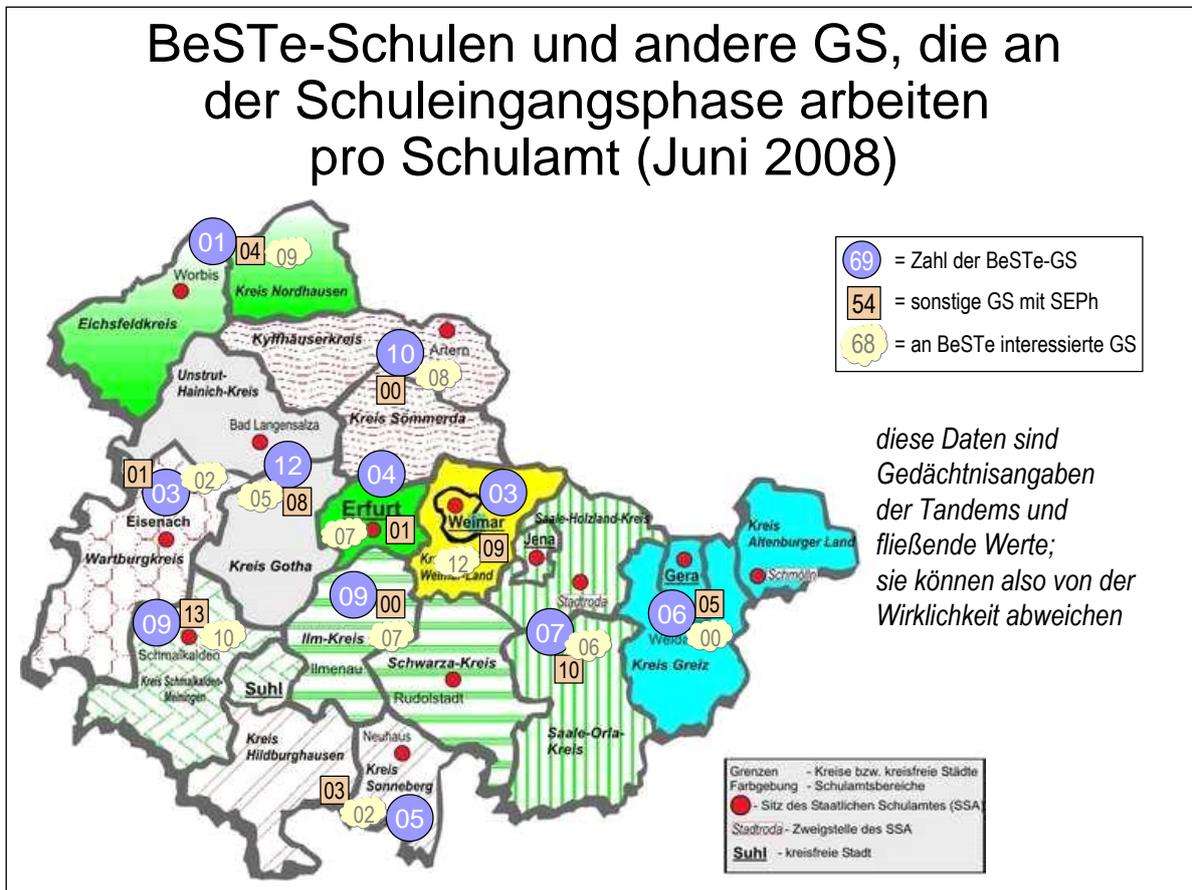


Abbildung 2-4: Schulen mit Interesse an der SEPh pro Schulamt

Die insgesamt mitreißende Entwicklungsdynamik von BeStE spiegelt sich nicht in den Zahlen aller Schulämter gleichermaßen. Die quantitativen Unterschiede zwischen den Schulämtern sind sehr groß und schwanken zwischen 1 und 12 BeStE-Schulen. In der vorausgegangenen "Abbildung 2-4: Schulen mit Interesse an der SEPh pro Schulamt" haben wir zu den BeStE-Schulen (in blauen Kreisen) und den Schulen mit SEPh (noch) außerhalb von BeStE

<sup>29</sup> Umfassend aufgearbeitet bis 1999 in Carle 2000: Was bewegt die Schule?

(in roten Quadraten) auch alle an der Einführung der SEPh interessierten bzw. die Einführung konkret vorbereitenden Schulen (in gelben Wölkchen) pro Schulamt aufgeführt. Dies ergibt eine Gesamtzahl von 191 Schulen (Stand Juni 2008), die sich für die SEPh engagieren (wollen) und liegt der Entwicklungslinie des Szenario 3 zugrunde. Die Gesamtzahlen pro Schulamt schwanken zwischen 6 und 32 Schulen, also nicht ganz so stark wie die Zahlen der BeSTe-Schulen. Das heißt, die Schuleingangsphase entwickelt sich auch dort, wo das Transferprojekt noch nicht die optimalen Bedingungen bietet.

Wie schon oben angedeutet und in Kapitel 4.4 weiter ausgeführt, müssen die Staatlichen Schulämter sich dieser Bewegung in ihren Bezirken annehmen, wenn daraus ein auch qualitativ wegweisendes Schulentwicklungsvorhaben werden soll. Die Zahlen spiegeln sich auch in dem Eindruck wider, den die wissenschaftliche Begleitung bei der Teilnahme an den sechs Veranstaltungen in vier Schulämtern gewann: Die Mehrheit der PädagogInnen und Eltern begrüßen die integrativen und individualisierenden Vorzüge der Schuleingangsphase und fragen nur noch nach dem WIE und dem WIE BESSER. Das Schulentwicklungsvorhaben Schuleingangsphase ist also auf dem besten Wege ein Selbstläufer zu werden. So gesehen sind die ersten drei Aufbaujahre des Transferprojektes optimal verlaufen. Spiegelt sich dieser positive Trend auch in der pädagogischen Entwicklung der Schuleingangsphasen?

## **2.2 Der Transfer lohnt sich: Die pädagogische Entwicklung der Schuleingangsphase in Thüringen**

An dieser Stelle muss noch einmal in Erinnerung gerufen werden, worauf die wissenschaftliche Begleitung ihre Aussagen und Bewertungen in diesem Kapitel begründet. In den zweieinhalb Jahren (2005-2008) der wissenschaftlichen Begleitung floss mehr als die Hälfte des WB-Engagements in die Qualifizierung der Tandems, die Beratung der Projektleitung und die Unterstützung der Projektplanung und -steuerung. Nicht beteiligt war die WB dagegen an den Umsetzungsprozessen auf der Schulebene. Unsere diesbezüglichen Aussagen fußen überwiegend auf den Urteilen der Tandems, auf wenigen Einblicken in Thüringer Schuleingangsphasen und auf den Erfahrungen aus dem Thüringer Schulversuch "Veränderte Schuleingangsphase" sowie anderen Schuleingangsphasen-Projekten. Wir verfügen also über keine unmittelbare Spiegelung des unterrichtlichen Geschehens in den Schuleingangsphasen der BeSTe-Schulen. Allerdings half die WB der Projektleitung bei der Vereinbarung von Arbeitszielen zwischen Projektleitung und Tandems.

Aus den Zwischenbilanzgesprächen zwischen Projektleitung und Tandems liegen Protokolle vor, die eine Einschätzung der pädagogischen Entwicklungen an den Schulen enthalten. Daneben gab es bei den Tandem-Fortbildungen zahlreiche Gespräche zwischen der WB und den Tandems, die die Interpretation der Zwischenbilanzgespräche erleichterte. Ebenfalls auf Anregung der WB fand im Oktober 2006 eine erste Tagung der Schulleitungen aus den BeSTe-Schulen am ThILLM statt, auf der in vier Arbeitsgruppen förderliche und hemmende Faktoren für die Einführung der Schuleingangsphase<sup>30</sup> von den SchulleiterInnen vorgetragen und durch die ModeratorInnen dokumentiert wurden. Zum Abschluss der wissenschaftlichen Begleitung beantworteten die Tandems drei Fragebögen zu ihrer Arbeit und zur Entwicklung der Schulen. Einer der Fragebögen entsprach der aus dem "Thüringer Qualitätsinstrumente für die Schuleingangsphase (TQSE)" abgeleiteten "Checkliste Schuleingangsphase", also einem verschlankten Fragenkatalog zur Beschreibung der unterrichtlichen Qualität der Schuleingangs-

---

<sup>30</sup> zu den stichwortartigen Ergebnissen der Schulleitertagung siehe Anhang, Kapitel 8.3. "Ergebnisse der ersten Schulleiter-Tagung am 11. Oktober 2006 in Bad Berka" – zur Interpretation dieser Befunde durch die wissenschaftliche Begleitung siehe Kapitel 3.3. Unterstützungsbedarf der SchulleiterInnen

phase. Wo also stehen die BeSTe-Schulen heute? – Hier handelt es sich also um eine erste summarische Übersicht über die Einschätzungen der Tandems.

Auf der Basis der TQSE wurde mit Unterstützung der Wissenschaftlichen Begleitung ein verschlankter Fragenkatalog zur Beurteilung der Unterrichtsqualität entwickelt – siehe Kapitel "9.3 Checkliste Schuleingangsphase" im Anhang. Dieser wurde den Tandems vorgelegt mit der Bitte, die folgenden fünf Fragenkomplexe – bezogen auf die beste Stammgruppe der jeweiligen Schule – zu beantworten. Die fünf Fragenkomplexe (nur die Sternzacke "Rhythmisierung" fehlt – siehe "Abbildung 2-5: Die sieben Gestaltungs-Zacken des BeSTe-Sterns plus Erläuterungen") sind: 1. Unterricht; 1.1 Jahrgangsmischung; 1.2 Lernen in der Schuleingangsphase; 1.3 Leistungen erfassen, dokumentieren und rückmelden. 2. Zusammenarbeit der an der Erziehung Beteiligten: 2.1 Mehrpädagogensystem; 2.2 Kooperation mit anderen Partnern.

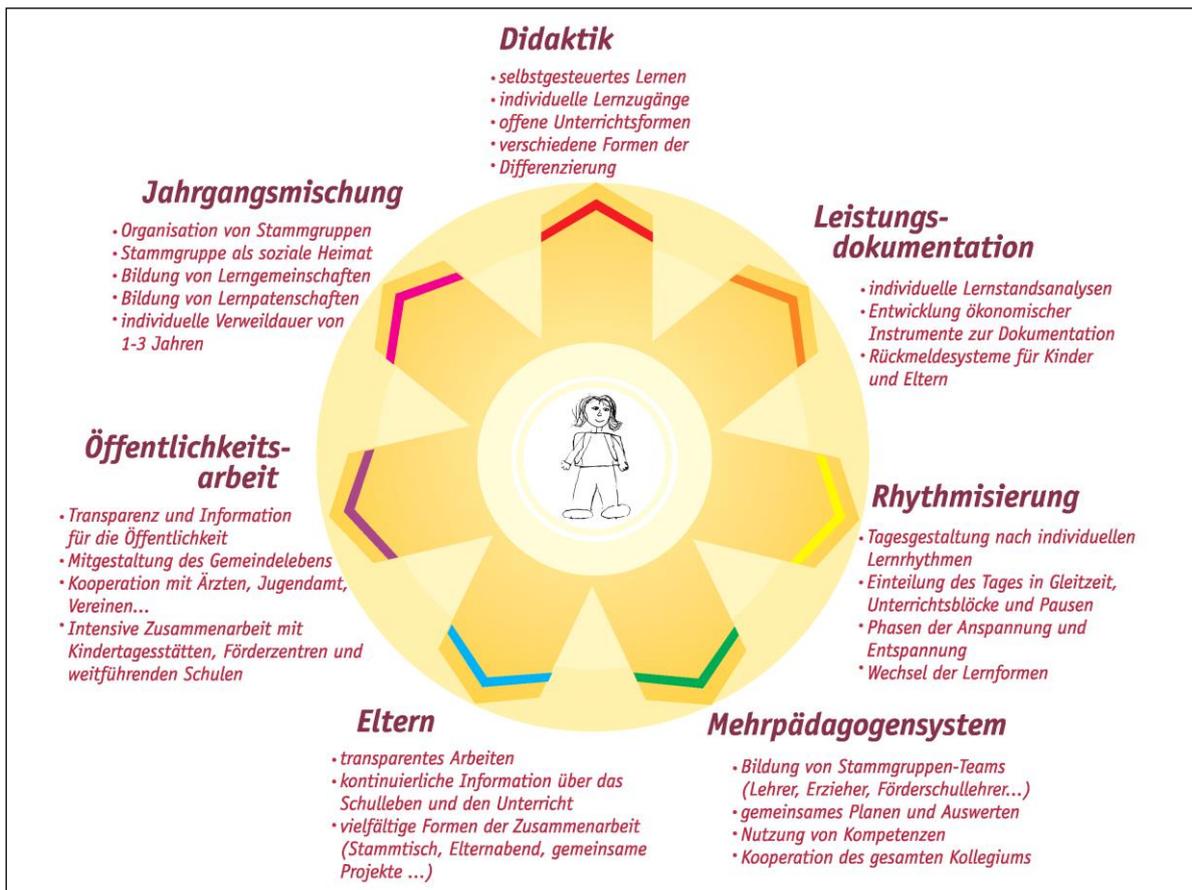


Abbildung 2-5: Die sieben Gestaltungs-Zacken des BeSTe-Sterns plus Erläuterungen

Zusammenfassend sind die Urteile der Tandems zugleich erwartungskonform und entwicklungs-kritisch. Bezogen auf die Ergebnisse des Schulversuchs "Veränderte SEPH" läuft die qualitative Entwicklung der BeSTe-Schule erwartungsgemäß. Die organisatorische Umsetzung der Jahrgangsmischung scheint keine Probleme zu bereiten. Allerdings besteht im Bereich Unterricht und in der Einbeziehung des schulischen Umfeldes noch hoher Entwicklungsbedarf:

- die Organisation der Jahrgangsmischung gelingt
- die Organisation des Unterrichts ist in Entwicklung
- die Aufgabenqualität ist niveaudifferenziert, aber noch nicht kompetenzorientiert
- die Leistungserfassung geschieht überwiegend durch Portfolios (als Sammelmappen)

- das Mehrpädagogensystem würde bei besserer Teamarbeit mehr Gewinn bringen
- die Integration erfordert eine Neudefinition der Rolle der Förderschullehrkräfte
- die Kooperation mit Kindertagesstätten ist bei den BeSTe-Schulen deutlich umfangreicher und reichhaltiger als im Schulversuch "Veränderte Schuleingangsphase"
- die Kooperation mit den Eltern ist im Blick, könnte intensiviert werden
- der schulmedizinische Dienst hat in der Schuleingangsphase noch keine unterstützende Rolle gefunden.

Gefragt nach ihrer Zufriedenheit mit der qualitativen pädagogischen Entwicklung der von ihnen begleiteten Schulen antworteten die Tandems<sup>31</sup> auf einer Skala von sehr zufrieden bis sehr unzufrieden zu vier Fünftel mit "zufrieden" – siehe "Abbildung 2-6: Zufriedenheit der Tandems mit der pädagogischen Entwicklung ihrer Schulen".



Abbildung 2-6: Zufriedenheit der Tandems mit der pädagogischen Entwicklung ihrer Schulen

Erstaunlich finden wir das Fehlen jeglicher "sehr-zufrieden"-Urteile. Hierin spiegelt sich vor allem die Unmöglichkeit für die Tandems, den Stammgruppen die Unterstützung zuteil werden zu lassen, die sie benötigen. Hier besteht also noch ein erhebliches Ressourcendefizit, das wir aber nicht allein durch eine Aufstockung der Tandems ausgeglichen sehen möchten, sondern durch eine stärkere Selbsttätigkeit und kollegiale Unterstützung in regionalen BeSTe-Lernwerkstätten – siehe Kapitel "6.3.6 BeSTe-Werkstätten". Abgesehen von dieser relativen (Un-) Zufriedenheit hat sich aus Sicht der Tandems das Gros der rund 200 Stammgruppen gut entwickelt. Dazu wurden die Tandems gebeten, die Zahl der Stammgruppen in ihren BeSTe-Schulen zu schätzen, die sich so gut entwickelt habe, wie die "stärkste Stammgruppe der

<sup>31</sup> Vollerhebung bei allen BeSTe-Schulen durch die Tandems; Aussagen zum Unterricht bezieht sich auf die stärkste Stammgruppe der Schulen, d.h. die Spitze der Stammgruppen in 64 Schulen (Juni 2008)

Schule" - siehe "Abbildung 2-7: Anteil der Stammgruppen, die sich relativ gut entwickelt haben". Auch wenn die Anteile von Tandem zu Tandem zwischen rund 25% und 100% schwanken (linkes Liniendiagramm), werden immerhin 60% aller BeStE-Stammgruppen dem GUT-Segment zugeordnet (rechtes Kuchendiagramm). Die Unterschiedlichkeit der Qualitätsbeurteilung deutet darauf hin, dass die Tandems unterschiedliche Bewertungsmaßstäbe anwenden, obwohl sie alle gemeinsam sowohl an der Entwicklung der TQSE wie auch an der schlanken Version "Checkliste Schuleingangsphase" beteiligt waren.

Solange die Arbeit der Tandems vor allem im Anwerben und "Auf-den-Weg-bringen" besteht, ist diese Maßstabsvielfalt unerheblich. Sobald aber ein zusätzlicher Aufgabenfokus, die Anhebung der Aufgabenqualität – siehe das folgende Kapitel "2.5 Zur Bedeutung der Aufgabenqualität im Transferprojekt" – von den Tandems übernommen wird, bedarf es einer Standardisierung der Unterrichtsqualitäts-Beurteilung. Ein erster Schritt in diese Richtung wurde mit der Entwicklung der "Checkliste Schuleingangsphase" bereits vollzogen.

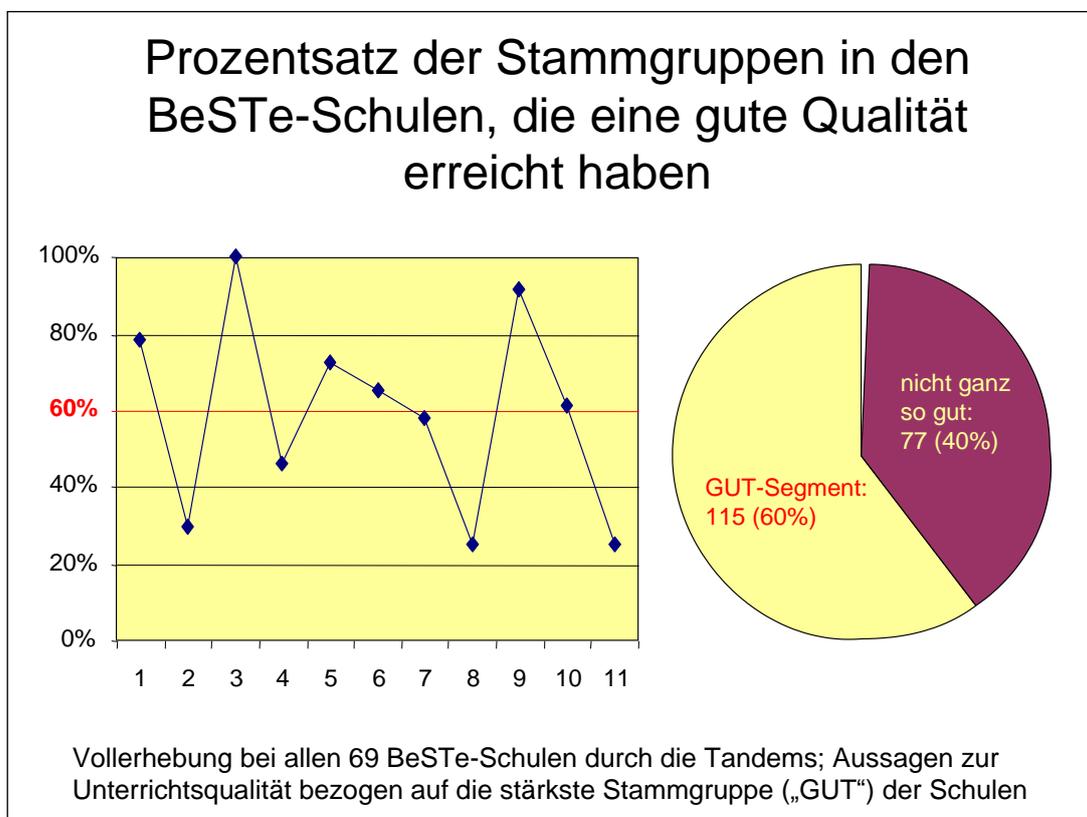


Abbildung 2-7: Anteil der Stammgruppen, die sich relativ gut entwickelt haben

Was steckt, abgesehen von der Urteilsvarianz, im Detail hinter dem Gesamturteil der Tandems? - Gefragt nach der *Organisation der Jahrgangsmischung* in den Stammgruppen urteilten die Tandems:

- an 67% der Schulen ist Jahrgangsmischung in mehr als der Hälfte der Zeit umgesetzt
- darunter 50% in den Kernfächern
- die Kinder kennen sich mit Jahrgangsmischung gut aus (93%)
- die Kinder sitzen jahrgangsgemischt (90%)

aber:

- 35% der Stammgruppen haben noch Abteilungsunterricht

An diesem Beispiel wird deutlich, dass selbst zu dem doch relativ einfachen, organisatorischen Problem der Jahrgangsmischung noch besser aufgeklärt werden muss. Allerdings fehlt es auch hier wie insgesamt an Informationsmaterial<sup>32</sup>, an Möglichkeiten zum Lernen durch Besuchen, an kollegialer Beratung, an Lernwerkstätten und a.v.a.m. Ein weiteres Detail zur Unterrichtsbeurteilung betrifft die Organisation der *Öffnung des Unterrichts* – siehe "Abbildung 2-8: Wie organisieren BeSTe-LehrerInnen die unterrichtliche Öffnung?". Auch dieses Urteil bezieht sich auf die beste Stammgruppe jeder Schule. Aus Sicht der Tandems befindet sich die Unterrichtsorganisation in Entwicklung:

- es gibt ein Helfersystem bei 70% der Stammgruppen, allerdings sind davon nur 32% lernbezogen
- bei 38% der Stammgruppen wurde die Schulbuchorientierung gegenüber einem spiralförmigen Aufbau überwunden (d.h. bei 62% noch nicht)
- 97% der Lehrerinnen und Lehrer beobachten Kinder bei der Auswahl der Aufgaben und beraten sie

BeSTe-LehrerInnen organisieren die Öffnung ihres Unterrichts überwiegend über die organisatorische und technische ("methodische") Öffnung – "Abbildung 2-8: Wie organisieren BeSTe-LehrerInnen die unterrichtliche Öffnung?". Das heißt, die Kinder sind am organisatorischen Ablauf der Unterrichtsstunden beteiligt und können zwischen verschiedenen Formen des Lernens wählen – die methodische Öffnung setzt die organisatorische voraus.

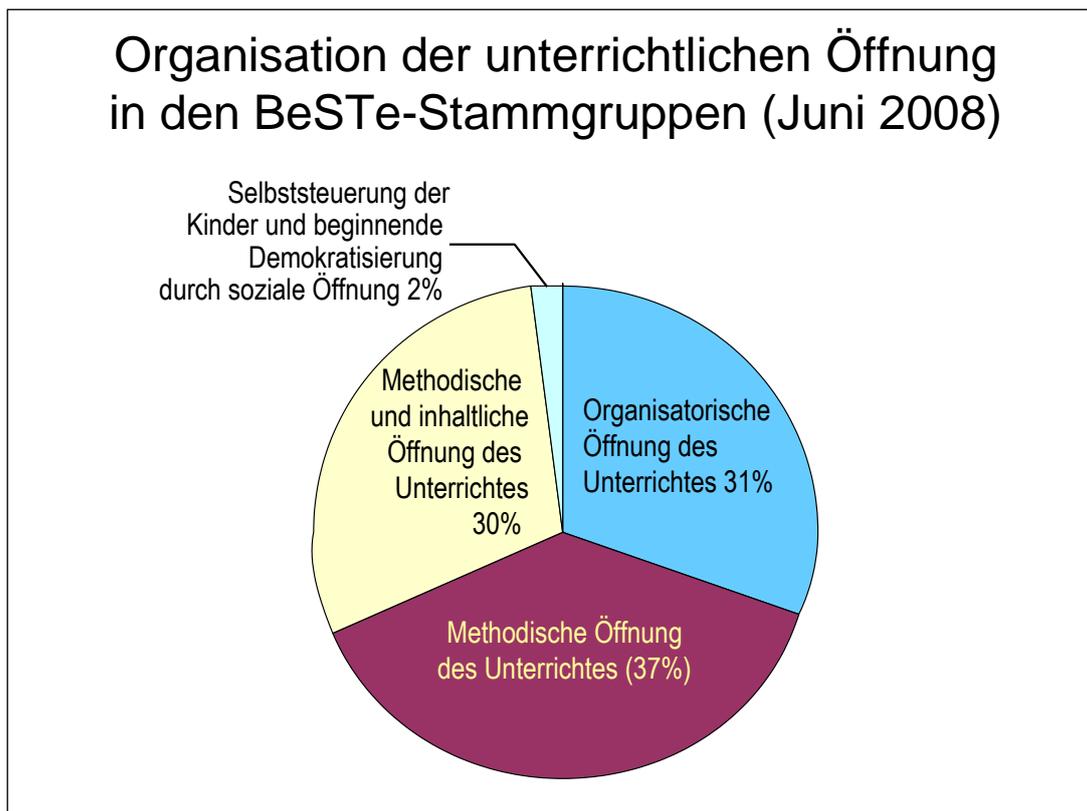


Abbildung 2-8: Wie organisieren BeSTe-LehrerInnen die unterrichtliche Öffnung?

<sup>32</sup> Die FLEX-Handbücher bieten gar keine Hilfen zur Organisation der Jahrgangsmischung, die TQSE-Homepage liefert nur allgemeine Ziele und Kriterien, aber keine konkreten Organisationsvorschläge, das Kapitel "3.5 Staatliche Grundschule 'Karl Zink' Ilmenau: Jahrgangsgemischtes Lernen – Chancen für alle Kinder" beschreibt eher, dass es geht als wie es geht.

Aufgrund dieser Unterrichtsöffnung gehen die Kinder gerne zur Schule und genießen das selbstgesteuerte Lernen in der Klassengemeinschaft. Dabei bilden sie nicht nur lernmethodische, sondern auch soziale Kompetenzen aus - ein hervorstechendes Merkmal des Klassenklimas und der Schülerkooperation in den aktuellen Schuleingangsphasen-Vorhaben<sup>33</sup>.

In welchem Maße erreichen die BeStE-Stammgruppen-Lehrkräfte dieses unterrichtliche Lernniveau? - Die Tandems beschrieben ihr diesbezügliches Urteil auf der Basis von sieben Fragenkomplexen der "Checkliste Schuleingangsphase", Punkt "1.2 Lernen in der Schuleingangsphase". Hier die wichtigsten Befunde - in der besten Stammgruppe jeder Schule:

- die Aufgabenqualität ist zwar niveaudifferenziert, aber noch nicht kompetenzorientiert
- 50% bieten mindestens 3 Niveaustufen an
- 33 % der Lehrkräfte begründen die Förderung auf der Basis von individueller und curricularer Bezugsnorm
- dennoch ist das Aufgabenangebot nur bei 14% sachlogisch und entwicklungsbezogen aufbereitet
- nur noch 13% arbeiten rein buchorientiert und differenzieren kaum
- aber auch nur 13% stellen kompetenzorientierte, offene Aufgaben zur differenzierten Arbeit am gemeinsamen Gegenstand
- in 17% der Stammgruppen arbeiten Kinder jahrgangsunabhängig auf verschiedenen Niveaustufen am gleichen Gegenstand

Die Individualisierung des Unterrichts qua Differenzierung der Aufgaben und der Förderung macht also gute Fortschritte, auch wenn der "Gipfel" der sachlogischen, entwicklungsbezogenen, kompetenzorientierten Aufgabenstellung und der jahrgangsunabhängigen Arbeit auf verschiedenen Niveaustufen am gleichen Gegenstand noch nicht erreicht wird. Die gemeinsame und dennoch differenzierte Arbeit setzt gemeinsame Themen voraus, damit die Kinder von unterschiedlichen Standpunkten aus sachliche Diskussionen über das führen, was sie gerade lernen. Diese Themen können als eine Art Hintergrund (zum Beispiel als Epochenthema) ausgeprägt sein oder als gemeinsame Arbeitsvorhaben, Projekte etc. Auch eine fachspezifische Anlage ist vor dem Hintergrund eines Spiralcurriculums denkbar.

Grundlage für eine solche Differenzierung und Individualisierung ist eine hinreichend aussagefähige Leistungserfassung, die zugleich die Lernausgangslage des Kindes für das nächste Angebot markiert. Sie muss daher zugleich so gestaltet werden, dass sie für eine effektive Unterrichtsplanung eine echte Hilfe darstellt. Die Formen der Leistungsdokumentation und die Unterrichtsmethoden korrespondieren folglich.

In der Summe bewegt sich nach Ansicht der Tandems die Erfassung, Dokumentation und Rückmeldung der Schülerleistung weg vom Notenbuch und hin zum individuellen Portfolio – siehe "Abbildung 2-9: Welche Formen der Leistungsdokumentation nutzen die Stammgruppen?". Leistungsdokumentation muss aussagekräftig sein und das für unterschiedliche Zwecke. Entscheidend ist deshalb die Frage nach dem Nutzen der Leistungsdokumentation für die Gestaltung des Unterrichts, für die Kooperation von Schule und Eltern und für die Schüler selbst. Danach gefragt, bescheinigen die Tandems den BeStE-Stammgruppen, dass das jeweilige System der Leistungsdokumentation in über 80% der Fälle für die Leistungsrückmeldung an Schüler, Lehrer und Eltern zweckdienlich ist und in fast drei Viertel aller beurteilten Fälle

---

<sup>33</sup> Dieser Befund findet sich auch in der Evaluationsstudie Carle / Metzen 2007 bzw. 2008: Wie entwickelt sich die FLEX im Land Brandenburg?

wird der individualisierte Unterricht bereits durch die vorhandenen Ansätze individualisierter Leistungserfassung und Leistungsdokumentation unterstützt.

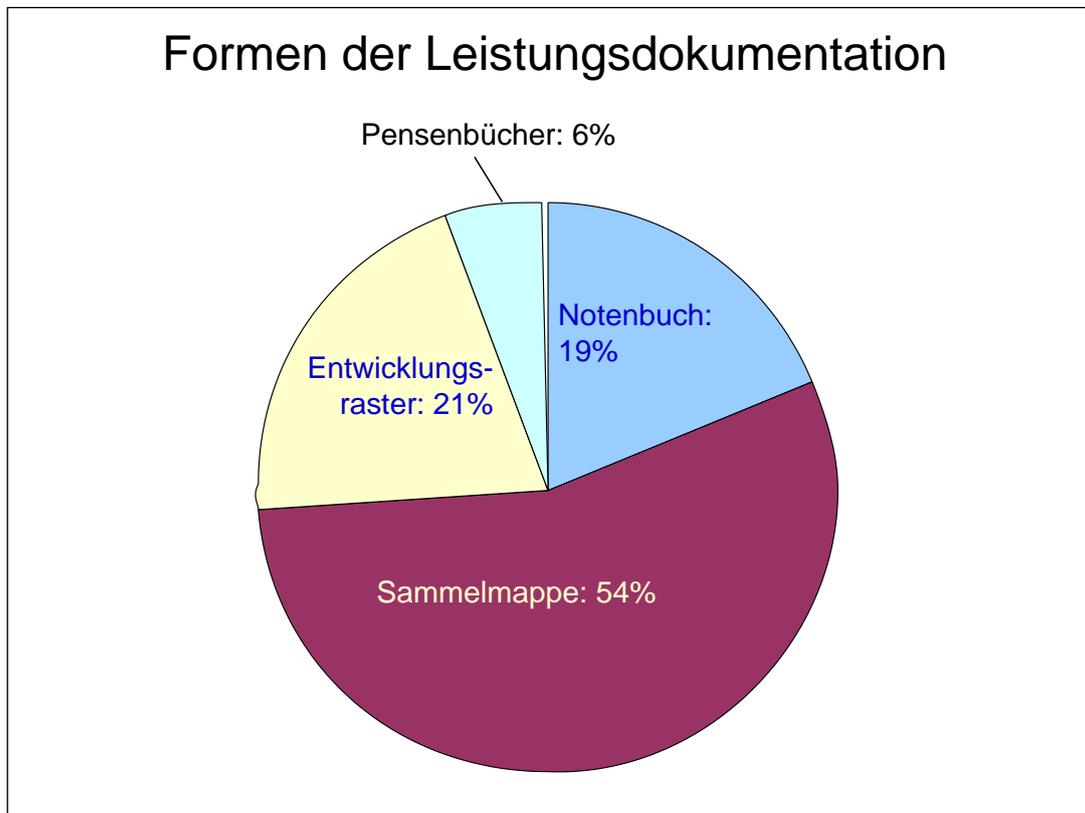


Abbildung 2-9: Welche Formen der Leistungsdokumentation nutzen die Stammgruppen?

Die "Checkliste Schuleingangsphase" ist eine Ergänzung des EVAS-Instruments und übergeht Aspekte, die nicht schuleingangsphasenspezifisch sind, folglich auch die Fragen nach der Rhythmisierung des Tagesablaufs in der Schuleingangsphase, da die Rhythmisierung des Tagesablaufs für die ganze Schule entwickelt werden muss. Daher wurde der Aspekt der Rhythmisierung auch nicht im Tandemfragebogen erhoben.

Der (über-) nächste Zacken des BeSTe-Sterns (vgl. Abb. 2-5) trägt den Titel "Mehrpädagogensystem". Wie beurteilen die Tandems das Funktionieren der Kooperation zwischen den verschiedenen pädagogischen Disziplinen der Schuleingangsphase? Ihre Einschätzungen waren durchaus positiv:

- alle im Team wollen die Zusammenarbeit (74%)
- es gibt echte Teamarbeit ("Kleines Team") (43%)
- alle Schuleingangsphasenteams der Schule sind untereinander vernetzt ("Großes Team") (31%)

Dennoch macht es stutzig, dass nicht einmal die Hälfte der BeSTe-Schulen stammgruppeninterne Teamarbeit ("kleines Team") institutionalisiert haben. Es stellt sich die Frage, wie die gemeinsame Planung in den übrigen Stammgruppen funktionieren soll? Auch dass 25% der Teams den Tandems signalisieren, dass sie die Zusammenarbeit nicht wollen, ist ein Befund, der auf eine Entwicklungslücke hinweist. Demgegenüber kann die Aussage, dass nur ca. ein Drittel der BeSTe-Schulen ein "großes Team" der gesamten StammgruppenpädagogInnen

etabliert hat, in dem die Stammgruppen vernetzt sind, auch darauf zurückgeführt werden, dass an kleinen Grundschulen diese Vernetzung nicht nötig ist, sofern es nur eine Stammgruppe in der Schuleingangsphase gibt.

Bezogen auf die zentrale pädagogische Funktion der Schuleingangsphase, die "Integration" funktioniert die Kooperation zwischen den verschiedenen PädagogInnendisziplinen aus Sicht der Tandems nicht ganz so gut, wenngleich in 59% aller BeStE-Schulen interdisziplinäre Teamberatungen stattfinden<sup>34</sup>:

- gelegentliche Hinweise der Förderschullehrkräfte zur Förderung an die Grundschullehrkräfte (31%)
- regelmäßige Teamberatung zwischen Förderschullehrkräften und Grundschullehrkräften (41%)
- regelmäßige Teamberatung von Förderschullehrkräften, Grundschullehrkräften und ErzieherInnen (25%)
- gemeinsame(r) Teamberatungen und Teamunterricht (3%)

Insgesamt deuten diese Beobachtungen darauf hin, dass die neue Rolle der FörderschullehrInnen im Transferprojekt wie in den Stammgruppen noch nicht klar genug ausgebildet und etabliert ist. Auch in anderen Kontexten – etwa während der Tandemschulungen – trat diese Problematik zutage. Schließlich bedeutet gemeinsamer Unterricht für die FörderschullehrInnen eine erhebliche Umstellung. Die Problematik ist auch in der Fachliteratur ausgiebig beschrieben, nicht jedoch mögliche Lösungen.

Der wichtigste Partner zur Gestaltung des Übergangs zwischen Kindergarten und Grundschule, für das Gelingen der Integration und für die Kontinuität des Thüringer Bildungsplanes für Kinder bis 10 Jahre<sup>35</sup> sind die Kindertagesstätten / Kindergärten. Wie beurteilen die Tandems die Kooperation der Schuleingangsphasen mit den Kindergärten? – Hier die Einschätzungen:

- Grundschule gibt Kindergarten Empfehlungen (4%)
- Kindergarten und Grundschule beraten partnerschaftlich, was die "Schulkinder" schon können (33%)
- gegenseitige Hospitationen der PädagogInnen (39%)
- gemeinsame Leitlinie mit Aktivitätenplan, an dem die gemeinsamen Aufgaben sichtbar werden (24%)

Angesichts der noch im Schulversuch „Veränderte Schuleingangsphase“ deutlichen institutionellen Separierung zwischen Kindergarten und Schule stimmen die Einschätzungen der Tandems optimistisch. Nach nicht einmal drei Jahren Aufbauarbeit orientieren sich schon ein Viertel der BeStE-Schulen an gemeinsamen pädagogischen Leitlinien mit den Kindergärten.

Nicht ganz so positiv stimmt die Einschätzung der Tandems zur Kooperation zwischen Schulen und Eltern:

- Eltern werden lediglich informiert (69%)
- es gibt ein Konzept mit unterschiedlichen Formen der Elternbeteiligung, das von den Eltern angenommen wird (31%)

---

<sup>34</sup> Frage: In wie weit unterstützt die Zusammenarbeit im Team die Lehrpersonen bei Umsetzung der integrativen Förderung von Kindern?

<sup>35</sup> siehe: Thüringer Kultusministerium 2008: Thüringer Bildungsplan...

Die meisten Schulen informieren die Eltern gut. Schon heute gibt es in fast einem Drittel der BeSTe-Schulen ein ausformuliertes Elternbeteiligungskonzept. Trotzdem reicht dieser Stand noch nicht aus. Jede Schule, die die integrative Schuleingangsphase einführen möchte muss, um erfolgreich zu sein, alle Eltern nicht nur über das Konzept informieren, sondern auch die Mehrheit der Eltern überzeugen und für eine aktive Kooperation mit der Schule gewinnen.

Im Kontext der BeSTe-Sternzacke "Gemeindearbeit / Öffentlichkeitsarbeit" wird nach der Kooperation mit dem für Zurückstellungen mitverantwortlichen Schulmedizinischen Dienst (SMD) gefragt. Nach Meinung der Tandems ist diese Kooperation noch nicht sehr weit gediehen:

- Kontakt nur im Bedarfsfall, wenn Zurückstellungsempfehlungen ausgesprochen wurden (60%)
- SMD kennt die Arbeitsweise der Schule, das beeinflusst seine Zurückstellungsempfehlungen (27%)
- SMD ist Teil des multiprofessionellen Teams, das zu Schuleintritt darüber berät, wie ein Kind gefördert werden kann (13%)

Die traditionelle Tätigkeit des Schulmedizinischen Dienstes widerspricht dem Gedanken der integrativen Schuleingangsphase insofern, als es die Aufgabe der Schulmediziner war, Kinder zu identifizieren, die aufgrund bestimmter Merkmale nicht (zeitgerecht) in die Grundschule eingeschult werden sollten. Ihre Rolle im neuen System, in dem Zurückstellungen unterbleiben und alle Kinder in die Grundschule eingeschult werden sollen, ist noch immer unklar. Immerhin ist es schon gelungen, mit einer beachtlichen Zahl an SchulmedizinerInnen zu kooperieren. Auch dieser Befund entspricht den Erwartungen aus dem Schulversuch, widerlegt aber auch Beharrungsbefürchtungen. Kooperation ist machbar.

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 kann nur den zurückgelegten Weg erfassen, nicht den noch nicht erreichten 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 Investition in die Schuleingangsphase lohnt sich, für Kinder, Eltern, Lehrkräfte und auch für das gesamte Schulsystem.

### **2.3 Zur Rolle der Schulleitung im Transferprojekt<sup>36</sup>**

Obwohl wir keinen umfassenden Zugang zu den BeSTe-Grundschulen hatten, lassen die vereinzelten Einblicke, Äußerungen der Schulamtsverantwortlichen, der Tandems und der Schulleiter den Schluss zu, dass die SchulleiterInnen eine Schlüsselrolle (Gatekeeper)<sup>37</sup> für die Be-

---

<sup>36</sup> Die folgende Zusammenstellung wurde im Wesentlichen aus den Erfahrungen im Projekt "Veränderte Schuleingangsphase" erarbeitet. Ergänzt wird sie durch einige Ergebnisse aus der Auswertung von Schulleitungsinterviews, sowie aus den BeSTe-Schulleiter-Tagungen in 2006 und 2007. Die Arbeitsgruppen-Diskussionen der ersten Schulleitertagung wurde videografiert und anschließend transkribiert sowie kategorial ausgewertet

<sup>37</sup> Siehe dazu den grundlegenden Artikel von Birger Priddat (2000) zur Rolle des Vertrauens in modernen Organisationsentwicklungsvorhaben; zur Gate-Keeper-Rolle siehe Carle 2004a: Die Bedeutung von Bildungsübergängen für die kindliche Persönlichkeitsentwicklung

reitschaft, den Start und das Gelingen der Schuleingangsphase spielen. Dieser zusammengefasste Befund soll im Folgenden dadurch erläutert werden, dass wir die Kernaufgaben der Schulleitung im Schulentwicklungsprozess hin zur Schuleingangsphase kurz beschreiben.

Die Veränderung der Schuleingangsphase in Richtung Jahrgangsstufen-Mischung, Stammgruppen-Kurs-Prinzip sowie die Gestaltung des Mehrpädagogensystems stellen erhebliche Eingriffe in die schulischen Abläufe dar. Einzelne Lehrerinnen und Lehrer können diesen gesamten Veränderungsprozess nicht bewältigen. Schuleingangsphase betrifft die ganze Grundschule und zudem die Förderschule und die Eltern. – Daraus resultiert die wichtigste Aufgabe: Die Schulleitung öffnet die Tür für die Veränderung - oder hält sie geschlossen - und gibt Anstöße, damit trotz des Alltagsgeschäftes eine Erneuerung einsetzen kann. Die Schulleitung schafft das Start-Vertrauen des Kollegiums wie der Eltern und Schüler für das Einlassen auf das schwierige, langwierige und grundlegende Schulentwicklungsvorhaben "Schuleingangsphase". SchulleiterInnen kommt für die Einführung der Schuleingangsphase also zuerst und vor allem diese Gatekeeper-Rolle zu. Zu ihren weiteren Aufgaben gehören nach der Türöffnung: Management-, Führungs-, und Qualitätssicherungsaufgaben. Inhaltlich ist die Schulleitung für die Personalentwicklung, das Wissensmanagement, die Gestaltung der Abläufe in der Schule und die Zusammenstellung der Stammgruppenteams ebenso zuständig, wie für die Budgetverwaltung und die Vertretung der Schule nach außen.

### **2.3.1 Organisatorische Aufgaben im Rahmen der Schulentwicklung<sup>38</sup>**

Managementaufgaben zur Sicherstellung eines reibungslosen und effektiven Ablaufs in der Schule machen einen Großteil der Arbeit von Schulleiterinnen und Schulleitern aus, besonders in Entwicklungsprozessen. Die Schulleiterin oder der Schulleiter muss den Alltagsbetrieb aufrecht erhalten und zusätzlich Zeit, Raum und Budget für den Entwicklungsprozess zur Verfügung stellen, auch beschaffen: Notwendige Förderanträge und Konzepte sind zu schreiben, Prioritäten zu setzen (Lehr- / Lernmittelfonds, Personalstunden), eine lang-, mittel- und kurzfristige Anschaffungsplanung 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 sollte in der Schule möglich werden, Räume für Absprachen, Arbeitsplätze und Arbeitsmittel wie PC, Laminiergerät, Kopiergerät etc. sollten dafür zur Verfügung stehen.

Schule leiten, erfordert systematische Arbeit unter Zuhilfenahme von Methoden des Projektmanagements, eine professionelle Zeit- und Terminplanung. Die Pläne dürfen nicht nur erstellt, sie müssen auch überwacht werden. Die Dokumentation des Projektverlaufs ermöglicht es, Fehler zu erkennen und im Prozess umzusteuern. Personalgespräche werden nötig, zahlreiche Sitzungen und Besprechungen fallen mit der Einführung des neuen Modells in und außerhalb der Schule an. Beschlüsse müssen protokolliert werden. Das künftige Personal der Schuleingangsphase hat ein Recht auf gute Information.

Organisieren und Delegieren gewinnen an Bedeutung. Es hat sich für Schulleiterinnen und Schulleiter als große Schwierigkeit herausgestellt für ihre eigene Arbeit ein Zeitmanagement einzuführen (siehe vor allem Carle / Berthold 2007). Am Anfang der Umstellung wird jedoch der zeitliche Engpass zu großen Teilen bei der Schulleitung liegen. Die zur Verfügung

---

<sup>38</sup> auf der TQSE-Homepage finden sich Handreichungen zu den Aufgaben der Schulleitung im Schulentwicklungsprozess: <http://www.tqse.uni-bremen.de/checklisten/beratung.html> (Stand 2008\_10)

stehende Leitungszeit sollte deshalb auch für Leitung ausgeschöpft und nicht für andere Zwecke eingesetzt werden.

### Führungsaufgaben

Wichtigste Führungsaufgabe zu Beginn des Veränderungsprozesses ist die Entwicklung von Visionen vor dem Hintergrund des Zielmodells der flexiblen, klassenstufenübergreifenden und integrativen (Gemeinsamer Unterricht) Schuleingangsphase, das Inspirieren und Gewinnen der Lehrerschaft. Möglichst viele Kolleginnen und Kollegen sollten hinter dem Vorhaben stehen, da es Auswirkungen auf die ganze Schule hat. Die Absicherung durch Beschluss der Schulkonferenz ist anzuraten, wobei dies in BeSTe sowieso verpflichtende Voraussetzung zur Einrichtung der Schuleingangsphase ist.

In größeren Schulen können Führungsaufgaben, wie auch Managementaufgaben, zumindest teilweise an eine Steuergruppe o. ä. delegiert werden. In kleinen Schulen hat sich dieses Modell nicht bewährt. Wichtig ist jedoch auch hier, dass eine Projektleitung eingesetzt wird, die Aufgaben eigenverantwortlich und arbeitsteilig mit der Schulleitung übernimmt.

Die Schulleitung muss über Ergebnisse des Veränderungsprozesses in der Schuleingangsphase immer gut informiert sein. Sie muss nach innen und außen sichtbar hinter dem Gesamtkonzept der Veränderung beim Übergang vom Kindergarten in die Grundschule und zu den Erneuerungen des Anfangsunterrichts, zur Jahrgangsmischung sowie zum Integrationsgedanken stehen.

Trotz all dieser Aufgaben hat es sich als günstig erwiesen, wenn die Schulleitung zunächst selbst in irgendeiner Form in den Unterricht der Schuleingangsphase eingebunden war<sup>39</sup>. Die unterrichtlichen Veränderungen konnten so unmittelbar erlebt werden. Zumindest aber sollten die Schulleiterinnen bzw. Schulleiter offene Unterrichtsformen praktizieren, damit sie einschätzen können, was es zu entwickeln gilt und auch in der Unterrichtsentwicklung richtungsweisend tätig werden können. Bei Bedarf ist eine eigene fachliche Fortbildung anzustreben. Nicht zuletzt benötigt die Schulleitung eine klare Vorstellung davon, wie die Schuleingangsphase in zehn Jahren aussehen soll und welche Konsequenzen das für die Entwicklung der ganzen Schule nach sich zieht.

### Wissensmanagement

Wissensmanagement ist Teil der Qualitätsentwicklung. Dass es hier mit besonderer Priorität aufgeführt wird, ist der Tatsache geschuldet, dass die modernen Formen des Wissensmanagements bisher im schulischen Bereich noch wenig verbreitet sind und in ihrer Bedeutung unterschätzt werden. Pädagogisches Wissen ist ein entscheidender Faktor der Schulentwicklung. Voraussetzung für ein sinnvolles Wissensmanagement ist, dass sich die Schule explizite Ziele gesetzt hat. Mit Hilfe von Wissensmanagement, lässt sich das nötige pädagogische Wissen ermitteln, das vorhandene Wissen "inventarisieren", neues Wissen entwickeln, Wissen teilen, anwenden und bewerten. In der Schule gehen wir heute genauso schlecht mit unserem professionellen Wissen um, wie in anderen Betrieben:

- Pädagoginnen und Pädagogen erreichen ein vergleichsweise hohes Ausbildungsniveau, aber sie finden nur selten Gelegenheit, dieses Wissen anzuwenden.
- Am meisten lernen Schulen in Projekten, aber die Lehrerinnen und Lehrer in diesen Projekten dokumentieren ihre Erfahrungen nur unzureichend und können sie dementsprechend auch nur in geringem Maße weiter geben.

---

<sup>39</sup> Problematisch war diese Einbindung im Schulversuch "Veränderte Schuleingangsphase" nur dann, wenn es in den Kollegien noch nach der Einführung des Modells Fraktionen für und wider die Schuleingangsphase gab und die Schulleitung eher vermittelnde Funktion zwischen den Interessengruppen einnehmen musste.

- Im Schulamt gibt es für jede Frage einen Experten, aber es ist den meisten Interessierten nicht bekannt, wie man ihn findet.
- Die Schule beschäftigt sehr gute Leute, aber sie verliert sie bei der nächsten Gelegenheit an andere Schulen oder an eine Behörde.
- Schule weiß Vieles über alles Mögliche, aber nur sehr wenig über sich selbst.
- Wir fordern andere dazu auf, ihr Wissen mit uns zu teilen, aber behalten besonders gute Entwicklungen für uns.
- Wir arbeiten im Team, besuchen andere Schulen, tauschen uns aus, um von anderen zu lernen, kennen aber unsere Lernziele nicht (adaptiert nach Probst u.a. 1998).

Um das benötigte Wissen für die Einführung der flexiblen, klassenstufenübergreifenden und integrativen (Gemeinsamer Unterricht) Schuleingangsphase zu ermitteln, muss zunächst die Strategie der Schule so deutlich formuliert werden, dass sie daraus ableiten kann, welches Wissen sie benötigen wird. Bei auftretenden Engpässen im Veränderungsprozess wird dann grundsätzlich auch die Frage gestellt, welches Wissen zu ihrer Lösung erforderlich ist. Die Schule sollte manchmal auch die umgekehrte Strategie verfolgen und fragen, wie sie mit dem vorhandenen Wissen und Können im Kollegium die entdeckten Engpässe lösen kann. Um heraus zu bekommen, welches Wissen benötigt wird, sollte auch die Frage gestellt werden, welches Wissen nicht mehr benötigt wird (z.B. ausleseorientierte Gutachten schreiben) und welches neue Wissen stattdessen erforderlich ist (z.B. Lernprozessdokumentation mit Förderanschlägen, die in der Grundschulklasse verwirklicht werden können).

Wichtig für den Einsatz des vorhandenen Wissens ist, dass man weiß, was man weiß. Das lässt sich zum Beispiel in Abgrenzung zu anderen Schulen herausarbeiten: Auf welchen Gebieten besitzen wir gegenüber anderen Schulen besonderes Wissen (und Können). Aber auch den einzelnen Pädagoginnen und Pädagogen sollte bekannt sein, wer in der Schule welches Spezialwissen einbringen kann, damit sie es anfragen können, wenn sie es benötigen. Wenn ein spezielles pädagogisches Problem oder eine spezifische Aufgabe auftritt, sollte jeder in der Schule wissen, wer intern oder im Umfeld der Schule (z.B. im Unterstützungssystem) zur Lösung Erfolg versprechend einbezogen werden kann.

Wissen ist auch in Form von schriftlichen oder materiellen Werken vorhanden. Jeder in der Schule sollte wissen, wo er suchen muss, um ganz bestimmte Dinge zu finden (z.B. Bücher, Ordner, Karteien, Diagnostikmaterial, Arbeitsblätter, Stoffverteilungsplan, Wochenplanvorlagen, Unterlagen über Kinder, Lern- und Leistungsbeobachtung). Man kann das mit Blick auf die Klassensituation so gestalten, dass der aktuelle Stand der Arbeit in einer Klasse so aufbereitet ist, dass eine Vertretungskraft sich zurechtfindet. Hierfür ist das Lerngruppenteam verantwortlich. Die Schulleitung überprüft das.

Wenn die Schulleitung zu Beginn der Einführung eine Bestandsaufnahme zu vorhandenem Wissen im Bezug zu den neuen Anforderungen initiiert, dann ist es wichtig, dass die Kolleginnen und Kollegen auch zu den entdeckten Wissenslücken stehen und versuchen, sie zu schließen. Aber nicht in jedem Falle ist es sinnvoll, dass Fortbildungen besucht werden und Expertise selbst entwickelt wird. Man könnte sich im Einzelfall auch Expertinnen bzw. Experten an die Schule holen, die die Lücke schließen.

Um die neuen Erfahrungen mit der Schuleingangsphase nicht versickern zu lassen, sollte die Schule über formale Wissensentwicklungsprozeduren verfügen, z.B. Pilotprojekte mit denen untersucht wird, welche Varianten bessere Ergebnisse bringen u.a. m. Es ist also nötig, dass das Kollegium sich in schulinterne kleine Forschungsprojekte begibt (Aktionsforschung). Eine weitere Möglichkeit eröffnet sich, wenn die Schule gute Kontakte zu Forschungsinstitutionen (Universitäten) und anderen Spezialeinrichtungen (Lehrerfortbildungsinstitute, Bera-

tungsstellen) pflegt, die relevantes Wissen zur Verfügung stellen können und die Schulen bei der Wissenssammlung und -dokumentation unterstützen.

Bei der Einführung der Schuleingangsphase arbeiten Lehrkräfte in multiprofessionellen Teams (Förder- und GrundschullehrerInnen, HorterzieherInnen...) zusammen. Sie bringen unterschiedliche professionsspezifische und persönliche Kompetenzen mit. Es hat sich bewährt, Teams gemischt zusammen zu stellen. Allerdings ist es dann erforderlich, im Stundenplan Kooperationszeit auszuweisen und die Teams auf den Wert der unterschiedlichen Sichtweisen aufmerksam zu machen. Gute Zusammenarbeit erfordert zudem Regeln (Arbeits- und Zeitstrukturen) und das Prinzip der gegenseitigen Anerkennung und Wertschätzung.

### Vertretung der Schule nach außen

Zur Vertretung der Schule nach außen gehören Verhandlungen mit Behörden, Eltern, Vereinen, Verbänden, Kirchen und anderen Schulen, sowie dem schulärztlichen Dienst, technischem Personal und anderen Fachstellen. Dazu ist die Entwicklung einer Außendarstellung der Schule, die ihr Profil verdeutlicht, hilfreich. Schulen sind im Allgemeinen kaum erreichbar. Zu einer guten Außendarstellung gehören auch regelmäßige Öffnungszeiten, Sprechzeiten, Anrufbeantworter, E-Mail-Adresse und Homepage.

Es stellt eine große Herausforderung an die Schulleitung dar, die Außendarstellung der Schule professionell zu managen und das neue Modell der flexiblen, klassenstufenübergreifenden und integrativen (Gemeinsamer Unterricht) Schuleingangsphase zu vertreten und bekannt zu machen.

Für alle diese Aufgaben ist es sinnvoll, transparente Arbeitsstrukturen zu schaffen und diese zu veröffentlichen, z.B. in einem Informationsblatt, das zum Schuljahresbeginn an Eltern, Lehrerinnen bzw. Lehrer, Schülerinnen und Schüler etc. ausgeteilt wird (Kröner 2004), Zuständigkeiten können auf einer Organigramm-Tafel im Gebäude, evtl. mit Foto der jeweiligen Person versehen, dargestellt werden oder auf einer Website der Öffentlichkeit zugänglich gemacht werden. So wird transparent, was in der Schule passiert, im Unterrichtsalltag ist eine solche Zusammenstellung ein Gerüst, das für Klarheit sorgt.

### 2.3.2 Pädagogische Aufgaben im Rahmen der Schulentwicklung

Vor Beginn des Veränderungsprozesses ist es notwendig, die Ausgangslage der eigenen Schule zu überprüfen: Inwieweit sind die Grundsäulen der flexiblen, klassenstufenübergreifenden und integrativen (Gemeinsamer Unterricht) Schuleingangsphase (Rhythmisierung, offene Lernformen, z.B. Wochenplanarbeit, Teamfähigkeit, Motivation für Veränderung, besondere Qualifikationen und Professionen, Personalkontinuität, Möglichkeit der Kooperation mit Förderschulen) an der Schule vorhanden?

Auf der Basis der Ausgangslage kann dann kooperativ ein Konzept entwickelt bzw. das bestehende Schulkonzept erweitert werden. Die Schulleitung bindet das Kollegium in den Entwicklungsprozess ein. In Folge ist es ihre Aufgabe, das entstandene Konzept in der Schule und nach außen zu kommunizieren. Ziel muss es am Anfang sein, einen Minimalkonsens zu finden, der in der Lage ist, die Veränderung zu tragen.

Aus der konzeptionellen Arbeit heraus sollte in großen Schulen eine Steuergruppe, Projektgruppe o. ä. für den Schul- und Unterrichtsentwicklungsprozess initiiert und gefördert werden. Arbeit, Informationen und Erfahrungen dieser Gruppe müssen mit Unterstützung der Schulleitung transparent gemacht werden (Gesamtkollegium, Eltern, Gemeinde). Sie unterstützt die Gruppe durch passendes Zeit- und Personalmanagement. Das Gleiche gilt für die Projektleitung, die einzurichten ist, damit die Leitungsaufgaben im Veränderungsprozess näher am Leistungsprozess liegen und auf mehrere Schultern verteilt sind. Erforderlich ist ein

guter Kontakt zu der Personal gebenden Stelle, um für die Steuerungsarbeit Anrechnungsstunden auszuhandeln.

In der Kommunikation nach innen und außen ist auf Begriffsklarheit zu achten, dies sicher zu stellen, hat sich als bedeutsame Aufgabe der Schulleitung erwiesen. Schnell kommt es sonst zu Missverständnissen und zudem ist es einfacher Neues mit gemeinsamen Begriffen zu kommunizieren. Das trägt Diskussionen und Entscheidungsprozesse.

Neue Aufgaben der Schulleitung im Rahmen der Qualitätsentwicklung sind die Steuerung des Erfahrungsaustauschs zwischen den Mitgliedern des Kollegiums, das Coaching, die Arbeit als Unterrichtsbegleitung (Hospitationen innerhalb der eigenen Schule), die Kooperation mit externer Schulbegleitung oder Inspektion und das Wissensmanagement.

### Organisation des Unterrichtsangebots

Zu den Aufgaben der Schulleitung gehören die Gestaltung der Studentafel, die Planung des Personaleinsatzes, die Teamgestaltung, die Zeitplanung, insbesondere aber auch die Schul- und Unterrichtsentwicklung sowie die Evaluation des Prozesses.

Zur Organisation und Entwicklung des Unterrichtsangebots in der Schuleingangsphase ist es zuerst erforderlich, die Ausgangslage der Schule zu prüfen, um die vorhandenen Ressourcen sinnvoll einzusetzen. Weitere Aufgaben der Schulleitung kommen hinzu. Die folgende Frageliste gibt einige Anhaltspunkte für die Arbeit der Schulleitung hinsichtlich der Unterrichtsentwicklung.

- Welche auf Unterricht in sehr heterogenen Gruppen bezogene Kompetenzen gibt es an der Schule?
- Welches Unterrichtsangebot wäre nach dem neuen Modell abzudecken?
- Wie können alle Möglichkeiten der Stundenbeantragung ausgeschöpft werden?
- Welche Teams können zusammengestellt werden?
- Besteht Bereitschaft der betreffenden Kolleginnen bzw. Kollegen zur Kooperation?
- Wie können die SonderpädagogInnen bzw. die SonderpädagogInnen oder die HorterzieherInnen so eingesetzt werden, dass in den Teams gemeinsame Reflexionszeit im Stundenplan eingeplant werden kann, ohne dass Wartezeit entsteht?
- Wie kann Zeit für Unterrichtsentwicklung gewonnen werden?

Daneben sind folgende Punkte zu beachten:

- Die Entwicklung einer Strategie, mit der verhindert wird, dass Öffnung des Unterrichts in einer Absenkung des Anspruchsniveaus mündet.
- Die Entwicklung eines schulinternen Lehrplans im Kollegium ist anzustoßen, Fortbildung dazu anzuregen.
- Der Prozess der Lehr-Lernplanung vom staatlichen Bildungsplan (Lehrplan, Rahmenrichtlinien, Thüringer Bildungsplan für Kinder bis 10 Jahre) über den schulinternen Lehrplan, den Stoffverteilungsplan bis zum individualisierten Wochenplan ist transparent zu machen. Dabei ist der Zusammenhang zwischen Unterrichtsplanung und Leistungsdokumentation zu verdeutlichen.
- Es ist herauszustellen, dass gemeinsamer, binnendifferenzierter Unterricht einen jahrgangsstufenübergreifenden schulinternen Lehrplan in Form eines Spiralcurriculums erfordert.

Letztendlich ist die Unterrichtsqualität zu sichern über regelmäßige Unterrichtsbesuche, Gespräche über Qualität von Lernprozessen der Schüler bzw. Schülerinnen und über die Qualität des Lehrangebots. Vergleichsarbeiten sind auszuwerten und die Ergebnisse rückzukoppeln.

## Pädagogische Qualifizierung und Personalentwicklung

Zur Personalentwicklung gehören die Qualifizierung, die Rekrutierung, der sinnvolle Einsatz von Personal, eine langfristige Qualifikationsstrategie, eine Wissensmanagementstrategie (s. o.), die Kontrolle der Arbeit und Personalgespräche zur persönlichen Weiterentwicklung der Mitarbeiter bzw. Mitarbeiter für die flexible, klassenstufenübergreifende und integrative Schuleingangsphase. Es stellen sich der Schulleitung die folgenden Fragen:

- Welche Kompetenzen gibt es an der Schule?
- Welche Kompetenzen müssen noch zusätzlich an der Schule entwickelt werden (Schulamt, Ausschreibung)?
- Wie kann das vorhandene und das künftige Personal optimal eingesetzt werden?
- Wie kann Kontinuität im Entwicklungsprozess gesichert werden (Vetorecht bei Abordnungen, Generationenwechsel berücksichtigen)?

Als Aufgaben ergeben sich daraus für die Schulleitung:

- Die Entwicklung einer mehrjährigen Personalentwicklungsstrategie, mit der das Qualifikationsniveau des schulischen Personals nachhaltig angehoben werden kann
- Die Entwicklung eines Konzepts des Wissenstransfers an der Schule
- Die Organisation der Fortbildung
- Die Einbindung des Unterstützungssystems, ggf. der eigenständige Aufbau eines solchen

Notwendig ist als Rahmung die Entwicklung einer neuen, inhaltlichen Konferenzkultur an der Schule. Das funktioniert, wenn man Gestaltungsspielräume, die Vorschriften und Gesetze lassen, nutzt und z.B. unterschiedliche Typen von Konferenzen einrichtet, ihr Ziel und ihre Zusammensetzung angemessen bestimmt (z.B. Arbeitsgruppe, Initiativgruppe, Gremium - siehe Pullig 2004).

Ein besonderes Problem bildet nach wie vor die Frage der Personalfuktuation im Schulsystem. Hierzu haben wir im Schulversuch Veränderte Schuleingangsphase umfangreiche Erhebungen angestellt. Tatsächlich führt das Verschieben von Personal (Regelschule, Hort) nicht nur zu einer enormen Unruhe an den Schulen, es stellt sich auch hier der bereits erwähnte Effekt ein, dass die mühsam aufgebaute Erfahrung der Schule mit jedem Wechsel verloren geht. Mit der Aussicht ein langfristig angelegtes Schulentwicklungsvorhaben bei laufend wechselndem Personal bewältigen zu sollen, kann keine Schule gewonnen werden. Sisyphos-Arbeit übernimmt niemand freiwillig. Wie bereits im Schulversuch Veränderte Schuleingangsphase empfiehlt die Wissenschaftliche Begleitung, Schulen im Entwicklungsprozess von Umsetzungen auszunehmen. Alleine die Fluktuation durch Wegbewerbung und Pensionierung von Lehrerinnen und Lehrern macht den Schulen genug zu schaffen.

### **2.3.3 Konkrete Ansatzpunkte zur Unterstützung der SchulleiterInnen**

Die Erfahrungen im Schulversuch "Veränderte Schuleingangsphase" und die Gespräche mit den BeSTe-SchulleiterInnen auf den Schulleitertagen in 2006 und 2007 haben sehr deutlich gezeigt, dass die Schulleitungen bei der Einführung der integrativen Schuleingangsphase vor vielfältigen, schwierigen und projektentscheidenden Aufgaben stehen. Grundschullehrerinnen bzw. -lehrer sind in erster Linie Lehrkräfte und nicht SchulentwicklerInnen, auch keine Projektmanager. SchulleiterInnen an Grundschulen führen ihre Schule eher wie eine große Fami-

lie, mit viel Liebe und Austausch, und weniger wie einen durchgeplanten Betrieb<sup>40</sup>. Verstärkt wurden die Anforderungen an die Schulleitungen durch ihre teilweise nur geringfügige Freistellung für Schulleitungsaufgaben, besonders an kleinen Schulen sowie durch fehlende Schulentwicklungserfahrung bzw. die diesbezügliche Qualifikation.

Deutlich wird insgesamt, dass die förderlichen Bedingungen den Schulleitungen durchaus bekannt sind. Sie schätzen ihre eigene Rolle bei der Entwicklung als wichtig ein und kennen Ansatzpunkte, wie sie das Kollegium unterstützen können. Ansatzpunkte zur Unterstützung der Schulleitungen sehen wir vor allem in den folgenden Bereichen:

a) den organisatorischen Rahmen schaffen:

- Steuergruppe einrichten (bei größeren Schulen)
- wenn noch nicht geschehen: Rhythmisierung einrichten
- durchdachte, auch die Eltern überzeugende Organisation der Mischung vorschlagen
- im ersten Durchgang die erforderliche Klassenteilung nach einem Jahr bewusst so planen, dass für alle Kinder eine Bezugsperson konstant bleibt (Teamlösung)
- ein Einführungsmodell mit mehreren Entwicklungsschleifen vorschlagen (Orientieren, Studieren, Probieren), "Lernzeit"<sup>41</sup> des Kollegiums einplanen
- abgestimmte Zeitplanung für Teambesprechungen inkl. Förderschullehrer (MSD)
- Lehrerarbeitsplätze in der Schule schaffen
- langfristige Personal(entwicklungs)planung, dazu Abstimmung mit dem Schulamt

b) Zielführung:

- Ziel der Einführung der Schuleingangsphase vermitteln
- Schuleingangsphase ist viel mehr als jahrgangsgleicher geöffneter Unterricht
- für klare Begriffsklarheit sorgen, diese verbreiten, alle reden über das Gleiche
- eine gemeinsame Linie herbeiführen (Handeln und Haltung)
- Kollegium diskursiv auf Linie halten, Einwände ernst nehmen

c) laufende Überzeugungsarbeit

- Überzeugungskraft zeigen
- Schulleiter versteht etwas von der Sache
- gute Gründe plausibel darstellen
- transparenter Arbeits- und Zeitplan für die Einführung
- erreichte Meilensteine deutlich machen
- KollegInnen für kleine Erfolge sensibilisieren
- für Anerkennung der Leistung sorgen

d) laufende Unterstützungsarbeit

- Anschauung ermöglichen, z.B. Lernen durch Besuchen
- für Austausch von Erfahrungen sorgen
- Entwicklungsprozess der Schule genau beobachten und stützen
- konkrete Hilfen anbieten
- auf Wesentliches zentrieren
- Negativdiskussion im Kollegium verhindern
- Maßnahmen zur Integration des Kollegiums

---

<sup>40</sup> In unseren Schulleitungsinterviews zum Abschluss des Schulversuchs wird dieser Führungsstil sehr deutlich". (Carle / Berthold 2004, 94)

<sup>41</sup> Bei betrieblichen Wandlungsprozessen wird die Lernzeit des Systems kalkuliert.

e) Kooperation mit dem Umfeld

- Plan für die Elternarbeit vorlegen
- Verhandlungen mit dem Schulamt, um störende Einflüsse (z.B. Fluktuation des Personals) zu verhindern
- Ausstattungsmittel einwerben
- Plan für die Kooperation mit dem Kindergarten, ErzieherInnen überzeugen
- Mobilen sonderpädagogischen Dienst optimal einbeziehen
- Erfahrungsaustausch unter Schulleitern

In diesen Punkten müssten die SchulleiterInnen der Schuleingangsphasen-Schulen eine besondere Unterstützung erfahren. Die PV-GS könnten diese Funktion übernehmen, sind aber teilweise identisch mit den SchulleiterInnen und haben zudem keine nennenswerten zeitlichen oder sachlichen Ressourcen für die schulinterne Weiterentwicklung der Schuleingangsphase. Für Tandems und PV-SSA gilt die gleiche Ressourcenbeschränkung. Also müssen die Schulämter im näheren Umfeld der Schulen hierfür Unterstützungsressourcen für die Stützung der Schulleitungen konzentrieren – im Umfeld von Beispielschulen, Lernwerkstätten oder sonstigen Qualifizierungskristallisationspunkten.

### **2.3.4 Argumentationshilfen für die Überzeugungsarbeit**

Als besonders schwierig wird von SchulleiterInnen und Tandems die Überzeugungsarbeit geschildert. Die Lehrerinnen und Lehrer, aber auch die Eltern und sogar die Schülerinnen und Schüler wollen wissen, was die Schuleingangsphase dem einzelnen Kind wirklich bringt. Im Folgenden stellen wir daher Bedenken unstrittige Forschungsergebnissen gegenüber, die zugleich als Argumentationshilfe dienen können.

#### **Bindung an Erwachsene oder Persönlichkeitsentwicklung in der Kindergemeinschaft?**

Kleine Kinder brauchen stabile Bindungen und Bezugspersonen. Bedenken bestehen daher, wenn bereits nach einem Jahr durch die Aufteilung der Klasse für die erste Mischung ein Lehrerwechsel erfolgt. Es wird befürchtet, dass der Wechsel der Bezugsperson für die Kinder ungünstige Folgen hat. Hier kann eine vorsorgliche Planung helfen, die von Anfang an Teamarbeit vorsieht, so dass dann eine Lehrperson aus dem Team die eine, und die andere die andere Hälfte der Klasse mit den hinzukommenden Neuen weiterführen kann. In den Arbeitsgruppen der Schulleitertagung war noch nicht im Blick, dass die Jahrgangsmischung (nach dem Einrichtungsjahr) ein flexibles Durchlaufen ermöglicht, wobei alle Kinder bei ihrem Wechsel in die Klasse drei durch Freunde begleitet werden - gleich ob sie nach einem Schulbesuchsjahr, nach zwei oder nach drei Schulbesuchsjahren wechseln. Die Kinder nehmen dabei die Rolle von Freunden und damit von Bezugspersonen ein.

Hierin liegen für das Kind große Vorteile, unterscheidet sich doch die Beziehung zu Gleichaltrigen ganz erheblich von der zu Erwachsenen. "Die vom Erwachsenen-Kind-Verhältnis abweichende Beziehungsstruktur unter den Gleichaltrigen sowie die zunehmende Eigenständigkeit des Soziallebens der Kinder haben der Sozialwelt der Kinder einen festen Platz in allen Sozialisationsmodellen gesichert. Diese Sozialwelt der Kinder bringt ein neues Moment in den Aufbau einer autonomen, sozial handlungsfähigen Persönlichkeitsstruktur..." (Krappmann 2002, 356). Krappmann meint mit "Gleichaltrigengruppe" Kindergruppe und setzt diese von der Kind-Erwachsenen-Interaktion ab. Den Vorteil der Kindergruppe beschreibt er mit Bezug zu diversen Sozialisierungstheorien damit, dass Kinder untereinander gleicher interagieren, verhandeln, sich als gleichberechtigter anerkennen und geneigter sind,

sich gegenseitig zu unterstützen als dies in Erwachsenen-Kind-Beziehungen der Fall ist. Der Vorteil der Schuleingangsphase ist, dass dieser Aufbau der Beziehungen der Kinder untereinander in einer Situation geschieht, wo jedes Kind einmal zu den Kleinen gehört und einmal zu den Großen, sich also in der Kindergruppe in unterschiedlichen Rollen wiederfindet. Das gegenseitige Unterstützen gehört zum Prinzip der klassenstufenübergreifenden Arbeit.

### Leistungsorientierung oder Sozialorientierung als Widerspruch?

Eltern sind häufig leistungsorientiert - und das ist, sofern die Kindergruppe dem ein Pendant entgegengesetzt, auch gut so, denn nur bei hohen (aber bewältigbaren) sachlichen Anforderungen entwickelt sich das sachaufgabenbezogene Leistungsverhalten der Kinder gut. Es ist daher eine berechnete Frage, ob die Jahrgangsmischung für die Zweitklässler noch genügend kognitive Herausforderung bietet. Befürchtet werden schlechtere Leistungen in der Sache und soziale Überforderung durch die Kleinen. Schließlich äußern Lehrerinnen und Lehrer aber auch Eltern Bedenken, ob sich die Lehrperson in einer integrativen Schulanfangsklasse überhaupt noch um "Normalkinder" kümmern kann, oder ob sie vielmehr ihre ganze Energie auf die Förderung der "Integrations-Kinder" verwendet. Leistungsbetontes Arbeiten sei - so eine verbreitete Meinung - bei Jahrgangsmischung nur noch im homogenen Kurs möglich.

Diesem Argument kann man nur entgegentreten, wenn die differenzierte Arbeit in der Schuleingangsphase sichtbar so ausgelegt ist, dass alle Kinder anspruchsvolle Aufgaben erhalten, die jeweils knapp über der Zone ihrer aktuellen Leistung zu verorten sind. Gleichzeitig dem Anspruch gerecht zu werden, dass die Jahrgangsmischung selbst Vorteile für die inhaltliche Arbeit bringt, gelingt nur, wenn die Aufgaben so gewählt werden, dass sie zusätzlich die Kooperation zwischen Kindern mit sehr verschiedenen Lernausgangslagen geradezu voraussetzen. Konkret bedeutet das, die Klasse arbeitet gemeinsam an einer bedeutsamen Sache, wobei jedes Kind seinen bestmöglichen Beitrag leistet. Diese gemeinsame Sache kann auch Übungen enthalten, sogar Wettbewerb, wenn die Gruppe als Gemeinschaft sinnstiftend wirkt. Die Arbeit muss also im Spannungsfeld zwischen einer anspruchsvollen Differenzierung der Aufgaben und Integration der Lerngemeinschaft ausbalanciert werden.

Mit der Leistungsorientierung der Schule geht auch die Vorstellung einher, die Leistungsbewertung müsse in Form von Noten erfolgen, jedenfalls aber an einer für alle Kinder der Klasse gleichen sachlichen Bezugsnorm orientiert werden. Zwar wurde der darin begründete Widerspruch noch nicht als zentrales Problem durch die Schulleitungen formuliert, aber er wurde angedeutet und wird sich in der nächsten Zeit mit dem Voranschreiten der Schulen verstärkt stellen (Carle / Berthold 2004 / 2007 56ff). Hier gilt es einen Modus zu finden, wie sowohl die sachliche als auch die individuelle Bezugsnorm bei der Leistungsbeurteilung zum tragen kommen können. Beispielsweise, indem bei Lehrgängen immer dann geprüft wird, wenn das Kind an einem bestimmten Stand angekommen ist. Es gibt dann keine gemeinsamen Klassenarbeiten mehr, sondern die Leistungsüberprüfung wird individualisiert. Mit einer Umstellung der Leistungsbewertung sollte auch einhergehen, dass die Dokumentation reichhaltiger und aussagekräftiger wird (z.B. Portfolios einsetzen).

Ist die klassenstufenübergreifende Schuleingangsphase vor allem etwas für Lehrer, die noch offen unterrichten lernen müssen?

Gerade solche Lehrkräfte, die bereits moderne Formen geöffneten Unterrichts erfolgreich einsetzen sehen oft nicht, was Jahrgangsmischung an zusätzlichen Vorteilen bringen soll. Sie machen den Wandlungsprozess an äußeren Merkmalen, meistens an einzelnen Methoden fest, wie Einführung der Rhythmisierung oder von Wochenplanarbeit. Natürlich braucht man dafür keine Jahrgangsmischung und auch keinen Gemeinsamen Unterricht. Einzelne Methoden funktionieren genauso gut ohne gesteigerte Heterogenität der Lernvoraussetzungen der Kin-

der. Erst wenn die soziale Entwicklung der Lerngemeinschaft betrachtet wird, kommt der Nutzen zum Vorschein.

Im Schulversuch Veränderte Schuleingangsphase gelang die Differenzierung der Aufgaben mit der Einführung von Wochenplanarbeit relativ schnell. Da die Integration der Gruppe zur Lerngemeinschaft der Verschiedenen nicht parallel in Angriff genommen worden war, verpuffte tatsächlich das Potential der Jahrgangsmischung, indem Kinder immer mehr vereinzelt arbeiteten. Dem musste dann ganz bewusst gegengesteuert werden, denn gerade die Auseinandersetzung der Kinder untereinander mit einer Sache ermöglicht ihnen, zu reflektieren, Hypothesen zu bilden und in der Kommunikation mit anderen wieder zu verwerfen, ermöglicht ihnen dadurch auch die Sachverhalte vertieft zu verstehen (vgl. Carle / Berthold 2008).

### **Lehrerinnen und Lehrer verlieren sehr viel Zeit bei der Materialherstellung**

Mit der fehlgeleiteten Sicht, den Kindern die Aufgaben differenziert und möglichst mündgerecht vorbereiten zu müssen, beginnt sich vor den Lehrerinnen und Lehrern ein Arbeitsberg aufzutürmen, den sie meilen bewältigen zu müssen (vgl. ebenda). Ein Blick in andere Länder, etwa nach Schweden zeigt zweierlei: Zum einen gibt es dort bereits vorbereitetes Differenzierungsmaterial, etwa Lesebücher gleichen Inhalts jedoch mit unterschiedlichen Schwierigkeitsgraden und zum anderen sind die Klassenzimmer nicht nur mit vorbereiteten Aufgaben, sondern auch mit Material und Werkzeug zum Experimentieren ausgestattet. Kinder forschen und dafür muss zwar anfangs die Lernumgebung ausgestattet werden, die Ausarbeitung differenzierter Aufgaben reduziert sich jedoch auf ein Minimum. Das Gleiche gilt auch für den Einsatz von Material (z.B. Würfel) im Mathematikunterricht, von Leseheften im Schriftspracherwerb, von leeren Blättern usw. Die Entwicklung einer didaktischen Kreativität, die mit offenen Aufgaben arbeitet und möglichst wenig selbst aufwändig ausgearbeitetem Material auskommt sollte das Ziel sein.

### **Die Einführung der klassenstufenübergreifenden und integrativen Schuleingangsphase stellt den Lehrerberuf auf den Kopf**

Die mühevollen Aufbauarbeiten bei der Einrichtung der klassenstufenübergreifenden und integrativen Schuleingangsphase wirkt bedrohlich. Denn es müssen nicht nur neue didaktische Formen gefunden werden, sondern die gesamte Arbeit der Schule beginnt einen grundlegenden Umstrukturierungsprozess. Im Bericht über den Schulversuch Veränderte Schuleingangsphase wird dieser Prozess tiefer analysiert (vgl. Carle / Berthold 2004 / 2007, S. 32ff). Tatsächlich ändert sich für Lehrerinnen und Lehrer die Zeitstruktur, die grundlegende materielle Basis der Lehrbucharbeit, die Orientierung an einer jahrgangsspezifischen Strukturierung des Unterrichtsstoffes, der Tagesrhythmus durch den rhythmisierten Unterricht und die zunehmenden Kooperationstermine.

Daher muss nicht nur die Organisation des Stundenplans gravierend geändert werden, sondern es bereitet anfangs vor allem in den nicht so sehr schulbuchgebundenen und daher auch nicht so leicht mit differenzierten Arbeitsblättern zu bewältigenden Drittfächern Schwierigkeiten, die Jahrgangsmischung einzuführen. Der schulinterne Lehrplan muss nun auch berücksichtigen, dass die Inhalte über drei potenzielle Schulbesuchsjahre abgestimmt werden müssen. Neue Aufgaben für die Lehrerinnen und Lehrer kommen hinzu oder gewinnen an Bedeutung, dies vor allem im Bereich der Sozialerziehung, denn von selbst funktionieren weder Chef- noch Helfersysteme.

### **2.3.5 Das Glaubwürdigkeitsproblem**

Wie in den meisten Wandlungsprozessen hat auch BeSTe ein Glaubwürdigkeitsproblem. Es resultiert vor allem aus widersprüchlichen Signalen der vorgesetzten Ebenen. Im Einzelnen führten die Schulleiterinnen und Schulleiter folgende "Misstände" an, die sie glauben lassen,

das Projekt sei durch die vorgesetzten Stellen nicht wirklich gewollt. Da vor allem die SchulleiterInnen das konkretere Entwicklungsvorhaben der Schule nach Außen repräsentieren, müssen sie sich argumentativ entsprechend wappnen:

- Es herrscht die Vorstellung vor, Schulentwicklungsvorhaben seien zeitlich begrenzte Projekte, nach deren Auslaufen (man könnte auch sagen "Einbrechen"), die Förderung endet und meist auch der Inhalt des Projekts "rückgebaut" wird. Das geplante Ende von BeSTe in 2010 unterstützt diese Annahme.

Dagegen sprechen offizielle Verlautbarungen des TKM, nach denen die Schuleingangsphase ein langfristiges Schulentwicklungsvorhaben für alle Thüringer Grundschulen ist.

- Gleichzeitig mit der Einführung der Begleiteten Schuleingangsphase hat eine Abordnungswelle von Regelschullehrerinnen und -lehrern an die Grundschule begonnen. Die Schulleitungen sehen nicht, dass mit Personal aus einer anderen Schulart mit von dort geprägten Vorstellungen vom Lernen der Kinder und fehlenden Erfahrungen im Anfangsunterricht ein geeigneter klassenstufenübergreifender Schulanfang machbar ist. Es wird von Schulen berichtet, die wegen dieser Personallage von der klassenstufenübergreifenden Schuleingangsphase Abstand genommen haben.

Hierzu muss an den Schulen überlegt werden, ob diese Lehrerinnen und Lehrer ausgerechnet am Schulanfang eingesetzt werden müssen.

- Befürchtet wird, dass mit der Privatisierung der Horte ab dem Jahr 2008 keine Erzieherinnen und Erzieher mehr für die Arbeit in der Schuleingangsphase zur Verfügung stehen. Mit dieser Änderung wird zugleich erwartet, dass die Rhythmisierung über den ganzen Tag im Sinne eines Ganztags schulbetriebs nicht mehr funktioniert. Auch hier wird unterstellt, dass es sich um eine in sich widersprüchliche Vorgehensweise der Regierung handelt.

Gegen diese Befürchtung spricht, dass das Vorhaben "Weiterentwicklung der Thüringer Grundschule" eine verstärkte Kooperation von Kommunen und Landesregierung anstrebt. Ziel ist der konsequente und durchgängige Aufbau regionaler Bildungslandschaften zur Entwicklung ganztägiger Betreuungs-, Erziehungs- und Bildungsangebote. Die Gestaltung dieser Bildungslandschaften wird sehr stark von den SchulleiterInnen mitgeprägt.

- Die Glaubwürdigkeit eines Wandlungsprojektes leidet auch unter unstimmiger Gesamtprogrammatisierung. So stellten die Schulleiterinnen und Schulleiter Widersprüche zwischen Schulgesetz und Pädagogik, zwischen der angeblichen Wichtigkeit des Vorhabens für das Land und dem Fehlen des Vorhabens auf den TKM- und ThILLM-Internetseiten.

Auf den zentralen Veranstaltungen des TKM ist auch BeSTe vertreten. Die Internetpräsenz von BeSTe muss allerdings verbessert werden.

- Bemängelt wird, dass in Thüringen die Notengebung am Ende der zweiten Klasse dem Geist der Schuleingangsphase widerspricht, zumal dadurch Schwierigkeiten erwartet werden, wenn ein Kind drei Jahre verweilt oder bereits nach einem Schulbesuchsjahr in die 3. Klasse wechseln will (§5, Abs. 2 ThürSchulG).

Schulen in BeSTe können auf Antrag von dieser Notengebungspflicht befreit werden.

- Die wissenschaftliche Begründung für das Vorhaben sollte stärker verbreitet werden. Mit diesem Abschlussbericht der Wissenschaftlichen Begleitung erscheint bald eine weitere Literaturquelle pro BeSTe.
- Die Intention der verpflichtenden Verbindung mit dem Schulentwicklungsvorhaben "Eigenverantwortliche Schule (EVAS)" wird nicht richtig verstanden. In der Diskussion zeigt sich, dass einige SchulleiterInnen diese Verpflichtung so wahrnehmen, als suche man Teilnehmer für EVAS.

Diese Wahrnehmung ist uneinheitlich. Einige sehen auch durchaus die Nützlichkeit der EVAS-Aktivitäten für den Schulentwicklungsprozess. Aus wissenschaftlicher Sicht ist eine höhere Eigenständigkeit der Schule sogar eine notwendige Gelingensbedingung für Schulentwicklung.

- Für die Schulleitungen zeigt sich die Akzeptanz des Vorhabens BeSTe auch am Grad seiner Verankerung und Wertschätzung im Schulamt.

Die Etablierung der Projektverantwortlichen für die Schuleingangsphase in den Schülämtern hat mit dazu beigetragen, dass sich die Akzeptanz von BeSTe an den Schülämtern verbessert.

Schließlich nehmen die Schulleiterinnen und Schulleiter die Arbeit der Tandems sehr unterschiedlich wahr. Von überschwänglichem Lob bis zu herber Kritik sind alle Einschätzungen vorhanden. Von den Tandems wünschen sich die Schulleitungen eine hohe Kompetenz und sehr viel mehr Unterstützung in allen auftretenden Fragen, als die Tandems leisten könnten. Sie sollen ihnen Anregungen bringen, wie sie das Vorhaben in Gang setzen und dann besser verankern können. Im Einzelnen wurden folgende Wünsche an die Tandems diesbezüglich genannt:

- Sie sollten die Schulleitung bei der Planung der Umstellung auf Jahrgangsmischung unterstützen, auch hinsichtlich der Projektierung, der Personalentwicklung, der Stundenplanerstellung, der Nutzung der Möglichkeiten des THVPS, schulinterner Lehrplanerstellung und Projektmanagement.
- Sie sollten die Schulleitung bei ihrer Überzeugungsarbeit in der Dienstberatung und in der Elternsprecherberatung unterstützen und alle Fragen des Kollegiums beantworten können, auch die Frage danach, wie es nach Klasse zwei weitergehen soll.
- Sie sollten Unterstützung bei der Teambildung für die Stammgruppe bieten, Hilfe bei der Lösung von Teamkonflikten geben.
- Sie sollten öfter für Schulbesuche und Beratungen zur Verfügung stehen, halbjährlich reicht nicht.

Die SchulleiterInnen sind sehr an Belegen für die Qualität der Arbeit in der Schuleingangsphase interessiert. Diesem Wunsch wurde auch dadurch entsprochen, dass die "Checkliste Schuleingangsphase" mittlerweile fertig ist und bald flächendeckend in den Grundschulen eingesetzt werden soll.

### **2.3.6 Schlussfolgerungen zur Unterstützung der SchulleiterInnen**

Den Leiterinnen und Leiter der Grundschulen spielen eine Schlüsselrolle für den Start und für den Erfolg der Schuleingangsphasen-Entwicklung. Beim ersten Treffen der BeSTe-SchulleiterInnen schien noch ein wenig Vertrauen in die Ernsthaftigkeit des langfristigen Schulentwicklungsvorhabens BeSTe zu fehlen. Davon ist inzwischen nichts mehr zu spüren. Diskutiert wird vornehmlich nur noch das WIE, nicht mehr das OB. Dazu hat neben der ebenso rührigen wie professionellen Öffentlichkeitsarbeit der Projektleitung vor allem der landesweite Umsetzungserfolg der Schuleingangsphase beigetragen. Vor allem praktische Antworten auf die Frage nach dem WIE müssen noch in Form spezieller Qualifikationsangebote und alltagsrobuster Handreichungen für die Schulleitungen entwickelt werden. Unterstützungsbedarf besteht immer noch im Bereich der Organisation der Schulentwicklungsvorhaben, so im Formulieren von Zielen, im systematischen Ableiten von Maßnahmen aus Zielen und im nachvollziehbaren Ableiten von Aktivitäten aus geplanten Maßnahmen sowie in der Zeit- und Ressourcenplanung. Adressaten solcher Qualifikationen sind die inzwischen in zahlreichen

Schulämtern etablierten Projektverantwortlichen für die Schuleingangsphase an den Grundschulen (PV-GS).

Relativ erfolgreich waren die meisten Schulleiterinnen bzw. Schulleiter in der Elternarbeit, besonders bei der Diskussion von Zurückstellungswünschen, denn in Thüringen und auch in Niedersachsen entscheidet letztlich die Schulleitung. An vielen Schulen entwickelten die Schulleiterinnen bzw. Schulleiter unkonventionelle Konzepte der Elternarbeit. Schwierig wurde es allerdings dort, wo die Zahl der Familien mit besonderem Unterstützungs- und Förderbedarf im Einzugsgebiet eine kritische Grenze erreichte. Es wird sicherlich notwendig sein, Schulleitungen hierfür besser auszubilden und Wege aufzuzeigen, wie diese Familien erreicht und unterstützt werden können.

Unsere Auswertung der Kooperation innerhalb der Schule und mit dem Umfeld hat deutlich werden lassen, dass die Schulleiterinnen bzw. Schulleiter großen Anteil hatten und hier grundlegende Arbeit geleistet haben. Sie vermittelten zwischen Kolleginnen bzw. Kollegen, die unterschiedliche Konzepte vertraten und zunächst nicht zusammenkamen. Sie stellten den Kontakt zwischen Schuleingangsphase und den Lehrerinnen bzw. Lehrern der dritten und vierten Klassen her, machten Pläne, wie das Personal für künftige Lerngruppen so ausgewählt werden konnte, dass damit zugleich Personalentwicklungsgesichtspunkten gedient war. Nach außen vertraten sie die Schule gegenüber dem Schulmedizinischen Dienst und den Eltern, die ihr Kind einschulen oder nicht einschulen wollten. Sie waren im ständigen Kontakt mit allen Stellen, bei denen es Ressourcen für den Schulversuch auszuhandeln gab. Und sie ermutigten Kolleginnen bzw. Kollegen in schweren Zeiten, nicht abzuspringen. Ohne ihren Einsatz, hätten die Schulversuche keine Chance gehabt alle Widerstände zu überwinden.

Schulleitung und Projektleitung müssen in der Schule die Leitungsverantwortung für die Schuleingangsphase übernehmen und selbst vom neuen Modell nicht nur überzeugt sein, sondern auch etwas von der Sache verstehen. Insofern sollten sie gleich zu Beginn des Veränderungsprozesses als erste entsprechend informiert und qualifiziert werden.

Schulleitung ist keine Nebentätigkeit, auch nicht an der Grundschule. Professionelle Schulleitung ist Leitung eines Betriebes. Eine entsprechende Ausbildung, die weit über die rechtlichen und verwaltungsmäßigen Aufgaben sowie über Gesprächsführungstechniken hinausgeht, ist erforderlich und sollte nicht nur mit Blick auf die integrative Schuleingangsphase und ihre Einführung etabliert werden, sondern betrifft die Entwicklungsfähigkeit der Schulen insgesamt. Deren Gelingen hängt kurz gefasst von drei Momenten ab, die vor allem die Schulleitung beeinflussen: Die Eigenständigkeit der Einzelschule, die interne wie die öffentliche Wertschätzung der LehrerInnen und ErzieherInnen sowie die Schul-Umfeld-Entwicklung.

## 2.4 Zur Funktion von Beispielschulen in BeSTe

Schon mehrfach schlussfolgerten wir, dass es zusätzlich zu den Tandems weitere Unterstützungsmöglichkeiten für die Schulen geben müsste: Materialien, Medien, Lernwerkstätten und natürlich Beispielschulen<sup>42</sup> für das direkte Lernen am Modell, das "Lernen durch Besuchen". Es gibt in Thüringen bereits seit Jahren Beispiel- oder Konsultationsschulen für die Schuleingangsphase und ein relativ differenzierten Materialfundus zur Planung, Vorbereitung und Nutzung des "Lernens durch Besuchen". Diese Hilfsmittel befinden sich auf der Homepage der "Thüringer Qualitätsinstrumente für die Schuleingangsphase (TQSE<sup>43</sup>)". Damit entsprach

---

<sup>42</sup> Im Laufe der Projektentwicklung wurde von der Wissenschaftlichen Begleitung der Begriff Konsultationsschulen gewählt, der im Januar 2006 durch die Steuergruppe verworfen und durch den Begriff Beispielschulen ersetzt wurde. Im November 2006 wurde darüber diskutiert, ob der Begriff Beispielschule beibehalten wird oder der Begriff der Referenzschule verwendet werden soll. So lange jedoch das Profil der Beispielschule nicht geschärft ist und ihre Ausbildung angegangen wird, wird sich auch kein Name etablieren.

<sup>43</sup> URL (Stand 2008\_10): <http://www.tqse.uni-bremen.de/lernendurchbesuchen.html>

die TQSE-EntwicklerInnengruppe dem Wunsch der Schulversuchsschulen, denn es gab zum Ende des Schulversuchs rege Hospitationsanfragen aus dem Umfeld.

Es lag also ein ausgearbeitetes Modell vor, das jedoch nicht systematisch erprobt worden ist. Beispielschulen sind aber nicht nur Lernstätten für die Einführung und den Ausbau der Schuleingangsphase, sondern auch Orte der lebendigen materiellen und soziokulturellen Transferexpertise. Aus Sicht der Wissenschaftlichen Begleitung ist dieser Erfahrungsschatz noch kaum geborgen und noch gar nicht aufbereitet. Was aus dieser Expertise des Schulversuchs geworden ist, können wir derzeit nicht einschätzen, da es im Anschluss an den Schulversuch ab 2003 keine wissenschaftliche Begleitung mehr gab, auch keine anderweitigen Auswertungen vorliegen. Auch ist nicht bekannt, was aus dem "Lernen durch Besuchen" im Projekt "Optimierte Schuleingangsphase", welches im Jahre 2003 mit 25 Schulen begann, geworden ist. Damals war bereits geplant, einen Pool an Beispielschulen für den landesweiten Transfer des Schulversuchs-Modells aufzubauen, wie die nachfolgende "Abbildung 2-10: Geplantes Unterstützungssystem zur Einführung der Schuleingangsphase"<sup>44</sup> zeigt.

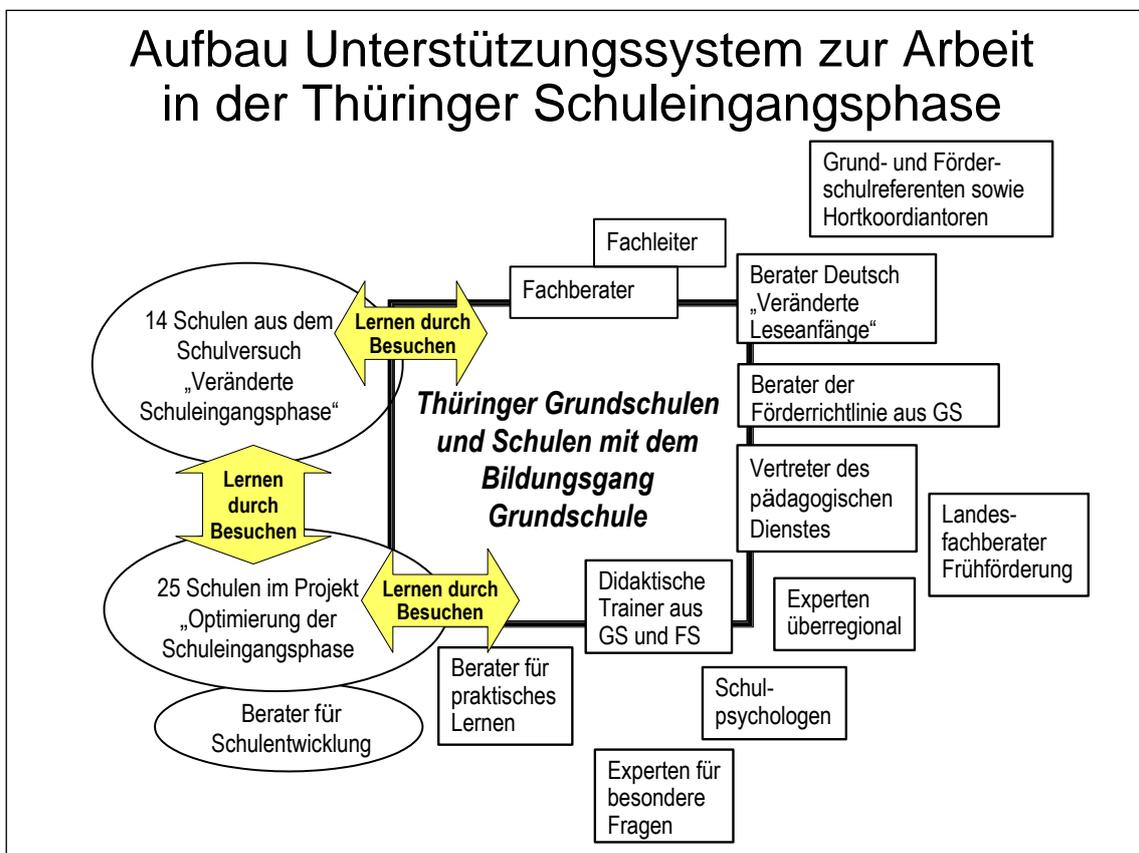


Abbildung 2-10: Geplantes Unterstützungssystem zur Einführung der Schuleingangsphase am Ende des Schulversuchs „Veränderte Schuleingangsphase“

Beispielschulen geben also Einblick in ihre Arbeit und reichen ihre Entwicklungen weiter. Was sie nicht leisten können ist umfangreichere Fortbildung oder Begleitung zur Unterrichtsentwicklung. Sie sind üblicherweise auch nicht der Raum, wo sich Kolleginnen und Kollegen verschiedener Schulen regelmäßig austauschen und gemeinsam Neues entwickeln können. Dafür wären eher Lernwerkstätten geeignet – zu einer ersten Skizze siehe unsere Empfehlun-

<sup>44</sup> aus: Schneider / Zimmer 2003: Implementierung der Schuleingangsphase in Thüringen, 142; die Nutzung der Lernwerkstätten für die Unterrichtsentwicklung war noch nicht im Blick.

gen im Kapitel "8.2.2 Notwendige Produkt-Entwicklungen", Punkt "Auf- und Ausbau schulnaher Lernwerkstätten für die Schuleingangsphase".

### **2.4.1 Ausgangsplan zur Nutzung der Schulversuchsschulen**

Die Ausweisung von Beispielschulen (Referenzschulen, Modellschulen, Konsultationsschulen...) für das "Lernen durch Besuchen" war und ist ein Anliegen der Projektleitung und der Wissenschaftliche Begleitung. Was unterscheidet solche Beispielschulen von den normalen BeSTe-Schulen? In erster Linie wohl die Fähigkeit, den erheblichen Aufwand und die hohe Qualität für das "Lernen durch Besuchen" zu leisten.

Umgekehrt erwarten Schulen im Entwicklungsprozess mit Recht die Möglichkeit, mit fortgeschritteneren Schulen Kontakt aufzunehmen. "Lernen durch Besuchen" ist bei Schulen in der Vorbereitungsphase zur Einrichtung der Schuleingangsphase wie bei fortgeschrittenen Schulen die wirksamste Möglichkeit, an lebendigen Modellen zu lernen. Dabei ist die Erkenntnis wichtig, dass sich nicht unbedingt die "Best Practice", also die pädagogisch höchst entwickelte Schuleingangsphase als Lernmodell eignet, sondern die aus Sicht der ratsuchenden Schule "Next Practice", also die nächste Entwicklungsstufe für das Modellernen am lernwirksamsten ist. Dafür benötigen wir in der Praxis ein breites Spektrum an Beispielschulen - mindestens ein Beispiel für jeden typischen Entwicklungsstand der Schuleingangsphase auf dem Weg zum Zielmodell einer integrativen, klassenstufenübergreifenden, flexiblen und leistungsorientierten Schuleingangsphase. Da sich die Beispielschulen immer weiter entwickeln, können sie immer nur für eine begrenzte Zeit den jeweiligen Entwicklungsstand repräsentieren. Wichtig wäre daher immer zu wissen, was man im Augenblick an der Beispielschule sehen kann. Alle Beispielschulen müssen eigens für diese Aufgabe qualifiziert und ausgestattet werden.

Über die geplante Lern-Funktion hinaus, dürften Beispielschulen auch für die übrigen Personen interessant sein, die von Anfang an für die Unterstützung des Transferprojektes vorgesehen waren und bereits in der obigen Abbildung aufgeführt sind. Neu hinzukommen Experten der Eigenverantwortlichen Schule und Führungskräfte-EntwicklerInnen des KFE-Projektes<sup>45</sup>. Bereits im Schulversuch Veränderte Schuleingangsphase wurde deutlich, was sich bis heute im BeSTe-Projekt zeigt, nämlich dass Personen, die das Modell der Schuleingangsphase nicht ausreichend kennen, seine Komplexität als Aufgabe wie als Leistung nicht erkennen. So wurde berichtet, dass Evaluationsteams des Projekts Eigenverantwortliche Schulen - wenn sie grundschulfremd sind - die Qualität geöffneten Unterrichts überschätzen.

Es war zu Beginn des Transferprojektes nicht nachvollziehbar, wie weit der oben abgebildete Plan für ein Unterstützungssystem gediehen war. Ging doch der Übergang vom Projekt "Optimierte Schuleingangsphase" zum Transferprojekt mit einem kompletten Personalwechsel einher, der teilweise durch politisch motivierte Umstrukturierungen und damit einhergehende Unsicherheiten verursacht worden war. Hier zeigt sich ein häufiges Problem von schulischen Entwicklungsvorhaben - BeSTe ist also kein Einzelfall: Durch Personalwechsel bzw. komplette oder teilweise Personalumsetzung oder "heimliche" Beauftragung mit projektfremden Arbeiten<sup>46</sup> bricht ein Entwicklungsprozess ab oder verlangsamt sich drastisch, weil die gesammelten Erfahrungen "vernichtet" werden (vgl. Nickolaus / Gräsel 2006).

Geplant war seitens der wissenschaftlichen Begleitung, dass bereits in der Initiierungsphase im Jahre 2006 die Schulen des Schulversuchs für die Arbeit als Beispielschulen ge-

---

<sup>45</sup> TKM-Führungskräfte-Entwicklungsprogramm (KFE – Koordinierungsstelle für Führungskräfteentwicklung am ThILLM)

<sup>46</sup> Typisch ist, dass die Institutionen, in denen die Projekte angesiedelt sind, diese nicht schützen, sondern versuchen, die Projektressourcen für ihre Regelaufgaben zu instrumentalisieren.

wonnen werden<sup>47</sup>. Sie sollten interessierten Schulen zunächst in der Entscheidungsphase behilflich sein. Anschauung und gleich anschließender Austausch unter Lehrerinnen und Lehrern ist erforderlich, weil Veröffentlichungen, auch die Schulversuchsberichte oder Fortbildungen, nur sehr begrenzt geeignet sind, Entscheidungen für oder gegen das komplexe Zielmodell der klassenstufenübergreifenden, flexiblen und integrativen Schuleingangsphase zu unterstützen. Handelt es sich doch um einen Wandel, der auch beträchtlich in die Organisation der Einzelschule und des Unterrichts eingreift. Man wird davon ausgehen können, dass sich bei Hospitationen der Blick der Lehrerinnen und Lehrer zu Anfang stark auf den Unterricht fokussiert, mit fortschreitender Entwicklung jedoch die ganze Schule als sich entwickelndes System in den Blick kommt (vgl. Carle / Berthold 2008, 97). Die Zielgruppe der Beispielschulen war im Schulversuch vorrangig die Gruppe der Akteure, die den klassenstufenübergreifenden Unterricht umsetzen.

Im Laufe des ersten Jahres des Transferprojektes BeSTe wurde immer wieder von den Tandems, aber auch bei der Schulleitertagung berichtet, dass Schulleitungen spezifische Fragen der Schulorganisation schon zu Beginn der Umstellung gerne mit Kolleginnen und Kollegen diskutieren würden, die einen solchen Wandel bereits erfolgreich hinter sich gebracht haben. Dafür ist ein Erfahrungsaustausch sinnvoll, Hospitation nicht unbedingt erforderlich. Trotzdem wünschen auch Schulleiterinnen und Schulleiter, dass sie sich erfolgreichen Unterricht in einer klassenstufenübergreifenden Schuleingangsphase anschauen können.

#### **2.4.2 Die nächsten Schritte hin zur Etablierung von Beispielschulen**

Hospitationen stellen eine beträchtliche Belastung für die Beispielschulen dar. In anderen Ländern (Schweden, Großbritannien u.a.) werden von Referenzschulen Hospitationsgelder erhoben und es sind Stundenkontingente für Konsultations-Verantwortliche vorhanden. Um dem drohenden Vorzeigetourismus vorzubeugen, schlägt die Wissenschaftliche Begleitung vor, die Beispielschulen für ihre Aufgabe auszubilden und auszustatten - dies insbesondere für die folgenden Anforderungen:

- Didaktisierung der Schulentwicklungsstrukturen (Sichtbarmachen des an sich Unsichtbaren<sup>48</sup>)
- Präsentation des Entwicklungsprozesses (zurück liegend, gegenwärtig und im Blick auf die Zukunft – das leistet ein entsprechend ausgestattetes Projektbüro)
- Explorationsmuster zur Feststellung der Interessenschwerpunkte der Hospitationsbewerber
- Gestaltungsmuster für die Hospitationen der Gäste
- Pläne und Ausstattung für die notwendigen Validierungs- und Auswertungsgespräche und deren Dokumentation nach der Hospitation
- Abwehr von Überlastung durch Ressourcen, durch strukturelle Maßnahmen und realistische Zulassungsobergrenzen

Die Entwicklung der Beispielschulen stockt derzeit nicht am Mangel potenzieller Schulen und auch nicht am mangelnden Interesse der BeSTe-Schulen, sondern deshalb, weil die folgenden Ressourcen noch fehlen:

---

<sup>47</sup> Ebenso wurde schon 2005 empfohlen, Tandems aus dem Personalstamm der Schulversuchsschulen zu gewinnen, um einen direkteren Transfer zu ermöglichen. Schulen aus dem Projekt Optimierte Schuleingangsphase waren zu diesem Zeitpunkt erst knapp zwei Jahre im Projekt.

<sup>48</sup> das eigentliche Lernen der Kinder, Eltern und PädagogInnen kann man nicht "sehen", muss also für eine Präsentation der Schulentwicklung durch persönliche Erklärungen und Medien zugänglich gemacht werden

- das Thüringer Schulportal (TSP) befindet sich erst im Aufbau, erwähnt das Transferprojekt BeSTe nicht und präsentiert auf ihren Portraits wenig bis nichts über die Schuleingangsphasen der einschlägigen Schulen
- die Schulämter sind auf ihre Aufgabe der regionalen Projektunterstützung noch nicht ausreichend vorbereitet
- es gibt noch keine Regelung, wie der Mehraufwand von Beispielschulen goudiert werden wird

Bleibt die Frage, wie eine Schule zur Beispielschule wird und wie ihre Qualität hinsichtlich beispielhafter Darstellung der Spezifika einer Schule mit integrativer, klassenstufenübergreifender und flexibler Schuleingangsphase bestimmt werden kann. Durch das System Eigenverantwortliche Schule ist jedoch Einstufung möglich, da es hier keine ausgewiesenen Niveaustufen gibt. Aus dem Schulversuch Veränderte Schuleingangsphase ist bekannt, dass Schulen in der Regel in einzelnen Bereichen besonders weit entwickelt sind, in anderen jedoch noch durchschnittlich. Folglich kann eine Niveaustufe sich nicht auf die Schule als Ganzes beziehen, sondern immer nur auf einzelne Aspekte. Erst in der Zusammenschau ist eine Schuleingangsphase global bewertbar, was dann aber nichts mehr darüber aussagt, was an der einzelnen Schule speziell zu beobachten ist.

Bei einer Beratung in der Projektsteuergruppe wurde vereinbart, dass das Staatliche Schulamt die Qualität der BeSTe-Beispielschule anhand des durch Sabine Klose entwickelten Evaluationsinstruments Checkliste Schuleingangsphase feststellt und zertifiziert. Zusätzlich sollte eine BeSTe-Beispielschule in den Kompetenztests beim fairen Vergleich mindestens über dem Landesdurchschnitt liegen.

Daneben sollen im Thüringer Schulportal in den Schulporträts normierte Beschreibungen der Schuleingangsphase vorgegeben werden, die dazu führen, dass alle BeSTe-Schulen sich korrekt darstellen und ihre pädagogische Entwicklung für die Öffentlichkeit transparent machen. Dafür wurde nachstehender Entwurf durch die Wissenschaftliche Begleitung erstellt. Insgesamt legte die Wissenschaftliche Begleitung Entwürfe für den Text von sechs Seiten vor. Das Ministerium wollte in die Wege leiten, dass das Transferprojekt BeSTe bei der Programmierung des TSPs entsprechend berücksichtigt wird. Unter "Schulentwicklung" ist BeSTe bislang nicht auf dem Schulportal aufgeführt<sup>49</sup>. Im Folgenden sind beispielhaft einige Textbausteine für die einzelnen Links der geplanten Schulportraits aufgeführt:

**Jahrgangübergreifende Stammgruppen:**

Die älteren und jüngeren Kinder gehen selbstverständlich miteinander um, lernen von- und miteinander und arbeiten zusammen. Dies erhöht die Sozialkompetenz der Kinder, regt zum Reflektieren an und fordert zu größeren Leistungen heraus.

Die Stammgruppe ist die soziale Heimat der Kinder. Ansprechpartner für die Eltern sind die Stammgruppenleiter.

Mehr als 12 Unterrichtsstunden in der Woche werden klassenstufenübergreifend unterrichtet.

Jahrgangsmischung ermöglicht die flexible Verweildauer der Kinder in der Schuleingangsphase. Kinder haben je nach Lerngeschwindigkeit ein bis drei Jahre Zeit, ehe sie in Klasse 3 wechseln.

---

<sup>49</sup> URL (Stand 2008\_10): <http://www.schulportal-thueringen.de/web/guest/schulentwicklung/start>

**Integrativer Unterricht:**

Alle schulpflichtigen Kinder werden in die Grundschule aufgenommen. Kein Kind wird zurückgestellt oder in eine Förderschule überwiesen.

Alle Kinder, auch die besonders leistungsstarken, werden individuell gefördert und gefordert. Dafür steht ein multiprofessionelles Team zur Verfügung, dem Grundschullehrer, Förderschullehrer und Erzieher angehören.

Eine besonders gestaltete Lernumgebung ermöglicht offene Unterrichtsformen.

**Multiprofessionelle Teams:**

Die Kinder in der Schuleingangsphase werden durch verschiedene Expertinnen und Experten unterrichtet, gefördert und betreut, die in einem Team zusammen arbeiten.

Es gibt regelmäßige Teamberatungen. Hier wird der Unterricht gemeinsam geplant und über Fördermöglichkeiten für Kinder beraten. Zum engeren Team der Schuleingangsphase gehören, die Stammgruppenleiter, Beratungslehrer, Erzieher und Förderschullehrer

Am Schulanfang und wenn immer es nötig ist, werden weitere Fachleute einbezogen, zum Beispiel Therapeuten, Schulpsychologen und der schulmedizinische Dienst

**Reichhaltige Lern- und Leistungsdokumentation:**

Für jedes Kind wird die individuelle Leistung in geeigneter Form dokumentiert. Lernergebnisse des Kindes werden gesammelt.

Kinder, Eltern und Pädagogen erhalten auf der Grundlage der Leistungsdokumentation Rückmeldungen über den erreichten Entwicklungsstand und das nächste Ziel.

Die Tandems wurden in 2007 und in 2008 nach dem möglichen Potential an Beispielschulen für die Schuleingangsphase gefragt. Ehe die gemeinsamen Einschätzskalen zur Beschreibung und Bewertung der Schuleingangsphase nach einer entsprechenden Einarbeitung nicht verwendet werden, sind die Einschätzungen der Tandems schwer vergleichbar, weil durch das jeweilige Vorverständnis der Tandems gefärbt. Dennoch kann man von 20-30 Grundschulen ausgehen, die eine vorzeigbare Entwicklung ihrer Schuleingangsphase vorweisen können. Es mangelt also insgesamt nicht an exemplarischer Schuleingangsphase zum Anschauen und Anfassern. Vordringlicher als die Rekrutierung beispielgebender Grundschulen ist die Entwicklung eines Qualifizierungs- und Ausstattungskonzeptes. Deshalb empfehlen wir Schulämtern, die sich dazu in der Lage sehen, mit den Tandems zwei bis drei faktische Beispielschulen plus vier bis fünf potentielle Beispielschulen zu einem Arbeitskreis einzuladen, der auf der Basis der TQSE-Empfehlungen zum Lernen durch Besuchen ein Qualifizierungskonzept entwirft und mit den potentiellen Beispielschulen durchführt. Dabei können auch die Ausstattungsmi-nima für Beispielschulen ermittelt werden. Infrage kommen als Beispielschulen überprüfte Schulen aus dem Schulversuch "Veränderte Schuleingangsphase", aus dem Projekt "Optimierte Schuleingangsphase", BeSTe-Schulen, die aus Sicht der Tandems ein entsprechendes Entwicklungsniveau vorweisen.

**2.4.3 Zusammenfassung der Potentiale von Beispielschulen und SEPh-Expertise für das Transferprojekt BeSTe**

BeSTe-Schulen im Entwicklungsprozess erwarten mit Recht die Möglichkeit, mit fortgeschritteneren Schulen Kontakt aufzunehmen. "Lernen durch Besuchen" ist bei Schulen in der Vorbereitungsphase zur Einrichtung der Schuleingangsphase wie bei den fortgeschrittenen

Schulen eine geeignete Möglichkeit, an lebendigen Modellen zu lernen – auch von LehrerInnen, denen die Umstellung zu ihrer vollen Zufriedenheit gelungen ist. Dabei ist es wichtig, die aus Sicht der ratsuchenden Schule "Next Practice", also die nächste Entwicklungsstufe für das Modellernen am besten geeignet ist. Das aber bedeutet für unser Konzept der "Referenzschulen", dass wir in der Praxis ein mehrstufiges Spektrum an Referenzschulen benötigen - mindestens ein Beispiel für jeden typischen Entwicklungsstand der Schuleingangsphase auf dem Weg zum Zielmodell einer flexiblen, integrativen, klassenstufenübergreifenden und leistungsorientierten Schuleingangsphase. Wie viele Stufen praktisch notwendig und wirksam sind, wird erst die Anerkennungspraxis bzw. das qualifizierte Lernen durch Besuchen erweisen. Beispielschulen sollten dabei in der Lage sein, ihr pädagogisches Niveau lernwirksam zu präsentieren. Dafür benötigen sie die entsprechenden Qualifikationen (Vermittlungskompetenz) und Ressourcen (Präsentationsmedien, Zeit, Räume...) <sup>50</sup>.

Aufgrund der Innovationstransferdynamik ist zu erwarten, dass das Projektwachstum bald stagnieren wird, wenn es nicht gelingt, die Tandems in ein regionales Kompetenznetzwerk einzubinden: Zu einem solchen Kompetenznetz gehören neben Tandems und FachberaterInnen vor allem Beispielschulen für die Schuleingangsphase, Lernwerkstätten, Arbeitskreise und andere Orte des kollegialen Lernens und Entwickelns, die Unterrichtsentwicklungsvorhaben wie EULE, SINUS u.a., die entsprechenden Fachberater und natürlich alle Schulen, die ihre Schuleingangsphase entwickeln.

Zentral für die Lernwirksamkeit der Beispielschulen ist nicht nur die Zahl, sondern vor allem die (Vermittlungs-) Qualität dieser SEPh-Modellschulen. Die notwendigen nächsten Schritte zur Weiterentwicklung dieser Schulen sind:

- Integration guter Schulversuchsschulen und Schulen des Projekts Optimierte Schuleingangsphase, die potenziell als Beispielschule fungieren könnten in das Transferprojekt BeStE
- Vorbereitung der Schulämter auf ihre Koordinierungs-Aufgabe für das Beispielschulen-Projekt
- Entwicklung eines Qualifizierungsangebotes für Schulen mit Blick auf die Aufgaben als Beispielschule
- Erprobung der Checkliste Schuleingangsphase zur Charakterisierung der Stärken potentieller Beispielschulen
- Evaluation und Zertifizierung der Beispielschulen durch das Staatliche Schulamt
- parallel: Internetpräsentation der Schulen auf dem Thüringer Schulportrait unter Zuhilfenahme vorgegebener Kategorien weiter betreiben.
- parallel: Regelung für die Entlastung von Beispielschulen für ihre zusätzliche Aufgabe

Zur Sicherung der Qualität der Beispielschulen hat die Wissenschaftliche Begleitung in ihrem Ausgangsplan empfohlen und empfiehlt weiterhin, die Beispielschulen nach drei Jahren zu überprüfen. Voraussetzung hierfür wäre, dass die Projektleitung mit Unterstützung durch die Wissenschaftliche Begleitung eine Bestandaufnahme der Schulen aus dem Versuch "Veränderte Schuleingangsphase" erstellt. Dabei könnte auch festgestellt werden, was mit relativ fortgeschrittenen Schulen passiert, wenn sie nicht mehr begleitet werden. Die Aufgabe der Qualifizierung, Ausstattung und Zertifizierung der Beispielschulen sollte nicht den Tandems auch noch aufgebürdet, sondern von den Schulämtern auf der Basis externer SEPh-Expertise

---

<sup>50</sup> Beispielschulen verlangen in zahlreichen Ländern (Schweden, Großbritannien...) Geld von den besuchenden Schulen und Gruppen. Wo also die Mittel für das "Lernen durch Besuchen" angesiedelt werden, bei den potentiellen BesucherInnen oder den Beispielschulen muss geklärt werden.

erfüllt werden. Zurzeit scheitert die Etablierung von Beispielschulen vor allem am Fehlen dieser Ressourcen.

Das Transferprojekt BeStE steht vor zwei Durchbrüchen, die gelingen oder misslingen können. Der eine Durchbruch ist eher quantitativer Natur: Der 262-Regel gemäß hat BeStE das erste Segment typischer Innovationszyklen, die 20% "Innovative" zahlenmäßig erschlossen. Dieser Innovationslogik entsprechend steht jetzt das zweite Segment der 30% "Pragmatiker" zur Eroberung an. Für dieses Segment steht der praktische Nutzen im Vordergrund, weniger die Freude an der Neuerung. Die zentrale Rolle von Beispielschulen für diesen "Durchbruch" in das Innovations-Segment "PragmatikerInnen" muss in der weiteren Projektgestaltung berücksichtigt werden, soll sich BeStE nicht im innovativen Zirkel des Transferprozesses festbeißen.

Der zweite Durchbruch ist eher qualitativer Natur: Ein knappes Drittel der BeStE-Schulen ist nun schon zwei bis drei Jahre im Begleitungsprozess. Wollen die Tandems neue Schulen in die Begleitung aufnehmen, müssen sie die fortgeschrittenen Schulen aus der Begleitung entlassen, zumal bisher als Kernaufgabe der Tandems nur eine zweijährige Starthilfe bei der Einführung der Schuleingangsphase vorgesehen ist. Damit besteht die Gefahr, dass viele der "entlassenen" BeStE-Schulen entweder qualitativ stagnieren oder sich sogar qualitativ zurück entwickeln. Das lehren Erfahrungen aus anderen Schuleingangsphasen-Projekten. Diese Erfahrungen lehren auch, dass die Aufgabenqualität als zentrale Entwicklungsaufgabe für die Schuleingangsphase nach ihrer organisatorischen, materiellen und methodischen Einführung angesehen werden muss.

Das Transferprojekt steht also vor der Frage, will sie qualitativ stagnieren oder die Frage der Aufgabenqualität angehen. Unserer Empfehlung aus 2007, die Tandems für die Fragen der Aufgabenqualität zu sensibilisieren und zu qualifizieren, konnte nicht entsprochen werden<sup>51</sup>. Auch unser in die gleiche Richtung zielender Vorschlag zur Integration der unterrichtsqualitätsbezogenen Entwicklungsvorhaben wie SINUS<sup>52</sup> und EULE<sup>53</sup> 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 und es müssen neue, regionale Unterstützungsstrukturen für BeStE entwickelt werden, die vorhandene Expertise und insbesondere die vorhandenen Lernwerkstätten nutzen sollten.

## 2.5 Zur Bedeutung der Aufgabenqualität im Transferprojekt

Kernthema des nächsten Entwicklungssprungs von BeStE ist die Steigerung der Aufgabenqualität. Im Kern betrifft dies den Unterricht und das Lernen der Kinder in den Stammgruppen. Systemisch gesehen braucht es aber diese Steigerung der Aufgabenqualität auf allen Strukturebenen des Transferprojektes, soll die Unterrichtsentwicklung gelingen. Stellvertretend betrachten wir im Folgenden neben der Unterrichtsebene noch die Schulebene.

Als Kriterium für die Qualität einer Aufgabe gilt auf den Punkt gebracht der Anspruch, den diese Aufgabe an die Aufgabenlösung stellt. Anspruchsvolle Lern-Aufgaben erfordern eine erweiterte und vertiefte Curriculumperspektive, Sachperspektive, Lernerperspektive und

---

<sup>51</sup> in 2006 gab es eine Tandem-Weiterbildung zum Thema "offene Aufgaben", bei dem das Thema Aufgabenqualität angerissen wurde und bei der von den Tandems die Notwendigkeit zur Vertiefung geäußert wurde

<sup>52</sup> siehe dazu die Homepage der "Landesinitiative SINUS-Thüringen (2008\_10):

<http://www.sinus.th.schule.de/include.php?path=start.php>

<sup>53</sup> siehe dazu die Materialien auf dem ThILLM-Provider bzw. die Internetseite des Thüringer "Entwicklungsprogramm für Unterricht und Lernqualität (EULE)" (2008\_10): [http://www.thillm.de/thillm/start\\_schule ue.html](http://www.thillm.de/thillm/start_schule_ue.html); <http://www.eule-thueringen.de/>

Kooperationsperspektive. Dieser funktionale Vierklang lässt sich auf die Aufgabenstellungen aller Strukturebenen anwenden. Bezogen auf die Führungs- und Unterstützungsaufgabe der Schulleitung bei der Unterrichtsentwicklung lauten die vier Perspektiven hier entsprechend: 1. Schulentwicklungsperspektive, 2. Organisations- und Ressourcenperspektive, 3. subjektive und professionelle Entwicklungsperspektive der PädagogInnen (Personalentwicklungsperspektive) und 4. Teamentwicklungsperspektive. Diese vier Aspekte charakterisieren also die nächste Führungsaufgabe der BeSTe-Schulleitungen. Auf der Unterrichtsebene wie auf der Schulleitungsebene scheint sich bei der Erklommung der nächst höheren Stufe der Aufgabenqualität etwas Magisches in den Weg zu stellen, kybernetisch: ein Teufelskreis. Wo anfangen beim "Sprengen" eines (Teufels-) Kreises? – Auf Unterrichtsebene gelingt diese Sprengung am besten beim Weiten des (logischen) Engpasses, der Gestaltung und Beurteilung von Aufgaben hinsichtlich individueller Schwierigkeit, interessierender Sachlichkeit und sozialem Integrationspotential. Auch auf Schulleitungsebene gelingt dies entsprechend: Gestaltung der Schulentwicklungsaufgaben hinsichtlich organisatorischer Schwierigkeit, interessierender pädagogischer Sachfragen und – wie im Unterricht – durch ihr soziales Integrationspotential. Weder Schulleitungen, Tandems noch Lehrkräfte sind hierfür qualifiziert. Sie alle brauchen konkrete Hilfen, eine langfristige Weiterbildung und ein förderndes Unterstützungssystem.

### 2.5.1 Zur Rolle der anderen Schulprojekte für BeSTe

Das Transferprojekt BeSTe ist Teil des umfassenderen Schulentwicklungsvorhabens "Eigenverantwortliche Schule (EVAS)" und jede BeSTe-Schule muss mithin auch den EVAS-Zielfindungs- und Zielverfolgungsweg gehen. Voraussetzung für die Teilnahme von Schulen am Transferprojekt "BeSTe" ist deren Bewerbung zum Entwicklungsvorhaben "EVAS". Beides muss in einem Schulkonferenzbeschluss beschlossen und dokumentiert sein. Der Sinn dieser Obligation ist noch nicht bei allen Tandems, Schulleitern und den Lehrkräften unumstritten. Einigen Schulen erscheint die Teilnahme an beiden Vorhaben als eine zu große Belastung. Andere Schulen sehen die EVAS-Prozedur als sehr förderlich für den Schulentwicklungsprozess. Aus wissenschaftlicher Sicht ist diese Frage einfach zu beantworten. Schulentwicklung gelingt dann besonders gut, wenn folgende drei institutionelle Bedingungen erfüllt sind:

1. **Autonomisierung der Einzelschule:** Schule wird nur dann besser, wenn die Einzelschule so stark ist, dass sie sich autonom adressatenspezifisch entwickeln kann.
2. **Wertschätzung der LehrerInnen:** D.h. an der Schule spürbare Wertschätzung der Profession und der Arbeit der Lehrpersonen ist Voraussetzung, dass sie die Entwicklungsarbeit leisten können. Dazu bedarf es der Evaluation und der notwendigen Unterstützung (insb. Fortbildung, Begleitung und Ausstattung)
3. **Schul-Umfeld-Entwicklung:** Man muss lokal denken, nicht nur über die Einzelschule und die Lehrer hinaus, sondern auch in das jeweilige Umfeld hinein. Ohne die Eltern gelingt Schulentwicklung nicht optimal.

Also ist gelingende Schul- und Unterrichtsentwicklung abhängig von der Autonomisierung der Einzelschule. Darauf zielt das Thüringer Schulentwicklungsvorhaben "Eigenverantwortliche Schule (EVAS)". Obwohl EVAS gerade die Eigenverantwortung bzw. die Autonomie der Schulen, die Führungsfähigkeit der Schulen befördern will, fehlt dem Projekt die Qualifizierungskapazität für diese Aufgabe. Ein EVAS-Vorhaben, das gleich zu Beginn des Veränderungsprozesses als erstes die entsprechende Qualifikation der Schulleitung und der Projektverantwortlichen anregen würde, fände sicher die dem Projekt gebührende Akzeptanz. Eine wichtige Aufgabe dieses Schul- und Projektführungsqualifikationsvorhabens bestünde auch

darin, die Schulen für eine konzertierte Führung der verschiedenen Projekte und Vorhaben zu qualifizieren.

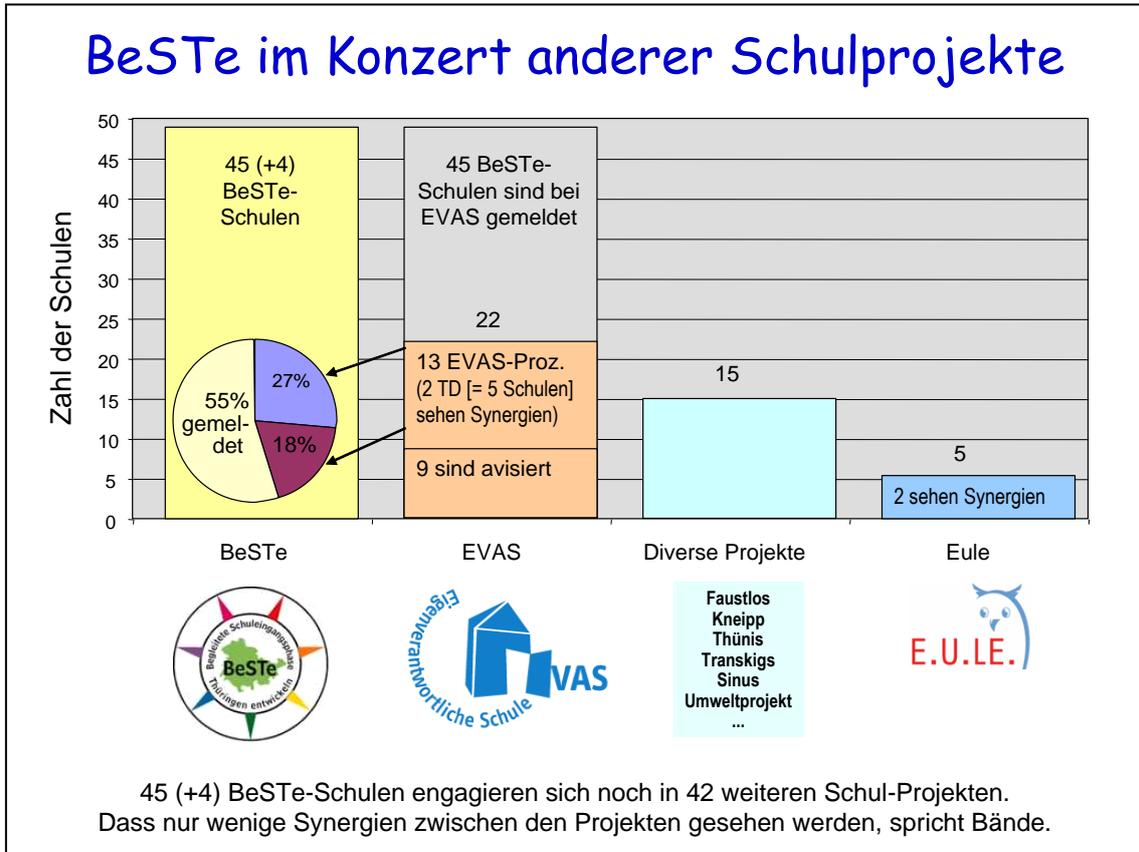


Abbildung 2-11: BeSTe-Schulen sind häufig noch in anderen Vorhaben engagiert (April 2007)

Wie die Abbildung "Abbildung 2-11: BeSTe-Schulen sind häufig noch in anderen Vorhaben engagiert" zeigt, bewegen die BeSTe-Schulen nicht nur ihre Schuleingangsphase, sondern arbeiten auch noch an verschiedenen anderen Baustellen, die in den meisten Fällen wichtige Aspekte der Schuleingangsphase betreffen. Aus dem Gesagten ist unschwer abzuleiten, dass die Wissenschaftliche Begleitung die bis dato rein additive Verknüpfung von EVAS und BeSTe gerne in eine projektförderliche Ergänzung und Synergetisierung weiter entwickelt sehen möchte. Solange es keine, die Praxis überzeugende Begründung für die Verbindung beider Projekte gibt und eine entsprechende Informationskampagne die Schulpraxis noch nicht erreicht hat, sollte die Maßgabe der notwendigen Projektverknüpfung nicht verpflichtend sein. Gleiches gilt für die Thüringer Unterrichtsentwicklungsvorhaben.

### 2.5.2 Zur Rolle der Aufgabenqualität für die Entwicklung der BeSTe-Schulen

Wie bereits ausgeführt wurde, sahen die Tandems hinsichtlich des Unterrichts in der Schuleingangsphase noch Entwicklungsbedarf. So weist die überwiegend organisatorische und technische ("methodische") Öffnung darauf hin, dass sich zwar das Gerüst für den alltäglichen Unterrichtsablauf geändert hat, nicht aber der Bezug zwischen Kind und Sache. Die Kinder bewegen sich freier im Klassenzimmer und haben Wahlmöglichkeiten, mindestens in der Freiarbeit. Die Aufgaben sind niveaudifferenziert. Eine überwiegend nur organisatorische Öffnung weist darüber hinaus auf folgendes hin: Vermutlich handelt es sich im Wesentlichen um Wochenplanunterricht, Werkstattunterricht und Freiarbeit. Das sind sehr gut geeignete

Öffnungsformen für Grundschulunterricht. Allerdings verleiten sie – wenn die Kinder sich nicht der Sache wegen engagieren – auch dazu, das von der Lehrperson vorgegebene Pensum abzuarbeiten. Das ist besonders dann der Fall, wenn die Aufgaben noch nicht offen genug und zu wenig kompetenzorientiert gestellt sind. Kinder, die ihren Lernweg nicht aktiv gestalten und reflektieren, gewinnen auch keinen Überblick über das erworbene Wissen. Sofern sie dazu überhaupt Gelegenheit erhalten, gelingt ihnen der Transfer des Gelernten später nicht gut genug. Auch die Rolle der Lerngemeinschaft kommt bei eher geschlossenen Aufgaben in einer geöffneten Unterrichtsorganisation nicht ausreichend zum Tragen. Das ist kein typisch Thüringer Problem, sondern wurde auch in der Schuleingangsphase in anderen Bundesländern festgestellt, stellt also überall die Zone der nächsten Entwicklung guten Unterrichts dar.

Auf unterrichtlicher Ebene erinnern die in der Schuleingangsphase vorherrschenden Aufgaben trotz Einsatz von Lernspielen in ihrem Kern noch sehr an traditionelle Schulbuchaufgaben. Insbesondere bieten sie den Kindern zu wenige persönliche Sinnbezüge. Das wird sichtbar in der Art und Weise, wie die Kinder mit den Aufgaben umgehen. Es hat den Anschein, als bearbeiteten sie die Arbeitsblätter mit Lust an der Menge und mit Freude über die liebevolle Aufmachung und spielten die Spiele des Spielens wegen. Die Lust am Medium scheint die Lust an der Sache zu überlagern. Die Kinder wollen den Sachen nicht auf den Grund gehen, eher ihre mengenorientierten Aufträge erledigen.

### **Neue Aufgabenperspektive für die pädagogische Weiterentwicklung**

Die Lehrerinnen und Lehrer der BeSTe-Schulen müssen in den beiden ersten Jahren der Einführung des neuen Modells sehr viel Arbeit in die Umstellung investieren. Das ist vermutlich der Grund, warum qualitativ gute Aufgaben vornehmlich in etablierten Reformschulen zu beobachten sind. Während der Umstellung müssen die Lehrerinnen und Lehrer wohl oder übel aus ihrer bisherigen schulischen Aufgaben-Erfahrung schöpfen, um ihr Pensum überhaupt bewältigen zu können. Auf etwas anderes können sie in diesem Stadium nicht zurückgreifen. Eine wirksamere Lernförderung durch anspruchsvollere Aufgaben ist ihnen nach so kurzer Zeit noch nicht möglich, wenn sie nicht schon vor BeSTe entsprechende Erfahrungen mitgebracht haben. Um aber das individuell herausfordernde Lernen der Kinder angemessen verstehen und fördern zu können, müssen mindestens vier Perspektiven eingenommen und integriert werden: die individuelle Perspektive des Kindes, die curriculare Entwicklungsperspektive, die fachsystematische Sachperspektive und die Perspektive der Lehr-Lerngemeinschaft in deren Medium Reflexion und Ko-Konstruktion gelingen. Diese vier Aspekte des Lernens stehen ihrerseits vor zwei unterschiedlichen Kontexten: dem sozialen und lebensweltlichen, äußeren Kontext und dem inneren, geistig-körperlichen Kontext des Kindes<sup>54</sup>.

Die *Curriculumperspektive* vereinigt die Sachgebietslogik mit dem aktuellen Entwicklungsprozess des Kindes und sucht nach Aufgaben, Medien und Methoden, die dem Kind eine angemessene und interessante (inter esse<sup>55</sup>) Begegnung mit neuen Sachfragen ermöglicht. In Ermangelung einer besseren Alternative präsentieren LehrerInnen i. d. R. den Kindern aber nur überlieferte und sehr allgemeine Sachstände – wenn auch in teilweise artistischer Aufbereitung. Den meisten LehrerInnen ist aufgrund ihrer Vorbildung ein tiefer gehender und individuellerer Zugang zu den unterrichtlichen "Sachen" verwehrt.

Die *Sachperspektive* und die ihr zugrunde liegende Sachgebietskompetenz schließen Organisations- und Methodenkompetenz mit ein. Organisations- und Methodenkompetenz kann sich

---

<sup>54</sup> Zu dieser ökosystemischen Sichtweise siehe Carle 2000: Was bewegt die Schule?, 288ff

<sup>55</sup> lat. inter esse, deutsch mittendrin sein

allerdings nur allmählich in einem verschränkten Prozess mit der Sachgebietskomplexität entwickeln. Hierzu bedarf es sowohl der Weiterbildung wie auch der gemeinsamen Entwicklung neuer, anspruchsvollerer und tragfähigerer Aufgabenpakete einschließlich Materialien, Medien und Werkzeugen mit externen Sachkundigen (Wissenschaftlern, Praktikern...) bzw. deren partiellen Integration in den schulischen Unterricht.

Die *Lernerperspektive* scheint eine der Stärken der Schuleingangsphase zu sein. Die bereits angesprochene positive Arbeits- und Sozialhaltung der Kinder deutet jedenfalls in diese Richtung. Trotzdem gerät die unterrichtliche Individualisierung häufig zu Vereinzelung und kann weniger als individueller Beitrag zu einem kollektiven Forschungs- oder Gestaltungsvorhaben (eines Kindes, einer Kindergruppe oder der Klasse) gesehen werden. Hier bildet die Engführung der unterrichtlichen Aufgaben eine Individualisierungsgrenze hinter der das volle individuelle Vermögen verborgen bleibt.

Lerner- und *Kooperationsperspektive* sind damit enger verflochten, als wir es auf den ersten Blick vermuten. Schöpferische Kooperation ist eine Bedingung für die Ausbildung individueller Kompetenzen und Charakteristika, denn nur die gelingende Lern-, Lebens- und Arbeitsgemeinschaft bietet der / dem Einzelnen genügend ökologische Möglichkeiten zur Spezialisierung und Nischenbildung. Hierbei spielen Prozesse der Leistungsmessung, der Weg-Ziel-Vergleiche, der Beurteilungen, Rückmeldungen und Konfrontationen eine große Rolle – und zwar zur Förderung des gemeinschaftlichen wie des individuellen Lernens. Schüler und Lehrkräfte entwickeln sich in diesem Prozess zu Meisterinnen und Meistern des reflexiven Handlungsdiskurses, die Lernen und Lehren genau beobachten, untersuchen, planen und bewerten und dabei die Binnen- wie die Außenperspektive ebenso deutlich unterscheiden wie verbinden können. In dem von uns beobachteten Unterricht in Schuleingangsphasen verschiedener Bundesländer kam diese Art von Lehr-Lern-Reflexion zwischen Kindern wie zwischen Kindern und Erwachsenen kaum vor.

Entscheidend ist vertieftes Verstehen. Auch Übungen, die zu vertieftem Verstehen führen sollen, müssen eine Aufgabenqualität vorweisen, die Kinder zur Auseinandersetzung mit der Sache anregen, zum Erwägen, zum Fragen stellen und nicht nur zur Beantwortung vorgegebener impliziter oder ausformulierter Fragen. Übungen sollten den Kindern ermöglichen, an ihren eigenen Konzepten, ihren Vorstellungen von der Sache anzuknüpfen und sie auf *ihrem* Weg zur Fachlichkeit unterstützen.

Kern der Entwicklungsarbeit sollte nach der organisatorischen Einführung der integrativen Schuleingangsphase die Steigerung der Aufgabenqualität und eine veränderte Vorstellung vom Lernprozess der Kinder sein. Aufgaben müssen zunehmend vertieftes Lernen ermöglichen und ein Ringen um persönlich interessierende Sachfragen anregen. Entsprechend sollten LehrerInnen noch mehr dem Lernen der Schülerinnen und Schüler nachspüren, um passende und ehrgeizige Aufgaben stärker mit ihnen zusammen entwickeln zu können. Grob gesagt: Die Zeit der Beschäftigung der Kinder mit Vorgefertigtem (insbesondere Arbeitsblätter) muss deutlich reduziert werden – z.B. in Projekten mit Ernstcharakter. Damit sinkt der Anteil nachvollziehendem Üben zugunsten des Anteils von Transferleistungen. Kinder sollten ihre Lernprozesse benennen, bewerten und reflexiv verbessern können. Dann würde sich auch die Wahrnehmung ihrer eigenen Entwicklung, ihres Lernfortschritts verbessern und machte sich nicht mehr vorwiegend an der Zahl der ausgefüllten Blätter oder der vollendeten Spiele fest.

Für die Schulbegleitung bedeutet das, es müssen unterschiedliche Entwicklungsphasen der Schulen berücksichtigt werden. Geht es zu Beginn vor allem um die organisatorische Einführung, so wandelt sich der Entwicklungsfokus in Richtung Unterrichtsqualität. Spätestens nach zwei Jahren Schuleingangsphase muss schwerpunktmäßig an der Verbesserung der Auf-

gaben gearbeitet werden, damit sich nicht das Alte im Neuen durchsetzt und verfestigt. Dazu böten Lernwerkstätten eine geeignete Lernumgebung.

## **2.6 Zusammenfassung der schulischen Entwicklungen im Transferprojekt BeSTe**

Nach zweieinhalb Jahren BeSTe gibt es rund 70 BeSTe-Schulen. Weitere 30-40 Schulen haben die Tandems kontaktiert und überlegen die Einführung der Schuleingangsphase. Rechnet man die 30-40 Schulen dazu, die die SEPh in Vorläuferprojekten und außerhalb von BeSTe eingeführt haben, dann sind bis dato immerhin zwischen 130 und 150 Thüringer Grundschulen vom Gedanken der Schuleingangsphase erfasst worden. Das heißt, die Eroberung des "innovativen" Segments (ca. 20 % von rund 440 entspräche 90 Grundschulen) innerhalb der Thüringer Grundschulen ist gelungen und es bedarf nun der Übertragung des innovativen Funkens auf die mittel-innovative ("pragmatische") Breite (ca. 30 %) der Grundschulen. Gemäß der Innovationstransferregel ist dafür sehr wahrscheinlich der praktische Beleg der funktionierenden Schuleingangsphase qua Beispielschulen unabdingbar.

Das gute Beispiel verlangt eine landesweit vergleichbare Qualitätsbestimmung. Hierzu hat ein Tandem mit Unterstützung der Wissenschaftlichen Begleitung die "Checkliste Schuleingangsphase" entwickelt und erprobt. In Analogie zu den EVAS-Beobachtungsinstrumenten wurde auf der Grundlage von TQSE ein spezifisches Verfahren zur Beschreibung und Bewertung entwickelt. Mit dieser Checkliste Schuleingangsphase wird es möglich sein, den Stand der Schulen im BeSTe-Projekt einheitlicher zu bewerten – vorausgesetzt Tandems, EVAS-ExpertInnen und andere werden entsprechend geschult. Zusätzlich gerät für die Schulen über die Nutzung dieses Verfahrens die nächste Stufe der Schuleingangsphasen-Entwicklung in den Blick. Für LehrerInnen der Schuleingangsphase bietet die Anwendung und schulspezifische Weiterentwicklung des Beurteilungsverfahrens die Chance zur Selbst-Kontrolle des Schulentwicklungsprozesses. Langfristig könnte es zudem zu einer Annäherung der Tandem-Urteile und damit zu einer Vereinheitlichung ihrer grundlegenden Vorgehensweisen kommen.

Was für das gesamte Transferprojekt gilt, gilt auch für die einzelnen Schulämter: Nach dem Türöffnen müssen die weniger positiv voreingenommenen Grundschulen für die Ziele des Transferprojektes BeSTe gewonnen werden. In den einzelnen Schulämtern gestaltet sich die Arbeit der Tandems sehr uneinheitlich. Manche Tandems sind bereits an die quantitative Grenze ihrer Begleitungsressourcen gestoßen und ein Tandem wird bereits durch ein zusätzliches Tandem ergänzt. Andere Schulämter konnten erst einige wenige Schulen für die begleitete Einführung der Schuleingangsphase gewinnen. Die Etablierung von "Projektverantwortlichen für die Schuleingangsphase an den Schulämtern (PV-SSA)" hat diesen Prozess beschleunigt.

Nach den Aussagen der Tandems lässt sich schließen, dass die Entwicklung der BeSTe-Schulen ähnlich wie im Schulversuch "Veränderte Schuleingangsphase" verläuft. Die geringsten Probleme scheint dabei die organisatorische Umsetzung der Jahrgangsmischung zu machen. Entwicklungsbedarf besteht vor allem im Bereich Unterricht. Diese Entwicklungsunterstützung können die Tandems aus zeitlichen Gründen nicht ausreichend leisten. Deshalb empfehlen wir die Einrichtung von Lernwerkstätten, Stammtischen und die Hinzuziehung von unterrichtsbezogenen Projekten wie EULE, SINUS etc. Dies auch, weil die qualitativen Unterschiede zwischen den Lehrkräften, den Stammgruppen und den Schulen als groß angegeben werden.

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.

Tandems, die an ihre quantitativen Begleitungsgrenzen kommen, tendieren 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 teilweise auch die fachspezifische Kompetenz. Auch hierfür ist die Schaffung regionaler Kompetenznetze auf der Basis von Beispielschulen, Lernwerkstätten, Arbeitskreisen und die Unterrichtsentwicklungsprojekte wie EULE, SINUS etc. erforderlich. Schulämter, die sich dazu in der Lage sehen, sollten mit Unterstützung durch das ThILLM, das TKM und BeSTe versuchen, Muster und Materialien für den Aufbau solcher Netzwerke zu entwickeln.

Die Gewinnung der Öffentlichkeit in Thüringen für ein als zentral apostrophiertes Schulentwicklungsvorhaben kann noch intensiviert werden. Es liegt nahe, einen ersten Fokus auf die Schulämter zu legen. Begleitend muss aber auch über die regionalen Medien die Elternschaft zur Unterstützung dieses für ihre Kinder zentralen Schulentwicklungsvorhabens gewonnen werden. Das wird aber nur dann gelingen, wenn die Tandems, die Lehrkräfte und vor allem die Schulleiter bei dieser Öffentlichkeitsarbeit unterstützt werden. Damit einhergehen muss die Qualifizierung der Schul- und Projektleitungen für die konzertierte Führung der verschiedenen Entwicklungsprojekte und Vorhaben in ihren Schulen. Mit diesen konzertierten Qualifikations- und Öffentlichkeitskampagnen könnte das Vertrauen in den Nutzen der durch die Schuleingangsphase angestrebten nachhaltigen und tiefgreifenden Entwicklung der Thüringer Grundschule hin zu einer interessanten und leistungsorientierten Schule für alle Kinder deutlich gestärkt werden. Schließlich – und dies wurde bis dato im Transferprojekt noch nicht reflektiert – müssen auch die Herzen und Köpfe der Schülerinnen und Schüler innerhalb und außerhalb der BeSTe-Schulen gewonnen werden - ein Ansatz, der bereits im Konzept der Schuleingangsphase angelegt ist<sup>56</sup>.

Die überzeugendsten Argumente zur Gewinnung der schulinteressierten Öffentlich sind kurz zusammengefasst:

- Die integrative Schuleingangsphase lenkt den Blick der Lehrerinnen und Lehrer auf den Lernprozess des einzelnen Kindes und zugleich auf die Integration aller Kinder in die Lerngemeinschaft.
- Die Vielfalt der Kinder wird aufgrund der Jahrgangsmischung offensichtlicher und dadurch ein größeres Leistungsspektrum akzeptabler. Diese Vielfalt kann zum Motor der kreativen Unterrichtsentwicklung werden.
- Durch die Einführung der integrativen Schuleingangsphase entsteht eine kritische Diskussion, die zu einer breiteren Reflexion über guten Unterricht und hohe Aufgabenqualität führen kann.
- Durch die landesweite Einführung der Schuleingangsphase kommt es nicht zu einer Verinselung und Abkapselung der Einzelvorhaben wie bei befristeten Schulentwicklungsprojekten.
- Die integrative Schuleingangsphase kann das bieten, was Eltern sich von einer guten Schule für ihre Kinder wünschen (vgl. Bertelsmann-Umfrage 2008<sup>57</sup>) und realisiert damit für die einzelne Schule einen hohen Rückhalt in der unmittelbaren Gemeinde.

---

<sup>56</sup> siehe Anleitungen auf der TQSE-Schulentwicklungsberatungs-Seite (Stand 2007\_06): <http://www.tqse.uni-bremen.de/checklisten/bestandsaufnahme.html>

<sup>57</sup> die Befunde der Bertelsmann-Studie legen nahe, dass eine Mehrheit der deutschen Bevölkerung und eine noch größere der Eltern grundlegende Reformen unseres Schulsystems in Richtung Integration befürwortet - siehe Bertelsmann Stiftung 2008: Integration durch Bildung (Foliensammlung zur Pressekonferenz (Stand 2008\_10): [http://www.bertelsmann-stiftung.de/bst/de/media/xcms\\_bst\\_dms\\_25183\\_25184\\_2.pdf](http://www.bertelsmann-stiftung.de/bst/de/media/xcms_bst_dms_25183_25184_2.pdf)

Für die Arbeit an der Überzeugung der PädagogInnen außerhalb von BeSTe ist noch ein Trend interessant: Die Zahl der BeSTe-Schulen steigt beinahe gleichsinnig mit der Zahl der (Noch-) Nicht-BeSTe-Schulen. Diese Tendenz zum freiwilligen Engagement für die integrative Schuleingangsphase außerhalb des staatlichen Begleitungsangebotes deutet darauf hin, dass das Interesse der Thüringer Grundschulen an der integrativen Schuleingangsphase insgesamt zugenommen hat. Ein zentrales Moment hierfür bildet wahrscheinlich der stetig wachsende, sichtbare Erfolg des Transferprojektes in den BeSTe-Schulen.

### 3 Zur Tätigkeit und Qualifizierung der Tandems

*Innovation ist nicht das Ergebnis logischen Denkens, auch wenn das Ergebnis logisch ist.*

Albert Einstein

Der wachsende Erfolg des Transferprojektes "Begleitete Schuleingangsphase (BeSTe)" ruht – neben dem hohen Engagement der Lehrkräfte – auf dem in Thüringen entwickelten Unterstützungssystem für dieses Schulentwicklungsvorhaben, auf der Lern- und Entwicklungsgemeinschaft der "Tandems". Die Gespann-Metapher als Bezeichnung für das Begleitungs paar aus einer in der Schuleingangsphase erfahrenen Grundschullehrerin und einer Förderschullehrerin deutet darauf hin, dass beide Kompetenzen, Unterrichts- und Förderkompetenzen in der Konzeption der integrativen Schuleingangsphase zusammengeführt werden sollen. Die Tandems erfüllten bis dato eine vierfache Funktion:

- sie sind in den Schulämtern die eigentlichen Projektpromotoren
- sie leisten die Vor-Ort-Projektsteuerung
- sie sind für das Transferprojekt die wichtigsten Know-how-Träger und -Entwickler
- sie bilden den Kern des Unterstützungssystems für die Schuleingangsphase in den Schulämtern

An jedem Schulamt steht für BeSTe-Schulen ein solches speziell geschultes Tandem unterstützend zur Verfügung. In den zurück liegenden knapp drei Jahren 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 SchuleingangsphasenberaterInnen und brachten zugleich noch rund 100 Schulen dazu, sich auf den BeSTe-Weg des Auf- und Ausbaus einer förderwirksamen Schuleingangsphase zu machen. Klima und Arbeitsweise der Tandem-Community ähneln stark denen der Schuleingangsphase: Kompetenzniveaumischung, Lernen mit- und voneinander, hohe produktive Motivation und – dafür die Basis bildend – ein sehr positives Sozialklima.

Die folgenden, von der Wissenschaftlichen Begleitung formulierten Leitgrundsätze – in Anlehnung an die Prinzipien der integrativen Schuleingangsphase - liegen der Arbeit der Tandems und damit dem weiteren Voranschreiten des Transferprojektes zugrunde:

- Integration der verschiedenen Professionen der Schulen und Unterstützersysteme
- Aktivierung des Selbstlernens der Schulen
- Öffnung und Differenzierung des Lern- und Entwicklungsangebotes für Pädagogen
- Individualisierung des Lernweges/ der Lernzeit der Schulen
- Intensivierung des Lern- und Entwicklungsprozesses für Schulen
- Ausbildung einer anspruchsvollen Leistungsorientierung und Beratungsentwicklungs-kompetenz

Auch wenn die gelungene Bildung einer solchen "verschworenen Lerngemeinschaft" von vielen glücklichen Bedingungen abhängt, stehen doch einige Gelingensmomente hervor:

1. die Zielstellung war sehr klar und wurde sowohl durch die Projektleitung / Teamleitung als auch durch die Mehrheit der Tandems persönlich verkörpert

2. die Bildung der Tandems versprach diesen ein bedeutsames Lernen von der jeweils anderen Profession
3. die Tandems erhielten einen großen Freiraum und prinzipiell umfassende Autonomie bei der Begleitung der Schulen
4. von Seiten der Projektleitung und des Ministeriums wurde der Auftrag der Tandems mit hohen Erwartungen und mit einer ebenso hohen Wertschätzung versehen
5. zusätzlich zu ihrer einschlägigen persönlichen Erfahrung erhielten die Tandems eine umfangreiche und anspruchsvolle Qualifizierung
6. die Treffen der Tandems wurden von der Projektleitung stets so gestaltet, dass neben der fachlichen Bildung das soziale Eingebundensein eine hohe Priorität bekam – das fachliche wie soziale Klima war sehr offen und partnerschaftlich
7. über die Arbeitsvereinbarungen wurde die Arbeit der Tandems kritisch und unterstützend begleitet – Krisen wurden lösungsorientiert angegangen.

Die Arbeit der Tandems ist sehr anspruchsvoll. Sie müssen nicht nur selbst gute Lehrkräfte in der Schuleingangsphase sein, sie müssen diese Fähigkeiten auch im Unterricht anderer methodisch herausarbeiten und schließlich informierend, fortbildend und beratend die Entwicklung von LehrerInnen und Schulen hin zur Schuleingangsphase befördern können. Im Kern beinhaltet dies die folgenden Aufgaben:

- Gewinnung der Schulen für die Einführung der Schuleingangsphase mit dem Schulkonferenzbeschluss
- Unterstützung der Schulen bei der Entwicklung eines gemeinsamen Planes zur Gestaltung der Schuleingangsphase und Ableitung erster Schritte
- Angebot von Unterrichtberatungen
- Angebote oder Vermittlung von schulinternen Fortbildungen für die Gestaltung einer förderwirksamen Schuleingangsphase
- Unterstützung der BeSTe-Schulen im Entwicklungsvorhaben "Eigenverantwortliche Schule"

Auch wenn es prosaisch klingen mag, für die Tandem-Lerngemeinschaft gilt das gleiche Goethesche Prinzip wie für jede gute Stammgruppe in der Schuleingangsphase: Sie bot und bietet den Tandems Wurzeln und Flügel.

### **3.1 Die Qualifizierung der Tandems und die Ableitung eines Kompetenzportfolios**

Die bisherigen Weiterbildungsveranstaltungen und Tandem-Arbeitskreise fokussierten vor allem die didaktischen Kernthemen der Schuleingangsphase sowie die besondere Aufgabe der Beratung von Lehrkräften und Schulen sowie schulorganisatorische Fragen der Schuleingangsphase:

- Arbeits- und Zielvereinbarungen
- Didaktische Route
- Engpass-Analyse (TOC)
- fächerbezogene Gestaltung offenen Unterrichts
- Heterogenität und Integration
- Integration
- Kommunikationstraining

- Leistungsbeobachtung, Dokumentation und Bewertung
- Lenkungstechniken
- Moderationsmethoden
- offene Aufgaben, offener Unterricht
- Organisation des Starts
- Organisation Stamm-Kurs
- Projektmanagement
- Pressearbeit
- SSCR- Analyse (SWOT)
- Stundenplanbau in der Schuleingangsphase
- TQSE und Checkliste Schuleingangsphase
- Umgang mit Widerständen
- Unterrichtsberatung
- Zertifikat für Basisentwicklung der Schuleingangsphase
- Ziele der Schuleingangsphase

Dies waren die Themen der Tandem-Tagungen. Ganz wichtig waren dabei auch der persönliche Erfahrungsaustausch und der unerlässliche Materialaustausch. Um der Heterogenität der individuellen Lernwege der Tandems besser gerecht zu werden, wurde zum Jahreswechsel 2006-2007 die Erarbeitung dieser und weiterer Themen in kleinen Arbeitsgruppen beschlossen. Die Arbeitsgruppen sollten dabei arbeitsteilig Materialien für die Tandem- wie für die Lehrer-Weiterbildung erstellen. Die AG-Treffen bestehen aus zwei Elementen: Einem gemeinsamen Treffen aller Tandems mit einem thematischen Input für alle und der anschließenden Aufteilung in die interessierenden AG. Daneben treffen sich die AG auch im kleinen Kreis zur Arbeit an den AG-Produkten. Hier die Themen der Arbeitsgruppen:

- AG1: Organisation Stamm-Kurs
- AG2: TQSE-2-Erprobung
- AG3: Leistungsdokumentation
- AG4: Integration
- AG5: Organisation des Starts
- AG6: Zertifikat
- AG7: Methoden des offenen Unterrichts

Die Arbeitsgruppen funktionierten sehr unterschiedlich. Da wo die Arbeit nicht so recht voran kam, fehlte wahrscheinlich die herausfordernde Steuerung und Begleitung. Der Bedarf nach weiteren Fortbildungen und nach Ausarbeitungen (Handreichungen) zu tandemspezifischen Aufgabenstellungen scheint mit dem bisher Geleisteten nicht befriedigt, im Gegenteil: So fehlt trotz expliziter Integration förderpädagogischer Kompetenz in das Transferprojekt auf Projektleitungsebene und auf Tandemebene bis heute immer noch eine Handreichung für die Mobilen Sonderpädagogischen Dienste (MSD) zum gemeinsamen Unterricht an allgemeinbildenden Schulen in Thüringen<sup>58</sup>. Mit einer solchen Anleitung könnte die notwendige Überzeugungsarbeit in Richtung gemeinsamen Unterrichtens sehr viel besser geleistet werden. Engagierte PädagogInnen könnten sich inhaltlich wie argumentativ auf dieses Papier beziehen und so ihre integrative Arbeit nach Innen wie nach außen sichern.

---

<sup>58</sup> seit August 2008 gibt es eine knappe Empfehlung zu den Fördermaßnahmen im Gemeinsamen Unterricht – siehe TKM 2008: Fachliche Empfehlung zu Fördermaßnahmen für Kinder und Jugendliche

### 3.1.1 Kompetenzportfolio: Auftrag und internationaler Hintergrund

Beabsichtigt war ursprünglich die Entwicklung eines individuellen Kompetenzportfolios für jedes Tandem. Dabei sollte die Wissenschaftliche Begleitung beratend und zum Teil durchführend mitwirken. Die Kompetenzentwicklungsmaßnahmen der Tandems wurden organisatorisch von der Projektleitung am ThILLM geleitet. Ziel war es herauszufinden, welche qualifikatorischen Voraussetzungen und Arbeitsbedingungen für die Arbeit der Tandems erforderlich sind. Dabei sollten auch die allgemeinen, hinter den individuellen Faktoren herausgefiltert werden. Die individuellen Kompetenzportfolios sollten u.a. enthalten:

- Beschreibung der Ausgangskompetenzen
- Ableitung von Zielvereinbarungen
- Nachweise für die Teilnahme an Fortbildungen mit schriftlicher Reflexion
- Reflexion über die Arbeit zu bestimmten Themenschwerpunkten
- Gespräche mit den Tandems zur Erreichung der Ziele (Protokoll)
- Ableitung der nächsten Ziele

Von der Wissenschaftlichen Begleitung sollten die folgenden Untersuchungen durchgeführt werden:

- Tätigkeitsbeschreibungen der Arbeit der Tandems
- organisatorische, materielle, zeitliche und kompetenzliche Ressourcen der Tandems für ihre Arbeit
- prozessbegleitende Untersuchung der Inhalte und Wirkungen von Fortbildung und Beratung der Tandems
- Verfolgen der Inhalte und Zielniveaus von Selbststudien und eigenen Fortbildungen der Tandems
- Untersuchung der Gestaltung und Wirkung von "Lernen durch Besuchen"
- persönlicher und institutioneller Unterstützungsbedarf der Tandems für ihre Arbeit
- Möglichkeiten der Koordination der SEPh-Entwicklungen und der Unterstützungspotentiale ("Regionales Unterstützungssystem") im Schulamt bzw. in den "natürlichen" regionalen Einheiten

Leider konnte nicht das gesamte Vorhaben realisiert werden, da der reale Verlauf des Projektes nicht die geplante Zeit übrig ließ. Die Aufgabe kann weiterhin als wichtig angesehen werden, da sich die professionelle Entwicklung der Tandems im Großen und Ganzen auch in der Entwicklung der PädagogInnen in den Stammgruppen widerspiegelt. Eine landesweite Planung der Qualifizierung der SEPh-Lehrkräfte wäre dadurch grundgelegt und eine offizielle Anerkennung des Erreichten. Ein solches Portfolio könnte künftig auch bei der Bewertung außerhalb anerkannter Lehrgänge gewonnener beruflicher Kompetenzen hilfreich sein. Was wir im Folgenden als Basis für die Entwicklung eines Kompetenzportfolios kurz skizzieren, fusst wesentlich auf den bisherigen Beschreibungen der Tandemtätigkeit.

Während bisher insbesondere im Lehrerberuf fast ausschließlich die an der Hochschule und im Referendariat bestätigten Qualifikationen für das berufliche Fortkommen zählten, sollen künftig mit Hilfe des zu schaffenden nationalen Zertifizierungssystems und des europäischen Qualifikationsrahmens (EQF<sup>59</sup>) zur qualitativen Bewertung auch informell oder einfach nur

---

<sup>59</sup> European Qualifications Framework (EQF): Nähere Informationen zur Entwicklung des EQF und des ECVET finden sich auf der Seite des BIBB (Stand 2008\_10): <http://www.bibb.de/de/wlk18242.htm>, auf der Seite der Europäischen Kommission [http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc44\\_en.htm](http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc44_en.htm). Eine Einführung

außerhalb des üblichen Systems gewonnene Kompetenzen für die Weiterentwicklung des beruflichen Profils anrechenbar werden. Ein europäischer Referenzrahmen zur Bewertung (ECVET<sup>60</sup>) wird ähnlich wie heute schon im Hochschulbereich dafür sorgen, dass Qualifikationen auch außerhalb formaler Bildungsgänge mit Kreditpunkten quantifiziert werden können. Heute zählt die umfangreiche Qualifikation der Tandems deshalb noch nicht, weil sie in kein anerkanntes Berufsbild passt. Künftig wird statt von starren Berufsbildern von einem Vergleichsmaßstab auszugehen sein, an dem erworbene Kompetenzen – gleich wo sie erworben wurden – zu messen sind.

Mängel des bisherigen Systems zeigen sich vor allem in einem Mangel an vertikaler Durchlässigkeit (es gibt ohne zusätzlichen formalen Abschluss kaum Aufstiegsmöglichkeiten), in Problemen der Gleichwertigkeit der Anerkennung von formellen (Berufs-) Bildungsabschlüssen und Weiterbildungskursen oder Training on the Job, wodurch neue Tätigkeiten in der individuellen Karriere nicht entsprechend gewürdigt werden, insbesondere nicht außerhalb des aktuellen Arbeitsplatzes. Unter dieser Ungerechtigkeit leiden auch die Tandems – wenn auch sicher individuell unterschiedlich stark. Zusätzlich ist hier ein Grund für Fluktuation der besten Kräfte erkennbar. Man muss ein Aufstiegsangebot annehmen, weil man mangels offizieller Kompetenzanerkennung glaubt, dieses Angebot sei das einzige und letzte, welches man bekommen könne.

Bei der Arbeit mit einem EQF kann es nicht mehr um den Vergleich von Abschlüssen alleine gehen, sondern vor allem um vergleichbare Kompetenzen. Zugrunde gelegt werden muss ein international akzeptierter Kompetenzbegriff, wie jener der OECD: "A competence is defined as the ability to successfully meet complex demands in a particular context. Competent performance or effective action implies the mobilization of knowledge, cognitive and practical skills, as well as social and behaviour components such as attitudes, emotions, and values and motivations. A competence - a holistic notion - is therefore not reducible to its cognitive dimension, and thus the terms competence and skill are not synonymous."<sup>61</sup>

Franz Weinert kehrt die Notwendigkeit der Mobilisierung von Ressourcen weniger hervor, wenn er definiert: Kompetenzen sind "...die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können"<sup>62</sup>. Wie die Problemlösung geschieht, welche Ressourcen eine Person dazu mobilisiert und einsetzt, kann sehr unterschiedlich sein, ist aber in jedem Fall "pfadabhängig", d.h. knüpft an ein Set von Vorerfahrungen, Kenntnissen und Fertigkeiten an.

Mit jeder hinzukommenden Erfahrung strukturiert sich das bereits Gelernte neu. Personen ist die von ihnen aktivierte Kombination nicht notwendig bewusst und sie ist auch nicht einfach stückchenweise erklärbar. Dies ist ein Grund dafür, warum *Kompetenzraster* umstritten sind. Sie bilden nicht die Ganzheit einer gelungenen Problemlösung ab, sondern beschreiben lediglich Ressourcen, die zur Lösung der Problemstellung erst noch mobilisiert und kombiniert werden müssen. Das Kompetenzportfolio kann also keine harten Fakten abbilden, sondern immer nur persönliche und umfeldbedingte Ressourcen im Arbeitsbereich der BeSTe-Tandems. Diese Ressourcen lassen sich vor dem Hintergrund unserer Untersuchungen herausarbeiten. Sie beziehen sich auf *Kernthemen der Tandemtätigkeit* für die sich leitende Qua-

---

gibt die Seite des ITB der Universität Bremen: [http://www.itb.uni-bremen.de/downloads/Publikationen/Diskussionspapiere/Diskussionspapiere\\_1.05DE.pdf](http://www.itb.uni-bremen.de/downloads/Publikationen/Diskussionspapiere/Diskussionspapiere_1.05DE.pdf)

<sup>60</sup> European Credit System for Vocational Education and Training (ECVET)

<sup>61</sup> Rychen / Salganik 2003, 43

<sup>62</sup> Weinert 2001, S. 27

litätsansprüche formulieren lassen. In einem weiteren Schritt, der hier nicht geleistet werden kann, weil er eine eigene Untersuchung erfordern würde, könnten diese Komponenten noch mit einer Bewertungsskala hinterlegt und ähnlich wie bei der Checkliste Schuleingangsphase mit Ankerbeispielen versehen werden. Möglich wäre es dann, Fragen zur Selbsteinschätzung zu formulieren, die für BeSTe-Tandems eine Unterstützung darin böten, die eigenen Ressourcen besser zu erkennen und damit auch gezielter einsetzen zu können.

Die Beschreibung eines Kompetenzportfolios erfolgreicher BeSTe-Tandems kann zwar nur als erster kleiner Schritt in die international angestrebte Richtung verstanden werden. Sie hat überdies hypothetischen Charakter, da sie lediglich mittels praktischer Schlüsse aus den Tätigkeitsprofilen abgeleitet wurde und noch keine weitere empirische Überprüfung erfahren hat. In der jetzigen Situation wird sie wohl eher der Entwicklung systematischer Unterstützung für künftige Tandems dienen können. Dennoch sollten die Verantwortlichen die Gelegenheit nutzen und prüfen, ob sich daraus auch Schlussfolgerungen für ein neues Bewertungssystem beruflicher Kompetenzen im Schulbereich ableiten lassen.

### 3.1.2 Kernthemen der Tandemtätigkeit

Kernthemen der Tandems ergeben sich aus ihren *Begleitungsaufgaben*, wie sie einleitend zu Kapitel "3 Zur Tätigkeit der Tandems..." und detailliert in Kapitel "3.2.1 Verlauf des Ausbaus der Schuleingangsphase" ausgeführt sind:

- Schulen kontaktieren und gewinnen
- Schulen zum Schulkonferenzbeschluss begleiten
- Schulen in der Planung der Schuleingangsphase begleiten
- Schulleiter im Schulentwicklungsprozess hin zur Schuleingangsphase unterstützen
- Lehrpersonen im Unterrichtsentwicklungsprozess beraten
- dabei vor allem die Entwicklungen im schuleingangsphasenspezifischen Schwerpunkt der integrativen Didaktik und Pädagogik fördern
- Fortbildungsbedarfe herausarbeiten helfen
- Vermittlung geeigneter schulinterner Fortbildungen
- Unterstützung der BeSTe-Schulen in EVAS

Hinzu kommen solche Aufgaben, die sich unmittelbar auf die *Teamarbeit im Tandem* selbst sowie die Abläufe im Begleitungsprozess beziehen:

- sich als Team finden
- die Arbeit rhythmisieren
- den Arbeitsplatz einrichten
- Arbeitsmedien entwickeln

Ressourcen für diese Kernthemen waren bei den Tandems sehr unterschiedlich und zwar sowohl auf der fachlichen Seite, der personalen als auch hinsichtlich der Unterstützung in ihrem beruflichen Umfeld (Schule / Schulumt): Schulleitung, Referentin am Schulumt, Förder- bzw. GrundschullehrerIn mit, aber auch ohne Erfahrung in einer jahrgangsgemischten Schuleingangsphase, mit und ohne Erfahrung in gemeinsamem Unterricht. Wie ausgeführt wurde, waren auch die Arbeitsbedingungen an den Schulämtern durchaus unterschiedlich. Im Folgenden werden zwei ausgewählte Kernthemen darauf analysiert, welche speziellen Kompetenzen jeweils dominant erforderlich sind:

## Schulen gewinnen

Schulen gewinnen ist gelungen, wenn die Mehrheit des Kollegiums vom Nutzen der Schuleingangsphase überzeugt ist und die Eltern das neue Modell begrüßen. Dies so weit, dass ein Schulkonferenzbeschluss zustande kommt.

Die Qualifizierung knüpfte logisch an die vorhandenen Ressourcen der meisten Tandems an. Sie griff zunächst das auf, was die meisten Tandems aus ihrem vorangegangenen Berufsleben, in dem sie nun immer noch mit Teilauftrag arbeiteten, interessierte: Wie würde ich den Unterricht öffnen, wenn ich die Schuleingangsphase einführen würde? Das korrespondierte mit ihren anfangs dominierenden Aufgaben: Schulen gewinnen oder vielleicht besser: überzeugen. Denn gewinnen kann man nur, wenn man glaubwürdig ist, also selbst das verkörpert, was die angesprochene Schule entwickeln will. Überzeugend wirkt die fachliche Kompetenz. Schulen gewinnen erfordert jedoch mehr als nur Wissen darüber, wie der künftige Unterricht aussehen soll. Denn auch die Schulleitung will informiert werden, wie sie ihren laufenden Betrieb umstellen kann. Konkret interessiert sie die Vorgehensweise im Schulentwicklungsprozess ebenso wie die Berechnung der Stundenzuweisung, die Organisation der Jahrgangsmischung, die Information der Eltern und Themen der Personalführung – siehe Kapitel "2.3 Zur Rolle der Schulleitung im Transferprojekt". Fassen wir zusammen:

- *Fachlich* lässt sich feststellen, dass die Tandems den Schulentwicklungsprozess hin zur Schuleingangsphase ebenso wie das Zielmodell aus allen beteiligten Perspektiven durchschauen müssen, um Schulen gewinnen zu können.
- *Methodisch* sind in dieser Phase sind vor allem Moderationsmethoden, Kommunikationsmethoden (z.B. Umgang mit Einwänden, Verbindlichkeit herstellen), Methoden der Akquise und Vermittlungsmethoden wichtig.
- *Werkzeuge* in dieser Phase vor allem die Vermittlung unterstützende Medien, wie Zielbeschreibungen, Fachliteratur, Filme und aufbereitete Präsentationen - möglichst unter Verwendung von Metaphern. Denn komplexe Sachverhalte sind sehr viel leichter über Anschauung, Analogien zu Bekanntem etc. vermittelbar, und sehr viel schwieriger über den akademischen Weg, also mit vielen Worten und Fachbegriffen.
- *Personale Fähigkeiten*, die in dieser Phase eine wichtige Rolle spielen, beziehen sich vor allem darauf, auf Fremde aktiv zuzugehen. Bei Misserfolgen, die nicht ausbleiben, ist eine hohe Frustrationstoleranz und wegen der erheblichen Mehrarbeit zumindest zu Beginn der Tätigkeit als Tandem auch eine hohe Belastbarkeit (Stressresistenz) erforderlich. Zudem muss ein gewisser Mut zur Lücke vorhanden sein, denn die erforderlichen fachlichen Kompetenzen vereinigt kaum ein Tandem. Besonders gefragt ist zu Beginn die Fähigkeit eine Beziehung (Vertrauen) aufzubauen, die künftig den Entwicklungsprozess mit trägt.

Soweit der erste Entwurf einer Beschreibung der Tandemkompetenzen für das Kernthema Schulen gewinnen. Wir legen noch einen zweiten Entwurf für die Begleitungsphase nach dem Gewinnen vor.

## Schulen zum Schulkonferenzbeschluss begleiten

Bevor eine Schule mit der Schuleingangsphase starten kann, muss sie sich intern wie extern per Schulkonferenzbeschluss zu diesem Vorhaben bekennen, dabei auch die Teilnahme am EVAS-Vorhaben und die Ziele für die erste Phase der Schuleingangsphase planen.

- *Fachlich* erfordert das Herbeiführen des Schulkonferenzbeschlusses neben Kenntnissen über BeSTe auch profunde Kenntnisse über das Entwicklungsprojekt Eigenverantwortliche Schule (EVAS). Denn der Beschluss sieht vor, dass BeSTe Schulen bereit

sind auch bei EVAS mitzuarbeiten. Darüber hinaus müssen die Schulen bei ihrer Öffentlichkeitsarbeit unterstützt werden, so dass auch profunde Kenntnisse im Umgang mit der Presse erforderlich sind.

- *Methodisch* sind in dieser Phase ebenfalls Moderationsmethoden, Kommunikationsmethoden und Vermittlungsmethoden wichtig. Darüber hinaus wird vor dem Schulkonferenzbeschluss eine SSCR-Analyse durchgeführt, in der Stärken, Schwächen, Chancen und Risiken herausgearbeitet werden, mit denen die Schule rechnen kann. Projektmanagementkenntnisse sind bereits an dieser Stelle erforderlich, da bei der Vorbereitung des Konferenzbeschlusses auch eine Arbeitsvereinbarung getroffen werden sollte.
- *Werkzeuge* in dieser Phase sind neben dem SSCR-Werkzeug weiterhin vor allem geeignete Vermittlung unterstützende Medien, wie Zielbeschreibungen, Fachliteratur, Filme und aufbereitete Präsentationen zur Veranschaulichung der komplexen Sachverhalte, auch für die Hand der Schulleitung. Hinzu kommen Projektmanagementwerkzeuge wie z.B. Muster für Zielfindungsprozesse, Arbeits- und Zeitpläne sowie Musterarbeitsvereinbarungen.
- *Personale Fähigkeiten*, die in dieser Phase eine wichtige Rolle spielen, sind eine hohe Belastbarkeit (Stressresistenz) auch bei Einwänden und Widerstand sowie Durchhaltevermögen, da der Prozess vom ersten Gewinnen der Schule bis zum Schulkonferenzbeschluss gelegentlich zäh verläuft.

Das Muster der Kompetenzbeschreibung ist damit dargelegt. Ein abgrenzbarer Teil der Kernfähigkeiten wird kurz prozesshaft beschrieben. Dann werden dazu die zentralen Fähigkeiten gesucht und in die vier Tätigkeitsaspekte Fachliches, Methodisches, Werkzeuge, Personale Fähigkeiten eingeordnet.

### 3.1.3 Für die Tandemarbeit erforderliche Ressourcen

Zusammenfassend kann über alle Kernthemen hinweg festgestellt werden, dass das Kompetenzportfolio der Tandems folgende Ressourcen enthält:

- *Fachliche Durchdringung* des Aufgabenspektrums bei der Einrichtung der Schuleingangsphase aus den Perspektiven aller beteiligten Akteure, d.h.
  - aus der Perspektive der Kinder
  - aus der Perspektive der Grund- und FörderschullehrerInnen und der ErzieherInnen
  - aus der Perspektive der Schulleitung
  - aus der Perspektive des Schulamtes (z.B. bei rechtlichen und bei Zuweisungsfragen)
- Notwendig ist die *methodische Absicherung* durch Methoden der Schulbegleitung, Feststellung der Ausgangslage, Planungs- und Projektmanagementmethoden. Hinzu kommen Beratungs- und Vermittlungsmethoden. Für die Steuerung der eigenen Tätigkeit sind Methoden der Teamarbeit, der Prozessplanung sowie qualitative Forschungsmethoden für die Evaluationsarbeiten erforderlich. Dies vor allem dafür, weil außer der SSCR-Methode weitere fallspezifische Methoden einsetzbar sein sollten.
- *Werkzeuge* erleichtern die methodische Arbeit. Insbesondere sind für alle Prozesse Muster sinnvoll. Darüber hinaus werden die Information und Vermittlung stützende Print- und Internetmedien sowie Filme benötigt.
- Die erforderlichen *personalen Fähigkeiten* beziehen sich für alle Kernthemen v. a. auf den Umgang mit Stresssituationen, auf Selbststeuerung, Selbstmotivierung sowie auf Beziehungsfähigkeit. Ein positives Selbstbild, eine hohe Leistungsmotivation und eine ausgeprägte Überzeugung von der eigenen Wirksamkeit helfen in dem Entwicklungsprozess mit seinen Widersprüchlichkeiten und Widerspenstigkeiten zu bestehen.

Nimmt man den Umfang der Kernthemen und der dafür erforderlichen Ressourcen ernst, dann wird deutlich, dass als eine der nächsten Aufgaben die genauere Analyse der Kompetenzen erforderlich ist, um das offenbar entstandene neue Berufsfeld hinsichtlich eines bewertbaren Kompetenzportfolios zu untermauern.

### **3.2 Herangehensweise der Tandems bei ihrer Begleitungstätigkeit**

Aufgrund der Diskussionen im Rahmen der Fortbildungen wissen wir, dass die Tandems nicht identisch arbeiten. Dies betrifft die Akquise und die Begleitung und Beratung der Schulen, den Zugang zu Schulleitern im Schulamt, sowie die Kooperation mit dem Schulamt. Im November 2005 planten die Tandems mit Unterstützung der Wissenschaftlichen Begleitung ihre Arbeit. Es wurde ein Arbeits- und Zeitplan erstellt. Dabei ergaben sich je nach Herangehensweise und nach Vorkenntnissen unterschiedliche Muster. Deutlich war zu erkennen, dass Tandems, die sich schon vor dem offiziellen Auftakt zugetraut hatten, alleine vorzupreschen, in ihrer Planung weiter ausgreifen und bis heute halten sie den seinerzeit schon begonnen Vorsprung. Andere gingen aus verschiedenen Gründen sehr viel vorsichtiger vor, waren aber auch damit erfolgreich.

#### **Beispiel 1:**

Ein Tandem hatte seine Arbeit bereits im September 2005 mit einer Veranstaltung für Schulleitungen begonnen und aufgrund eines sehr großen Interesses im Oktober eine Reihenfolge der Schulen erstellt, die eine Begleitung erhalten sollten. Im November wurden diese Schulen zu einer Auftaktveranstaltung eingeladen, in der allgemeine Informationen vorgestellt wurden. Die Schulen erhielten den Auftrag bis Januar 2006 eine Schulkonferenz einzuberufen, die über die Teilnahme an BeStE beschließen sollte. Von Januar bis März 2006 plante das Tandem an 6-9 Schulen SSCR-Analysen durchzuführen, von April bis Juni jeweils einen zweiten Termin zur Beratung der Schule.

#### **Beispiel 2:**

Ein anderes Tandem plante für November 2005 zunächst Kontakt mit der Qualitätsagentur aufzunehmen und sie über BeStE zu informieren. Es sollte dort zudem ein Gespräch darüber stattfinden, welche Schulen aus Sicht des Schulamtes für BeStE infrage kämen. Im Dezember 2005 und Januar 2006 war die konkrete Vorbereitung auf die ersten Schulkontakte geplant. Erst im zweiten Schulhalbjahr 2006 plante das Tandem Kontakte mit Schulen aufzunehmen und zwar über die Schulleitungen. In der Vorbereitungswoche im Sommer 2006 sollten die ersten SSCR-Analysen stattfinden. Das Tandem ging von etwa 3 Schulen im ersten Jahr aus.

#### **Beispiel 3:**

Ein drittes Tandem plante folgendes Vorgehen: Im Januar oder Februar 2006 wollte sich das Tandem den Schulleitungen im Rahmen einer Schulleiterberatung am Schulamt vorstellen. Das Schulamt sollte erfassen, welche Schulen sich eine Begleitung wünschen und die Rückmeldungen dem Tandem bis März 2006 weiterleiten. Im April 2006 sollten erste Gespräche mit Schulleitern stattfinden, um die äußeren Bedingungen für eine BeStE-Teilnahme zu eruiieren. Danach - im Mai 2006 - plante das Tandem die Vorbereitung der SSCR-Analysen. Im Juni 2006 sollten Unterrichtshospitationen in den Schulen erfolgen, um einen ersten Einblick zu gewinnen. Mit Schulen, die nach erstem Augenschein für BeStE in Frage kommen, war im September und Oktober die SSCR-Analyse geplant. Zugleich wollte das Tandem den Schulen den Auftrag erteilen für die Umstellung einen Arbeits- und Zeitplan zu entwerfen. Das Tandem nahm an, 3-4 Schulen zu finden.

#### **Beispiel 4:**

Dieses Tandem wollte im November 2005 mit ersten Schulbesuchen bei 5 Schulen beginnen, die sie dann im Januar vertiefen wollten, auch um abzuchecken, welcher Fortbildungsbedarf gedeckt werden müsste. Im März 2006 sollten die SSCR-Analysen stattfinden und ebenfalls noch im Frühjahr der Schulkonferenzbeschluss herbeigeführt werden. Erst danach im Mai / Juni 2006 - bei einem weiteren Schulbesuch - wollte das Tandem den Schulen nahe bringen eine Arbeits- und Zeitplanung für den Wandlungsprozess zu erstellen. Das Tandem ging von 5 Schulen im ersten Jahr aus.

Die Planung zeigt einen deutlichen Unterschied hinsichtlich der eingeplanten Zeit für die eigene Vorbereitung auf die Stärken-Schwächen-Analyse. Während diejenigen, die das Instrument bereits aus dem Schulversuch kannten, dafür praktisch keinen eigenen Vorbereitungszeitraum einplanten, erwarteten die anderen hier einen hohen Einarbeitungsaufwand.

Die unterschiedliche Vorgehensweise bezieht sich aber auch auf die Kooperation der beiden TandempartnerInnen untereinander. Wo bereits ein eingespieltes Team am Werk war, wurde dafür natürlich keine weitere Zeit mehr eingeplant. Demgegenüber gab es zu Beginn auch Tandems, bei denen noch unklar war, ob sie so bestehen bleiben. Zu Beginn dauerte es eine Weile, bis sich die Tandems in ihrer derzeitigen Formation zusammenfanden. Die Fluktuation beträgt seit Beginn des Projektes bis Juni 2007 rund 40 Prozent<sup>63</sup> (Austausch nach dem Auftakt bzw. Neubesetzung noch vakanter Stellen).

Wie in allen Teams gab es solche, bei denen eine Person eindeutig die Führungsrolle übernommen hat. Hinsichtlich der gemeinsamen Arbeit gingen einige in weiten Teilen arbeitsteilig vor, andere arbeiteten grundsätzlich in Doppelbesetzung. Letzteres war eigentlich auch so vorgesehen, waren die Tandems doch bis auf eines aus Grundschullehrer und Förder-schullehrer zusammengesetzt. Noch im Mai 2006 berichteten wenige Tandems, dass sie einige Probleme in der Kooperation haben, die daraus resultieren, dass sie so weit voneinander entfernt wohnen. Es hatte sich auch noch nicht bei allen Tandems ein Jour Fixe etabliert, so dass Treffen für konzeptionelle Arbeiten schwieriger zustande kamen. Diese Anfangsschwierigkeiten in der Teamarbeit sind heute nicht mehr sichtbar.

### **3.2.1 Idealtypischer Verlauf des Aufbaus der Schuleingangsphase**

Im Sommer 2006 wurde zusammen mit den Tandems eine idealtypische Vorgehensweise aufgeschrieben, wie sie sich aus ihrer Arbeit ergibt – zu den Details siehe Kapitel "Wichtige Stationen des Entwicklungsweges von Schulen beim Aufbau der Schuleingangsphase". Hier die wichtigsten Stationen in der Übersicht:

- Anbahnung der Kontakte und Vororientierung der Schulen und ihres Umfeldes
- Gewinnung der Schulen für das Transferprojekt BeSTe und Projektstart
- Vorbereitung der Schulen auf die Altersmischung (1. Jahr)
- Grundlegung der Schuleingangsphase (2. Jahr)
- Ausbau der Schuleingangsphase (3. Jahr)
- Sicherung der Schuleingangsphase (4-5. Jahr)
- Entwicklung zur Beispielschule (ab 6. Jahr)
- Integration der Beispielschule (ab ?. Jahr) in das regionale und landesweite Schulentwicklungssystem

---

<sup>63</sup> vierzig Prozent Personalfuktuation bei den Tandems berechnet sich aus 30 Tandems, von denen 14 bis heute hinzu kamen bzw. ausgetauscht wurden

Die wesentlichen Fähigkeiten, die ein Tandem hierfür braucht, betreffen die folgenden Lern- und Erfahrungsschritte:

- Die Einarbeitung in die SEPh-Inhalte steht an erster Stelle für diejenigen, die sich nicht vorher schon eingearbeitet hatten (z.B. im Schulversuch, im Projekt oder mit TQSE).
- Es ist nötig, dass das Tandem eine Arbeitsform findet, die effektives Vorgehen ermöglicht. Zeit- und Regelstrukturen für die Tandemarbeit müssen geschaffen, die Arbeitsplätze eingerichtet werden. In diesem Zuge beginnt für die meisten die Bekanntmachung mit dem Schulamt.
- In einem ersten Schritt ist es dann nötig, sich Informationen über die Schulen in der Schulamtsregion zu beschaffen und Ideen zu entwickeln wie die Schulen angesprochen werden können. Auch hierfür wäre eine Ideensammlung sinnvoll. Werbematerial, Presstexte, Versatzstücke für Vorträge vor Schulleitern und Eltern etc. sind hilfreich.
- Sind die Schulen identifiziert und angesprochen, müssen Informationsveranstaltungen in den Schulen stattfinden, auf denen die Kollegien gewonnen werden müssen. Hierfür wäre eine Handreichung mit methodischen Ideen und inhaltlichen Ausarbeitungen sinnvoll. Filme können eingesetzt werden. Beispiele erfolgreicher Umsetzung aus Schulversuchsschulen, das Buch "Schuleingangsphase entwickeln" und Beispiele aus anderen Ländern helfen. Nicht zu vergessen ist die Notwendigkeit nicht nur von BeSTe zu überzeugen, sondern zugleich auch von der Eigenverantwortlichen Schule.
- Für die SSCR-Analyse liegt eine Handanweisung vor. Hier wäre noch Unterstützung für die Bewältigung des Prozesses erforderlich (siehe oben).
- Manche Schulen benötigen auch Unterstützung zur Vorbereitung des Schulkonferenzbeschlusses. Muster sind hilfreich.
- Jedes Vorhaben sollte öffentlich gestartet werden. Die Tandems spielen bei dem Start der Schulen eine Rolle, sie können hier als Externe informieren und das Vorhaben in einen größeren Rahmen stellen. Auch hierfür wäre Folienpräsentationen<sup>64</sup> und Muster für eine Pressemappe sinnvoll.

Die Vorbereitung der Schulen auf die Altersmischung kann eine sehr umfangreiche Aufgabe sein. Abgesehen von der Stundenplangestaltung und der Unterstützung der Schulleitung bei der Beantragung der Lehrerstunden, muss vor allem die Frage der Zielführung im Wandlungsprozess bedacht werden, sowie die Projektplanung. Jede "Zacke" des Sterns müsste mit Fortbildungsangeboten für die Schule bedienbar sein. Typische Themen sind die Steuerungsinstrumente für offenen Unterricht und die Gestaltung des schulinternen Spiralcurriculums. Wünschenswert wären ausgearbeitete Vorschläge für Qualifizierungen, der Hinweis auf die Nutzung von TQSE und die Ergänzung der Plattform um weitere Hilfen. Insbesondere sollten die Tandems den Schulen beibringen können, wie man Unterricht systematisch entwickelt. Schulen wollen wissen, wie sie ihre Klassenzimmer einrichten könnten und welche Materialien nötig bzw. sinnvoll sind.

Im Schulversuch "Veränderte Schuleingangsphase" hatte sich bewährt, dass die Schulen einzelne Aspekte schwerpunktmäßig ausgearbeitet haben. Dabei hat sich zwar gezeigt, dass sie trotzdem das gesamte Konzept entwickeln mussten, aber sie konnten sich doch auf einen Bereich spezialisieren und dort auch professionalisieren, was eine gewisse Sicherheit auch für die anderen Bereiche gab. Tandems mussten sicher sein, wie man so etwas einführen kann.

---

<sup>64</sup> im November 2007 hat die BeSTe-Projektleitung eine solche Präsentation für die Tandems auf die Metacoop-Plattform bereit gestellt – Knuth / Pätzold: BeSTe-Präsentation

Relativ früh wurde klar, dass der Anspruch, bis 2010, d.h. in 5 Jahren allen Thüringer Grundschule bei der Entwicklung einer funktionierenden Schuleingangsphase zu helfen, mit 13 Tandems nicht zu schaffen sei. Deshalb wurde im August versucht, die Arbeit der Tandems entlang des idealtypischen Verlaufs hinsichtlich des zeitlichen Aufwandes einzuschätzen. Die Hochrechnung dieser Aufwände auf die ca. 440 Grundschulen ergibt bei 13 Tandems und minimalem Beratungsaufwand eine Mindestdauer von 14 Jahren (bis 2019). Diese Zeitschätzung ist sehr optimistisch, da sie auf den Erfahrungen mit den Pionierschulen am BeSTe-Anfang beruht und zudem noch nicht abzuschätzen ist, welchen zusätzlichen Aufwand der qualitative Ausbau der Schuleingangsphasen erfordert. Zu den entsprechenden Schwierigkeiten bei Schulentwicklungsvorhaben in der Breite und die Zähigkeit des qualitativen Fortschritts in der Schuleingangsphase liegt der aktuelle Evaluationsbericht des LISUM Brandenburg zur Einführung der Schuleingangsphase in Brandenburg vor<sup>65</sup>.

Schon jetzt zeichnet sich ab, dass ein Tandem – je nach Beratungsintensität - nicht wesentlich mehr als 6-8 Grundschulen betreuen kann. Die obige Modellrechnung geht aber von einer Begleitungsquote von 10 Schulen aus, was die geschätzte Projektdauer entsprechend um weitere 6 Jahre auf 20 Jahre verlängern würde (2026). Die aktuellste Extrapolation der tatsächlichen Entwicklungsgeschwindigkeit bestätigt diese Entwicklungszeit-Schätzung – siehe "Abbildung 2-3: Extrapolation der zahlenmäßigen Entwicklung der Grundschulen mit SEPh". Extrapoliert man allerdings auch die Zahl der Grundschulen, die außerhalb von BeSTe eine integrative Schuleingangsphase entwickeln und addiert diese zu den Kapazitäten der Tandems, dann halbiert sich die Entwicklungszeit auf 9 Jahre (2014). Bis 2011 könnten nach dieser sehr optimistischen Schätzung alle Thüringer Grundschulen den Entwicklungsprozess zumindest in Ansätzen begonnen haben – siehe Abbildung 2-3. Dieser optimistische Zeithorizont ist realisierbar, wenn die Schulämter die Selbstentwicklung der Grundschulen durch regionale Kompetenznetze für die Schuleingangsphase fördern (Beispielschulen, Lernwerkstätten, Materialien, Stammtische, Arbeitskreise...).

Diese Entwicklung braucht viele Jahre. Die Normalschule ohne besondere pädagogische Innovations-Vorerfahrung benötigt 1-2 Jahre alleine zur Vorbereitung. Vorsichtiger Start und Aufbau der Schuleingangsphase benötigen mindestens 2 Jahre. Vertiefung und Verselbständigung sicher noch einmal so viel. Damit sind seit den ersten Vorüberlegungen 5 bis 8 Jahre vergangen bis die Schuleingangsphase so fest etabliert ist, dass sie Personalwechsel ohne Einbußen überstehen und sogar höheren Ansprüchen von Eltern, Kinder und PädagogInnen Genüge tun kann. Anbahnung, Gewinnung, Vorbereitung und Begleitung der Schulen durch die BeSTe-Tandems folgen in der Realität nicht genau dieser logischen Linie, sondern den sich vor Ort bietenden Möglichkeiten und Erfordernissen:

1. Die Lehrkräfte sowie das unmittelbar relevante Umfeld der Schule werden für die Einführung der Schuleingangsphase und für das zugehörige Unterstützungsverfahren gewonnen oder entwickeln dieses Interesse von sich aus.
2. Eine Grundschule entscheidet sich für die Schuleingangsphase. Das künftige Schuleingangsphasenteam bereitet sich, Kindergarten und Eltern auf die Schuleingangsphase vor: Entwicklung eines gemeinsamen Planes zur Gestaltung der Schuleingangsphase und Ableitung erster Arbeitsschritte.
3. Eltern und PädagogInnen besiegeln mit einem Schulkonferenzbeschluss die verbindliche Einführung der Schuleingangsphase. Die Schulleitung beschließt dafür eine Unterstützungsvereinbarung mit dem Tandem. Dies schließt auch die Unterstützung der BeSTe-Schulen im Entwicklungsvorhaben "Eigenverantwortliche Schule" mit ein.

---

<sup>65</sup> Zum FLEX-Evaluationsbericht siehe: Carle, Ursula / Metzen, Heinz (2007\_05): Wie entwickelt sich die FLEX im Land Brandenburg?; Liebers / LISUM 2007\_05: Evaluation der flexiblen Schuleingangsphase FLEX Download (2007\_06): <http://www.bildung-brandenburg.de/index.php?id=1527#7605>

4. Die Schuleingangsphase startet mit Stammgruppen und dem klassenstufenübergreifenden Unterricht. Dazu gibt es von Seiten des Tandems Angebote zur Unterrichtsberatung und zu schulinternen Fortbildungen für die Gestaltung einer integrativen (Gemeinsamer Unterricht) Schuleingangsphase.
5. Die Qualität der Schuleingangsphase entwickelt sich so weit, dass Integration, differenzierte Leistungsorientierung und individuelle Lernwege – einschließlich der variablen Verweildauer – zusammen passen.
6. Die ganze Schule entwickelt sich im Sinne der Integrativen (Gemeinsamer Unterricht) Didaktik und Pädagogik weiter und bietet auch den Schülerinnen und Schülern in Klasse 3 und 4 gute Anschlussbedingungen nach der Schuleingangsphase. Die Tandems binden das (regionale) Unterstützungssystem des Schulamtes ein.
7. Die Schule entwickelt sich und ihre Schuleingangsphase hin zu einer qualitativen Ausprägung mit Beispielcharakter für andere Schulen, die mit der Einführung der Schuleingangsphase beginnen.

Der Weg der Schule vom ersten Kontakt mit der Idee der integrativen, klassenstufenübergreifenden und flexiblen Schuleingangsphasen-Entwicklung bis hin zur Schule mit Beispielcharakter folgt im Großen und Ganzen dieser Logik, die im Folgenden detailliert aufgelistet wird.

### **3.2.2 Wichtige Stationen des Entwicklungsweges von Schulen beim Aufbau der Schuleingangsphase**

Anbahnung, Gewinnung, Vorbereitung und Begleitung der Schulen durch die BeSTe-Tandems erfolgt entsprechend den regionalen Bedingungen. Hier ist eine idealtypische Vorgehensweise skizziert:

1. Anbahnung der Kontakte und Vororientierung der Schulen und ihres Umfeldes (zusammen mit "2. Gewinnung" bis zu 1 Jahr Vorlauf)
  - Materialien zur Gewinnung von Kollegen
  - Module für die kollegiale Qualifikation
  - Logo und Werbematerial (Vorstellung des Transferprojektes BeSTe im SSA/QA)
  - Presstexte (Botschaft)
  - Schulen vororientieren – Promotoren in den Schulen gewinnen
  - Eltern vororientieren - Promotoren aus dem Kreis der Elternvertreter gewinnen
2. Gewinnung der Schulen für das Transferprojekt BeSTe und Projektstart (zusammen mit "1. Anbahnung..." bis zu 1 Jahr Vorlauf)
  - Werbung durch Flyer, Präsentation und Information innerhalb anderer Veranstaltungen (z.B. Grundschultag ...)
  - Informationsveranstaltungen zum Transferprojekt BeSTe und zur Arbeit der Tandems (für Gruppen oder Einzelne)
  - SSA/QA
  - Schulleiter
  - Schulen
  - Vorbereitung des Schulkonferenzbeschluss zur verbindliche Teilnahme am Projekt BeSTe
  - Analyse der Projektausgangs-Situation durch eine "SSCR-Analyse" (Stärken-Schwächen-Chancen-Risiken-Analyse)
  - Planung der Einführung der Schuleingangsphase
  - Arbeitsvereinbarungen der Schule mit dem Tandem
  - Öffentlicher Projektstart (Auftaktveranstaltung)
3. Vorbereitung der Schulen auf die Altersmischung (1. Jahr)

- Eltern, Kita, Umfeld informieren
  - Zusätzliche Ressourcen einwerben - Ressourcenverteilung planen und transparent machen
  - Erprobung offener Unterrichtsformen
  - Stammgruppenbildung zum Einstieg in die Altersmischung
  - Vorbereitung von Lernpartnerschaften und Lernpatenschaften
  - Lernumgebung gestalten
    - Klassenraum gestalten, Funktionsecken einrichten
    - Arbeitsmöglichkeiten schaffen: PC-Arbeitsplätze, Sitzkreis, Gruppentischen Forschertisch, Lesecke, Schreibwerkstatt, Lernstraße...
    - offene Regale und Ablagen für freizugängliche Lernmaterialien,
    - Ablagen für persönliche Materialien
    - Präsentationsflächen für Arbeitsergebnisse und Ausstellungen
  - Teambildung der verschiedenen pädagogischen Disziplinen für die Stammgruppen
4. Grundlegung der Schuleingangsphase (2. Jahr)
- Organisation von Stamm und Kurs
  - Unterrichtsöffnung (Unterrichtsentwicklung)
    - Binnendifferenzierung
    - Wochenplanarbeit, Werkstattarbeit, Stationenlernen
  - Entwicklung eines schulinternen Spirallehrplans
  - Leistungs- und Entwicklungsdokumentation
  - Individuelle Lernwegdiagnose
  - Gestaltung einer pädagogisch wirksamen Schuleingangsphase (Mindestkriterien)
    - Stammgruppe mit variabler Verweildauer und Stammgruppenleiter
    - mindestens 50% des Unterrichtes in den Kernfächer (HSK, Deutsch, Mathematik) erfolgen in der Stammgruppe
    - Kontinuität in der Führung der Stammgruppe
    - die Planung der Kurse erfolgt durch die jeweiligen KurslehrerInnen nach Fächern (sprachlich und mathematischer Bereich) in Teamabsprachen
    - veränderte zeitliche Strukturen, die dem kindlichen Lern- und Arbeitsrhythmus entsprechen
    - offene Lernangebote zur Berücksichtigung der Kinder-Verschiedenheit
    - die Leistungsdokumentation beschreibt die individuelle Entwicklungsdynamik des Kindes (Grundlage dafür sind Standortbestimmungen)
  - Strukturierung der Teamarbeit im Mehrpädagogensystem
5. Ausbau der Schuleingangsphase (3. Jahr)
- Weiterentwicklung der Organisation und Ausbau von Stamm und Kurs
  - Unterrichtsentwicklung
    - Binnendifferenzierung
    - Wochenplanarbeit
    - Förderdiagnostik/Förderpläne
  - Geeignete Strukturen für das Mehrpädagogensystem
  - Auswahl der für die Schule passendsten Schwerpunkte der Entwicklung ihrer Schuleingangsphase aus den 7 Dimensionen
  - Vereinbarung eines Schwerpunktes ("Zielvereinbarung") mit dem SSA/QA
6. Sicherung der Schuleingangsphase (4-5. Jahr)
- Weiterentwicklung der Organisation und Ausbau der Stammgruppen
  - Qualifizierung der PädagogInnen zu MentorInnen für AnfängerInnen der SEPh
  - Ausbau der Lernumgebung in Richtung auf förderliche Aufgaben mit Ernstcharakter

- Übertragung der SEPh-Didaktik, -Pädagogik und –Organisatorik auf die weiterführenden Altersstufen 3 und 4
- Entwicklung einer schulübergreifenden Kultur der integrativen, individualisierenden und flexiblen Pädagogik schulischen Lernens

Ab hier ist der weitere Entwicklungsweg für die Schulen nicht mehr obligatorisch, sondern hängt von den besonders förderlichen Vor-Ort-Gegebenheiten ab.

#### 7. Entwicklung zur Konsultationsschule (ab 6. Jahr)

- Interne Integration der pädagogisch-didaktischen Ansätze
- Entwicklung eines neuen pädagogischen Profils nach Außen
- Qualifikation aller Lehrkräfte in Richtung der neuen pädagogisch-didaktischen Kompetenz
- Sicherung eines höheren Leistungsniveaus für alle Schülerinnen und Schüler
- Schaffung eines Unterstützungssystems für die neue Ausrichtung der Schule
- Definierung und Realisierung eines integrierten Lernumfeldes für alle Kinder
- Integration der Eltern und des unmittelbaren schulischen Umfeldes in das schulische Lernumfeld-System
- Die Schule entwickelt sich und ihre Schuleingangsphase hin zu einer qualitativen Ausprägung mit Beispielcharakter für andere Schulen, die mit der Einführung der Schuleingangsphase beginnen

#### 8. Integration der Konsultationsschule in das regionale und landesweite Schulentwicklungssystem

- Schule entwickelt und gewinnt personelle, räumliche und sächliche Ressourcen zur Durchführung von Lehrerbildungsveranstaltungen "Lernen durch Besuchen"
- Schule bietet Beiträge zur Einführung der Schuleingangsphase für andere Schulen und Schulträger

Diese systematische Auflistung der Entwicklungsstationen einer Schule bzw. der Begleitstationen des Unterstützungssystems, vom ersten Interesse über die Sicherung der Eingangsstufe bis hin zur Beispiel- oder Konsultationsschule ist mit 5 bis 8 Jahren Lernzeit kalkuliert. Diese Zeit lässt sich kaum reduzieren, da die Entwicklungsjahre der Schüler und Lehrkräfte an das Schuljahr gekoppelt sind. Intensivieren kann man vor allem die Qualitätsentwicklung in diesem Zeitrahmen. Dies erfordert aber – wie schon angedeutet und in Kapitel "8. Die nächsten Aufgaben des Transferprojektes" näher ausgeführt, dass die Beteiligten auf Arbeitskreise, Materialien, Medien, Lernwerkstätten u.v.a.m. zurückgreifen können.

### 3.3 Entwicklung der Tandemarbeit

Aus der vorausgegangenen entwicklungslogischen Auflistung der schulischen Entwicklungsstationen beim Aufbau der Schuleingangsphase ergeben sich für die Tandems folgende vier Kernaufgaben:

#### 1. Kontinuierliche Begleitung von Schulen durch die Tandems

- Gewinnung der Schulen für das Transferprojekt (Schulkonferenzbeschluss)
- gegebenenfalls Aussprechen von Empfehlungen für die Auswahl der Schulen, die sich am Transferprojektes "BeSTe" beteiligen wollen
- Beratung und Begleitung der Schulen
  - Abschluss einer Arbeitsvereinbarung mit den Schulen

- Unterstützung der Schulen bei der Ist- Standserhebung mit Hilfe des bereitgestellten Instrumentariums (TQSE<sup>66</sup> und SSCR<sup>67</sup>)
  - Unterstützung der Schulen bei der Maßnahmeplanung
  - Durchführung von Unterrichtsbeobachtungen, Auswertungsgesprächen und Beratungen an den Schulen
  - Beratung und Initiierung von Unterstützungsmaßnahmen in der Schule
  - Unterstützung der Schulen bei der Evaluation des Entwicklungsstandes
  - Anregung der Schulen zu einer positiv besetzten Öffentlichkeitsarbeit
  - Angebot und Vermittlung von schulinternen Fortbildungen in den Schulamtsbereichen
2. Dokumentation von Prozessen
- Dokumentation der Arbeit der Tandems (Zeitschienen, Ziel- bzw. Arbeitsvereinbarungen, Kompetenzportfolio...)
  - Dokumentation der Arbeit der Tandems mit den Schulen (Arbeitsvereinbarungen, Maßnahmeplan...)
3. Öffentlichkeitsarbeit zum Anliegen der Thüringer Schuleingangsphase und zum Transferprojekt BeSTe
- Angebot von Informationsveranstaltungen für SSA/QA, Schulleiter, Schulkollegien, Elternvertreter oder weitere interessierte Personen
4. Verzahnung des Transferprojektes BeSTe mit dem Entwicklungsvorhaben "Eigenverantwortliche Schule"
- Mitarbeit der Tandems im externen Expertenpool im Rahmen der zur Verfügung stehenden Zeitressourcen
  - Unterstützung der begleiteten Schulen im Entwicklungsvorhaben "EVAS"
  - Beratung der Schulen bei der Vorbereitung einer Zielvereinbarung mit dem SSA/QA

Diese Kernaufgaben müssen von den Arbeitsbedingungen der Tandems an den Schulämtern getragen werden. Ist dies gewährleistet?

---

<sup>66</sup> TQSE - Thüringer Qualitätsinstrumente zur Entwicklung der Schuleingangsphase

<sup>67</sup> SSCR – Stärken Schwächen Chancen Risiken Analyse



Abbildung 3-1: Situation des Transferprojektes an den Schulämtern

Die Arbeitsbedingungen der Tandems wurden zu Beginn in einer Stärken-Schwächen-Chancen-Risiko-Analyse und zum Abschluss mit einem Fragebogen erhoben, so dass zur Entwicklung der Arbeitsbedingungen Aussagen gemacht werden können. Auch nach fast drei Jahren Projektdauer, vielen Erfolgen und einigen organisatorischen Fortschritten ist das Vorhaben und sind die Tandems noch immer nicht voll in die Arbeit der Schulämter integriert siehe "Abbildung 3-1: Situation des Transferprojektes an den Schulämtern". Wie die Abbildung zusammenfassend andeutet ist die Situation für Transferprojekt und Tandems an den Schulämtern sehr unterschiedlich. Positiv hat sich für alle Tandems die Wertschätzung durch die Schulämter entwickelt. Die anfänglich dominanten Gefühle des Nicht-akzeptiert-werdens sind verschwunden. Dazu hat auch die Etablierung der Projektverantwortlichen für die Schuleingangsphase an den Schulämtern beigetragen.

Hinsichtlich der Rahmenbedingungen bestehen auch erhebliche Unterschiede im Arbeitsplatz (im Schulamt, privat oder in einer Schule), seiner Ausstattung und der Intensität seiner Nutzung. Das zeigt sich bereits bei der Auftaktveranstaltung im November 2005 – siehe "Abbildung 3-2: Rahmenbedingungen, die Tandems zu Beginn ihrer Arbeit". Obwohl diese Abbildung nicht mehr die aktuelle Situation widerspiegelt, zeigt sie dennoch die Hauptprobleme, denen sich neue Tandems bis dato gegenüber sehen, solange die Schulämter sich noch nicht hauptverantwortlich für das Transferprojekt fühlen.

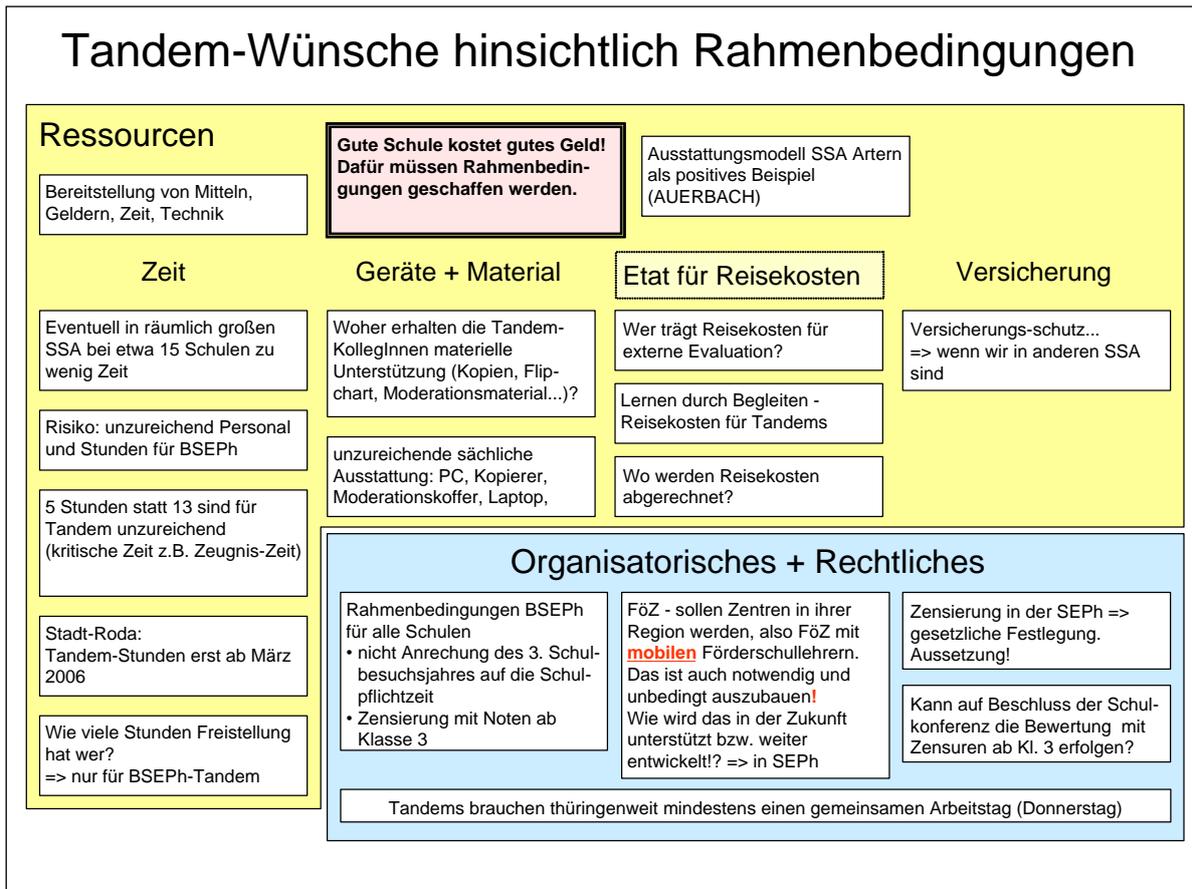


Abbildung 3-2: Rahmenbedingungen, die Tandems zu Beginn ihrer Arbeit forderten (Nov. 2005)

Unterschätzt wurde zu Beginn vermutlich der Wandel der Tätigkeit der Förderschullehrer in den Tandems. Sie arbeiteten überwiegend im Team mit der Grundschullehrkraft. D.h. hier war bereits eine berufliche Verständigung erforderlich. Ihre Aufgabe wurde und wird in den Schulen vor allem darin gesehen, dass sie die Basis für Gemeinsamen Unterricht legen helfen. Aber gerade das ist für die FörderschullehrerInnen nicht unbedingt im Kern ihrer beruflichen Erfahrung. Gefordert wird daher nach wie vor eine ausführliche Handreichung für den MSD und die FörderschullehrerInnen in den BeStE-Schulen und im Gemeinsamen Unterricht<sup>68</sup>.

Im Mai 2006 wurde von den Tandems herausgearbeitet, welche Erfahrungen sie mit der Werbung von Schulen gemacht hatten. Auch hier gab es sehr unterschiedliche Erlebnisse, vorwiegend von der Vorerfahrung der Tandems abhängig. Als sehr wichtig und wenn vorhanden als sehr positiv wurde die Unterstützung des Schulamtes bei der Vorstellung von BeStE bei Schulleitern vermerkt. Einige Schulämter waren bereits damals sehr kooperativ, wenn es darum ging, weitere Ressourcen im Schulamt zu finden, die bei der Unterstützung und Fortbildung nützlich sein würden. Diese Einschätzung hat sich auch zwei Jahre später nicht verändert. Schulleiter spielen – wie bereits dargelegt - eine Schlüsselrolle bei der Gewinnung von Lehrkräften für die Schuleingangsphase und Schulämter wiederum bei der Gewinnung der SchulleiterInnen.

Probleme bei der Vorstellung des Projekts in Schulen wurden in 2006 vor allem darin gesehen, dass einzelne Lehrkräfte gegen das Vorhaben mobil machten. Es war oftmals nicht genau auszumachen, ob der Widerstand eigentlich aus der Elternschaft oder aus dem Kollegium

<sup>68</sup> zu den vorhandenen Materialien für den MSD und andere Integrationslehrkräfte zum Thema Förderung siehe (Stand 2008\_10): <http://www.thueringen.de/de/tkm/schule/foerderung/content.html>

kam. Der Widerstand ging so weit, dass sich einzelne Lehrer beim Personalrat erkundigen wollten, ob die Einrichtung von Jahrgangsmischung überhaupt zulässig sei oder als zu hohe Belastung nicht zumutbar. Es gab auch Widerstand von Kinderpsychologen und Ärzten, der sich bemerkbar machte. Neben einer geringen Bewerberzahl, kam in Einzelfällen auch vor, dass Schulen sich zwar beraten lassen wollten, aber keine Verbindlichkeit einzugehen bereit waren. Andere Schulen versuchten nach Ansicht der Tandems zu früh umzustellen, ohne den nötigen Stand der Unterrichtsentwicklung für eine Jahrgangsmischung vorweisen zu können.

An diesen Beispielen wird deutlich, dass die Tandems eine sehr gute Ausbildung für ihre Beratungstätigkeit benötigen. Die Probleme geben einen Hinweis darauf, welche Schwierigkeiten vermehrt auftauchen werden, wenn alle innovativen Schulen gewonnen sind und Schulen ohne entsprechende Vorerfahrung sich auf den Weg machen sollen. Vordringlich erschien und erscheint den Tandems die Frage der Integrationspädagogik und die Rolle der FörderlehrerInnen im gemeinsamen Unterricht. Daneben spielt auch die Kompetenzwahrnehmung und damit die Anerkennung der Tandem-Fortbildungsarbeit in den Schulen eine große Rolle für die Projektakzeptanz in den Schulen.

Daneben gibt es immer noch Probleme bei der Verfügbarkeit von Beispielschulen vor Ort und bei der Koordination bzw. Integration der verschiedenen Unterrichtsentwicklungsprojekte an den Thüringer Grundschulen. So wie es den Tandems an unterstützendem Material zur Untermauerung ihrer pädagogischen, didaktischen und organisatorischen Vorschläge mangelt - zumal es eine ganze Reihe Standardfragen gibt. Diese sollten gesammelt und in einer Handreichung für die BeSTe-Schulen aufgearbeitet werden. Einige Tandems beklagten Anfang 2006 einen geringen Zulauf von Schulen zu BeSTe und erklärten ihm damals damit, dass das Projekt keinen ausreichenden zeitlichen und informativen Vorlauf hatte und Schulen sich nicht so kurzfristig für eine so umfangreiche Veränderung entscheiden können, wenn sie diese nicht ohnehin schon wollten.

Dieses Problem hat sich inzwischen differenziert. Einige Tandems schieben eine längere Liste interessierter Grundschulen vor sich her, könnten also sehr viel mehr Schulen begleiten als ihnen ihre knappe Zeit erlaubt. Die Grundschwierigkeiten bei der Anwerbung von Schulen für BeSTe bleiben, auch wenn die Tandems eher am Gegenteil "leiden". Die Lösungsvorschläge behalten deshalb auch nach fast drei Jahren Transferprojekt ihre Gültigkeit: Kompetenzwahrnehmung, Beispielschulen, Handreichungen, Unterstützung durch das Schulamt.

Die Bestimmung des Entwicklungsweges der individuellen Schule beginnt mit der Stärken-Schwächen-Chancen-Risiken-Analyse (SSCR). Die meisten der Grundschul-Tandems konnten die SSCR aus dem Schulversuch. Im November 2005 wurde die Vorgehensweise bei der Stärken-Schwächen-Analyse von der Wissenschaftlichen Begleitung vorgestellt und mit den Tandems eingeübt. Es wurde eine Handanweisung erstellt, die den Tandems ausgehändigt wurde. Das Instrument dient der Feststellung von Stärken, Schwächen, Chancen und Risiken in der Schule. Ergebnis der SSCR ist es, das aktuell günstigste Lernfeld der Schule zu finden. Im Mai 2006 hatten bereits die meisten Tandems mit der SSCR-Analyse gearbeitet. Es wurde berichtet, dass sich das Instrument sehr gut einsetzen lässt, die Herausforderungen dabei jedoch in der Prozessmoderation und auch der behutsamen Führung des Prozesses liegen. Empfohlen wurde, den Termin für die SSCR grundsätzlich nur mit der Schulleitung zu vereinbaren und noch einmal sicherzustellen, dass er auch gilt.

Nebenthemen damals waren: Widerstände überwinden, argumentationsfähig werden, Gelassenheit bewahren, Toleranz zeigen, Konflikte konstruktiv lösen. Die Tandems übernahmen die Beraterrolle und das Instrument SSCR-Analyse schien offenbar geeignet diese zu unterstützen. Allerdings zeigte sich nun auch, dass die Schulen von den Tandems auch fundierte fachliche Kenntnisse in allen Bereichen der Schuleingangsphase erwarteten: Wie kann man

auf Jahrgangsmischung umstellen? Wie legt man Binnendifferenzierung an? Welche Beobachtungsinstrumente sind im Unterricht geeignet?

Ein sehr bedeutsames Thema war Selbstkompetenz: Wie schaffe ich es die nötige psychische und physische Stärke für die neue Tätigkeit aufzubringen? In fast allen Gruppen war das Thema Selbstschutz und Gesundheit mit im Spiel. Die neue Rolle wurde als extrem belastend empfunden – kein Wunder bei der Fülle an Neuem, das die Tandems selbst lernen mussten, um es dann ohne Routine umgehend an die Schulen weiter zu geben. Die Vorbereitung dafür erschien den meisten noch nicht ausreichend genug. Aber nicht nur diejenigen Aspekte der Arbeit, die mit der Schulentwicklung zu tun hatten, wurden als neu empfunden. Deutlich wurde auch, dass die Arbeit im Tandem eine sehr viel höhere Planungsfähigkeit (Zeitmanagement) erforderte, denn es kamen sehr viele neue Aufgaben und auswärtige Termine hinzu – siehe "Abbildung 3-3: Work-Life-Balance finden in der neuen Tandemtätigkeit (Mai 2006)" auf der folgenden Seite.

Dieses Balance-Anliegen wurde nie explizit reflektiert oder gar organisatorisch berücksichtigt. Hier liegt ein sehr kritischer Gefährdungspunkt für das Projekt, da an die Tandems extreme Anforderungen gestellt werden, sie dafür aber weder institutionell noch finanziell irgendwie entschädigt werden. Im Gegenteil: Da die übrigen Aufgaben der Tandems unter ihrem anspruchsvollen Engagement leiden können, erfahren die Tandems auch in ihrem Umfeld – außer der Befriedigung über gelingende Schulentwicklung – eher Kritik als Anerkennung. Auch hierfür liegt die Lösung bei den Schulämtern, die den Tandems für ihre Begleitungstätigkeit ausreichenden Rückhalt und Wertschätzung zukommen lassen müssen.

Neben dem Learning by doing und der intensiven Qualifizierung durch die Projektleitung am ThILLM spielte die ausführliche Diskussion der Begleitungstätigkeit vor Ort zwischen Projektleitung und Tandems in "Arbeitsvereinbarungs-Gesprächen" eine bedeutsame Rolle. Im Juni 2006 fanden die ersten Zielvereinbarungsgespräche statt. Im Frühjahr 2007 folgten Zwischenbilanzgespräche und im Herbst 2007 wurden die Zielvereinbarungen erneuert. Angeregt worden war die Einführung dieses Führungsinstrumentes durch die Wissenschaftliche Begleitung. Damit sollte eine Doppelfunktion geleistet werden: Erstens vereinbaren die meisten Tandems mit ihren BeSTe-Schulen Projektziele – hierfür ist es unabdingbar, dass man dieses Instrument auch selbst erfahren hat und es schult auch; zweitens braucht die Projektleitung wenigstens ein überblicksartiges operatives Projektcontrolling, um strategisch auf die wichtigsten Entwicklungen in den Schulämtern und vor allem in den Schulen reagieren zu können. Zur Unterscheidung von den Zielvereinbarungen zwischen Schulen und Tandems bzw. EVAS-ExpertInnen wurden die Zielvereinbarungen mit den Tandems "Arbeitsvereinbarungen" genannt. Nach einer entsprechenden Vorbereitung der Tandems, wurden im Juni 2006 intensive Arbeitsvereinbarungs-Gespräche geführt. Gegenstand der Gespräche waren die Ressourcen-Situation an den Schulämtern, die Teambildung des Tandems, die Gewinnung und Beratung der Schulen. Besprochen wurde auch der Unterstützungsbedarf der Tandems durch die Projektleitung.



Abbildung 3-3: Work-Life-Balance finden in der neuen Tandemtätigkeit (Mai 2006)

Im März und April 2007 fanden die Zwischenbilanzgespräche in den Schulämtern und z.Z. auch in den Schulen der Tandems statt. Im März-April 2008 wurden die Arbeitsvereinbarungen erneuert. Das zentrale Ergebnis: Die Entwicklung der Schulen verläuft erwartungsgemäß, aber auch nicht besser. Die von den Tandems angestoßene Entwicklungsdynamik in den Grundschulen erfasst mittlerweile auch die Mehrzahl der Schulämter, die nun alle – wenn auch in unterschiedlicher Intensität - das Transferprojekt BeStE tatkräftig unterstützen. Die Entwicklungen in den verschiedenen Schulämtern verläuft immer noch sehr uneinheitlich – siehe "Abbildung 3-2: Rahmenbedingungen, die Tandems zu Beginn ihrer Arbeit forderten". Das Infrastrukturproblem der Tandems auf Schulamtsebene ist landesweit immer noch nicht überwunden. Hier brauchen die Schulämter kompetenten Rat und Anstoß.

Die Wirkungseinschätzung durch die Tandems in den Arbeitsvereinbarungsgesprächen trägt sicher zur Weiterentwicklung ihrer professionellen Entwicklung bei. Eine verallgemeinernde

Betrachtung auf Landesebene ist nicht möglich, da die Tandems die Entwicklung ihrer Schulen, Stammgruppen, PädagogInnen und SchülerInnen noch nicht mithilfe der Checkliste Schuleingangsphase beurteilen (können).

### **3.4 Checkliste Schuleingangsphase – Entwicklung eines Schnellverfahrens zur kooperativen Beschreibung und Bewertung der Entwicklungsoptionen in der Schuleingangsphase**

Die Entwicklung der seit August 2008 vorliegenden, handlichen "Checkliste Schuleingangsphase" (Entwicklungsname "TQSE-EVAS") hatte als Ausgangspunkt die Voraussetzung für die Teilnahme von Schulen am Transferprojekt "BeSTe", nämlich deren gleichzeitige Bewerbung zum Entwicklungsvorhaben "Eigenverantwortliche Schule (EVAS)"<sup>69</sup>. Im Rahmen dieses Schulentwicklungsvorhabens werden die Selbsteinschätzung und eine Experteneinschätzung verglichen und zur Grundlage einer Zielvereinbarung zwischen Schule und Schulamt gemacht. Die Expertise wird mit Hilfe einer "Checkliste" erstellt. Die "Checkliste für allgemein bildende Schulen" enthielt bezogen auf die unterrichtlichen Besonderheiten der integrativen Schuleingangsphase zu wenige Spezifika. Deshalb wurde das Tandemmitglied Sabine Klose<sup>70</sup> 2006 beauftragt, mit Unterstützung der Wissenschaftlichen Begleitung auf der Basis der TQSE<sup>71</sup> eine eigene Checkliste für die Schuleingangsphase zu entwickeln.

#### **Entwicklung und Validierung der Checkliste**

TQSE, die "Thüringer Qualitätsinstrumente für die Schuleingangsphase - Checkliste für das Unterstützungssystem" enthält nicht durchgängig Beurteilungsskalen für die einzelnen Entwicklungsbereiche. Dort, wo sie bereits vorhanden sind, fallen sie nicht immer einheitlich aus. Insgesamt sind sie, auch wenn es inhaltliche Überschneidungen mit den eher übergeordneten Kategorien von EVAS ("Eigenverantwortliche Schule in Thüringen") gibt, nicht mit diesen vergleichbar. Aufgabe von Sabine Klose war es daher, zu den für BeSTe zentralen, in EVAS aber nicht enthaltenen Bereichen, in Absprache mit der Wissenschaftlichen Begleitung ein Instrument zu entwerfen und zu erproben. Die Checkliste sollte in der Hand der Schule die Selbstevaluation der Schuleingangsphase erleichtern und in der Hand der EVAS-Expertenteams den Blick auf Eigenarten der Schuleingangsphase lenken. Dieses Instrument liegt inzwischen in der endgültigen Fassung vor – siehe Thüringer Kultusministerium 2008: Checkliste Schuleingangsphase.

Im November 2006 wurde das Instrument durch die Tandems ausprobiert und diskutiert. Nach einer kurzen Vorstellung des Instrumentes durch Sabine Klose gingen die Tandems in Arbeitsgruppen mit der Bitte um ein kritisches Feedback zum Beobachtungsinstrument: Können SEPh-Fremde damit die SEPh beurteilen? Gibt es Fragen oder Widersprüche zum Instrument? Sind die Kategorien zu den SEPh-Bereichen Jahrgangsmischung, Leistungsdokumentation, Kooperation, Lernen in der SEPh, Mehrpädagogensystem geeignet? Sind die Ankerbeispiele zu den Kategorien anschaulich, treffend und führen sie zu einer hohen Übereinstimmung der ExpertInnen? Stimmen die Urteile der Tandems überein? Was ist das Basisniveau für die SEPh (Zertifizierungs-AK)? - Das Ergebnis: Die Urteile fielen keineswegs ein-

---

<sup>69</sup> zu den EVAS-Details siehe auf der Homepage des Thüringer Kultusministeriums (TKM):

<http://www.thueringen.de/de/tkm/schule/schulwesen/schulentwicklung/evas/>

<sup>70</sup> Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Schulversuch Veränderte Schuleingangsphase, Regionalberaterin für die SEPh, Fachleiterin -Schwerpunktfach Deutsch im Staatlichen Studienseminar für das Lehramt an Grundschulen in Erfurt, GS-Lehrerin in Erfurt

<sup>71</sup> siehe die TQSE-Homepage (2007\_05): <http://www.tqse.uni-bremen.de/>

heitlich aus – erst nach ausgiebiger Diskussion der Bewertungen kamen die Tandems auf eine gute Übereinstimmung. Allerdings können normale GS-Lehrkräfte oder gar Schulfremde nach übereinstimmendem Urteil der Tandems mit diesen Skalen wenig anfangen. Deshalb wurde empfohlen:

- einige Begriffe per Glossar zu erläutern
- bei den Kategorien sollte vermerkt sein, ob sie sich auf Beobachtungen oder auf Befragungen beziehen
- die EVAS-ExpertInnen müssen in das Instrument eingeführt werden
- selbst einige Tandems hatten Schwierigkeiten bei den Fragen nach der Leistungsdokumentation, der Aufgabenqualität / Aufgabenschwierigkeit
- alle PädagogInnen des Mehrpädagogensystems im Beurteilungsbogen müssen explizit erwähnt werden
- die Ankerbeispiele müssen für LehrerInnen außerhalb von BeSTe verbessert werden
- zur Nutzung des Beurteilungsbogens bedarf es einer Anleitung / Gebrauchsanleitung
- zur schulspezifischen Validierung der ExpertInnen-Urteile ist eine dreifache Vorbereitung notwendig: auf die Schule, auf ihr Umfeld und auf den Stand ihrer Schuleingangsphase
- LehrerInnen der Stammgruppen füllen den Beurteilungsbogen selbst aus - dafür müssen sie im Vorfeld eingewiesen werden
- LehrerInnen- und ExpertInnen-Urteile werden verglichen, diskutiert und abgestimmt
- zur allgemeinen Validierung der ExpertInnen-Urteile müssen die ExpertInnen geschult werden: Theoretische Einführung in die TQSE-Theorien, -Konzepte und –Aussagen; praktische Einübung in die Nutzung der Checkliste in Referenzschulen

Der Wert der Checkliste für die Weiterentwicklung der Schuleingangsphase wurde wie folgt resümiert:

- Möglichkeit zur Gewinnung einer Übersicht über den Stand der Schulen im BeSTe-Projekt
- für die Schulen gerät die nächste Stufe der Schuleingangsphasen-Entwicklung in den Blick
- langfristige Angleichung und Standardisierung der Tandem-Urteile<sup>72</sup>
- Nutzung, Weiterentwicklung und Verbreitung des Beurteilungsverfahrens können es zu einem probaten Selbstkontroll-Instrument für LehrerInnen der Schuleingangsphase werden lassen

### **Aufbau, Zielstellung und Handhabung der Ckeckliste**

Die Checkliste SEPh ist ein zweiteiliges Instrument. Es basiert auf den Erkenntnissen und Ergebnissen des Thüringer Schulversuches zur veränderten Schuleingangsphase. Davon ausgehend sind für die entscheidenden Entwicklungsbereiche (Unterricht und Zusammenarbeit der an der Erziehung Beteiligten) Kategorien gebildet und zu erreichende Fernziele abgeleitet worden. Die Kategorien sind in Kriterien aufgegliedert worden. Mit Blick auf die Fernziele und unter Verwertung der Erfahrungen aus dem Schulversuch wurden mögliche Entwicklungsschritte in Form von Ausprägungsgraden vorweggenommen.

---

<sup>72</sup> im Kapitel "2.2 Pädagogische Entwicklung des Transferprojektes" wurde eine starke Unterschiedlichkeit der Qualitätsbeurteilungen durch die Tandem festgestellt

Die Kategorien und die dazu beschriebenen Ausprägungsgrade stellen den ersten Teil des Instrumentes dar. Der zweite Teil folgt dem Aufbau des ersten. In ihm sind zu den Ausprägungsgraden jeweils Ankerbeispiele beschrieben, die beispielgebend dem besseren Verständnis dienen. Das Instrument EVAS\_TQSE ist der Form des Evaluationsinstrumentes EVAS angepasst und ergänzt dieses durch die inhaltliche Spezifik der Schuleingangsphase.

Das Instrument TQSE-EVAS kann zur Selbst- und Fremdevaluation eingesetzt werden, wobei der Begriff *Evaluation* hierbei im Sinne von "*den vorliegenden Entwicklungsstand beschreiben und nächste Entwicklungsschritte ableiten*" aufgefasst wird. Gestützt durch das Instrument können gezielt Beobachtungen, Befragungen und Dokumentenanalysen durchgeführt werden. Deren Ergebnisse werden im Anschluss an den Unterrichtsbesuch mit dem Ziel ausgetauscht und diskutiert werden, Konsens im Hinblick auf die Einschätzung des mittels vorgegebener Ausprägungsgrade beschriebenen Entwicklungsstandes herzustellen. Im Rahmen dieser Gespräche soll unter den Evaluatoren bzw. Lehrkräften das Beobachtete und Beschriebene expliziert, relativiert und geklärt werden. Durch diese fokussierende Erhebung können zunächst innerhalb einer Stammgruppe nach erfolgter Gewichtung Entwicklungsschwerpunkte gewonnen werden, aus denen sich individuelle und kollektive Ziele ableiten lassen. Diese können im weiteren Fortgang der Evaluation mit den auf gleiche Weise erarbeiteten Zielen anderer Stammgruppen zusammengefasst, gruppiert, erneut gewichtet und dann arbeitsteilig bearbeitet werden.

Mit der Checkliste lässt sich also der Entwicklungsstand der Schuleingangsphase einer Grundschule intersubjektiv beschreiben. Es dient damit der vertiefenden Betrachtung der unterrichtlichen Entwicklung der Schuleingangsphase. Die daraus ableitbaren nächsten Ziele zur Weiterentwicklung der Schuleingangsphase sollen Schulen helfen, ihren Entwicklungsprozess selbst in die Hand zu nehmen. Damit wird auch der Einsatz dieses Instruments einen Beitrag zur eigenverantwortlichen Schulentwicklung leisten.

### 3.5 Schlussfolgerungen zur Unterstützung der Tandems

Dynamik, Breitenwirkung und Qualität des Transferprojektes BeStE ruhen im Wesentlichen auf den Schultern der Tandems. Das ist, was sie anspornt. Das ist aber auch das, was sie belastet und unzufrieden macht mit der mancherorts fehlenden institutionellen, publizistischen und finanziellen Anerkennung. Und es ist das Wissen um ihre Bedeutung, die sie unverständlich bis verärgert auf die gelegentlichen organisatorischen Unzulänglichkeiten und bürokratischer Widrigkeiten reagieren lässt. Tandems – so fordern es beispielsweise die Schulleiter<sup>73</sup> – müssen nicht nur selbst gute Lehrkräfte der Schuleingangsphase sein, sie müssen diese Fähigkeiten auch im Unterricht anderer methodisch herausarbeiten und schließlich informierend, fortbildend und die Entwicklung von Lehrern und Schulen förderlich spiegeln können.

Die Beurteilung der Unterstützung dieser doppelten Fachlichkeit der Tandems durch das Projekt wie durch die Schulämter ("Regionales Unterstützungssystem") fällt zwiespältig aus. Einerseits genossen die Tandems eine Fortbildungsdichte, von der viele LehrerInnen und Lehrer nur träumen. Andererseits stellen sich die Anforderungen der Schulen vor Ort mit einer Unerbittlichkeit, denen normale Fortbildungen niemals gerecht werden können. Wir empfehlen, dass die Tandems zusätzlich zur allgemeinen Fortbildung eine individuelle Entwicklungsförderung im Beratungsprozess erhalten, da sich die Probleme im Schulamtsbezirk wie in den Schulen nicht thematisch stellen, sondern immer verwoben sind in einem Problembündel.

---

<sup>73</sup> siehe Kapitel "2.3 Zur Rolle der Schulleitung im Transferprojekt"

Da die individuellen Entwicklungsmöglichkeiten der Tandems nie die Breite der Entwicklungsaufgaben der BeStE-Schulen wird abdecken können, brauchen die Tandems zu den wichtigsten Fragen der Schuleingangsphase Handreichungen und ein Informationssystem, das ihnen den umgehenden Zugang zu aktuell anstehenden Fragen liefert. Das FLEX-Handbuch (Brandenburg)<sup>74</sup> entspricht dieser Notwendigkeit, auch wenn die inhaltliche Ausführung<sup>75</sup> sowie das unflexible Medium nicht mehr den Ansprüchen eines so anspruchsvollen pädagogischen Schulentwicklungsvorhabens gerecht werden. Hier stellt sich noch einmal das Problem einer nutzerfreundlichen Internetplattform mit aktualisierbaren Arbeitshilfen, auf der diese Handreichungen nutzerfreundlich angeboten werden.

So fehlen in BeStE – wie auch im FLEX-Handbuch – alltagsrobuste Handreichungen für die Kooperation der Grundschullehrkräfte mit dem Mobilen Sonderpädagogischen Dienst (MSD)<sup>76</sup> bzw. für die FörderschullehrerInnen zum gemeinsamen Unterricht an allgemeinbildenden Schulen. Mit einer solchen Anleitung würde zugleich die wichtige Überzeugungsarbeit in Richtung gemeinsamen Unterrichtens erleichtert. Tandems wie Lehrkräfte in der Schuleingangsphase könnten sich auf solche Quellen beziehen und so ihre integrative Arbeit ebenso nach Innen sichern (überprüfen) wie nach außen argumentieren.

Natürlich ist jede Handreichung so gut wie die Nutzer, die sie benutzen. Dennoch können Instrumente und Handreichungen z.B. die Nutzens- und Anwendungs idee besser transportieren, können nutzerfreundlicher und auch einmal für besondere Anlässe geeignet sein. Als Maßstab für solche Handreichung kann gelten:

1. Bietet die Handreichung das, was die jeweiligen PädagogInnen wünschen?
2. Sind die AnwenderInnen auf die Nutzungsart und das Nutzungsziel eingestellt?
3. Erlaubt die Handreichung eine kontinuierliche Verbesserung im täglichen Einsatz?
4. Bietet die Handreichung Handlungsalternativen, persönliche Freiräume?

Eine der Grundlagen für die Gestaltung der Tandem-Fortbildungen, der regionalen Unterstützungssysteme wie der Handreichungen und Informationsmedien bildet der Einblick in die konkreten Anforderungen der Tandem-Arbeit in den Schulen. Auch die Entwicklung eines Kompetenzportfolios als Grundlage für die individuelle wie gemeinsame Planung der Fortbildungen und Lernmedien braucht diesen Einblick. Deshalb entschied sich die Wissenschaftlichen Begleitung darauf, die Tandemarbeit in zwei exemplarischen Schulämtern etwas eingehender zu studieren.

Das starke Engagement der Tandems in BeStE konkurriert natürlich stark mit ihren Aufgaben als LehrerIn, BeraterIn, SchulleiterIn etc. Auch grenzwertige persönliche Belastungen traten in diesem Zusammenhang auf. Verstärkt wurden diese negativen Momente noch durch die ungeheure Dichte des ersten Tandem-Jahres, die weitgehend eine Folge des vorzeitigen, kaum vorbereiteten und wenig planvollen Projektstarts war. Dieser Fehler sollte in Zukunft bei der Gewinnung neuer Mitwirkender bei den Tandems tunlichst vermieden werden. Stattdessen muss auf Schulamtsebene die Unterstützung und (zeitliche) Entlastung der Tandems (Referentendatei, Unterstützungssystem, Veranstaltungsorganisation, Ressourcen, Öffentlichkeitsarbeit etc.) voran gebracht werden, soll nicht irgendwann der Anfangsenthusiasmus in Resignation umkippen. Dabei ist auch der individuellen Kompetenzentwicklung in fachlicher wie konsultativer Hinsicht ein größeres Augenmerk zu schenken, denn die Tandems müssen mit der Entwicklung ihrer Schulen Schritt halten können.

---

<sup>74</sup> FLEX-Handbuch 2003 (Stand 2008\_10): <http://www.bildung-brandenburg.de/3537.html>

<sup>75</sup> insbesondere fehlen Ausarbeitungen zur Unterrichtsqualität (Ziele, Inhalte, Binnendifferenzierung, pädagogische Qualitätssicherung...)

<sup>76</sup> zu den vorhandenen Materialien für den MSD siehe (Stand 2008\_10): <http://www.thueringen.de/de/tkm/schule/foerderung/content.html>

Zu dieser Entlastung gehört auch die Aufstockung der zeitlichen und / oder personellen Tandem-Ressourcen in Schulämtern mit wachsendem Erfolg der Schuleingangsphasen-Entwicklung, denn ein Tandem kann nicht wesentlich mehr als 6-8 Grundschulen mit hohem qualitativem Anspruch betreuen. Auf jeden Fall muss vermieden werden, dass sich aufgrund der Unterbesetzung und bei kleinlicher Handhabung der Ressourcenfrage bald ein personeller Tandem-Engpass auftut. In Schulämtern, die die Kapazitätsgrenze der Tandems bereits zahlenmäßig überschritten haben, wird aktuell die "Entlassung" der fortgeschritteneren Schulen diskutiert. Damit wird automatisch die qualitativ-pädagogische Weiterentwicklung der BeSTe-Schulen zu Grabe getragen.

Vor allem auf Schulamtsebene muss die Unterstützung und (zeitliche) Entlastung der Tandems (Referentendatei, Unterstützungssystem, Veranstaltungsorganisation, Ressourcen, Öffentlichkeitsarbeit etc.) voran gebracht werden, soll nicht irgendwann der Anfangsenthusiasmus in Resignation umkippen. Dabei ist auch der individuellen Kompetenzentwicklung in fachlicher wie konsultativer Hinsicht ein größeres Augenmerk zu schenken, denn die Tandems müssen mit der Entwicklung ihrer Schulen Schritt halten können. Wie ja schon angesprochen, lässt sich die Steigerung der Aufgabenqualität wahrscheinlich nicht mehr nur durch die BeSTe-Tandems bewerkstelligen. Insbesondere können sie niemals die Vielfalt aller für eine Schule notwendigen fächerspezifischen Kompetenzen abdecken. Zum Ausbau der fächerbezogenen Beratungsqualität schlagen wir daher die Entwicklung "schulinterner Tandems" vor, die sich selbst in die Möglichkeiten zur Steigerung der Aufgabenqualität einarbeiten und dieses Wissen in ihren (Nachbar-) Schulen weitergeben<sup>77</sup>.

Abgesehen von dieser grundlegenden strategischen Überlegung besteht bezüglich der neuen Tandems die Frage, wie diese optimal in ihre neue Aufgabe eingearbeitet werden können. Wir empfehlen, dass sich neue Tandems auf die Einübung der Beratungskompetenz mit einigen wenigen, relativ weit entwickelten Schulen konzentrieren sollten. Hierfür wäre aber eine intensivere und stringendere Begleitung und Unterstützung durch die Projektleitung und eventuell durch Supervisions-Tandems notwendig. In der augenblicklichen Situation sind die überlasteten Tandems kaum in der Lage, eine solche Einarbeitung ohne Unterstützung zu leisten.

Für Tandems, die sich erst in die pädagogischen Details der SEPh einarbeiten, liegt der Fokus naturgemäß auf dem Ausbau ihrer Beratungskompetenz mit einigen wenigen, relativ weit entwickelten Schulen. Hierfür ist eine intensivere und stringendere Begleitung und Unterstützung durch die Projektleitung und eventuell durch Supervisions-Tandems notwendig. Für die Vorreiter-Tandems stehen der Aufbau eines regionalen Unterstützungssystems, eines externen Evaluationssystems und die Befähigung der entwickelteren Schulen zur Selbstevaluation im Vordergrund.

Die letzte Frage bezüglich der Weiterbildung der Tandems betrifft den Bereich der Unterstützung und Beratung der fortgeschrittenen BeSTe-Schulen und solcher, die nicht in BeSTe sind. Damit auch diese "Fortgeschrittenen" eine hochwertige Unterstützung erhalten können, empfehlen wir neben der weiteren Qualifizierung der Tandems den Aufbau eines regionalen Unterstützungssystems sowie die Entwicklung von Lernwerkstätten, die Medien und Anschauung zur Einarbeitung in die Strukturen der integrativen Schuleingangsphase und einen Ort gemeinsamer Reflexion und Entwicklung auch quer zur Einzelschule bieten. Dieser Aufgabe sollten sich in erster Linie die Schulämter stellen, auch wenn sie dafür den Rückhalt des Ministeriums benötigen.

---

<sup>77</sup> siehe dazu die Ausführungen zu "Schulinternen Tandems" im Kapitel "8.2.1 Notwendige strategische Vorhaben..." und dort den Unterpunkt "4. Förderung der qualitativen Projektentwicklung"

