

## 4 Organisation des Transferprojektes, Ausgangskonzeption, Planung und Steuerung

*"Schulentwicklung kann man nicht von oben nach unten machen, aber man kann von oben nach unten den Rahmen schaffen, dass die Schule sich nach ihrem Duktus selbst entfaltet."*

Dr. Jörg Vogel, Landesschulbeirat Thüringen

Dieses Kapitel untersucht die Frage, welche organisatorischen Voraussetzungen notwendig sind, um ein so komplexes Transferprojekt, wie die landesweite Verbreitung der integrativen Schuleingangsphase aus dem Schulversuch "Veränderte Schuleingangsphase" (2000-2003) zu gewährleisten. Gibt es überhaupt unterschiedliche Verlaufsmuster oder nur Gelingens- und Scheiternsmuster? Organisation wird im Folgenden als Ensemble soziotechnischer Strukturen verstanden, das transferförderliches Wissen, Können und Wollen aus dem Schulversuch und aus dem Transferprojekt dorthin gelangen lässt, wo dieses benötigt wird. Diese Organisation baut auf etablierten institutionellen Strukturen der Schulen, der Schulämter, des ThILLM und des TKM auf. Hinzu kommen eine Projektorganisation mit ministerieller Führung, einer Projektleitung am ThILLM, Schulentwicklungsberatern für die Schuleingangsphase ("Tandems"), LehrerInnen aus Schulen mit beispielhafter Schuleingangsphase, sonstigen FachberaterInnen und ExpertInnen, Projektverantwortlichen an den Schulämtern und an den BeSTe-Schulen sowie vorübergehend eine Wissenschaftlichen Begleitung. Das für den Transfer notwendige Wissen und Können wird aktuell noch hauptsächlich persönlich von den Beteiligten dieser Institutionen transportiert. Daneben gibt es aber auch sächliche Medien, vor allem die Schulen mit Schuleingangsphase, Bücher, Filme, Internetportale und ein riesiger Fundus an Unterrichtsmaterialien in den Klassen der Schuleingangsphase.

Vor gut zweieinhalb Jahren waren fast alle Elemente der genannten Strukturen und auch alles notwendige Wissen, Können und Wollen bereits vorhanden. Aber es fehlte an ihrer tragfähigen Vernetzung. Diese haben vor allem die rund 30 Tandems und ihre Projektleitung gewoben. So fest, dass man mittlerweile von einem Thüringer Modell des Schuleingangsphasen-Transfers sprechen kann. Das Netzwerk ist gewaltig gewachsen und steht nun vor drei großen Herausforderungen. Die quantitative Expansion der Schuleingangsphasen-Schulen in Thüringen, rund 70 BeSTe-Schulen, 30-40 angehende BeSTe-Schulen sowie vielleicht noch einmal 30-40 Schulen, die sich vor und außerhalb von BeSTe an den Aufbau einer integrativen Schuleingangsphase gemacht haben, übersteigt die zeitlichen Ressourcen der Tandems. Die zweite Herausforderung ist qualitativer Natur und betrifft die deutliche Anhebung der Aufgaben- und Unterrichtsqualität, die zwar vom Lern- und Arbeitsklima der meisten Stammgruppen getragen würde, nach unserer Erfahrung aber nur selten – dies auch außerhalb Thüringens – signifikant erreicht wird. Die dritte Herausforderung ergibt sich aus einer Lösungsmöglichkeit für die ersten beiden. Wie kann es gelingen, die angedeuteten Strukturen, das enorme Wissen und Können und die beeindruckende Bereitschaft der Lehrkräfte zum Engagement für die integrative Schuleingangsphase in einer schulnahen, regional basierten und landesweit koordinierten Schuleingangsphasenbewegung zu verbinden?

Angesichts dieser dynamischen Entwicklung und der herausfordernden Zukunft bleibt das langfristige Ziel des gesamten Entwicklungsvorhabens erstaunlich konstant: Die flächende-

ckende Einführung der integrativen (Gemeinsamer Unterricht), klassenstufenübergreifenden und flexiblen Schuleingangsphase im Lande Thüringen zum Wohle der PädagogInnen und zum Besten für die Kinder. Da Schulwandel neben den Inhalten besonders auch von der Eigenständigkeit der jeweiligen Einzelschule abhängt, ist BeStE in das Vorhaben "Eigenverantwortliche Schule" eingebunden. Nicht eingebunden sind in BeStE die wegweisenden Unterrichtsentwicklungsprojekte EULE und SINUS.

Das Transferprojekt BeStE kann bereits auf einen reichen Fundus an Vorarbeiten zurückgreifen (siehe Abbildung 4-1: Entwicklungspfad der Schuleingangsphasen-Entwicklung in Thüringen). Ergebnisse aus Projekten und Schulversuchen stehen schriftlich zur Verfügung<sup>78</sup>. Damit das vorhandene Schulversuchs-Wissen für die tägliche Arbeit der Schulen verfügbar werden kann, bedarf es jedoch nicht nur seiner Veröffentlichung, sondern auch der aktiven und spezifischen Verbreitung. Schriftstücke sind alleine nicht geeignet, Erfahrungen weiter zu geben.

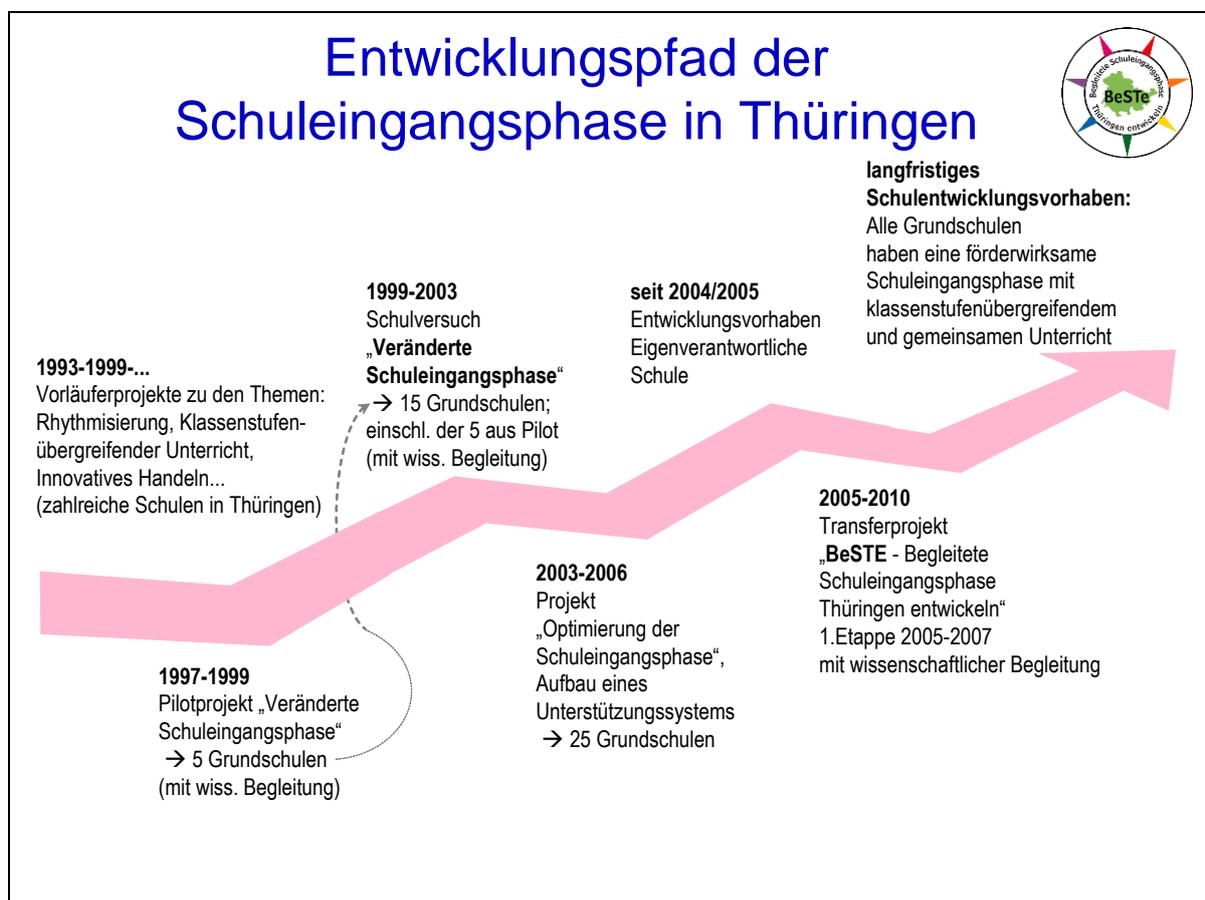


Abbildung 4-1: Entwicklungspfad der Schuleingangsphasen-Entwicklung in Thüringen

Es verfügen daher immer noch nicht alle Schulen über die notwendigen Voraussetzungen zur Einführung der Schuleingangsphase. Das Ziel ist auch für die Schulen sehr hoch gesteckt: Allen Kindern die Chance zum Lernen in ihrer Grundschule geben, alle Kinder altersgerecht einschulen und ihnen individuell Zeit zur Entwicklung einräumen, alle Kinder stärken, in ihren Begabungen herausfordern und so die Bildungschancen für alle Kinder durch geeignete Förderung verbessern. Im Schulentwicklungsvorhaben BeStE wird daher ein Unterstützungs-

<sup>78</sup> Carle / Berthold 2008 : Schuleingangsphase entwickeln; ThILLM 2004: Veränderte Schuleingangsphase; Carle u.a. 2005: TQSE (<http://www.tqse.uni-bremen.de/>)

system aufgebaut, mit dessen Hilfe sich Schule für Schule befähigen kann, ihre Schuleingangsphase entsprechend entwickeln.

Thüringen hat mit dem Transferprojekt "Begleitete Schuleingangsphase (BeStE)" einen vielversprechenden Weg beschritten. Damit er zum Ziel führt, wirken alle Ebenen des Schulsystems zusammen - zur Strukturübersicht siehe "Abbildung 4-2: Struktur des Transferprojektes "Begleitete Schuleingangsphase". Trotz vergleichsweise guter Unterstützungsbedingungen stellt das Vorhaben für die Grundschulen eine große Herausforderung dar. In seiner Anlage als Transferprojekt zur landesweiten pädagogischen Einführung der Schuleingangsphase genießt BeStE in Deutschland eine Sonderrolle und wird daher und aufgrund seines systematischen Aufbaus als besonders erfolgversprechend angesehen.

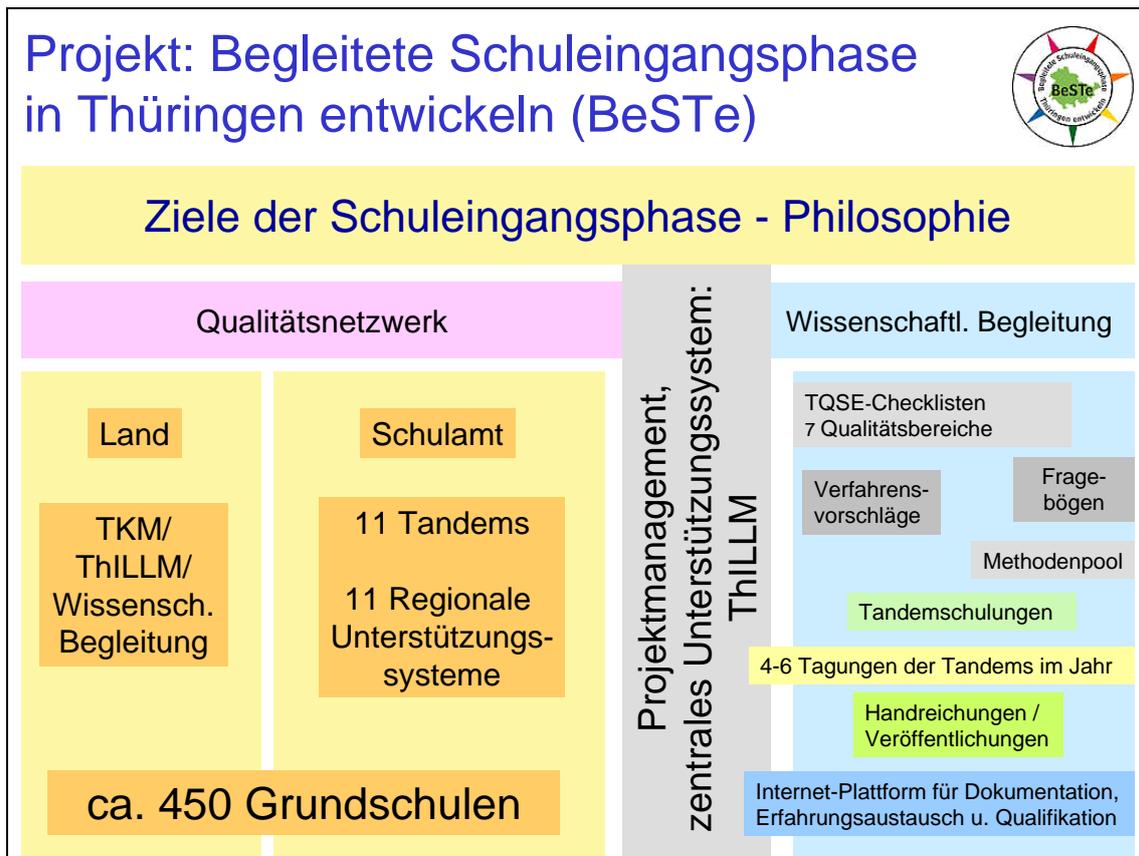


Abbildung 4-2: Struktur des Transferprojektes "Begleitete Schuleingangsphase"

Als zentrale Fragestellung sieht das Transferprojekt die Klärung der Frage, unter welchen Projektbedingungen die in den Grundschulen erforderlichen strukturellen, pädagogischen und qualifikatorischen Veränderungen erfolgreich umgesetzt werden können. Erfolgskriterium für das Transferprojekt ist letztlich der Erfolg der Schuleingangsphase in jeder Grundschule: Alle schulpflichtigen Kinder werden in die Grundschule aufgenommen und besuchen diese mit persönlichem Erfolg – auch gemessen an landesweiten und zukunftsorientierten Kriterien. Eine der Aufgabenstellungen der Wissenschaftlichen Begleitung war es, heraus zu arbeiten, wie diese grundlegenden Veränderungen der Schuleingangsphase landesweit innerhalb eines umfassenden und langfristigen Schulentwicklungsvorhabens am wirkungsvollsten begleitet werden können und welche Projektstruktur dieser Begleitung zugrunde liegen muss.

## 4.1 Planung der landesweiten Einführung

Am 09. November 2005 fand in Kassel ein erstes übergeordnetes Planungsgespräch statt, zu dem das Thüringer Kultusministerium (TKM), das Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien (ThILLM), die Wissenschaftliche Begleitung und die angehende Projektleiterin teilnahmen. Hier wurden die Grundlagen für die Projektentwicklung besprochen, wie sie durch die Wissenschaftliche Begleitung vorgeschlagen worden waren. Die zeitliche Anlage der wissenschaftlichen Begleitung war anfangs auf fünf Jahre konzipiert, wurde dann aber – in Korrespondenz zur insgesamt eingeschränkten Projektausstattung – auf zwei Jahre begrenzt.

Wissenschaftliche und praktisch-pädagogische Grundlagen für das Transferprojekt bilden die beiden Vorläuferprojekte "Veränderte Schuleingangsphase" und "Optimierte Schuleingangsphase". Das Transferprojekt fügt diese Entwicklungen in einen umfassenden Reorganisationskontext des Thüringer Bildungssystems ein, der vor allem durch den "Thüringer Qualitätsrahmen"<sup>79</sup>, die Umstrukturierung der Schulämter und das Entwicklungsvorhaben "Eigenverantwortliche Schule" geprägt ist. Daher sollten die Entwicklungsschritte der Schulen in beiden Entwicklungsvorhaben nicht nur korrespondieren, sondern muss das Projekt "Begleitete Schuleingangsphase" als Teil des Vorhabens "Eigenverantwortliche Schule" verstanden werden, was auch bedeutet, dass es durch das übergeordnete, langfristige Schulentwicklungsvorhaben beeinflusst wird.

Der detaillierte Projektstrukturplan der Wissenschaftlichen Begleitung, um den es im Rahmen des Kasseler Gesprächs ging, verdeutlichte auch die erforderlichen Zeit- und Personalressourcen. Kernpunkte dieses Planes waren neben dem Vorschlag für die Projektstruktur Schätzungen der erforderlichen personellen Ausstattung der Projektleitung und des zeitlichen Bedarfs zur Einführung der Schuleingangsphase in allen Thüringer Grundschulen.

### 4.1.1 Erste Planung und Start

Gegenüber diesem Plan gestaltete sich die Projektwirklichkeit in der Realität fast spartanisch. Eine aktiv steuernde, strategische Projektleitung auf ministerieller Ebene wurde nie etabliert. Es gibt also niemanden, der auf der strategischen Ebene den konkreten Projektverlauf fortlaufend kontrolliert und gegensteuernd interveniert. Das Transferprojekt baute stattdessen auf der organisationsnahen und im öffentlichen Dienst üblichen Projektform einer reinen Koordinations-Projektorganisation mit der Steuergruppe als operativem Steuerungsorgan. Die Projekt-Steuergruppe (Lenkungsausschuss) tagte zweimal in 2005 und dreimal in 2006. Diese Frequenz genügt vielleicht der politischen Kontrollfunktion, niemals aber der operativen Steuerung. Dieser Mangel an übergeordneter strategischer Führung des Projektes konnte auch auf der Ebene der ausführenden Projektorganisation nicht wettgemacht werden.

Die Wissenschaftliche Begleitung hatte, basierend auf ihren praktisch-organisatorischen und wissenschaftlichen Erfahrungen<sup>80</sup> mit der Planung und Organisation von pädagogischen Projekten, einen Vorschlag für die Aufbauorganisation des BeSTe-Projektes vorgelegt – siehe Abbildung 4-3: Aufbauorganisation des Transferprojektes. Darin wurden begründete strukturelle wie personelle Vorschläge zur signifikanten Erhöhung der Gelingenswahrscheinlichkeit des Transferprojektes formuliert. Wichtige Elemente waren eine übergeordnete "machtvolle" Projektleitung (Projektführung), die auch politisch in der Lage war, das Projekt auszustatten und zu lenken. Dazu gehörten eine fachlich beratende Projektsteuergruppe sowie ein, die

---

<sup>79</sup> Näheres zum Thüringer Qualitätsrahmen zur Schulentwicklung findet sich unter der URL (2007\_05): [http://www.thueringen.de/imperia/md/content/tkm/schulwesen/evas/q\\_rahmen.pdf](http://www.thueringen.de/imperia/md/content/tkm/schulwesen/evas/q_rahmen.pdf)

<sup>80</sup> siehe Carle 2000: Was bewegt die Schule?, Kapitel 10. Die Projektperspektive: Methodeninnovation zur Sicherung schulischer Entwicklungsprojekte

"Stakeholder" des Projektes vertretender Projektbeirat. Darunter war das eigentliche Projektmanagement angesiedelt, das für die Ausführung der lang-, mittel- und kurzfristigen Projektziele auf Schulumtsebene zuständig sein sollte. Auch dieses Projektmanagement hätte kompetenzlich so ausgestattet werden sollen, dass es die Schulumter und die Tandems zur Umsetzung der Projekt-Teilziele hätte verpflichten können. Dieser Vorschlag wurde von der WB der damaligen erweiterten Projektsteuergruppe ausführlich erläutert.

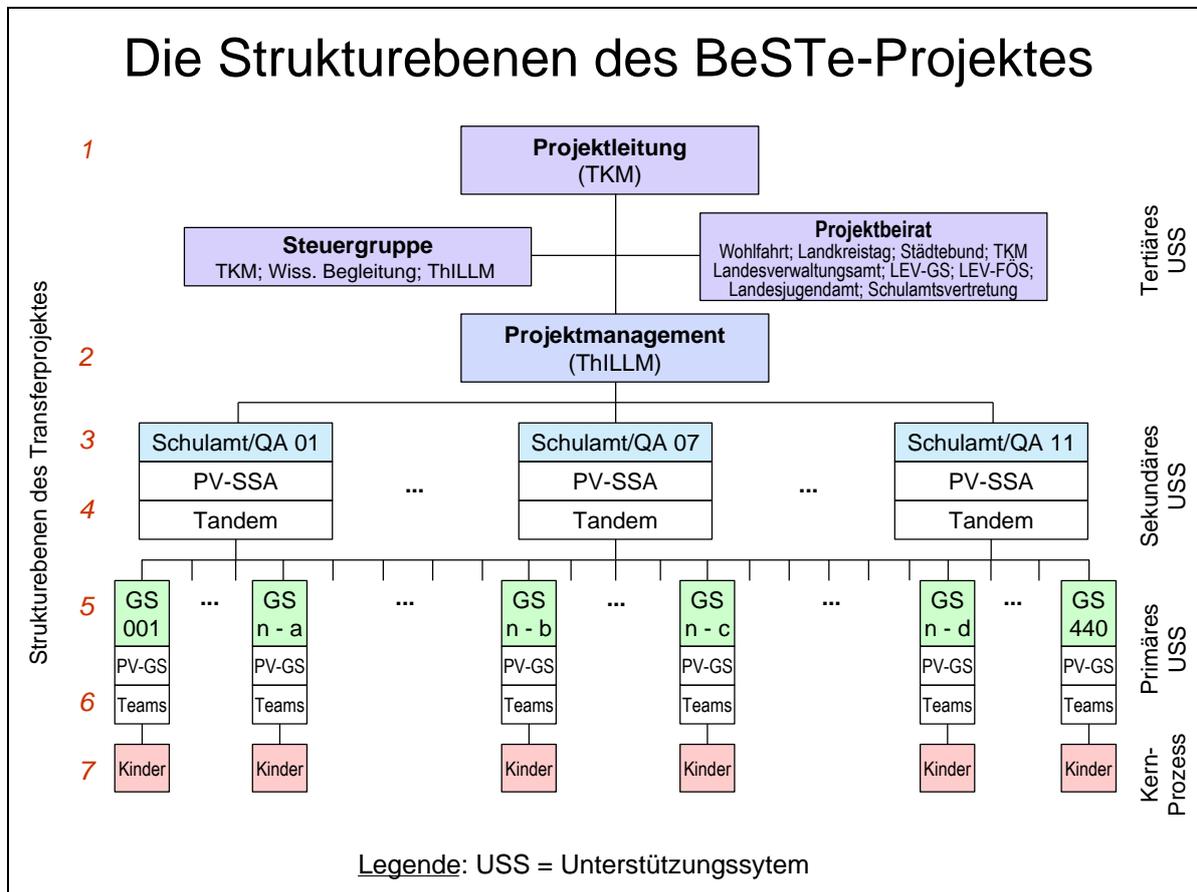


Abbildung 4-3: Aufbauorganisation des Transferprojektes (Entwurf der WB im Nov. 2005)

Auf der ausführenden Projektmanagementebene wurde gravierend gekürzt und statt der – schon stark eingeschränkten vorgeschlagenen Minimalbesetzung von 2,5 MitarbeiterInnen mit nur einer Person gestartet. Diese verfügte zwar über einschlägige Erfahrung in der Schuleingangsphase aber noch nicht über Projektmanagementenerfahrung. Auch Erfahrungen in der Schulentwicklungsberatung fehlten ihr noch. Ab Januar 2006 wurde die Projektorganisation um eine Förderschullehrerin mit einer halben Stelle erweitert. Diese verfügte über Beratungserfahrung und über Erfahrung als MSD<sup>81</sup> in der Schuleingangsphase. Allerdings war auch sie nicht mit den Aufgaben der Projektorganisation und der Projektsteuerung vertraut.

Da neben der Organisation und Durchführung der Tandem-Fortbildungen kaum Zeit für eine Fortbildung im Bereich des Projektmanagements blieb, verfügt die Projektleitung bis dato nur insoweit über professionelle Projektsteuerungskompetenz, wie sie diese während der Projektarbeit erfahrungsorientiert erwerben konnte. Auch die begonnene aber nie wirklich abgeschlossene Planung des Vorhabens blieb auf dem skizzenhaften Niveau, wie es die Abbil-

<sup>81</sup> Thüringer Förderschulgesetz, §3. Mobile Sonderpädagogische Dienste (MSD): <http://www.thueringen.de/de/tkm/schule/schulwesen/gesetze/foerderschulgesetz/content.html>

dung 4-4: Mindmap der wichtigsten Projekt-Handlungsfelder und –Phasen zeigt. Darin sind die wichtigsten Aufgabenbereiche des Transferprojektes bezeichnet und stichwortartig skizziert. Der von der Wissenschaftlichen Begleitung vorgelegte Projekt-Struktur-Plan ging noch von einer ausreichenden Vorbereitungs- und Planungszeit aus. Diese zeitliche und inhaltliche Strukturierung fand wenig Niederschlag im tatsächlichen Verlauf von BeStE.

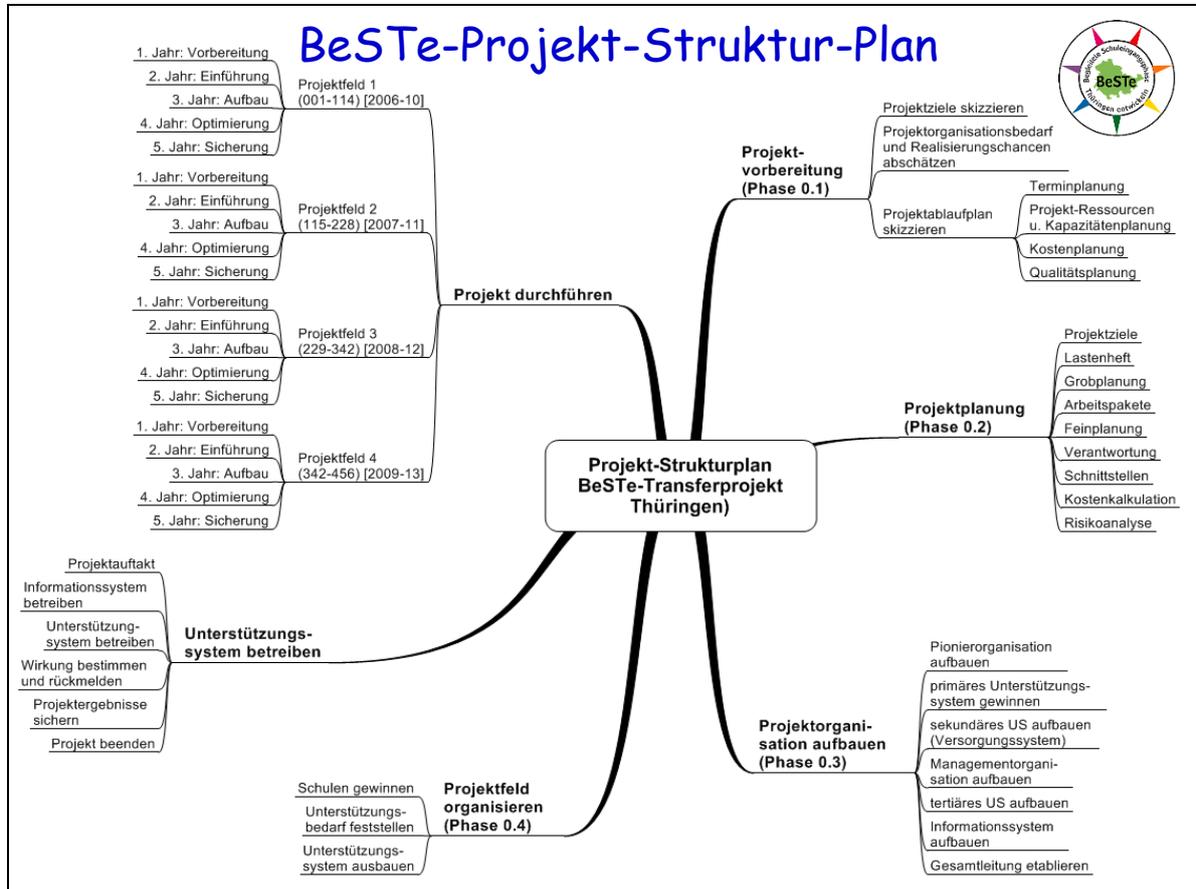


Abbildung 4-4: Mindmap der wichtigsten Projekt-Handlungsfelder und –Phasen(2005)

Dieses Resümee ist nicht negativ gemeint und vor allem nicht den Projektmanagerinnen anzulasten. Tatsächlich haben die beiden ProjektleiterInnen in zweieinhalb Jahren mit den Tandems vor Ort in den Schulämtern, Städten und Gemeinden eine erstaunlich umfangreiche und niveauvolle Entwicklung bei nunmehr insgesamt 70 begleiteten und ca. 30 weiteren interessierten Grundschulen (macht zusammen mit den 30-40 Pionierschulen vorausgegangener SEPh-Projekte etwa 140 und damit ca. 30 % der Thüringer Grundschulen) angeregt und teilweise verbindlich motiviert. Der negative Aspekt dieses erfolgreichen Aktionismus betrifft die Unmöglichkeit, aus einem schwach strukturierten Prozess systematisch zu lernen. Weder die politisch Verantwortlichen in BeStE, noch die Umsetzungsverantwortlichen, ganz zu schweigen von der Wissenschaftlichen Begleitung kann schlüssig belegen, was in BeStE bislang erfolgswirksam und was erfolgshemmend gewirkt hat.

Wie aus den beiden Projekt-Strukturplanauszügen ersichtlich ist (Abbildung 4-5: Ursprünglicher Projekt-Strukturplan für die Startphase [Schuljahr 2005-2006] und Abbildung 4-6: Ursprünglicher Projekt-Strukturplan für die Abschlussphase [Schuljahr 2013-2014]), empfahl die Wissenschaftliche Begleitung eine einjährige (2005 - 2006) Projektvorbereitungsphase (Konzipierung, Planung, Vorbereitung und Ressourcengewinnung) einschließlich einer Pilotphase (Ausprobieren der Methoden und Materialien und Gewinnung der ersten

Schulen) vor dem öffentlichen Projektstart (2006 – 2007). Danach sollte die erste Gruppe von Schulen – etwa 6 bis 8 pro Tandem – auf den Beginn der Schuleingangsphase vorbereitet werden (siehe Anhang, Kapitel 8.1.3. Vorläufiger Struktur-, Arbeits- und Zeitplan der Wissenschaftlichen Begleitung).

Projektvorbereitung				Projektinitiierung			
Vorbereitungsphase 0.1 (Konzipierung)		Vorbereitungsphase 0.2 (Planung + Pilotvorbereitung)		Vorbereitungsphase 0.3 (Projektorgan. + Pilotphase 0)		Projektvorlauf (Pilotphase 1 + K1-Phase 0)	
Pilotorgani- sation 0.1	Ablaufplan 0.1 skizzieren	Pilotorgani- sation 0.2	Ablaufplan 0.2 grob festlegen	Projektorgani- sation etabl.	Projektfeld eingrenzen	Projektorgani- sation routin.	<b>P-Kollegien gewinnen</b>
Projektziele skizzieren	Termine grob planen	Verantwortun- gen festlegen	Projektziele verfeinern	Tertiäres US aufbauen	Pilot-Schulen gewinnen	Informations- system routin.	Informieren d. Kollegiums
Organisations- bedarf schätz.	Ressourcen u. Kapazitäten	Beteiligten- kreis festlegen	Lastenheft formulieren	Sekundäres USS qualifiz.	Pilot-Schulen- Vertrag	Qualifikations- system routin.	Projektinter- essen klären
Machbarkeits- studie 0.1	Kosten grob festlegen	Schnittstellen festlegen	Arbeitspakete formulieren	Primäres US aufbauen	Unterstützgs.- system aufbauen	Unterstützgs.- system etabli.	Lernen durch Besuchen
<b>Projekt-Phasenplan (Aufgaben und Zeiten)</b>							
		Projektvision formulieren	Arbeitsaufträ- ge formulieren	Informations- system aufb.	Zug-Pilot gewinnen	Projektgerbe- nis-Sicherung	SWOT- Analyse
		Tandems gewinnen	Kosten kalkulieren	Qualifikations- system aufb.	Pilotfeld öffent- lich starten	VSEPh Konsul- tationsschulen	Beschluss Schulkonfer.
<b>Primäres USS:</b> Unterstützungssystem im Schulamtsbereich (QA + Tandem + div. Ressourcen) <b>Sekundäres USS:</b> Unterstützungssystem für das Primäre USS (Projektmanagement + ThILLM + Wiss.Begl. + div. Ressourcen) <b>Tertiäres USS:</b> Unterstützungssystem für das Sekundäre USS (TKM + Steuergruppe + Projektbeirat + div. Ressourcen)		Werkzeuge für Tandems	Primäres US aufbauen	Projektaufga- ben festlegen			Projektplan für die Einführung
		Tandems qualifizieren	Machbarkeits- studie 0.2				Klassenplan für den Start
							Zielvereinbarg. SL+Kollegium
						Vorabbericht	
2005		2005		Sep.2005 - Feb.2006		Mär.2006 - Juli.2006	

Abbildung 4-5: Ursprünglicher Projekt-Strukturplan für die Startphase [Schuljahr 2005-2006]

Entsprechend diesem Strukturplan wären jährlich etwa 6-8 weitere Schulen pro Tandem gewonnen und betreut worden. Pro Schule war an eine dreijährige Begleitung der Schuleingangsphase gedacht worden – in BeStE sind erst einmal nur zwei Jahre Begleitung geplant. Im dritten Projektjahr hätten so etwa 80-90 Schulen mit der Schuleingangsphase begonnen und weitere 90 hätten sich in der Vorbereitung auf die Schuleingangsphase befunden. Nach zwei Jahren Vorbereitung, fünf Jahren Start mit einer jeweils neuen Gruppe von ca. 90 Schulen plus zwei Jahren Auslauf hätten zum Schuljahresende 2014 alle rund 440 Grundschulen am Programm teilgenommen und eine Schuleingangsphase etabliert (siehe Abbildung 4-6: Ursprünglicher Projekt-Strukturplan für die Abschlussphase [Schuljahr 2013-2014]).

Die Verzögerung des Projektstarts bis November 2005 bedeutete in diesem Zeitraster eine Verschiebung des gesamten Planes um ein Jahr nach hinten. Statt Vorbereitung und Start zeitlich zu adaptieren wurden - wahrscheinlich parallel zu den Planungsgesprächen mit der Wissenschaftlichen Begleitung - bereits in 2005 die Projektleitung und die Mehrzahl der Tandems gewonnen. Zwei der Tandems starteten dann auch schon mit den ersten Schulen vor der ersten Tandem-Schulung am 17. November 2005 - dem quasi offiziellen wenn auch nicht fachöffentlichen oder gar politiköffentlichen Projektstart am ThILLM in Bad Berka. Inzwischen haben 45 (Stand: Juni 2007) eine feste, überwiegend durch Schulkonferenzbeschluss begründete Begleitungsvereinbarung mit einem der Tandems geschlossen. In einem Schul-



und terminiert worden, als die WB zum ersten Qualifikationstermin im November 2005 geladen wurde. Das Projektmanagement ermittelte zum Projektstart im November 2005 den Fortbildungsbedarf der Tandems durch eine Abfrage der Teilnehmerwünsche. Diese Wünsche wurden thematisch erfüllt und zeitlich in die ThiLLM-Zeitfenster eingefügt, so dass bereits zu Beginn 2006 das komplette Projektjahr zeitlich verplant war. Abgesehen von der nicht abgesprochenen Festlegung der Fortbildungszeitpunkte, Inhalte und ReferentInnen widersprach auch dieses Vorgehen nicht nur einer zielgerichteten Projektierung, sondern auch den aktuellen Erkenntnissen der (Thüringer) schulischen Fortbildungsforschung<sup>82</sup>. Insbesondere muss bezweifelt werden, ob frisch eingesetzte Tandems in der Lage ein können, ihren Fortbildungsbedarf ausreichend begründet vorwegzunehmen ohne sich ausreichend mit ihren neuen Aufgaben auseinandergesetzt zu haben. Die Wissenschaftliche Begleitung wurde dann zwar in die Fortbildung der Tandems einbezogen, sie spielte dabei aber mehr die Rolle eines Zuschauers, Kritikers und Gelegenheits-Referenten.

#### 4.1.2 Beratung und Qualifizierung der Projektleitung

Beratung und Qualifizierung der Projektleitung nahm im ersten Projektabschnitt einen großen Teil der Zeit der WB in Anspruch. Hier werden die einzelnen Inhalte lediglich aufgereiht. Zu den zeitlichen Anteilen gibt die "Abbildung 1-4: Grobe Aufteilung der tatsächlichen Arbeitsbereiche der Wissenschaftlichen Begleitung" einen groben Überblick. Zu den Details siehe Anhang, Kapitel 9.1: Die Aktivitäten der Wissenschaftlichen Begleitung". Die Beratungstreffen mit der Projektleitung fanden etwa alle zwei Monate statt und betrafen inhaltlich neben den anstehenden Aktualitäten (Tandem-Weiterbildung, Gremien, Papiere) vor allem die Bereiche:

- Projektorganisation
- Arbeitsvereinbarungen (Zielvereinbarungen)
- Projektentwicklungskontrolle: Datenerhebung vor Ort

Obwohl fast ein Drittel der Arbeitszeit der WB in die Projektmanagementberatung mündete, gelang es aufgrund der oben geschilderten schwierigen Start- und Arbeitsbedingungen nicht, dem Transferprojekt eine strategisch wirksame Projektsteuerung zu etablieren. Dafür waren die Aufgaben zu umfangreich und die Ressourcen zu gering, dafür fehlte auch die notwendige Konsultationsdichte.

Die Wissenschaftliche Begleitung unterstützte die Projektleitung deshalb bei der Einführung eines Systems von **Arbeitsvereinbarungen** zwischen Projektleitung und Tandems, um der Projektleitung wenigstens ein überblicksartiges operatives Projektcontrolling zu verschaffen. Diese Vereinbarungen wurden zur begrifflichen Unterscheidung von den Zielvereinbarungen zwischen Schulen und EVAS-ExpertInnen *Arbeitsvereinbarungen* genannt. Im Mai 2006 wurde die Projektleitung in das Verfahren der Führung durch Zielvereinbarung in einem mehrtägigen Workshop eingeführt.

Zur Vorbereitung beider Seiten (Projektmanagerinnen und Tandems) auf die Zielgespräche wurden die Tandems von der Projektleitung zuerst einmal telefonisch interviewt. Sie formulierten eine grobe Zeitplanung ("Zeitschienen") für das vor ihnen liegende Jahr, so dass die Arbeitsvereinbarungen gut fundiert waren. Im Juni 2006 führte die Projektleitung mit Assistenz und Dokumentation durch die WB mit 13 Tandems die entsprechenden, mehrstündigen Gespräche.

---

<sup>82</sup> Hierzu bietet die Dissertation von Heike Hahn, ThiLLM-Mitarbeiterin im Schulversuch "Veränderte Schuleingangsphase" fundierte Einblicke – dies. 2003: Zur Wirkung von Fortbildung im Prozess der Schulentwicklung

Auch wenn die Projektleitung und vor allem die Tandems Beachtliches vollbracht haben, da alle sehr viel mehr investierten als sie mussten, so gab und gibt es projektbezogene Gegebenheiten, die Aufbau und Einführung eines belastbaren Projektcontrollings behindern. Da die für die Aufgaben der Wissenschaftlichen Begleitung nötigen Daten folglich nur eingeschränkt über die Ergebnisse der Arbeitsvereinbarungen zur Verfügung standen, musste ein zusätzlicher Weg gefunden werden, um die Miss- und Gelingensbedingungen des Transferprojekts aus einer weiteren Perspektive auf eine solide informatorische Basis stellen zu können. Die WB machte sich daher in der zweiten Projektphase zunächst ein Bild von der Lage vor Ort in den Schulen und Schulämtern, um zu ermitteln mit welchen Problemen dort zu rechnen ist.

Auf Basis dieser zusätzlichen Analyse kann in einem zweiten Schritt gefolgert werden, wie sich ein Projektcontrolling entwickeln lässt, das die Situation im gesamten Transferprojekt erfasst. Dabei können auch Momente herausgearbeitet werden, die helfen bestehende Hindernisse vor allem im Hinblick auf die Förderung der Schulen zu überwinden. Es kann aufgezeigt werden, welche Rahmenbedingungen für eine erfolgreiche landesweite Einführung über die bestehenden hinaus noch geschaffen werden müssten<sup>83</sup>.

## **4.2 Zwischen Ministerium und Einzelschule: Entwicklung einer Transferstruktur auf Schulamtsebene**

Qualitätsentwicklung geschieht in Thüringen im Rahmen des Entwicklungsvorhabens "Eigenverantwortliche Schule", dem alle anderen Entwicklungsprojekte zugeordnet sind. Entsprechend korrespondieren die Entwicklungsschritte der Schulen in beiden Vorhaben, wobei das Projekt "Begleitete Schuleingangsphase" (BeSTe) als Teil des Vorhabens "Eigenverantwortliche Schule" verstanden wird.

Die Schulämter wurden in Thüringen umstrukturiert und sind heute angetreten als Qualitätsagenturen vor allem an der Entwicklung und der Sicherung der Unterrichtsqualität bzw. der Qualität der Schule zu wirken. An jedem Schulamt gibt es einen Pool an ausgebildeten Schul- und Unterrichtsentwicklern und weiteren Fachleuten, die in der Lage sein sollten die qualifikatorische Grundlegung der integrativen Schuleingangsphase in den Schulen im Schulamt zu sichern. Sie sind jedoch nicht speziell für die Entwicklung der integrativen Schuleingangsphase ausgebildet und haben auch nicht die personelle Kapazität um ein solch umfangreiches Modell flächendeckend einzuführen. Andererseits war schon im Anschluss an den Schulversuch Veränderte Schuleingangsphase klar, dass es nicht sinnvoll wäre die regionale Entwicklungsarbeit zentral am ThILLM anzusiedeln, hatte sich doch gezeigt, dass die Schulen eine größere Nähe, eine deutlichere Zuständigkeit gut hätten gebrauchen können.

Diese Nähe herzustellen gelang, indem im Bereich Qualitätsentwicklung jedes Staatlichen Schulamts zusätzlich *Tandems* aus je 0,5 Sonderschullehrerstelle und 0,5 Grundschullehrerstelle angesiedelt wurden. Im Rahmen des Entwicklungsvorhabens BeSTe wird vom Land Thüringen den Schulen, die Schuleingangsphase entwickeln wollen, eine mehrjährige Begleitung durch die "Tandems" angeboten. Da die Kapazität der Tandems nicht ausreicht, um alle interessierten Schulen zu begleiten, haben sie damit begonnen, das umfangreiche Unterstützungspotential der Schulämter für die Schuleingangsphasen-Projekte zu mobilisieren. Einige Schulämter haben zwischenzeitlich mehr als ein Tandem eingesetzt.

Es zeigte sich im ersten Jahr, dass die Integration der Tandems in die Schulämter nicht überall gelang. Vielmehr sahen sie sich einige lange Zeit eher als Gäste denn als MitarbeiterInnen, wenn sie nicht ohnehin eine bereits etablierte Funktion am Schulamt innehatten. Auf Schulamtsseite könnte das damit zu tun gehabt haben, dass die Neugliederung der Schulämter

---

<sup>83</sup> Sutorius, René (2008\_11): Checkbook Projektmanagement.

quer zu den Schularten liegende Zuständigkeiten vorsah (z.B. Abschaffung des Amtes der Grundschulreferenten). Die Struktur der Schuleingangsphase und die Informationen über das BeStE-Vorhaben waren anfangs im Schulamt selbst zu wenig bekannt und es fühlte sich außer den Tandems an vielen Schulämtern niemand inhaltlich für das Gelingen der Schuleingangsphase zuständig. Die Wissenschaftliche Begleitung empfahl daher, die Schulämter aktiver ins Boot zu holen. Dies ist inzwischen geschehen und zeigt bereits positive Wirkungen. Die *"Projektverantwortlichen für die Einführung der Schuleingangsphase an den Staatlichen Schulämtern"*, kurz PV-SSA, werden informiert, erhalten Schulungsangebote und sind an der Steuerung der Tandem-Aktivitäten beteiligt.

Die PV-SSA haben ihrerseits auf Schulebene *"Projektverantwortlichen für die Einführung der Schuleingangsphase an den Grundschulen"*, kurz PV-GS, etabliert. Es gibt also jetzt eine, die wichtigsten Strukturebenen des Transferprojektes verbindende Projektverantwortung. Damit ist die Projektsteuerungskompetenz im Transferprojekt BeStE heute im bundesweiten Vergleich ziemlich gut entwickelt. Auch wenn mit Blick auf die noch anstehenden Aufgaben die Steuerungskompetenz – wie in allen Innovationsprojekten - deutlich hinter den Forderungen und Möglichkeiten des Projektfeldes her hinkt. Denn auch für die Steuerungsebenen handelt es sich ja um neue Anforderungen. Daher wird sich die Projektsteuerung mit dem fortschreitenden Transfer auch selbst weiterentwickeln müssen. Entsprechende Vorschläge in Richtung Dezentralisierung unterbreiten wir in Kapitel "6 Gelingenbedingungen". In den meisten Schulämtern fanden nach der Einführung der Projektverantwortlichen am Schulamt Informationsveranstaltungen für Lehrerinnen und Lehrer sowie Eltern statt, die über BeStE informierten.

Die *Projektmanagerinnen (Projektleitung)* am ThILLM haben die Aufgabe, die Gruppe der Tandems zu unterstützen und den Informationsfluss über die Entwicklung des Projekts sicherzustellen. Auf regelmäßigen Treffen wurden zunächst die Aufgabenbeschreibungen der Tandems ausgehandelt und durch die Projektleitung mit dem Kultusministerium abgestimmt. Die Projektleitung organisierte für alle Tandems Schulungen zu Fragen der Schuleingangsphase, zum Vorhaben "Eigenverantwortliche Schule", zu Schulentwicklungsmethoden und spezifischen Arbeitstechniken. Besonders identitätsstiftend war der Austausch der Tandems untereinander. Über die Arbeitsvereinbarungsgespräche zwischen Projektleitung und den Tandems gelang es ein Informationssystem aufzubauen, das einen Überblick über den Stand der Entwicklung aus Sicht der Tandems gewährleistete. In diese Gespräche wurden auch partiell die Projektverantwortlichen der Schulämter einbezogen, so dass diese nun stärker in die Pläne und Strukturen des Transferprojektes einbezogen werden.

Die Entwicklungen in den verschiedenen Schulämtern verlaufen immer noch sehr uneinheitlich. Auf der Schulamts- und Landesebene hatte das Transferprojekt anfangs ein Infrastrukturproblem. Damit eine Infrastruktur wirksam werden kann, muss sie standardisiert, objektiviert und überall präsent sein, horizontal wie vertikal. BeStE entwickelt sich in diese Richtung. Beiträge hierzu finden sich in der bereits erwähnten Einrichtung der "Projektverantwortlichen für die Schuleingangsphase in den Schulämtern (PV-SSA)" und in den Schulen (PV-GS), sowie in den öffentlichen Informationsveranstaltungen, die nach dem erfolgreichen Auftakt im Staatlichen Schulamt Jena / Stadtroda zwischenzeitlich an verschiedenen Standorten durchgeführt wurden. Informationen über das Modell und Transparenz des Entwicklungsprozesses sind Voraussetzungen für das Vertrauen in den Erfolg des Reformprozesses. Dieses Vertrauen ist grundgelegt und zeigt sich nicht zuletzt in der großen Zahl an BeStE-Schulen.

Folgt man andererseits den kritischen Schilderungen von Schulleitern wie Tandems und analysiert die Informationsveranstaltungen vor Ort, dann mangelt es in der interessierten Schulöffentlichkeit noch immer einigen Lehrkräften und Eltern, aber auch Beratern (die nicht unmittelbar an BeStE beteiligt sind) an Vertrauen in die Nützlichkeit und Machbarkeit auf

Schulebene. Die Fragen zielten anfangs vor allem darauf, ob sich der Aufwand lohnt, ob nicht etwa auch ohne Jahrgangsmischung die deutlich positiven Erträge der integrativen Schuleingangsphase erreicht werden können. Deutlich überwiegt nach zwei Jahren die Frage danach, wie die Schuleingangsphase entwickelt werden kann. Insgesamt wurde während der zentralen Informationsveranstaltungen an den Schulämtern auch deutlich, dass es neben den vielen sehr interessierte Lehrerinnen und Lehrern auch einige wenige gibt, die noch kein Vertrauen in die Vorteile der Schuleingangsphase gewonnen haben, bzw. die sich selbst noch nicht zutrauen, ihren Unterricht umzustellen. Dieser Skepsis könnte man in den meisten Fällen durch sachliche Informationen, erfolgsversprechende Anschauung in Beispielschulen und durch praktische Hilfen begegnen – eben das, was wir unter dem u.a. unter dem Begriff "Regionales Kompetenznetzwerk" im Kapitel "8.2.1. Notwendige strategische Vorhaben für die nächsten Jahre", näher ausführen.

### 4.3 Wie integriert ist BeSTe nach innen wie etabliert nach außen?

Auch wenn den Tandems – neben dem Engagement der Schulen - der Hauptverdienst für die gute Entwicklung des Transferprojektes zukommt, bildet eine weitere wesentliche Stütze hierfür die Etablierung der Projektorganisation von BeSTe. Unter Organisation verstehen wir ein "Ensemble soziotechnischer Strukturen", das transferförderliches Wissen, Können und Wollen aus dem Schulversuch und aus dem Transferprojekt dorthin gelangen lässt, wo diese benötigt werden. Zur Prüfung der Frage nach der Tragfähigkeit der Organisation für den Transfer haben wir versucht, den Grad der Strukturentwicklung des Transferprojektes im Sinne von interner und externer Differenzierung und Integration einzuschätzen. In einfachen Worten: Wie eigenständig ist BeSTe bereits in der Thüringer Schulentwicklungslandschaft?

Grundlage für die Beantwortung dieser Frage bietet ein Klassifikationsmuster, das Anthony Giddens in seinem Grundlagenwerk zur Entstehung und Veränderung ("Strukturation" - 1997, 235 ff) individuellen, kollektiven, organisationalen und gesellschaftlichen Handelns entwickelt hat. Giddens klassifiziert die Systemhaftigkeit bzw. den Institutionalisierungsgrad sozialer Systeme aufgrund historischer Studien der Organisation und Klassenstruktur von Gesellschaften auf *drei Integrationsniveaus systemischer Autonomie*:

1. Auf dem *ersten* Niveau der Systemhaftigkeit hat sich eine tragende Basis grundlegender *Sozial-Integration* herausgebildet und führt zur "Anerkennung" als eigenständige Institution durch das Umfeld; diese ersten Elemente überdauernder System-Integration werden aber noch vollständig in die unmittelbare soziale Praxis einbezogen; eine diese *direkte Interaktion* übersteigende Struktur- oder System-Integration fehlt weitgehend.
2. Auf dem *zweiten* Niveau der Systemhaftigkeit hat die Sozial-Integration der Institution erhebliche innere Leistungsfähigkeit und äußeres Ansehen gewonnen; auf dieser Basis bildet sich ein eigenständiger Machtapparat aus der alltäglichen Praxis heraus: Es entwickelt sich *Struktur-Integration* im Sinne vertikaler Integration.
3. Auf dem *dritten* Niveau der Systemhaftigkeit führen äußerer und innerer Erfolg der Sozial-Integration wie der Struktur-Integration zur Herausbildung einer umfassenden *System-Integration* als Basis auch einer horizontalen Integration.

Wir haben von der Giddens'sche Klassifikation die beiden Aspekte äußere und innere Integration mit drei Abstufungen in ein Diagramm übertragen. – siehe "Abbildung 4-7: Schema zur Einschätzung der Institutionalisierung des Transferprojekts BeSTe". Dadurch erreichen wir drei mal drei Kombinationsfelder der Systemhaftigkeits- bzw. Institutionalisierungs-Entwicklung. Dem Giddens'schen Systemhaftigkeitsniveau 1 entspricht im Einschätzungsdiagramm

das Feld 1.1 mit einer "grundlegenden Differenzierung und Integration der Projektstrukturen" und einem "grundlegenden Interesse der Gesellschaft an BeStE". Das Systemhaftigkeitsniveau 2 entspricht im Einschätzungsdiagramm dem Feld 2.2 und das Niveau 3 dem Feld 3.3.

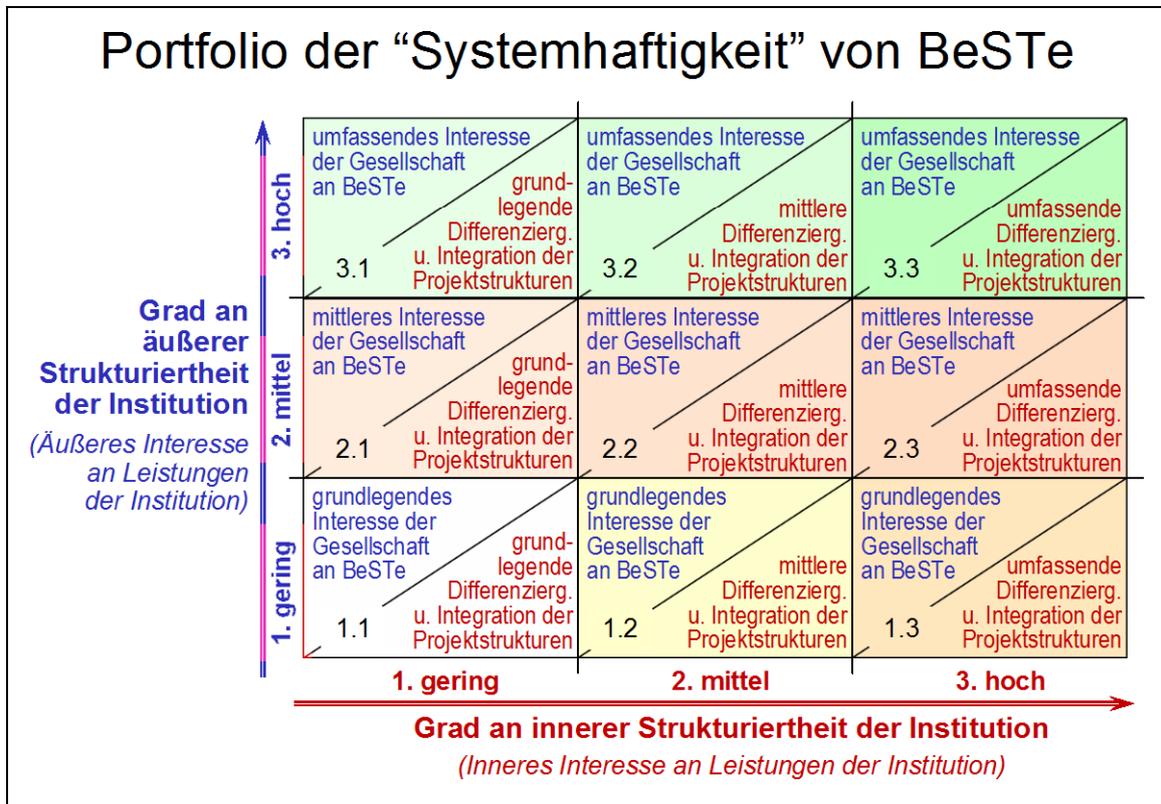


Abbildung 4-7: Schema zur Einschätzung der Institutionalisierung des Transferprojekts BeStE

Prüft man nun die Institutionalisierungs-Entwicklung des Transferprojektes BeStE anhand dieses Schemas, dann ergibt sich folgendes grobe Bild: BeStE erreicht eine *Systemhaftigkeit* zwischen erster und zweiter Niveaustufe mit einem nur grundlegenden Interesse der Gesellschaft, allerdings mit einem durchaus "mittleren" Differenzierungs- und Integrationsniveau der internen Projektstrukturen (Feld 1.2). Das Transferprojekt ist also nach Innen stärker als nach Außen. Eine schon teilweise über die rein individuelle praktische Interaktion hinausgehende *Projekt-Integration* organisationalen Lernens im Prozess der Schulbegleitung wird von einer damit leider nur punktuell verbundenen (Fach-) Öffentlichkeit begleitet. Diese ist noch nicht sehr ausgeprägt an den Leistungen des Projektes interessiert.

Die Stärke der internen Projektstruktur könnte also durchaus ein höheres öffentliches Interesse wecken und befriedigen. Nach dem prägnanten Auftritt des Projektes auf der Fachtagung "Ergebnisse der Evaluation der FLEX in den Jahren 2004 bis 2006 und die Folgen für die Bildung im Land Brandenburg" am 11. und 12. Oktober 2007 in Potsdam<sup>84</sup> – auf Länderebene tut sie das auch schon. Hier fehlt es in der Breite wie in der Tiefe noch weitgehend an einer entsprechenden Öffentlichkeitsarbeit. Ansätze dafür sind auf Schulamts- wie auf Projektleitungsebene da und könnten als Vorlage für eine landesweite projektangemessene Öffentlichkeitsarbeit dienen.

Aufgabe einer solchen Öffentlichkeitsarbeit ist die Überwindung der Hauptursache für die folgende, stark vereinfachende und zuspitzende Bewertung: Bis dato fehlt der interessier-

<sup>84</sup> siehe die Tagungsdokumentation mit Fotos und Beiträgen unter der URL (Stand 2008\_10): <http://www.bildung-brandenburg.de/5026.html>

ten Fachöffentlichkeit noch das grundsätzliche Vertrauen in das Schulentwicklungsvorhaben Schuleingangsphase. Große Teile der schulischen Fachöffentlichkeit außerhalb von BeSTe erleben das Transferprojekt als zwar von der Bildungsadministration losgetretenes aber nur halbherzig unterstütztes Vorhaben. Der Ruf staatlicher "Projekte" ist negativ, sie sind in der Regel "bald vorbei". Die Schuleingangsphase und BeSTe werden immer noch überwiegend als nicht autochthone Schul-Bewegung wahrgenommen, wohl auch, weil es keinen gemeinsamen "Schirm" für die "freien", die Schulversuchs-, die "optimierten" und die BeSTe-Schulen mit entwickelter Schuleingangsphase gibt.

Angesichts der Reichweite unserer Diagnose soll eine zweite Prüfung ihrer Wahrscheinlichkeit vorgenommen werden: Im Sinne der sozial-institutionellen Lerntheorie des schweizer-amerikanischen Sozialforschers Etienne Wenger (Wenger 1998<sup>85</sup>) kann man versuchen, die durch BeSTe ausgelösten Bewegungen im schulischen Raum zu beurteilen. BeSTe befindet sich unserer Einschätzung nach gemäß der Relationship-Tabelle (Beziehungsmatrix des Vorhabens zur offiziellen Institution) von Wenger (siehe "Abbildung 4-8: Stufen der Integration neuer Praxen in Institutionen") zweieinhalb Jahre nach dem Start noch auf Stufe 2 "Bootlegged", deutsch "Eingeschmuggelt", d.h. die Projektziele und -aktivitäten werden nur partiell wahrgenommen. Die erste Stufe "Unrecognized", deutsch "Unerkannt" ist in der Thüringer Grundschullandschaft deutlich überwunden. Was nicht für die Konsequenzen ("Challenges...") dieser ersten Stufe gilt: Es mangelt immer noch an innerer und äußerer Reflektiertheit, vor allem am Bewusstmachen des Nutzens ("Value") und der Kosten ("Limitations") von BeSTe und der integrativen Schuleingangsphase.

Relationships to Official Organization		
Relationship	Definition	Challenges typical of the relationship
<i>Unrecognized</i>	Invisible to the organization and sometimes even to members themselves	Lack of reflexivity, awareness of value and of limitation
<i>Bootlegged</i>	Only visible informally to a circle of people in the know	Getting resources, having an impact, keeping hidden
<i>Legitimized</i>	Officially sanctioned as a valuable entity	Scrutiny, over-management, new demands
<i>Strategic</i>	Widely recognized as central to the organization's success	Short-term pressures, blindness of success, smugness, elitism, exclusion
<i>Transformative</i>	Capable of redefining its environment and the direction of the organization	Relating to the rest of the organization, acceptance, managing boundaries

Abbildung 4-8: Stufen der Integration neuer Praxen in Institutionen

<sup>85</sup> Wenger, Etienne 1998: Communities of practice: Learning as a social system

Die von Wenger der erreichten zweiten Stufe zugeordneten Herausforderungen lesen sich so, als habe er bei deren Formulierung das Transferprojekt vor Augen gehabt: Zu erwarten sind auf dieser Stufe Schwierigkeiten beim "getting resources, having impact, keeping hidden". Obwohl im bundesweiten Vergleich sehr gut ausgestattet, mangelt es dem Projekt in Relation zu den Anforderungen und Möglichkeiten der Schulen sprichwörtlich "an allen Ecken und Kanten". Hier zeigt sich ein grundlegendes Problem staatlicher Schulentwicklungsvorhaben, die seit Jahrzehnten den Entwicklungsaufwand für pädagogische Innovationsvorhaben deutlich unterschätzen und dadurch deren Implementationserfolg gefährden<sup>86</sup>. Dabei befinden sich die "KapitänInnen" des BeSTe-Tankers in einem unauflösbaren Dilemma, wie Odysseus, der um den Preis des Untergangs die schmale Fahrinne zwischen Skylla und Charybdis finden musste, die Lücke zwischen dem Verschwendungsvorwurf durch die übrigen Schulentwicklungsvorhaben bzw. der übrigen Bundesländeradministrationen und den Notwendigkeiten und Potentialen des Erfolgsvorhabens BeSTe. Wahrscheinlich ist es auch diese Zwickmühle, die dem Transferprojekt aktuell nicht das Betreten der dritten Stufe, "Legitimized" ("officially sanctioned as a valuable entity"), als offizielles, als wichtiges Vorhaben und Entwicklungsprojekt der Thüringer Schulpolitik erlaubt.

Für diese Einschätzung sprechen vielerlei Tatsachen: Das Fehlen auf der TKM<sup>87</sup>, der TSP<sup>88</sup>- wie auf der ThILLM-Homepage<sup>89</sup>, die verhaltene Repräsentation auf den Thüringer Bildungssymposien<sup>90</sup>, die fehlende Pressearbeit für BeSTe auf Landesebene etc. Das ursprüngliche Ziel, bis 2010 allen Grundschulen in Thüringen den Einstieg in den Aufbau einer Schuleingangsphase zu ermöglichen, ist also nicht nur zeitlich unrealistisch, sondern auch reputativ zu weit gegriffen. Wie will man alle Schulen ansprechen, wenn nicht einmal deutlich wird, dass dies auch wirklich gewollt ist?

Obwohl es nach der bisherigen Entwicklungsdynamik zu urteilen, mit einigen Abstrichen erreichbar scheint, muss angesichts dieser Anerkennungsproblematik das quantitative Ziel bis 2010 daher revidiert werden: Nicht allein die verbreitete Einführung, sondern zudem die allgegenwärtige und wirkungspositive Wahrnehmung der Schuleingangsphase in der schulischen Fachöffentlichkeit gilt es anzustreben. In der Logik des Wenger'schen Entwicklungsstufen entspräche dies der Stufe 3 "Legitimized": Die Fachöffentlichkeit aus Lehrern, Eltern, Administratoren und Beratern nimmt BeSTe als allgemein wertvolles Vorhaben ("Valuable Entity") wahr.

Das Transferprojekt BeSTe und der Transfer des Schulversuchsmodells sind also nach dieser Diagnose immer noch ein Insider-Projekt. Bei interessierten SchulamtsmitarbeiterInnen und LehrerInnen angekommen, bei der unbeteiligten Mehrheit und beim Umfeld der engagierten Schulen noch kaum etabliert. Sogar viele Tandems geben an, die Einstellungen des schulischen Umfeldes nicht genügend zu kennen. Eine der Ursachen muss darin gesehen werden,

---

<sup>86</sup> Altrichter / Wiesinger 2003: Implementation von Schulinnovation

<sup>87</sup> auf der TKM-Seite finden sich unter "Schule/Schulwesen/Schulentwicklung" sehr viele Schulentwicklungsprojekte, der einzige lakonische Hinweis auf die Schuleingangsphase ("Die Schuleingangsphase umfasst die Klassenstufen 1 und 2, die eine inhaltliche Einheit bilden. Die reguläre Verweildauer von zwei Jahren in der Schuleingangsphase kann entsprechend des Entwicklungsstandes des Schülers auf ein Jahr verkürzt oder auf drei Jahre verlängert werden.") sowie der Link zum Schuleingangsphasen-Video findet sich auf der Grundschul-Seite (Stand 2008\_10): [www.thueringen.de/de/tkm/schule/schulwesen/schulsystem/grundschule/content.html](http://www.thueringen.de/de/tkm/schule/schulwesen/schulsystem/grundschule/content.html)

<sup>88</sup> TSP ist das Akronym für das "Thüringer Schulportal" – (Stand 2008\_10): [www.schulportal-thueringen.de/](http://www.schulportal-thueringen.de/)

<sup>89</sup> Auf der ThILLM-Seite findet sich immerhin unter "Schulentwicklung" ein Link zur BeSTe-Homepage, die aber selbst für Nicht-Registrierte nur wenig Informatives bietet – siehe (Stand 2008\_10): [http://www.thillm.de/thillm/start\\_schule.html](http://www.thillm.de/thillm/start_schule.html)

<sup>90</sup> siehe beispielsweise die Programmpunkte des 5. Thüringer Bildungssymposiums siehe (2007\_05): <http://www.bs.th.schule.de/bs/bs5/index.htm>

dass die Projektleitung und die Tandems bei der Konzipierung der Tandemqualifikation die unterrichtliche LehrerInnenentwicklung als die dominante Begleitungstätigkeit der Tandems betrachten und die "Gemeinde-Arbeit" dabei in den Hintergrund drängen.

Das unmittelbare Umfeld der Schulen, Eltern, Gemeinde, Kindergärten, andere Schulen usw., wie es die Zacke "Gemeinde" bzw. "Öffentlichkeitsarbeit" des Schuleingangsphasen-Sterns empfiehlt, wurde nicht vorrangig in die Schulentwicklung einbezogen – dies auch aus zeitökonomischen Gründen. Ähnliches gilt für die Schulämter und die Projektleitung, auch wenn letztere wohl die Werbetrommel für BeStE am meisten gerührt hat. Einige Schulämter haben mit der Informierung der Grundschulen begonnen, teilweise wurden auch die Elternvertretungen zu öffentlichen Informationsveranstaltungen einbezogen. Eine systematische Pressearbeit fehlt aber noch weitgehend, obwohl sie machbar ist, wie ein Tandem eindrucksvoll belegt<sup>91</sup>. Auch eine systematische Eltern- und Kindergartenarbeit im Sinne der Informierung, Gewinnung und Beteiligung fehlt noch bei den Schulen wie bei den Schulämtern. Dabei sind die diesbezüglichen Erfolgsaussichten mehr als gut – siehe "Abbildung 4-9: Einschätzung des Rückhalts der Schuleingangsphase bei Eltern und Kindergärten". Eltern und Kindergärten gehören nach Einsicht des Schulversuchs zwar vor dem Start der integrativen Schuleingangsphase noch zur "externen" Öffentlichkeit, werden aber bei gelingendem Aufbau der Schuleingangsphase immer mehr zum aktiven Bestandteil der Schulentwicklung<sup>92</sup>.

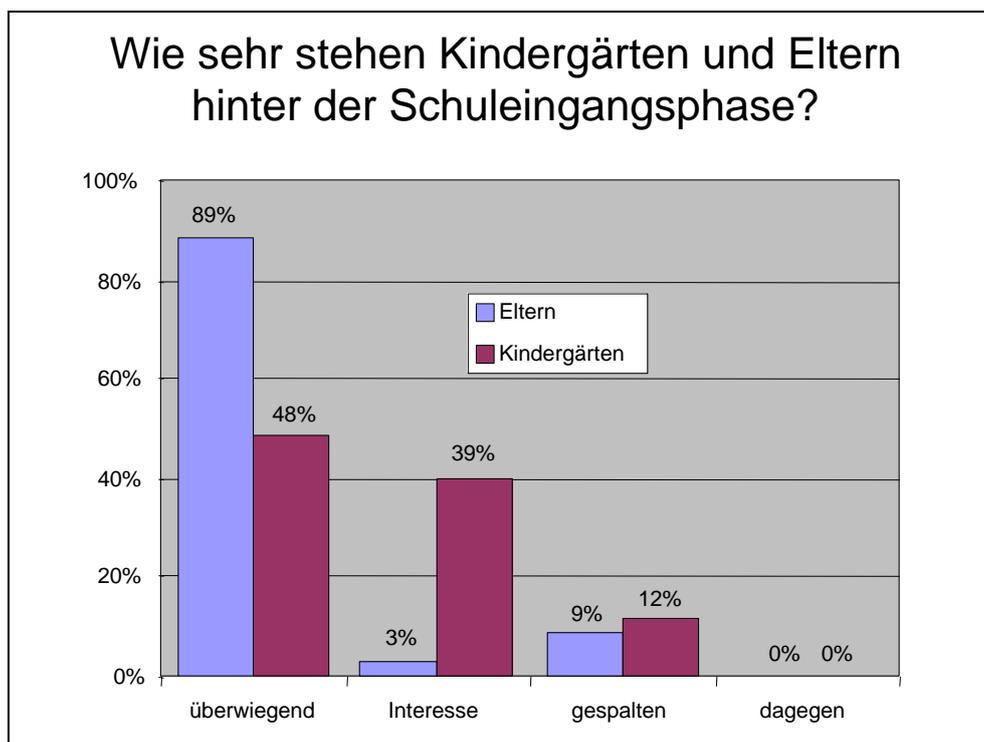


Abbildung 4-9: Einschätzung des Rückhalts der Schuleingangsphase bei Eltern und Kindergärten

Landesweit rechnen Eltern und Kindergärten damit überwiegend noch zur Öffentlichkeit und nicht zum Vorhaben. Schulbezogen stellt sich dies aber bereits anders dar. Wie sieht es in BeStE mit diesem Teil der Öffentlichkeit aus? - Auf die Fragen, "Wie sehr stehen die Eltern

<sup>91</sup> es gab bereits mehrere Presseartikel und sogar einen Fernsehbericht – hier ein Zeitungsartikel zur Anschauung (Stand 2008\_10):

[http://www.th.schule.de/beste/Zeitungsartikel\\_BeStE012008.jpg?SID=d1b437bb96da5aef545ccf2b676534dd](http://www.th.schule.de/beste/Zeitungsartikel_BeStE012008.jpg?SID=d1b437bb96da5aef545ccf2b676534dd)

<sup>92</sup> siehe Carle / Berthold 2008: Schuleingangsphase entwickeln, 114 ff; TQSE (Stand 2008\_10):

<http://www.tqse.uni-bremen.de/dimensionen/index.html>

hinter der Schuleingangsphase?" und "Wie sehr stehen die Kindergärten hinter der Schuleingangsphase?", schätzten die Tandems einen starken Rückhalt bei fast 90 % der Eltern und bei fast 50 % der Kindergärten ein. Diese Einschätzung ist gleichermaßen kritisch wie ermutigend. Kritisch ist die sich in dem Urteil widerspiegelnde noch unzureichende Integration der Kindergärten in BeSTe, ermutigend ist die Zufriedenheit der Eltern mit der Schuleingangsphase – obwohl auch sie noch nicht in dem Maße einbezogen sind, wie es sich lohnte, sie einzubeziehen.

#### **4.4 Empfehlungen zur Weiterentwicklung der Projektorganisation**

Die wohl wichtigste organisationale Kompetenz bei der Gestaltung komplexer Transferprojekte wird wahrscheinlich in der *Fähigkeit zur gegenseitigen Anpassung* zu suchen sein, d.h. in der Anpassung der Projektplanung an den institutionellen Kontext *und* in der Anpassung der institutioneller Handlungsmuster an die Erfordernisse des Projektes. Diese gegenseitige Anpassung hat im Transferprojekt BeSTe zumindest in Ansätzen stattgefunden. Vielleicht ist dies eines der Erfolgsmomente von BeSTe.

##### **Verstärkung der Projektleitung auf ThILLM-Ebene**

Zur Aufrechterhaltung und zum weiteren Ausbau dieses Erfolgsmomentes ist es erforderlich, die Projektleitung am ThILLM vor personeller und inhaltlicher Erosion zu schützen. Sollten sich einige Schulämter für den Ausbau der regionalen Förderstrukturen für die Schuleingangsphase einsetzen, dann muss es jemanden geben, der diese Entwicklungen mit den anderen Schulämtern, Tandems und Schulen verbindet. Dafür wäre die Projektleitung am ThILLM in der jetzigen Zusammensetzung fachlich gut geeignet, wenn auch mit nur zwei halben Stellen personell unzureichend ausgestattet. Deshalb empfehlen wir die Wiederaufstockung der Projektleitung auf mindestens eineinhalb Stellen, um erst einmal Schulämter bei der Konzeption eines regionalen Unterstützungssystems für die Schuleingangsphase zu unterstützen und um dann den initiierten Entwicklungsprozess mit den anderen Entwicklungen in BeSTe zu koordinieren.

Dafür spricht auch eine zweite Beobachtung: In denjenigen Regionen und Schulen entwickelt sich die integrative Schuleingangsphase am besten, wo die jeweilige Führungsebene unmissverständlich zu erkennen gab, dass sie die SEPh wünscht – unabhängig davon, ob es dort engagierte GegenerInnen gab oder nicht. Mit der "jeweiligen Führungsebene" ist die Führung auf Klassen-, Schul-, Kommunal-, Schulamts- und Landesebene gemeint. Dieser durchgängige Umsetzungswunsch der jeweiligen Führungsebene – am besten mit "Projektkultur" umschrieben – ist vielleicht die zweitwichtigste organisationale Bedingung für ein erfolgreiches, komplexes Transferprojekt. Dort, wo dieser unbedingte Umsetzungswunsch von der jeweils niedrigeren Führungsebene nicht weiter transportiert werden kann, bricht der Veränderungsimpetus ab wie bei einer Unterbrechung eines Stromkreislaufes. BeSTe ist dabei diesen Kreislauf zu verstärken. Die Schwächung der für das bisherige Projekt zentralen Projektleitung käme für das gesamte Transfervorhaben nicht nur einer Unterbrechung des motivierenden Kultur- oder Ideenkreislaufes gleich, sondern würde auch die Organisation des Projektes empfindlich treffen.

##### **Durchgängigere Organisation und Kommunikation des Projektes**

BeSTe hat sich besser entwickelt als wir Anfang 2007 zu glauben wagten. Ist damit unsere damalige Kritik an der unzureichenden Projektorganisation hinfällig? – Im Gegenteil: Der Erfolg macht Mut zur Eroberung weiterer quantitativer und qualitativer Horizonte. Diese zu erreichen ist aber – das lehren auch die Erfahrungen aus anderen Bundesländern – nicht mehr

ohne organisatorische Verbesserungen machbar. Dazu gehören auch die entsprechenden rechtlichen Regelungen.

Die landesweite Einführung der integrativen, klassenstufenübergreifenden und flexiblen Schuleingangsphase mit Gemeinsamem Unterricht ist gesetzlich im Thüringer Schulgesetz (ThürSchulG) in der Fassung vom 30. April 2003 in § 4 Abs. 2 und in § 5, Abs. 1, in der Thüringer Schulordnung für die Grundschule, die Regelschule, das Gymnasium und die Gesamtschule (ThürSchulO) vom 20. Januar 1994 (GVBl. S. 185), zuletzt geändert durch Verordnung vom 7. April 2004 (GVBl. S. 494), sowie im Thüringer Förderschulgesetz (ThürFSG § 1, Abs. 2 und § 8) tendenziell abgesichert. Empfohlen wird darüber hinaus gehend, in der Schulordnung bzw. den anderen Rechtsverordnungen den klassenübergreifenden Unterricht für die Schuleingangsphase als Soll-Vorschrift aufzunehmen, die Verweildauer nicht auf die Pflichtschuljahre anzurechnen und die rechtlichen Regelungen so zu klären, dass die Grundschule mit Schuleingangsphase ausreichend Sonderpädagogikstunden erhalten und alle Kinder in die Grundschule eingeschult werden.

Politisch müsste diese rechtliche Basierung ergänzt werden durch die Einbindung des Projekts in den landesweiten Schulentwicklungsprozess. Dabei ist in der Öffentlichkeit auch die Verschränkung der verschiedenen Schul- und Unterrichtsentwicklungsvorhaben deutlich zu machen. Fragt man sich heute auf den Seiten der verschiedenen Vorhaben nach deren Zielen und Aufgaben, erlebt man Inselvorhaben. Dabei müsste in der Praxis das Gegenteil der Fall sein.

Deshalb müsste für alle Thüringer Entwicklungsvorhaben ein gemeinsamer Rahmen gelten, in dem der Stellenwert der jeweiligen Projekte deutlich wird. Hervorzuheben für alle anderen Projekte ist das übergreifende Schulentwicklungsvorhaben "Eigenverantwortliche Schule (EVAS)" als Rahmen aller anderen Schulentwicklungsprojekte. Darin eingebunden ist beispielsweise das langfristige landesweite Schulentwicklungsvorhaben "Schuleingangsphase", darin das Transferprojekt "Begleitete Schuleingangsphase" BeStE mit wissenschaftlicher Begleitung und ohne, sowie über BeStE vorausgegangene Projekte und der Schulversuch "Veränderte Schuleingangsphase", deren Ergebnisse transferiert werden sollen.

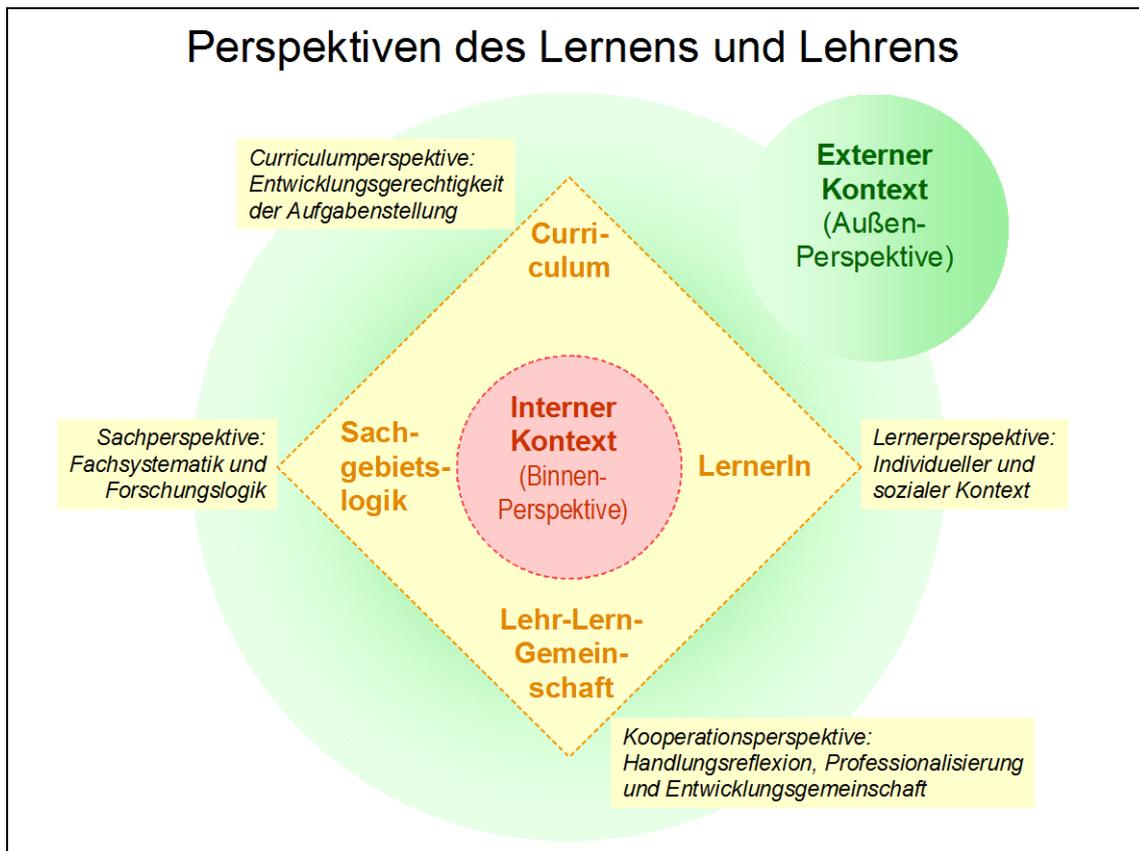
Damit das pädagogische Ziel der Schuleingangsphase eine Chance bekommt, im Transferprojekt wie in den einzelnen Schulprojekten handlungsleitend zu werden, müssen zwei weitere Dinge geschehen: Erstens der Wechsel von dem umfassenden Transferanspruch hin zu einer zeitlich-inhaltlichen Begrenzung und Konkretisierung des Zielfeldes bis 2010, Informieren und Überzeugen der Fachöffentlichkeit über den Fortgang und die Erfolge des Transferprojektes um damit Vertrauen schaffen in Machbarkeit und Wirksamkeit der Schuleingangsphase. Zweitens muss dieses begrenzte Teilziel in BeStE strukturell verankert werden, d.h. die Projektaktivitäten müssen laufend auf ihre Funktionalität für das Erreichen dieses Ziels hinterfragt und die konkreten Projektfortschritte in Richtung Zielerreichung periodisch bestimmt und reflektiert werden. Im Projektaufbau ist eine Steuergruppe aus Vertretern des TKM, des ThILLM und der Wissenschaftlichen Begleitung vorgesehen, die sich vierteljährlich trifft. Sie kann Empfehlungen geben, aber die genannten Führungsaufgaben nicht leisten. Für das Projektmanagement waren zwischen 2006 und Juni 2007 am ThILLM 1,5 Abordnungsstellen und Fortbildungsressourcen für die Tandems angesiedelt. Ab Juli 2007 ist es nur noch 1 Stelle. Eine weitere Erosion ist abzusehen. Eigentlich benötigte das Transferprojekt jedoch eine starke Projektführung – siehe den vorausgegangenen Abschnitt über die Notwendigkeit zur "Verstärkung der Projektleitung auf ThILLM-Ebene".

In den Schulämtern gibt es Unterstützungstandems im Umfang von je 1 Stelle. Hinzu kommt seit 2007 ein Projektverantwortlicher für die Schuleingangsphase. Beide haben keine Ressourcen für den Aufbau eines regionalen Unterstützungssystems, das die quantitative und qualitative Weiterentwicklung der Schuleingangsphase im Schulamt stützt. Die Schulen erhalten außer Beratung und Fortbildungsangeboten keine besonderen Vergünstigungen. Zusam-

menfassend ist also in dieser regionalen Struktur keine Luft für die schulnahe Weiterentwicklung des Transferprojektes. Die Frage ist, ob sich die Schulämter oder erst einmal einige von ihnen dieses Dilemmas annehmen. - Deshalb unsere Empfehlungen. Wir empfehlen, diese Struktur erst einmal stärker zu stützen und Fluktuationen deutlich vorzubeugen (insbesondere keine Versetzungen). Für entstehende Engpässe (zu schnelles Wachsen, Ausfälle, Fluktuation) müssen zusätzliche Tandems gewonnen werden. Für gegenseitige Supervision der Tandems, für durch wachsende und neue Aufgaben notwendige Fortbildungen und Beratungen, sowie für Treffen der gesamten Tandemgruppe zum gelenkten Erfahrungsaustausch, auch mehrtägig, müssen weiterhin Mittel zur Verfügung stehen. Der Aufbau des regionalen Unterstützungssystems muss zentral unterstützt werden. Potenzielle Beispielschulen müssen identifiziert und auf ihre Aufgabe vorbereitet werden.

### Projektebenen-Konzertierung

Um das Lernen der Kinder angemessen zu verstehen und fördern zu können, müssen vier Perspektiven eingenommen werden: Die individuelle Perspektive des Kindes, die curriculare Perspektive der idealtypischen ontogenetischen Entwicklung, die Kooperationsperspektive der Lehr-Lern-Gemeinschaft (Umfeld, Peers, Familie, Klasse, Schule, Viertel, Kommune...) und die fachsystematische Sachperspektive. Diese vier Aspekte des Lernens stehen ihrerseits vor zwei unterschiedlichen Kontexten: Dem äußeren, sozialen und lebensweltlichen Kontext und dem inneren, geistig-körperlichen Kontext der Lernenden<sup>93</sup>. Auf die Frage nach dem (Lern-) Entwicklungsstand der Kinder in der Schuleingangsphase finden sich keine trivialen Antworten und vor allen Dingen keine ohne die Beteiligung zumindest der Kinder und der Eltern.



<sup>93</sup> zur Erläuterung dieser vier Lern-Lehr-Perspektiven siehe Carle / Metzen 2008: Wie entwickelt sich die FLEX im Land Brandenburg? Kapitel "7.3.4 Eine neue Aufgabenperspektive...", 127-130; Gutachtenfassung zum Download (Stand 2008\_10): dass. (2007), 2005-208

*Abbildung 4-10: Multiperspektivität der Lern- und Entwicklungsstand-Diagnose*

Um wieviel schwerer stellt sich erst die Frage nach dem Entwicklungsstand des gesamten BeSTe-Projektes?! Denn zu ihrer Beantwortung gesellt sich zur Ebene der Schülerinnen und Schüler die der Lehrerinnen und Lehrer, der Schulleitungen, der ExpertInnen aus dem BeSTe-Unterstützungssystem (Tandems), der Projektverantwortlichen für die Schuleingangsphase auf Schulumtsebene (PV-SSA), der Projektleitung auf ThILLM-Ebene und schließlich die der Projektführung auf der Ebene des TKM. Für jede dieser sieben Ebenen stellt sich die Frage nach der Sach-, Zeit- und LernerInnenperspektive gesondert und auch da jeweils aus Binnen- und Außensicht – siehe "Abbildung 4-3: Aufbauorganisation des Transferprojektes (Entwurf der WB im Nov. 2005)".

Wenn wir unseren Eindruck vom Lernentwicklungsstand der verschiedenen Projektebenen summieren, dann erscheinen die jeweiligen Perspektiven noch schwach verbunden. Obwohl alle permanent dazulernen, findet ein gemeinschaftliches Lernen des gesamten Projektes noch kaum statt. Dies klingt wie der zentrale Befund zur Förderdiagnostik aus einer Fachtagung zum Lernen in der integrativen Schuleingangsphase. Die schwache informative Verbundenheit ist also kein Mangel des Transferprojektes, sondern state of the art pädagogischer Schulentwicklung – bereits vor dreißig Jahren charakterisierte der berühmte amerikanische Organisationssoziologe Karl E. Weick (1976) die pädagogischen Strukturen als "loosely coupled systems"<sup>94</sup>. Was damals als realitätsnahe, pragmatische Einsicht in die normative Kraft des Faktischen bzw. in die Komplexität sozialer Systeme gelten durfte, muss heute nach den Bildungsreformerfolgen in vielen Ländern der Welt nicht mehr als letzter Stand der Dinge hingenommen werden. Der Nicht-Linearität der Beziehungen und des Einflusses auf diese in pädagogischen Systemen kann durchaus mit "linearen" Planungsmethoden und Steuerungsinstrumenten begegnet werden, wenn man die "Fähigkeit zur gegenseitigen Anpassung" systematisch zwischen Planung und Realisation einbezieht. Wie im Unterricht der integrativen Schuleingangsphase so braucht es auch in der Projektsteuerung zur landesweiten Einführung der integrativen Schuleingangsphase eine Prise mehr Planung und Steuerung. Bezogen auf die Strukturebenen-Konzertierung heißt dies produktivere Schnittstellengestaltung zwischen den Strukturebenen – von der Schnittstelle "Unterrichtsgestaltung-durch-Lehrkräfte und Lerner-Kinder" bis hinauf oder hinab zur Schnittstelle "Thüringer-Bildungspolitik und Projektsteuerung-Transferprojekt-BeSTe".

Obwohl EVAS gerade die Führungsfähigkeit der Schulen befördern will, fehlt diesem Projekt ebenso wie BeSTe die Qualifizierungskapazität für diese so wichtige Aufgabe auf Schulebene. Würde die Koordinierungsstelle für Führungskräfteentwicklung am ThILLM (KFE) des TKM-Führungskräfte-Entwicklungs-Vorhabens<sup>95</sup> noch vor Beginn des Veränderungsprozesses einer Schule die entsprechende Qualifikation der Schulleitungen und der Projektverantwortlichen vornehmen, fände sicher auch die Projektidee von EVAS die ihr gebührende Akzeptanz. Neben der Vermittlung der notwendigen Projektmanagementkompetenz bestünde eine weitere Aufgabe dieses Schul- und Projektführungsqualifikationsvorhabens darin, die Schulen für eine konzertierte Führung der verschiedenen Schul- und Unterrichtsentwicklungsprojekte und -vorhaben zu qualifizieren. Dadurch könnte nicht nur der Erfolg der einzelnen Projekte befördert, sondern aufgrund der besseren Koordination auch die Synergien zwischen den Projekten erhöht werden.

---

<sup>94</sup> Weick 1976: Educational organizations as loosely coupled systems

<sup>95</sup> siehe: Konzeption des TKM zur Qualifizierung von pädagogischen Führungskräften in Schulen (Stand 2007\_06): <http://www.thueringen.de/de/tkm/schule/lehrer/fuehrungskraefte/>; Koordinierungsstelle für Führungskräfteentwicklung am ThILLM (KFE): <http://thillm.uni-jena.de/extern/C51/DE/index.php>

Die Wissenschaftliche Begleitung empfiehlt daher, die bis dato rein additive Verknüpfung von EVAS und BeSTe in eine projektförderliche Ergänzung und Synergetisierung zu überführen. KFE übernimmt landesweit die Vermittlung von Schul- und Projektführungskompetenzen und entlastet damit die BeSTe-Tandems von dieser für den Projekterfolg zwar grundlegenden aber für die Arbeit in den Schuleingangsphasen nicht so zentralen Zusatzaufgabe. Umgekehrt liegt es nahe, solange es noch keine solche, die Praxis überzeugende Begründung für die Verbindung beider Projekte gibt und eine entsprechende Informationskampagne die Schulpraxis noch nicht erreicht hat, die Maßgabe der notwendigen Projektverknüpfung von BeSTe und EVAS für die Aufnahme in BeSTe weniger streng zu verfolgen.

## Projektführung

Eine wirksame Projektführung ("Projektleitung" im eigentlichen Sinne) wurde von den Verantwortlichen zwar angestrebt, gelang aber in der landesweiten Breite nicht so, wie es der große Zuspruch zur Idee der integrativen Schuleingangsphase durch die Thüringer Grundschulen verdient: Alle Projektbeteiligten agieren eher reaktiv, quasi wie Getriebene ihres Vorort-Geschehens; die verschiedenen Projektebenen sind formal aber nicht konkret inhaltlich abgestimmt. Was wer im Transferprojekt tut, entscheidet nicht immer die von allen Verantwortlichen geteilte Zielstellung, sondern immer auch der prominente Zuruf.

Die "BeSTe-Projektleitung" – eigentlich das Projektmanagement-Team - wurde und wird zwischen ThILLM und Kultusministerium eher zerrieben als gestützt. Die darin zum Ausdruck kommende Geringschätzung dieser für das Projekt zentralen Führungstätigkeit beeinträchtigte nicht nur die Arbeit der Mitarbeiterinnen der BeSTe-Projektleitung, sondern führte auch zu Orientierungen und zu Engagements in Richtung stärker anerkannter Tätigkeiten, wie etwa Schulberatung, Weiterbildung etc., also zur Ablenkung von der Führungsaufgabe. Trotzdem ist die Projektführung des Thüringer Transferprojektes BeSTe im bundesweiten Vergleich bestens aufgestellt. Eine Stärkung der Projektführung erwarten wir uns von der Stärkung der Projektleitung im Verbund mit einer Stärkung der regionalen, schulamtsbezogenen Projektsteuerung und Projektentwicklung.

Projektführung und Ebenenkonzertierung begegnen sich hier. Häufig werden zwei Führungsmuster als unvereinbar gegenübergestellt: Die "große Entscheidungsfindung" versus das "kleine Schritt-für-Schritt-Vorgehen". Das eine gilt als abgehoben, das andere als orientierungslos – die Theorie-Praxis-Bonmots zielen auf diese scheinbare Widersprüchlichkeit. Tatsächlich kann alltägliches Handeln nur kleinschrittig realisiert werden. Aber es bleibt blind und neigt zum Auf-der-Stelle-treten, wenn die große Orientierung fehlt. Dies ist nur möglich, wenn die langfristigen und grundsätzlichen Entscheidungen auf Landesebene systematisch auf der je "niedrigere" Handlungsebene aufgegriffen werden. Führung ist dann nicht nur die Anweisung von Oben nach Unten, sondern die Verbindung von Oben mit Unten und von Unten mit Oben.

## Selbstevaluationssystem

Die ursprünglich geplante Selbstevaluations-Struktur für BeSTe fehlt immer noch weitgehend. Dieser Befund aus dem Frühjahr 2007 besitzt leider noch immer Gültigkeit. In diesem Defizit äußert sich auch ein Versäumnis der Wissenschaftlichen Begleitung, die sich vom Projektstart an mehr der Entwicklung der Tandems widmete als der Selbstevaluationsfähigkeit der Schulen und der Schulämter (hier: Tandems). Dadurch fehlt immer noch ein objektivierter, kritisch-konstruktiver Blick auf die Entwicklung der Schulteams von Innen und damit auch auf die von Außen kaum wahrnehmbaren, gestaltungswirksamen, lokalen Schulentwicklungsbedingungen. Die Ableitung einer Checkliste aus TQSE für das Leitprojekt "Eigenverantwortliche Schule (EVAS)" ist zwar mit Unterstützung des TKM und der Wissenschaftlichen Begleitung von der Wissenschaftlichen Mitarbeiterin des Schulversuchs, der Tandem-

GS-Lehrerin und jetzigen Schulleiterin Sabine Klose entwickelt, erprobt und dokumentiert worden. Diese "Checkliste Schuleingangsphase" steht aber noch vor der projektweiten Implementation als praxistaugliches (Selbst-) Evaluationsinstrument auf Unterrichtsebene.

Für die Ebene der Tandems werden seit Herbst 2007 in regelmäßigen Abständen Arbeits- und Zielvereinbarungen zwischen Tandems und Projektleitung getroffen. Hierfür wurde – obwohl beabsichtigt und in ersten Ansätzen begonnen – kein übergeordnetes Referenzsystem geschaffen, in das sich Tandems und Projektleitung gemeinsam einordnen können. Insbesondere vor dem Hintergrund der notwendigen unterrichtlichen Qualitätssteigerung ist eine Verbindung der schulischen Entwicklungen mit den schulamtsweiten und diese mit den landesweiten Erfolgskriterien unerlässlich.

### Prozessrhythmik und Entwicklungslogik

Entwicklung hat neben der schieren Dauer immer auch eine zeitliche Struktur, die wir als Prozessrhythmik bezeichnen. Die Prozessrhythmik des Transferprojektes entsprach bis dato nicht den Anforderungen guter Projektablaufgestaltung<sup>96</sup>: Initiierung – Planung - Vorbereitung - Projektstart - Ausführung - Zwischenbilanz – Bilanz – Abschluss. Auch unterhalb dieser Projekt-Großrhythmik, also innerhalb einzelner Phasen und Maßnahmenpakete gibt es keine angemessene Kleinrhythmik, wie sie etwa der Dewey'sche Plan-Do-Check-Act-Zirkel empfiehlt.

Eine gute und sozial sehr produktive Rhythmik hat sicher auch zum Erfolg des Projektes beigetragen: Das jährliche "Bergfest" der Tandems zur Erinnerung an den Projektstart im November 2005. Das Feiern von Erfolgen zurückgelegter Wegstrecken ist psychohygienisch sehr wichtig und sollte im Transferprojekt BeSTe auch künftig angewendet werden.

Das Transferprojekt Begleitete Schuleingangsphase wurde in Relation zu seinem Projektziel ein wenig wildwüchsig gestartet. Die erfolgsorientierte Betrachtung und Gestaltung des Transferprojektes in zentrale (wichtige) Entwicklungsphasen (Zeiten unter dem dominanten Einfluss der Schwerpunktwirkung übergeordneter Entwicklungsmomente) wird verdrängt durch die Orientierung an personellen, zeitlichen oder politischen Dringlichkeiten. Die Projektplanung hinkt bis heute den tatsächlichen Entwicklungen hinterher. Trotzdem ist das Transferprojekt sehr gut vorangekommen. Wenn sich jedoch alle interessierten Schulen angeschlossen haben, wird die Arbeit deutlich schwieriger und unübersichtlicher werden.

Die Schulen und ihre PädagogInnen als Hauptakteure sind bis dato nirgendwo in eine ganzheitliche Periodik eingebunden. Ein Projekt-Wir kann sich also auf kaum einer der zentralen Projektebenen herausbilden. Das aber wird mit wachsender Größe des Gesamtprojektes immer dringlicher, soll sich das Projekt nicht in Unübersichtlichkeit zerfasern. Deshalb fordern wir erneut, dass die Projektentwicklung rhythmisiert wird. Das Projektmanagement sollte eine grobe Projektplanung für die kommenden beiden Jahre (bis 2010-2011) vorlegen, die sich an den Projektzielen orientiert, sowie eine Detailplanung nach Etappenzielen ausarbeiten. Daneben empfehlen wir, die Langfristigkeit des Schulentwicklungsvorhabens auch über 2010 hinaus noch deutlicher zu kommunizieren, um der Befürchtung entgegenzutreten, es handele sich nur um ein bald wieder beendetes Projekt, und um "Luft" für die Entwicklung zu lassen.

### Management-Informationssystem

Ein transferförderliches Management-Informationssystem wurde – wie Vieles in Sachen Organisation - nebenbei als Internetplattform angefangen. Allerdings fehlten und fehlen immer noch hierfür die einschlägigen Erfahrungen wie auch die angemessene Betreuungszeit zur Ak-

---

<sup>96</sup> siehe: Project Management Institute (PMI) (2004): A guide to the project management body of knowledge (Deutsche Ausgabe); kurz: Anhang, Kapitel 8.7. Projektglossar

tualisierung der Internetseite<sup>97</sup>. Leider hat die vom ThILLM präferierte Metacoön-Plattform<sup>98</sup> (noch lange) nicht die Benutzungs-Qualitäten, die probate Kooperationsplattformen<sup>99</sup> aufweisen. Die Rechtevergabe ist angeblich von der Betreiberseite her unzuverlässig. Die Wissenschaftliche Begleitung hatte so praktisch keinerlei Überblick über die Nutzung der Metacoön-Plattform und auch keine Möglichkeit, direkt mit den einzelnen Projektverantwortlichen zu kommunizieren. Entsprechend zurückhaltend fällt auch die Nutzung der Metacoön-Plattform durch die Tandems aus. Einige nutzen die angebotenen, wenn auch nicht so leicht zu findenden Informationen und Handreichungen überhaupt nicht.

Dass dies nicht an den Personen liegt, wurde im Schulversuch bewiesen, wo alle Projektbeteiligten über die FirstClass-Plattform kommunizierten – zuerst gezwungener- und dann betreuermaßen. Nach unseren Schätzungen arbeiten in Thüringen 600-700 Lehrkräfte an Themen der Schuleingangsphase. Würde man deren Erfahrungen und Materialien – soweit verfügbar – sammeln, aufbereiten und bereit stellen, dann könnte sich eine solche Seite schon alleine von ihren Werbeeinnahmen finanzieren, geschweige denn den Nutzen, den sie in der wachsenden Thüringer – und bundesweiten - Schuleingangsphasen-Gemeinde zu stiften in der Lage wäre<sup>100</sup>. Welche Aspekte man immer auch bei der Nutzenkalkulation einer solchen Plattform präferiert, für die sich anbahnende quantitative wie qualitative Expansion der Schuleingangsphase in Thüringen ist sie unerlässlich und sollte deshalb spätestens in 2009 funktionsfähig sein. Die Kooperationsplattform muss so überarbeitet werden, dass damit kooperiert werden kann.

BeSTe benötigt eine professionelle öffentliche Homepage. Für die Steuerung und inhaltliche Ausgestaltung der Arbeiten muss ein Zeitbudget beim Projektmanagement vorgesehen werden. Zusätzlich sollte die Internetplattform der Thüringer Schulen einen Link zu "Schuleingangsphase" erhalten. Bei der Freischaltung muss festgelegt werden, ob die Schulen die Kriterien, denen sie sich zugeordnet haben, erfüllen. Dafür müssen die Voraussetzungen geschaffen werden.

### Wissenschaftliche Begleitung

Zur Erinnerung: Projektorganisation definieren wir als Informationsstrukturen, die die Förderung des Transferprojektes stützen. Deshalb gehört auch die Funktion der Wissenschaftlichen Begleitung zur Projektorganisation. Nicht nur, weil sie die Projektführung und die Projektleitung konkret unterstützt hat, sondern weil sie auch als "Wächterin der Ideen der Schuleingangsphase" an der Explikation und Umsetzung der Projektziele beteiligt war.

Ein Entwicklungsvorhaben mit einer erwartbaren Laufzeit von 15-20 Jahren, dessen initiales Transferprojekt nur 5 Jahre läuft, wovon lediglich 2 Jahre wissenschaftlich begleitet werden, erscheint stark ungesichert oder hochriskant. Wie kann gewährleistet sein, dass die Überführung der Projekt-Erfahrungen in den Regelbetrieb gelingt? – Insgesamt erhebt sich angesichts des Verlaufs und der Organisation des Transferprojektes BeSTe die Frage, ob die Wissenschaftliche Begleitung überhaupt einen förderwirksamen Einfluss auf das Projekt gehabt hat? Und falls ja, wer oder was, wird ihren Auftrag nach dem Ende der wissenschaftlichen

---

<sup>97</sup> die BeSTe-Homepage (Stand 2008\_10: <http://thillm.uni-jena.de/extern/C39/DE/index.php>) bietet für Nicht-Registrierte nur wenige Hinweise und Materialien, nicht einmal einen Link auf die Spezialseite der Wissenschaftlichen Begleitung zur Schuleingangsphase (Stand 2008\_10): [www.grundschulpaedagogik.uni-bremen.de/schuleingangsphase](http://www.grundschulpaedagogik.uni-bremen.de/schuleingangsphase)

<sup>98</sup> siehe die "metacoön-Plattform" des ThILLM, die "Lernplattform des Thüringer Institutes für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien" - [http://thillm.uni-jena.de/extern/index\\_de.php](http://thillm.uni-jena.de/extern/index_de.php)

<sup>99</sup> siehe etwa die an der Universität Bremen genutzte Kooperationsplattform (skalierbare Messaging und Collaboration Lösung) "FirstClass" - [www.kki.de/](http://www.kki.de/) oder: [www.firstclass.com/](http://www.firstclass.com/)

<sup>100</sup> ein einfach zugänglicher Name für eine solche Seite wurde von der WB bereits reserviert (Stand 2008\_10): [www.beste-thueringen.de](http://www.beste-thueringen.de)

Begleitung übernehmen? - Hier unsere Einschätzung: Ein Projekt ist immer mehr oder weniger weg- und ergebnisoffen. Daher ist ein eher aktionistisches und riskantes Vorgehen deshalb nicht per se einer planvollen und risikoscheuen Herangehensweise unterlegen vice versa. Auch wenn das Vorwissen der WB kaum Eingang in die Struktur des Transferprojektes fand, kann dieses Vorwissen in Verbindung mit den Projekterfahrungen eine für den späteren Verlauf dieses Transferprojektes – und anderer schulischer Transferprojekte – in Zukunft einen wichtigen Wissensfundus bilden. Dieser Bericht ist ein Beitrag hierzu. Offen bleibt, wie die Berichtsdiktion in eine auch für unvorbelastete PädagogInnen nutzbare Form übersetzt werden kann? Ungeklärt ist zudem, wer wo diese "Übersetzungen" bereit stellt? Eine Integration in die TQSE-Internetseite wäre sinnvoll. Dafür müsste diese Seite aber auch hinsichtlich Nutzerfreundlichkeit überarbeitet werden.

Aus Sicht der Wissenschaftlichen Begleitung wäre zur qualitativen Weiterentwicklung des Transferprojektes BeStE vor allem die Einbeziehung der regionalen und schulischen Realitäten in die Wissens- und Kompetenzobjektivierung (Sammlung, Aufbereitung und Anbietung) notwendig. Bleibt die Frage, welche Schulämter sich an diese Aufgabe der organisationalen Regionalisierung und regionalen Wissens- bzw. Kompetenzentwicklung zueigen machen? – Unsere diesbezüglichen Vorschlägen zur Projektsteuerung auf Schulamtsebene finden sich im Kapitel 4.2 "Zwischen Ministerium und Einzelschule: Entwicklung einer Transferstruktur auf Schulamtsebene".

## 5 Zielführung und Zielreflexion im Transferprojekt auf den wichtigsten Projektebenen

*"Dieser unserer Didaktik Hauptplan sei folgender:  
Eine Anweisung zu suchen und zu finden,  
wie die Lehrenden weniger lehren,  
die Lernenden aber mehr lernen;  
die Schulen weniger Lärm, Widerwillen und vergebliche Arbeit,  
aber mehr Muße, Vergnügen und tüchtigen Fortschritt zeigen ..."*

Johann Amos Comenius: Große Didaktik 1657

Wir haben bis an dieser Stelle des Berichtes vorwiegend über beeindruckende Zahlen und über das persönliche und organisatorische Wissen und Können im Transferprojekt gesprochen. Für die Schulen und die Eltern resümierten wir an vielen Stellen, dass nicht mehr das *Ob*, sondern vor allem das *Wie* der Einführung einer integrativen Schuleingangsphase im Vordergrund der schulöffentlichen Diskussionen steht. Allerdings wurde auch immer wieder der Eindruck fehlender Entschiedenheit und mangelnden Vertrauens formuliert. Deshalb widmen wir dieser entscheidenden Frage nach dem *Wollen im Transferprojekt* ein eigenes Kapitel. Da die Frage nach dem *Ob* – und bezüglich der Projektorganisation auch nach dem *Wie* – bereits ausführlich behandelt wurde, versucht dieses Kapitel die Frage nach dem *Was* zu klären: Was will das Transferprojekt und was wollen seine Protagonisten, die Kinder, ihre Eltern, ihre Lehrkräfte, ihre BildungsorganisatorInnen bis hinauf zum Ministerium?

Die Bedeutung der Zielklärung für die Dynamik der persönlichen, der kollektiven wie der organisationalen Entwicklung ist der Wirk-Kern des Entwicklungsvorhabens "Eigenverantwortliche Schule (EVAS)"<sup>101</sup>. Da sich das erfolgreiche Schulentwicklungsvorhaben EVAS bewährt hat, wird eine solche Zielklärung auch eine wichtige Gelingensbedingung für die Weiterentwicklung des Transferprojektes BeSTe bilden. Sicherheit und Wagemut, Zielklarheit und Veränderungsbereitschaft verhalten sich wie das Ying und Yang der bewusst gestalteten Entwicklung, folgen aber auch moderneren Theorien, wie der "Systemischen Widerspruchstheorie der Entwicklung"<sup>102</sup>. Vor diesem Hintergrund können wir sofort das Paradox der Zielklärung lösen. Zuerst zum Problem: Gefragt nach den wichtigsten Zielen eines größeren gesellschaftlichen Vorhabens erhält die Meinungsforschung mehr Antworten als Adressaten in ihrem Untersuchungsfeld.

Da wir seit Whitehead<sup>103</sup> wissen, dass Paradoxien in der Regel Ebenenfehler spiegeln, finden wir zwei Lösungen für die Ordnung dieser scheinbar widersprüchlichen Vielfalt: Die erste Lösung spiegelt die Dialektik von individueller und gemeinschaftlicher Zielstellung – in unserem gemeinsamen Vorhaben wollen wir alle dasselbe ("Einer für Alle") und jeder seinen / ihren persönlichen Vorteil ("Alle für Einen"). Die zweite Lösung spiegelt die Dialektik von Oben und Unten und allen dazwischen liegenden Strukturebenen – siehe "Abbildung 4-3: Aufbauorganisation des Transferprojektes (Entwurf der WB im Nov. 2005)" mit seinen sieben zentralen Strukturebenen. Jede Ebene hat für sich ein "heiliges" Inneres und ein zwiespältiges Äußeres. Eine Ebene wird demnach bereits von mindestens zwei Perspektiven geleitet, zwei

---

<sup>101</sup> zu Inhalten und Vorgehen des Entwicklungsvorhabens "Eigenverantwortliche Schule" siehe die TKM-Homepage (Stand 2008\_10): <http://www.thuringen.de/de/tkm/schule/schulwesen/schulentwicklung/evas/>

<sup>102</sup> siehe Carle 2000: Was bewegt die Schule, Kapitel 8 Arbeitsperspektive, 333 ff

<sup>103</sup> Whitehead, Alfred North 1987: Prozeß und Realität

Ebenen von mindestens vier und mehr Ebenen von sehr viel mehr Perspektiven. Diese lebendige Vielfalt ist logisch nicht fassbar aber praktisch lebenswichtig. Ein intellektueller Trost: Für die praktisch-reflexive Kollektivplanung ist sie sogar leichter handhabbar als für das situativ gefangene Handlungsindividuum – aber nur auf der Basis abstrakter Regulationsmodelle, wie eben dem der Strukturebenen oder dem der systemischen Innen-Außen-Beziehungen. Summa summarum: Zielklärung tut not, tut weh und tut gut. – Versuchen wir es zuerst mit einer Klärung der *pädagogischen* Projektziele.

Diese begriffliche Zielklärung ist auch aus vier weiteren Gründen notwendig. Erstens zeichnet sich in einigen Schulämtern eine problematische Entwicklung ab: Quantitative Sollerfüllung gewinnt überhand, dabei drohen die anspruchsvollen qualitativen Ziele der Schuleingangsphase verloren zu gehen. Und dies, obwohl die Entwicklung der Schulen und der Tandems einen Qualitätssprung nahe legen würde. Zweitens gewannen wir bei den Informationsveranstaltungen der Schulämter der Schuleingangsphase den Eindruck, dass Kernziele und Kernbegriffe der integrativen Schuleingangsphase wenig präsent waren. Hierfür ist eine, auch sprachliche Begriffsklärung unumgänglich. Drittens ist beabsichtigt, den BeSTe-Schulen im Schulportal ein vorgegebenes Raster zur Darstellung des eigenen Profils und der pädagogischen Entwicklung zu bieten. Auch hierfür ist die Herausarbeitung der zentralen Ziele der Schuleingangsphase nötig. Vermutlich scheidet die Wissenschaftliche Begleitung mit diesem Bericht aus dem Transferprojekt aus. Das Ergebnis der folgenden Zielklärung kann eine Funktion der WB übernehmen: Hüterin der Schuleingangsphasenidee. Was bis dato persönlich durch die WB auf Lob oder Missfallen stieß, sollte dann auch ohne diese anhand der SEPh-Kernziele geprüft werden.

## 5.1 Die pädagogischen Kernziele der Schuleingangsphase

*"Die besten Pädagogen sind die Kinder..."*

Irmtraut Schnell

Das pädagogische Ziel der Schuleingangsphase ist kurz gefasst die bestmögliche Entwicklung jedes Kindes. Alles deutet darauf hin, dass die Förderung dieser Entwicklung nicht früh genug anfangen kann. Entsprechend gewinnt die frühe Bildung weltweit wie in Deutschland an Bedeutung. Zwei große Vorhaben kennzeichnen diesen Wandel in Deutschland: Zum einen die fachliche und professionelle Entwicklung der Elementarbildung (u.a. Bildungsrahmenpläne, Hochschulstudium für ErzieherInnen) und zum anderen die grundlegende Umgestaltung der Grundschule durch die integrative, jahrgangsgemischte und flexible Schuleingangsphase.

Die neue Schuleingangsphase hat aber nicht nur Bedeutung für die Grundschule, sondern zählt darüber hinaus zu den wichtigsten und anspruchsvollsten Schulentwicklungsvorhaben in Deutschland. In ihr entwickelt sich die Praxis der neuen Schule. Traditioneller Unterricht kann sehr gut sein, aber differenzierte Lernangebote in der Stammgruppe einer integrativen und jahrgangsgemischten Schuleingangsphase erreichen das einzelne Kind noch besser. Sehr guter Unterricht in traditionellen Schulformen berührt sich in Vielem mit den Inhalten, Formen und Methoden der neuen Schuleingangsphase. Je besser der Unterricht in einer Grundschule ist, je intensiver mit Eltern und Vorschuleinrichtungen kooperiert wird, umso leichter fällt die Umgestaltung hin zur Jahrgangsmischung, zur Integration aller Kinder in eine Lerngemeinschaft und zur Flexibilisierung der Durchlaufzeiten. Das Neue der Schuleingangsphase wirkt deshalb nicht nur in den Klassen 1 und 2. Weder verlieren die Schülerinnen und Schüler ihr Fachwissen wie ihre Sozial- und Arbeitskompetenzen, noch können sich die Lehrkräfte im traditionellen Klassenverband den Impulsen ihrer Schüler verschließen.

Der Unterricht in der Schuleingangsphase löst nicht alle Probleme, aber er ermöglicht der Lehrerin, mehr Zeit für das einzelne Kind zu haben. Das Kind fühlt sich stärker beachtet. Jedes Kind in der Schuleingangsphase hat das Gefühl, es ist hier herzlich willkommen. Deshalb hat der Bundeselternrat in einem Papier vom 19. März 2006 den Aufbau einer flexiblen Schuleingangsphase in allen Grundschulen gefordert. Die neue Schuleingangsphase stellt ein geeignetes Rahmenkonzept für die pädagogische Nutzung der Vielfalt der Kinder bereit. Das Erfolgsrezept für die Schaffung dieser Rahmenbedingungen setzt pädagogisches Können voraus sowie eine Grundeinstellung, die Vielfalt für gut hält. Es gibt viele Eltern und Lehrkräfte außerhalb von Schuleingangsphasen-Schulen, die Bedenken gegenüber diesen Ansprüchen hegen, aber es gibt kaum jemand innerhalb der Schuleingangsphasen-Community, der oder die noch einmal zurück wollte zum traditionellen Unterricht.

Was man gerne tut, sollte man auch beschreiben und begründen können, wenn man diese Praxis mit anderen teilen möchte. Allerdings ist es nicht so einfach, die Kernelemente der Schuleingangsphase definitorisch zu bestimmen, handelt es sich doch um ein vernetztes, dynamisches Mehrebenensystem: Aus dem übergeordneten Leitziel, "Beste Entwicklung für jedes Kind" folgen wichtige Teilziele und aus diesen zahlreiche Verfahren, Maßnahmen und Vorhaben – siehe die folgende Abbildung 5-1: Hierarchie der Projektziele im BeStE-Schulentwicklungsprozess.



Abbildung 5-1: Hierarchie der Projektziele im BeStE-Schulentwicklungsprozess

Die hier dargestellten Teilziele und Maßnahmeziele betreffen die erfahrungsgemäß notwendigen Bedingungen der besten Entwicklung jedes Kindes. Auch die weiter unten folgenden zehn „Kernziele“, die Ergebnisziele der Schuleingangsphase wurden eher pragmatisch ausgewählt als systematisch begründet. Sie beschreiben, was PädagogInnen bewirken, wenn

ihnen die beste Entwicklung für jedes Kind gelingt. Nach dem bisherigen Stand der Erkenntnisse lässt sich dieses Ziel im Kern dadurch erreichen, dass für den jeweiligen Entwicklungsstand des Kindes ein geeignetes Lernangebot bereitgestellt wird. Das setzt aber die Veränderung des traditionellen, gleichschrittigen Unterrichts, der Kernaufgaben der PädagogInnen, der Lernumgebung in den Klassen, des Tagesrhythmus u.v.a.m voraus. Allen Beteiligten, Verantwortlichen und Interessierten steht also mit der Umsetzung der integrativen Schuleingangsphase in ihrer Schule ein sehr umfangreiches, vielfältiges und langfristiges Vorhaben bevor. Kein Wunder, dass die Schulen mit Schuleingangsphase sich nur langsam entwickeln und längst nicht alle Ziele mit der gleichen Qualität erreichen. Dennoch kann man ein Ziel bereits nach kürzester Zeit in den Stammgruppen der Schuleingangsphase als erreicht erkennen: Das gute und kooperative soziale Klima.

Woran liegt das? - Im schulischen Leben und Arbeiten der integrativen Schuleingangsphase spielen Kooperation und soziales Lernen eine herausragende Rolle. Dies gilt für Lehrkräfte, Eltern und außerschulische Einrichtungen, insbesondere aber für das Lernen der Kinder. Kein Kind wird alleine gelassen, weder als Zurückgestellte, noch als Klassenüberspringer, weder im Unterricht, noch beim Spielen. Vor allem das Lernen erfolgt – wo immer sinnvoll – in der Gemeinschaft. Diese hilft sich gegenseitig, spornt sich an und reflektiert die individuellen Lernwege und deren Produkte. Diese Kooperation und das soziale Lernen sind doppelt wichtig. Sie unterstützen eine ehrgeizige Arbeitshaltung und sie vermitteln die für die moderne Gesellschaft immer wichtiger werdenden sozialen Kompetenzen. Jeder, der eine jahrgangsgemischte und integrative Schuleingangsphase besucht, sieht dies und alle wissenschaftlichen Untersuchungen zur Schuleingangsphase bestätigen diesen Eindruck.

## **Die 10 Kernziele der Schuleingangsphase**

Die folgenden 10 Ziele der Schuleingangsphase wurden von der Wissenschaftlichen Begleitung formuliert, um in Diskussionen und Darstellungen eine gleiche Sprache nutzen zu können. Die pädagogischen Kernziele sind nach der folgenden Logik gegliedert: Zuerst wird die Problemstellung erläutert, für die die folgende Zielstellung der Schuleingangsphase als Lösung gesehen wird; diese Lösung wird in der anschließenden Erläuterung beschrieben und begründet. Im Folgenden sind nur die Zielbeschreibungen aufgeführt - im Anhang findet sich der gesamte Text der Zielbegründungen und –erklärungen im Kapitel 9.4. – hier nur die Ziele:

### **1. "Ankunft" der Kinder in der Schule verläuft schnell und gut**

Das besondere Ziel der Schuleingangsphase ist es, den Schulstart für alle Kinder optimal zu gestalten und die Risiken zu vermindern, die jeder Übergang in sich birgt. Am Schulanfang brauchen die Kinder zugleich mehr Sicherheit und viele Möglichkeiten Neues zu lernen. Weil Kinder in der Schuleingangsphase schnell von anderen Kindern, wie Schule funktioniert, bleibt mehr Raum für Neues.

### **2. Vorerfahrungen der Kinder bilden die Grundlage**

Ein Ziel der Schuleingangsphase ist es aufzugreifen, was das Kind schon kann und mit herausfordernden Aufgaben daran anzuknüpfen.

### **3. Flexible Lernzeiten sind möglich**

Ein Ziel der Schuleingangsphase ist es, jedem Kind flexible Lernzeiten zu ermöglichen, damit es in seiner eigenen Geschwindigkeit lernen kann, ohne von Zurückstellung oder Wiederholen bedroht zu sein.

#### **4. Alle Kinder werden in die Grundschule aufgenommen**

Ziel der Schuleingangsphase ist es eine Atmosphäre und eine Lernumgebung zu schaffen, die gemeinsamen Unterricht für alle Kinder ermöglicht. Es sollen alle Kinder in die Grundschule eingeschult werden.

#### **5. Individualisierung und gemeinschaftlichem Lernen sind verbunden**

Ziel der Schuleingangsphase ist die Verbindung von Individualisierung und Integration der Lerngemeinschaft. Sehr schnell bildet sich eine gute und kreative Klassengemeinschaft.

#### **6. Vielfalt der Kinder wird zur pädagogischen Ressource**

Ziel der Schuleingangsphase ist es im klassenstufenübergreifenden Unterricht die Vielfalt der Kinder auch didaktisch zu nutzen, damit Kinder von Kindern lernen können.

#### **7. Absichtsvolles und selbstgesteuertes Lernens wird gefördert**

Ziel der Schuleingangsphase ist es, durch ein geeignetes Arrangement Kinder zunehmend an absichtsvolles selbstgesteuertes Lernen in schulischen Inhalten heranzuführen.

#### **8. Für die individuelle Betreuung von Kindern werden Zeiträume geschaffen**

Ziel der Schuleingangsphase ist es, dass die Lehrerin oder der Lehrer sich dem einzelnen Kind intensiv zuwendet, so wie das Kind es braucht.

#### **9. Gute Leistungen und Erfolg wird allen Kindern ermöglicht**

Ziel der Schuleingangsphase ist die Etablierung einer Leistungskultur, die allen Kindern gute Leistungen und Erfolg ermöglicht.

#### **10. Kinder und Eltern erhalten reichhaltigen Überblick über Leistungsentwicklung**

Ziel der Schuleingangsphase ist es, durch die gute Ordnung und das System der Leistungsdocumentation den Eltern einen reichhaltigen Überblick zu geben, wie ihr Kind lernt und wie sich seine Leistung entwickelt.

Sind diese 10 Kernziele nur in der Schuleingangsphase realisierbar? - Begeisterung verleiht Flügel. Deshalb hören manche aus der Begeisterung derjenigen, die in gelungenen Schuleingangsphasen arbeiten, einen phantastisch anmutenden Allheil-Anspruch für alle pädagogischen und schulischen Probleme heraus. Wer suggeriert diesen, wer hört ihn hinein? – Wie auch immer. Auf welcher Seite dieser Erfolgskommunikation der übertriebene Beigeschmack erzeugt wird, er ist falsch. Die integrative Schuleingangsphase ist kein Allheilmittel und fängt auch niemals bei Null an.

Guten Unterricht mit ehrgeizigem Leistungsanspruch, gegenseitigem Helfen, prosozialem Verhalten und mit einer Lernumgebung, die selbstgesteuertes und differenziertes Arbeiten anregt, findet sich auch in jahrgangshomogenen Klassen. Allerdings bringt die Jahrgangsmischung diese und andere wichtige Unterrichtsqualitäten in einer Weise zusammen, die alles noch ein bisschen besser gelingen lässt und dabei sowohl Schüler, ihre Eltern und vor allen auch die Lehrkräfte begeistert - nicht mehr, aber auch nicht weniger. Denn auch dies ist ein wichtiges Ziel der Schuleingangsphase: Alle sollen gerne in ihr mitwirken, wenn's geht, mit Begeisterung.

Den PädagogInnen in den Schulen dabei behilflich zu sein, ist Ziel des landesweiten Schulentwicklungsvorhabens "Begleitete Schuleingangsphase (BeSTe)". Angesichts des rapide

wachsenden Interesses der Schulen an einer solchen professionellen Begleitung, geraten Tandems wie Projektführung in eine Zwickmühle zwischen Begleitungsqualität und –quantität. Wir wollen im folgenden Kapitel die Problematik dieses Zielkonfliktes beschreiben und dann entsprechende Konsequenzen ziehen.

## 5.2 Zieldifferenzierung und Zielkommunikation

*Der Mensch ist ein zielstrebiges Wesen,  
aber meistens strebt es zu viel und zielt zu wenig.*

Günter Radtke (Journalist und Schriftsteller)

Überspitzt könnte man sagen, der Erfolg von BeSTe habe dazu geführt, dass die Projektziele aus den Augen verloren gingen. Das kann mindestens zwei Gründe haben: Das Ziel war für die aktuellen Aktivitäten nicht ausreichend orientierend oder die Dynamik der Aktivitäten haben die Möglichkeiten zur weiterführenden Orientierung verdrängt. Wir müssten beide Thesen prüfen. Leider können wir hier nur die Aktivitätendynamik-These untersuchen, da die hier ausformulierten Ziele in praxi noch nicht getestet werden konnten. Aber vielleicht hilft ja schon das Ergebnis der ersten Prüfung weiter.

### 5.2.1 Projektengagement und Leitzielverlust

Zur Erinnerung: Ziel des Transferprojekts BeSTe ist es, die Erfolgsbedingungen zur Durchführung des langfristigen Schulentwicklungsvorhabens "Einführung der Schuleingangsphase in Thüringen" zu ermitteln. Pädagogisches Ziel der Schuleingangsphase ist, wie gesagt, die Integration der Lerngemeinschaft, bei Differenzierung des Lernangebotes und Individualisierung des Lernweges, damit jedes Kind eine bestmögliche Entwicklungsförderung durch die Schule erfahren kann.

Bereits im nur intern veröffentlichten Ausgangsbericht konstatierten wir, dass das Projekt im Verlauf der ersten 18 Monate mit wachsendem praktischen Engagement und Erfolg die über- und nachgeordnete pädagogische Zielstellung zugunsten der organisatorisch-didaktischen Aufgabenstellungen aus dem Auge verlor. Wir begründeten dies damals damit, dass es im Projekt an ausreichenden personellen und organisatorischen Ressourcen mangle. Dafür gab es zahlreiche Hinweise. Einer sei hier erwähnt: So diskutierten die LeiterInnen der BeSTe-Schulen auf ihrer ersten Tagung im März 2007 vor allem über organisatorische Fragen der Jahrgangsmischung und fast überhaupt nicht über die inhaltlichen Vorhabensziele. Im Gegenteil, diesbezüglich berichteten sie von erheblichen pädagogischen Zweifeln an der Sinnfälligkeit der Jahrgangsmischung im Kollegium.

Den Hauptgrund für diese bemerkenswerte Umkehrung der Vorhabenlogik fassten wir in die Fassbinder-Filmtitel-Analogie: *Der Projektalltag frisst die Ziele auf*. Die knappe Zeit und die Vordringlichkeit der schulorganisatorischen Fragen nimmt Begleitern wie Begleiteten die pädagogische Phantasie. Erstaunlich war, dass sich dieser Orientierungsverlust auf allen Ebenen des Transferprojektes, von der politisch-administrativen Ebene über die Projektleitung und die Tandems bis hinunter in die Stammgruppen der Schuleingangsphasen ereignete. Wie ein Blick auf die "Abbildung 5-1: Hierarchie der Projektziele im BeSTe-Schulentwicklungsprozess" zeigt, wird dieser Leitzielverlust schon durch die Ziele selbst nahe gelegt. Die operativen Ziele übertreffen die Zahl der Leitziele und zwischen beiden bestehen keine unmittelbaren alltagspraktischen Beziehungen. Woran bemerkt man dann den Leitzielverlust? – Vor allem am starken und nur selten strategisch oder pädagogisch begründeten Anwachsen der Aktivitäten. Alles gerät in den Sog des "Viel bringt viel". Kein Wunder, wenn

dann bald die Quantität die Qualität abzulösen und sich die Zielhierarchie umzukehren beginnt.

Auch die Wissenschaftliche Begleitung als Hüterin und Wächterin der Leitziele geriet in diesen Strudel der Alltagsdynamik. Und dies, obwohl wir aus früheren Untersuchungen (Carle 2000: Was bewegt die Schule?) und auch aus dem Schulversuch "Veränderte Schuleingangsphase" (Carle / Berthold 2004) wussten, dass Schulentwicklungsprojekte unter einem progressiven Orientierungsverlust leiden. Nach der anfänglichen, mehr symbolischen Zielverständigung (seltener Zielvereinbarung) verlieren sich die Gesamtziele im Dschungel der Tagesarbeit und Projektaufgaben. Weitblick-, Kreativitäts- und Klugheitsverlust scheinen also ein Alltagssymptom aller unzureichend strukturierten Projekte zu sein. Eine organisatorische Lösung besteht demnach in der phasenbezogenen Teilplanung mit Mehrebenen-Zielen, in der projektbegleitenden, zirkulären Ziel-Weiterentwicklung, in der Projektierung des Gesamtprojektes und der Phasenvorhaben und schließlich in der periodischen Zielvergewisserung und gegebenenfalls Zielrevision. Dies ist wohl die Antwort auf die Frage, ob denn die Aktivitätendynamik Ursache des Zielverlustes gewesen sei: Gegen die Versuchung durch die Fülle der Aktivitäten hilft nur ein stabiles Ziel-Mittel-Strukturgerüst.

Der Leitzielverlust kann – wie einleitend unterstellt – auch durch die Realitätsferne des Projektzieles gefördert werden: War das Ziel für die aktuellen Aktivitäten nicht orientierend genug, also zu wenig sinnstiftend? Wir prüfen nun diese Zielfunktionsthese. Zwei Momente verlangen eine Präzisierung der BeSTe-Zielstellung nach eineinhalb Jahren Projektaufbau: Das pädagogische Ziel der Schuleingangsphase ist die *bestmögliche Entwicklung jedes Kindes*. Das bildungspolitische Ziel des Schulentwicklungsvorhabens ist die Schaffung der schulischen, professionellen und wissenschaftlichen Bedingungen zur Ermöglichung dieser bestmöglichen Entwicklung. Wie aber sind die beiden Großziele miteinander verbunden? Gibt es vielleicht eine Leerstelle in der Zielkaskade?

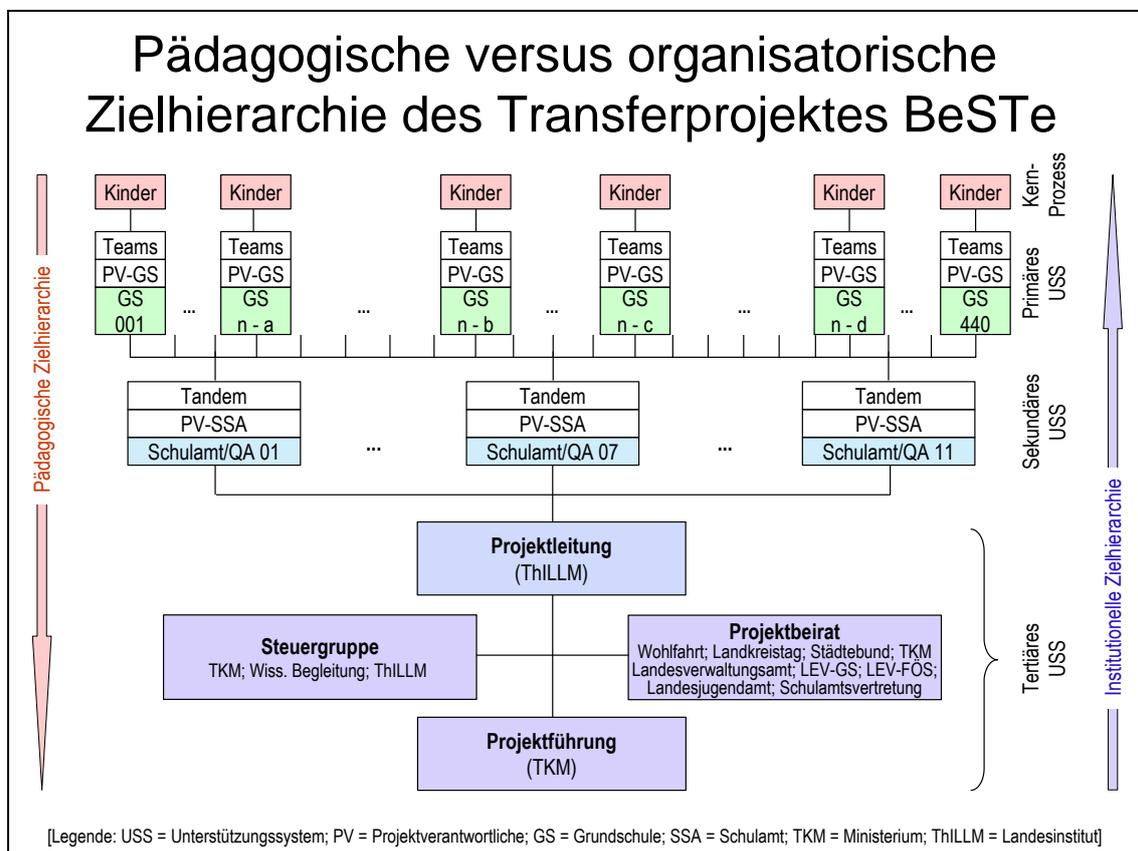


Abbildung 5-2: Pädagogischer Blick auf die Projektebenen und Projektziele

Wir haben in der "Abbildung 5-2: Pädagogischer Blick auf die Projektebenen und Projektziele" die übliche Projektstruktur umgedreht, dadurch das Lernen der Kinder bildlich an die oberste Stelle gesetzt und durch farbliche Pfeile die organisationale Gegensätzlichkeit der pädagogischen Ziele von den institutionellen Zielen darzustellen versucht. Den Transferprojekt-InsiderInnen fällt durch diese grafische Hilfe sofort auf, dass sich die Ziele der Kinder und ihrer Familien nicht einmal mehr auf der Schulamts Ebene widerspiegeln, geschweige denn auf der Landesebene der Projektführung. Diese Aussage ist strukturell gemeint, nicht persönlich. natürlich besuchen MitarbeiterInnen des Schulamtes oder des Ministeriums BeSTe-Schulen und sehen dort das Lernen der Kinder, aber zurück in ihren Ämtern und Behörden bleibt dieser Eindruck persönlich und gewinnt keine institutionelle Repräsentanz.

Umgekehrt gilt dies noch viel mehr: Kinder und Lehrkräfte "besuchen" nie das Schulamt oder gar das Ministerium, um dort deren administrative Bemühungen um besseren Unterricht zu studieren. Selbst wenn, verschließen sich diese Bemühungen – anders als im Unterricht – der unmittelbaren Anschauungsmöglichkeit von Kindern und Pädagogen. Dieses kurze Szenario sollte nur unsere These bekräftigen, dass es allenfalls eine schwach belastbare strukturelle Verbindung zwischen dem Lernen der Kinder in den Schulen und dem Verwalten der Projektverantwortlichen in den Ämtern und Behörden gibt. Beide Zielebenen sind nicht kybernetisch geschlossen. Um diese These noch etwas eingehender zu untersuchen, haben wir in der folgenden "Abbildung 5-3: Gegenüberstellung der ebenenspezifischen Ziele" die projektspezifischen Ziele der jeweiligen Ebene ausformuliert.

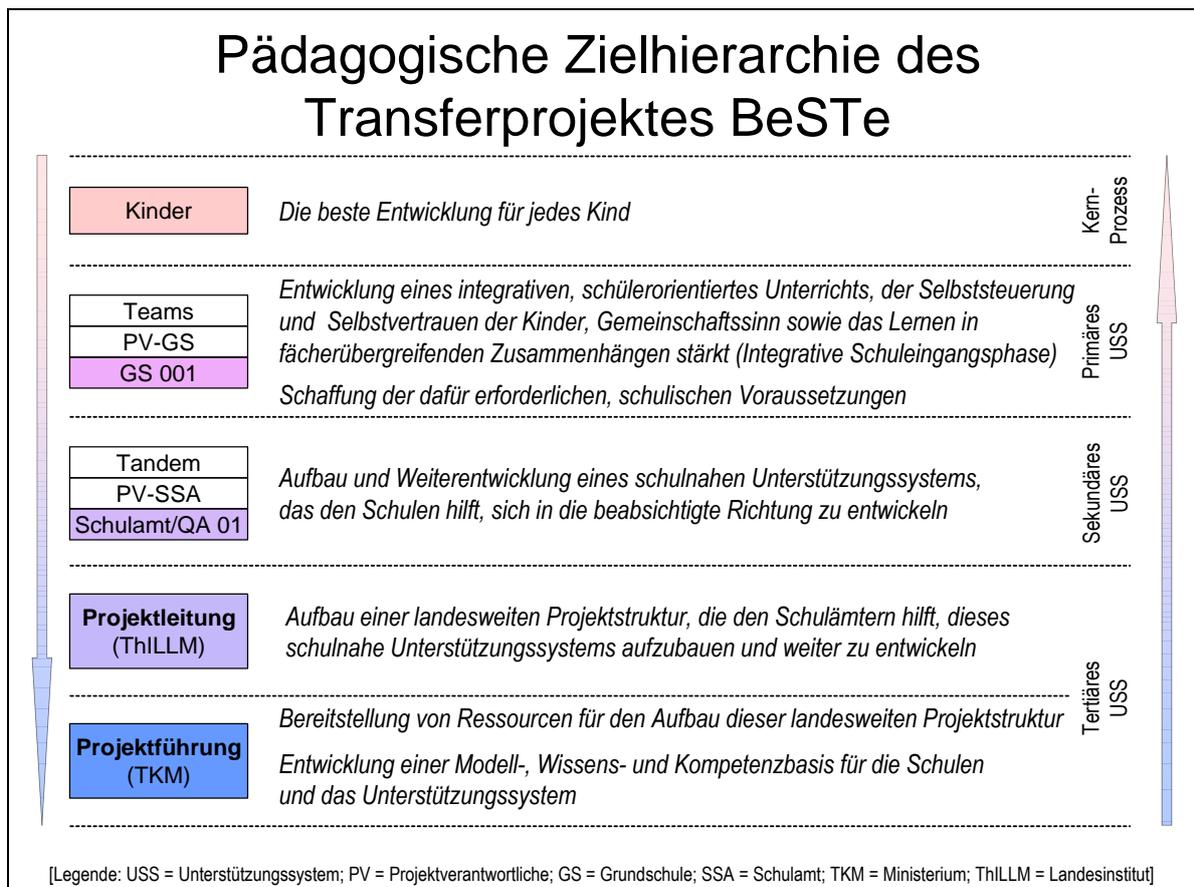


Abbildung 5-3: Gegenüberstellung der ebenenspezifischen Ziele

Die sieben Teilziele sind logisch aufeinander bezogen und antworten jeweils auf die Frage, "Was müssen wir tun, damit das nächst-kernprozessnähere Ziel erreicht werden kann?" oder umgekehrt, "Was erwarten wir von der nächst-prozessferneneren Unterstützungsebene, damit wir unser Kernziel erreichen können?" Auch bei dieser Grafik fällt den Transferprojekt-InsiderInnen sofort auf, dass sich keine der Unterstützungsebenen guten Gewissens in der Überzeugung zurücklehnen kann, (mehr als) genug für die Zielerreichung der nächst-prozessnäheren Ebene getan zu haben. Selbst das aus Sicht der Wissenschaftlichen Begleitung relativ weit gediehene Ziel, "Entwicklung einer Modell-, Wissens- und Kompetenzbasis für die Schulen und das Unterstützungssystem" bietet das, was PädagogInnen und Tandems benötigen nicht in einer ausreichend aufgearbeiteten Form. Dies ist kein (Selbst-) Vorwurf, sondern eine nüchterne Analyse. Natürlich haben alle Projektbeteiligten und –verantwortlichen ihr Bestes gegeben und sehr viel mehr. Aber ist dies bei weitem nicht genug für das beste Gelingen von BeSTe. Darüber sollten – wie dieser Bericht zu zeigen versucht - auch die aktuellen Erfolgszahlen nicht hinweg täuschen.

Sind also die Projektziele realitätsfern? Auf jeden Fall sind sie realitätstranszendierend aber - wie auch die letzte "Abbildung 5-3: Gegenüberstellung der ebenenspezifischen Ziele" zumindest logisch nahe legt - keineswegs unrealistisch. Ob sie allerdings den Praxistest bestehen, wird sich erst im praktischen Bemühen erweisen, die BeSTe-Ziele handlungsleitend zu machen. An dieser Stelle möchten wir die Ausarbeitung einer projektumspannenden Zielhierarchie an dem unserer Meinung nach vordringlichen Ziel der vertrauenerweckenden Außendarstellung exemplifizieren.

### **5.2.2 Neue Zieleingrenzung am Beispiel der Projekt-Außendarstellung**

Wie wir bereits an anderer Stelle resümierten, fehlt es der interessierten schulischen Fachöffentlichkeit noch immer am hinreichenden Vertrauen in den Nutzen und die Ernsthaftigkeit des Schulentwicklungsvorhabens zur Schuleingangsphase. Oder positiv formuliert: Nächstes Ziel des Transferprojektes ist es, die Stufe 3 der Wenger'schen Entwicklungsstufen "Legitimized" zu erreichen. Auf dieser Stufe würde die Fachöffentlichkeit aus Lehrern, Eltern, Administratoren und Beratern BeSTe als allgemein wertvolles Vorhaben ("Valuable Entity") wahrnehmen. Daraus folgert die Notwendigkeit einer Eingrenzung der bisherigen allgemeinen und übereiligen Zielstellung, die wir entsprechend üblicher Zielhierarchien vorläufig folgendermaßen umschreiben.

#### **Projektidentität:**

BeSTe strebt eine eigene Identität in der schulöffentlichen Wahrnehmung an, die sich deutlich von der Kurzlebigkeit und Farblosigkeit üblicher Schulprojekte abhebt. Abgesehen von der Signifikanz der praktischen Beispiele, hat BeSTe mit dem Kürzel und dem Signet hierfür bereits eine gute Basis gelegt. Das Akronym "BeSTe" assoziiert den pädagogischen Anspruch, nämlich die Schaffung schulischer Bedingungen für die bestmögliche Entwicklung jedes Kindes und auch die Umsetzung dieses Zieles durch die bestmögliche Entwicklung jeder Grundschule in Thüringen. Auf allen Projektebenen wurde "BeSTe" bislang sehr gut angenommen.

Der stilisierte siebenzackige Stern als BeSTe-Signet signalisiert sowohl Einheitlichkeit als auch Komplexität der vielfältigen, organisatorisch-didaktischen Aufgabenstellung dieses Schulentwicklungsvorhabens. Signet und Kernziele sollten auf den wichtigsten Homepages (TKM, TSP, ThILLM, BeSTe) so vertreten sein, wie es etwa das Schulentwicklungsvorhaben EVAS praktiziert. Zusätzlich müssen die Prospekte und sonstigen Werbemedien des Transferprojektes hinsichtlich dieser Verbindung von ansprechender Identity und praxisrelevanten Zielen aktualisiert werden. Für die Presse- und Öffentlichkeitsarbeit sollten Vorlagen ausge-

arbeitet werden, die in Erscheinung und Substanz der Bedeutung des Vorhabens und dem Niveau der erreichten Ausarbeitungen gerecht wird.

### Projekt-Leitideen (Grundsätze):

Die Leitvorstellungen von BeSte und des langfristigen Schulentwicklungsvorhabens prägen die Arbeit auf allen Projektebenen. Entsprechend lassen sich die pädagogischen Leitgedanken im Kern auch auf die Ebene der Projektorganisation transponieren:

1. Integration der verschiedenen Professionen in Schulentwicklungsgemeinschaften wie in den regionalen Unterstützungssystemen
2. Aktivierung der Selbststeuerung und der Selbstbildung der Schulen durch herausfordernde Entwicklungs-Aufgaben
3. Öffnung und Differenzierung des Lern- und Entwicklungsangebotes für die Lehrpersonen und ErzieherInnen
4. Individualisierung des Lernweges und der Lernzeit je Schule, Achtung der inneren Heterogenität der Schule und der Unterschiedlichkeit zwischen den Schulen
5. Intensivierung des Lern- und Entwicklungsprozesses für die Schulen
6. Ausbildung einer anspruchsvollen Leistungsorientierung und Beratungs-Entwicklungs-Kompetenz

Was hier für die Ebene der Schulentwicklungsprojekte formuliert wurde, lässt sich analog auch für die Schulamtsebene und die ministerielle Ebene formulieren: Als operatives Mittelfristziel des Transferprojektes schlagen wir vor, das Vertrauen der schulischen und schulnahen Fachöffentlichkeit in die Schuleingangsphase noch besser zu gewinnen und zu verbreiten.

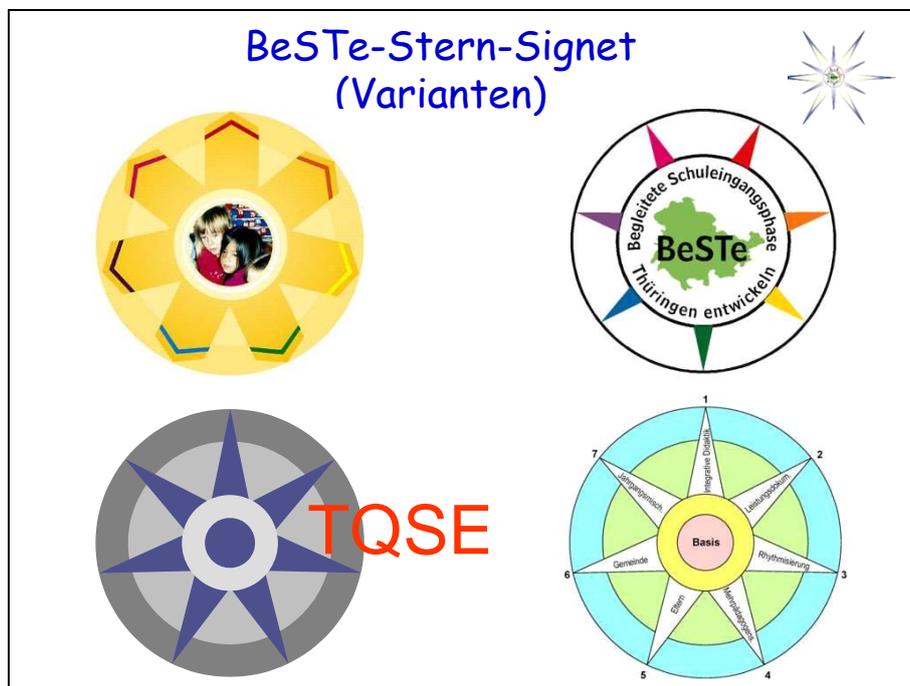


Abbildung 5-4: BeSte-Stern als Symbol für Einheitlichkeit und Vielseitigkeit

### Projekt- und Beispielschulen

Die Veränderungen an den BeSte-Schulen sind für die breite Öffentlichkeit transparent, bedeutsam und vertrauenswürdig. Transparenz, Bedeutsamkeit und Vertrauenswürdigkeit beruhen auf zwei "zwingenden" Argumenten: Eine überzeugende Zielstellung, ein prägnantes,

nachvollziehbares Modell und der praktische Machbarkeitsbeweis durch gelebte Entwicklungsziele in den BeSTe-Schulen. Diese Argumente zeigen, dass die Schuleingangsphase praktisch machbar ist und pädagogische Wirkung zeigt. Dieser praktische Schluss wirkt nur dann kommunikativ überzeugend, wenn der Fachöffentlichkeit, den Eltern und dem schulelevanten Umfeld die Ziele, Inhalte und Wege der Schuleingangsphase, also das Modell deutlich gemacht werden kann. Das Umgekehrte stimmt genauso: Das Modell ist nur glaubwürdig, wenn die Praxis es bestätigt.

Es braucht also den praktischen Beleg in ausreichender Quantität und Qualität dafür, dass diese Ziele und Inhalte (das Modell) im normalen bis schwierigen Schulalltag umsetzbar und pädagogisch wirksam sind. Beides, das Modell der Schuleingangsphase und die praktische Umsetzung an den BeSTe-Schulen müssen miteinander verschränkt beworben und öffentlich diskutiert werden. Die weiter oben geforderte Suche, Qualifizierung und Ausstattung von Beispielschulen müssten mit den entsprechenden grafischen und inhaltlichen Informations- und Werbemedien ausgestattet werden.

### 5.2.3 Zielhierarchisierung am Beispiel der Projektbereiche Zielführung, Projektstruktur, Öffentlichkeitsarbeit

Die operativen Projektziele untergliedern sich baumartig in diesen drei Handlungsfeldern auf vier Ebenen. Unterhalb der Teilziele beginnen die konkreten Aufgaben, deren Erledigung dem Unterziel dienen:

- Oberziele
- Zwischenziele
- Unterziele
- Teilziele

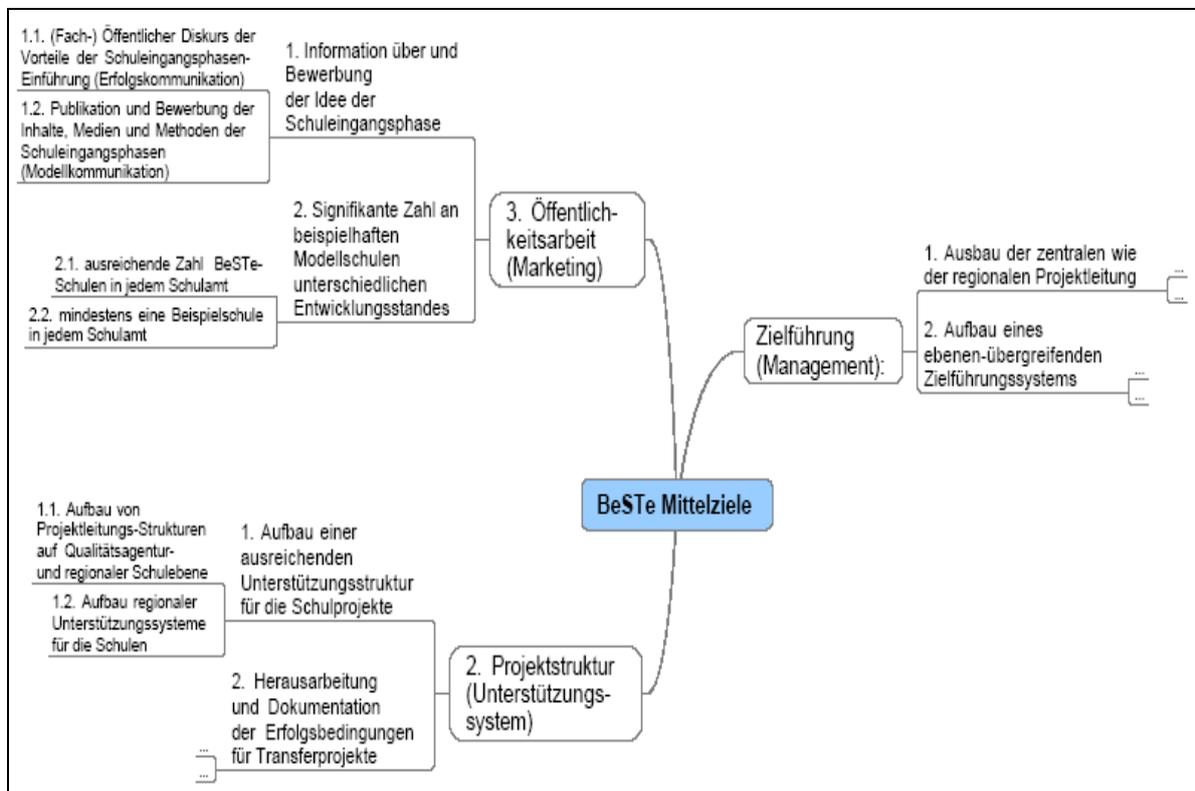


Abbildung 5-5: Übersicht über die (neuen) Mittelziele für BeSTe (ca. 2007 bis 2012)

Der obige Entwurf (Abb. 5-5) der neuen Mittelziele für BeStE bis 2010 beschränkt sich überwiegend auf die Ober- und Zwischenziele. Teilziele werden noch nicht formuliert, weil das eine eingehende Untersuchung der Realisierungsbedingungen voraussetzte. Dies müssen wir der Projektführung auf Landes- bzw. auf Schulumtsebene überlassen.

### **Oberziel Zielführung:**

Die (Ziel-) Führung des Transferprojektes und des gesamten Schulentwicklungsvorhabens beruht – dem besonderen Status des Projektes entsprechend – nur in Ausnahmefällen auf organisatorischen Strukturen. Stattdessen führen sich notgedrungen die jeweiligen Projektebenen weitgehend selbst. Immer noch sind die Ebenen nicht ziel- und ergebnisbezogen über ein integrierendes Evaluationssystem verbunden. Dagegen ist das Instrumentarium der Ziel- und Arbeitsverarbeitungen bereits auf den meisten Ebenen installiert, allerdings sind diese Prozeduren noch nicht miteinander verknüpft. Dieses Instrumentarium ist auszubauen, zumal der ihm zugrunde liegende Führungsstil in projektangemessener Weise, eine Parallele zu pädagogisch-didaktischen Grundsätzen der Schuleingangsphase, dialogisch-unterstützend<sup>104</sup> ist.

### **Zwischenziel Zielführung 1: Ausbau der zentralen wie der regionalen Projektleitung**

Eine erfolgssichere, quantitative Ausweitung der begleiteten Schulen ist nur noch bis zur vollen Arbeitsfähigkeit aller Tandems möglich. In einigen Schulämtern schon heute, in den anderen ab etwa 2009-2010 wird die Zahl und wahrscheinlich auch die Qualität der Schulentwicklungen stagnieren. Zwei strukturelle Schwachstellen sind dafür verantwortlich: Erstens braucht es in Schulnähe ein regionales Unterstützungssystem für die BeStE-Schulen sowie eine Projektkoordination für diese regionalen Vor-Ort-Aktivitäten – dies ist der weitreichendste Engpass; zweitens ist die landesweite Projektleitung personell unterbesetzt und kann daher die neue Steuerungsstruktur auf Schulumtsebene weder installieren helfen noch miteinander verbinden.

Die Unterziele für den Ausbau der zentralen wie der regionalen Projektleitung fehlen noch, müssten erst noch mit ausgewählten Vertretern der SSA, der Projektleitung und der Tandems entwickelt werden.

### **Zwischenziel Zielführung 2: Aufbau eines ebenenübergreifenden Zielführungssystems (aus dem ursprünglichen Plan der Wissenschaftlichen Begleitung)**

- Entwicklung eines Projektstrukturplanes (Ziele/Ergebnisse, Maßnahmen, Ressourcen) auf Projektleitungsebene
- Ausarbeitung eines projektübergreifenden Zeit-Phasen-Planes
- Ableitung eines projektöffentlichen Zielbaums
- Integration der Ziele, Pläne, Kriterien (Indikatoren) und Verfahren nach dem Qualitäts-Entwicklungs-Prinzip (konsekutives top down - bottom up Gegenstromverfahren)
- Ausbau des Projekt-Controllings zur Selbst- und Unterstützungssystem-Steuerung

Diese Kernelemente der Projektzielführung können erst realisiert werden, wenn die zentrale wie die regionale Projektführung dafür ausreichende Ressourcen erhält, sind deshalb eng mit dem folgenden Oberziel "Projektstruktur" verknüpft. Projekte sind komplexe und großflächige Suchbewegungen, die dazu neigen sich in der Bewegung zu verlieren. Es braucht also in

---

<sup>104</sup> Ein charakterisierendes Kennzeichen dieser Art Führung ist "Facilitative Leadership" (Unterstützende Führung) ist ihre Prozessbedingungs-Orientierung statt der traditionellen Ausführungsorientierung: Führung schafft die Bedingungen, um besser lernen und arbeiten zu können, nutzt zudem Fach- und Sozialautorität, ohne Macht über die Personen zu besitzen. Die Führungsfunktion kann von jedem übernommen werden.

der Projektstruktur Momente, die die Bewegungen zeitweilig stoppen und eine Art Protokoll des zurückgelegten Weges erstellen und reflektieren. Üblicherweise nutzt man für deren Planung Meilensteine und Teilziele. Aber es braucht auch Einrichtungen, die diese Reflexionsphasen abfordern und auf einer übergeordneten Ebene selbst vollziehen.

### **Oberziel Projektstruktur:**

Der Leitgedanken-Logik folgend, können auch die sieben plus zwei organisatorisch-didaktischen Realisierungsprinzipien auf die Ebene der Projektrealisierung übertragen werden:

1. Öffentlichkeitsarbeit: Aktivieren vielfältiger fachlicher und politischer Ressourcen im Umfeld des Projektes
2. Elternarbeit: Kooperation mit Eltern- und Familienbildungsverbänden zur Verbindung von professionellen und familiärem Interessen
3. Erfahrungsmischung: Einrichtung eines Kooperations- und Kommunikationssystems unterschiedlicher Entwicklungsniveaus in der Schuleingangsphase ebenso wie im Unterstützungssystem
4. Professions-Integrationssystem: Förderung der Kooperation unterschiedlicher pädagogischer Professionen im Unterstützungssystem für die Schulen über die Tandems hinaus
5. Rhythmisierung: Berücksichtigung von Lern- und Entwicklungsrhythmen der Schulen und Stammgruppenteams
6. Integrative (Gemeinsamer Unterricht) Unterstützung: Aufbau einer Entwicklungsgemeinschaft von Schulen mit unterschiedlichem organisatorisch-didaktischem Niveau und divergenten pädagogischen Orientierungen sowie Schaffung einer diese Kooperation tragenden Lernumgebung
7. Leistungsdokumentation: Entwicklung von Formen geeigneter Leistungsdokumentation für die Entwicklung der Klassen, der Schulen und der Regionen
8. Flexibilisierung: Variable Entwicklungszeit für Pädagogen und Schulen bei der Einführung der Schuleingangsphase
9. Inklusion: Aufnahme aller Schulen und Professionen in das Entwicklungsvorhaben

Die Projektstruktur ist Teil des Zielführungssystems und dient der Entwicklungsarbeit der Schulen.

### **Zwischenziel Projektstruktur 1: Aufbau einer ausreichenden Unterstützungsstruktur für die Schulprojekte**

Die Stärke des Transferprojektes BeSTe, das hohe Engagement und der kooperative Kompetenzaustausch der Tandems ist auch zugleich seine Schwäche: Die weitere Projektentwicklung hängt von den einzelnen Personen ab und stagniert dann, wenn diese eine neue Lebens- oder Berufsentwicklung beginnen. Deshalb muss eine Projektstruktur entwickelt werden, die auch personelle Fluktuationen auffängt.

### **Zwischenziel Projektstruktur 2: Herausarbeitung und Dokumentation der Erfolgsbedingungen für Transferprojekte**

Es gibt bis Oktober 2008 erste wissenschaftlich gestützte Erkenntnisse über den Transferprozess von Schulversuchen in die breite Praxis (Erarbeitung evidenzbasierter Vorgehensmuster).

## Oberziel Öffentlichkeitsarbeit:

Der Hauptpromotor und –nutznießer des Schulentwicklungsvorhabens ist die Eltern- und Schülerschaft. Sie werden dementsprechend eingehend über das Projekt informiert. Die Hauptakteure des Vorhabens sind die Lehrkräfte, die deshalb intensiv über die fachlichen und praktischen Hintergründe des Projektes auf dem Laufenden gehalten werden. Neben der Berichterstattung steht bei der Öffentlichkeitsarbeit die Werbung für die pädagogische Idee der Schuleingangsphase.

### Zwischenziel Öffentlichkeitsarbeit 1: Information über und Bewerbung der Idee der Schuleingangsphase

Natürlich ist es wichtig, Schulentwicklungen praktisch voran zu bringen. Aber - das lehren die aktuellen Erfahrungen der Tandems – diese praktischen Erfolge ersetzen keineswegs die Überzeugungsarbeit, weder in der Öffentlichkeit außerhalb der Schulen noch in den Schulen selbst.

### Zwischenziel Öffentlichkeitsarbeit 2: Signifikante Zahl an beispielhaften Modellschulen unterschiedlichen Entwicklungsstandes

Der Öffentlichkeitsarbeitsbereich Beispielschulen zielt darauf, dass in jedem Schulamt Schulen von der Wirksamkeit der Schuleingangsphase zeugen (Praktischer Beleg).



Abbildung 5-6: BeStE-Flyer vom Oktober 2006

Eine der Stärken oder anders gesagt, der Großbaustellen des Transferprojektes war für die Projektleitung die Öffentlichkeitsarbeit. Hier hat sie mit den bescheidenen Mitteln, die ihr zur

Verfügung standen, wirklich Beachtliches geleistet – siehe z.B. den ansprechenden BeSTe-Prospekt in der "Abbildung 5-6: BeSTe-Flyer vom Oktober 2006". An diese positive Tradition kann und muss man anknüpfen auf allen Ebenen des Transferprojektes. Hinzu kommen muss die starke Medien- und Internetrepräsentation.

### 5.3 Konsequenzen für die Zielarbeit

Zuallererst müssen alle Projektbeteiligten lernen, das pädagogische Oberziel, die bestmögliche Förderung jedes Kindes, in den Vordergrund zu rücken und dementsprechend die organisatorisch-didaktischen Realisierungsaufgaben, z.B. die Jahrgangsmischung als dienend und diskutierbar anzusehen. Denn am Realismus und am Wert dieses Oberzieles bestehen bei den Schulen und Fachleuten innerhalb wie außerhalb von BeSTe noch erhebliche Zweifel, wohingegen die organisatorische Realisierungsbedingung Jahrgangsmischung (klassenstufenübergreifender Unterricht in Stammgruppen) kaum noch eine Umsetzungshürde zu bilden scheint.

Damit das übergeordnete Schuleingangsphasen-Ziel eine Chance bekommt, im Transferprojekt wie in den einzelnen Schulprojekten handlungsleitend zu werden, müssen zwei Dinge geschehen: Erstens der Wechsel von dem umfassenden Transferanspruch hin zu einer zeitlich-inhaltlichen Begrenzung und Konkretisierung des Zielfeldes für die erste Phase des Schulentwicklungsvorhabens bis 2010. Diese Eingrenzung sollte in Richtung Informieren und Überzeugen der schulischen (Fach-) Öffentlichkeit über den Fortgang und die Erfolge des Transferprojektes gehen. Damit könnte Vertrauen in Machbarkeit und Wirksamkeit der Schuleingangsphase erzeugt und vertieft werden. Zweitens muss dieses Mittelziel in BeSTe strukturell verankert werden, d.h. die Projektaktivitäten müssen laufend auf ihre Funktionalität für das Erreichen dieses Ziels hinterfragt und die konkreten Projektfortschritte in Richtung Zielerreichung periodisch bestimmt und reflektiert werden.

Voraussetzung hierfür ist die Stärkung der Strukturen der Projektsteuerung. In diesem Zusammenhang sollte die Steuergruppe die Mittelziele des Transferprojektes re-definieren und sich dabei auf die in den vorausgegangenen Abschnitten von der Wissenschaftlichen Begleitung skizzierten, pädagogischen Kernziele, die organisationalen Mittelziele (Zielführung, Projektstruktur, Öffentlichkeitsarbeit) und all dies in einer projektebenen- und handlungsebenenspezifischen Hierarchisierung auf die beiden Folgejahre bis 2010 beziehen.

Die ausformulierten pädagogischen Ziele<sup>105</sup> müssen auch künftig in die Schulung der Tandems und der schulischen PädagogInnen Eingang finden, damit die neue doppelte Zielorientierung ein festes pädagogisches Fundament erhält. Auch bei der Einführung in die TQSE und die Checkliste Schuleingangsphase sind die Kernziele als begriffliches Gerüst zu etablieren. Schließlich ist darüber auch die Frage der Leistungsorientierung und Leistungsförderung in der Schuleingangsphase zu diskutieren und ihre praktische Lösung voran zu bringen.

---

<sup>105</sup> siehe kurzgefasst (Stand 2008\_10): Kapitel "9.3 Die 10 pädagogischen Kernziele der Schuleingangsphase" im Anhang bzw. ausführlich auf der TQSE-Internetseite (Stand 2008\_10): [www.tqse.uni-bremen.de](http://www.tqse.uni-bremen.de)

## 6 Zentrale Gelingensbedingungen für die landesweite Einführung der Schuleingangsphase

*"Alles ist möglich, vorausgesetzt,  
dass es genügend unvernünftig ist."*

Niels Bohr, dänischer Physiker (1885 - 1962)<sup>106</sup>

Ein zentraler Auftrag der Wissenschaftlichen Begleitung bestand in der Überprüfung der landesweiten Übertragbarkeit des Schulentwicklungsmodells aus dem Schulversuch "Veränderte Schuleingangsphase" und in der Dokumentation der transferkritischen Erfolgsfaktoren. Die Übertragbarkeit haben wir bereits in den vorausgegangenen Kapiteln als Erfolgsmodell beschrieben. Dieses Kapitel widmet sich den Erfolgsfaktoren, die die Fortsetzung und Weiterentwicklung des Transferprojektes in Zukunft sichern könnten. Dabei tut sich wie bei allen erfolgreichen Experimenten eine Schwierigkeit auf: Man lernt nur aus Fehlern, Erfolge dagegen werfen immer die Frage nach dem Anteil des glücklichen Zufalls auf<sup>107</sup>.

### 6.1 Lob des Zufalls

Was hat es mit dem Verhältnis von Zufall und Gesetzmäßigkeit in einem solchen großen Innovationstransfervorhaben auf sich? - In der Logik der Sache liegt es, zu verweilen, zu sichern und zu beharren. Innovation dagegen hat immer etwas Unsachliches, Irrationales, Wahalsiges. Das Aufkeimen des Neuen vollzieht sich daher häufig außerhalb der sachlichen Sphären und wird deshalb gerne Spinnern, Künstlern und Erfindern überantwortet. Seit dem Aufkommen der Kybernetik in den vierziger Jahren des vorigen Jahrhunderts setzte sich allerdings immer mehr die Auffassung durch, dass Zufall und Beständigkeit, Chaos und Ordnung nicht nur keine Gegensätze sind, sondern sich sogar gegenseitig bedingen. Ab den fünfziger Jahren hielten denn auch zunehmend "Kreativitätstechniken" Einzug in die seriöse Welt der Sachlichkeit und sind mittlerweile sogar systematisch in komplexe Erfindungsmethodiken und Entwicklungsstrategien eingegangen. Trotzdem bleibt das Neue zufallsbehaftet, Glücksache, auch wenn man inzwischen zu wissen glaubt, wie man dem Neuen ein wenig auf die Sprünge helfen kann. Eine dieser Erkenntnisse sagt beispielsweise, dass jedes Neue einen kulturellen Bruch voraussetzt<sup>108</sup>. Diesen Kulturbruch kann man inszenieren. Dies geschah in BeSTe nicht, trotzdem ereignete er sich in Gestalt der wohl bundesweit ziemlich einmaligen Tandem-Lern- und Entwicklungsgemeinschaft.

So wie die Bildung dieser Tandemgemeinschaft, hat sich auch das Neue an der Schuleingangsphase, am Schulversuch und nun im Transferprozess irgendwie ereignet. Jetzt ein paar Rezepte zu den Eltern dieses Neuen zu erklären wäre unredlich. Im Gegenteil, wir glauben fest, dass es *vor allem die beteiligten Personen* waren, mit der ihnen eigentümlichen Mischung aus Begeisterungsfähigkeit, Beharrlichkeit und Sachlichkeit, die diesen Erfolg im We-

---

<sup>106</sup> "Fac differentiam" (mache einen Unterschied) war ein wichtiger Grundsatz der scholastischen Philosophie des Mittelalters. Sie kommen auf neue Lösungen, wenn Sie scheinbar Identisches hinterfragen und in Gegensatzpaare auflösen. Der Physiker Niels Bohr glaubte, dass sich der Geist durch das Denken von Gegensätzen weiterentwickelt. Bohr wagte es als einer der ersten, Licht (das man bis dahin nur als Welle sah) auch als Teilchen zu verstehen. Das führte ihn zu seinem revolutionären Atommodell.

<sup>107</sup> Thomas Alva Edison wird das Bonmot zugesprochen, auf die Frage nach der Enttäuschung aufgrund tausender fehlgeschlagener Experimente geantwortet zu haben: Im Gegenteil, ich habe tausendfach gelernt.

<sup>108</sup> zur "Wandlungsrhythmik" siehe Carle 2000: Was bewegt die Schule?, 384 ff

sentlichen getragen haben. Diese glückliche Fügung lässt sich in keine Formel pressen, zumindest kennen wir dafür (noch) keine. Ist damit das Kapitel über die Gelingensbedingungen eines erfolversprechenden, überregionalen Schulentwicklungsvorhabens zu Ende bevor es richtig begonnen hat?

Wir arbeiten mittlerweile seit über zehn Jahren an der Frage: Was bewegt die Schule und andere große Institutionen? Deshalb können wir der Versuchung nicht widerstehen, neben die Fortune, die glückliche Fügung, doch ein paar Faktoren zu stellen, die uns mitverantwortlich für die bisherigen Erfolge des Thüringer Schuleingangsphasen-Vorhabens erscheinen. Denn der Keim des Unvernünftigen, des Unmöglichen, des zukünftig Möglichen und dann auch irgendwann Vernünftigen gedeiht nur unter guten Brutbedingungen. Auch diese Gedeihensbedingungen für das Neue können sich wiederum zufällig herausbilden. Allerdings stellt, wer hierbei sicher gehen will, diese Entwicklungsbedingungen vernünftigerweise unter den Schutzmantel einer angemessenen strategischen Planung, die ja bekanntermaßen den Zufall durch den Irrtum ersetzt und solcherart das Lernen befördert. Dieses strategisch gestützte Lernen aus dem Abweichenden hat noch einen zweiten Vorteil. Glückliche Zufälle ereignen sich nur da, wo das Zufällige als glücklich erkannt und aufgegriffen wird, wo also die günstige Gelegenheit gesucht und dann sprichwörtlich beim Schopfe gepackt wird. Die strategische Planung und Strukturbildung hilft auch, die günstigen Gelegenheiten zu nutzen. Damit haben wir das Grundgerüst umrissen, von dem wir glauben, dass es die Entwicklung des guten Neuen konstruktiv unterstützt – siehe die folgende Abbildung.



Abbildung 6-1: Die vier grundlegenden Unterstützungsmomente zur Förderung des Neuen

Was folgt daraus für die Projektführung, die Tandems und die PädagogInnen an den Schulen? – Diese vier Unterstützungsmomente sind eine hohe Abstraktion innovationsstrategischer Gestaltung und daher nicht direkt in Projekthandeln umsetzbar. Ihre Funktion ist eher eine orientierende. Sie helfen bei der kritischen Reflexion des Geplanten bzw. des Umgesetzten:

1. Lassen wir genügend Kreativität und Vielfalt zu?
2. Suchen und erkennen wir alle günstigen Gelegenheiten, nutzen wir sie?
3. Beruhen unsere nächsten Schritte auf ausreichenden Planungen, verfügen wir über Umsetzungsstrukturen, die diese Planung realisierbar machen?

4. Lernen wir aus unseren Fehlern, misstrauen wir unseren Erfolgen und analysieren sie genau?

Die Unterstützungsmomente zur Förderung des Neuen sind Grundsätze, die ihrerseits die Strategien und Strukturen des Innovationstransfers orientieren und erst über deren Vermittlung auf die alltäglichen Handlungen und Operationen wirken. Die logische Übersetzung der Grundsätze in Strategien folgt weiter unten. Zuerst möchten wir resümierend die vier Fragen an den bisherigen Verlauf des Transferprojektes stellen. Die Antworten fallen aus unserer Sicht durchaus zwiespältig aus – zum Glück!

1. Es findet sich Kreativität und Vielfalt aber auch Formalismus und Einschränkung.
2. Viele günstige Gelegenheiten und glückliche Zufälle boten die Basis für das Wachsen des Vorhabens in quantitativer wie in qualitativer Hinsicht, vieles wurde aber auch nicht gesucht und erkannt bzw. konnte mangels Masse nicht genutzt werden.
3. Die Planung war rückblickend, also aus Sicht des zurückgelegten Erfolgspfades ausreichend und sachdienlich, aber die Gefahr der Kurzatmigkeit und der wegbrechenden Strukturen bedroht das Projekt, wenn auch nicht im Ganzen so doch an vielen Stellen.
4. Erstaunlich ist die Bereitschaft auf allen Ebenen des Transferprojektes, aus Fehlern oder aus Erfolgen zu lernen und die Einsichten umgehend umzusetzen. Leider sind diese Erkenntnisse kaum festgehalten worden und damit für die nachfolgenden BeSTe-Generationen schwerlich nutzbar.

Alles in allem ist der Erfolg des Transferprojektes also auch anhand der vier Unterstützungsgrundsätze für Innovationsvorhaben begründbar, aber auch die Gefahr seines Scheiterns kann beschrieben werden.

## 6.2 Zentrale Erfolgsfaktoren

Schauen wir nun nach den Faktoren auf strategischer Ebene, die ein Innovations- oder Entwicklungsvorhaben ge- oder misslingen lassen. Wir unterteilen die strategischen Momente in zwei Bereiche – obwohl sie sich natürlich gegenseitig bedingen: Einmal als organisatorische Strukturen und einmal als handlungsorientierende Strategien. Diese Unterteilung dient nur der leichteren Beschreibbarkeit. Auf jeder Seite finden sich drei – siehe "Abbildung 6-2: Mindmap strategischer Gelingensbedingungen für das Transferprojekt". Wie gelangten wir zu diesen sechs strategisch-strukturellen Erfolgsfaktoren? Hierin spiegelt sich eher der Ergebnis langjähriger Suchens als nur die Extraktion unserer konkreten Erhebungen in BeSTe. Als Prüfstein diente uns immer die Frage: Würde das BeSTe wirklich weiter bringen oder im Negativfall gefährden? Nur wenn wir die Antwort eindeutig bejahen mussten, haben wir das jeweilige Haupt- oder Untermoment in das Mindmap aufgenommen.

Wo finden sich Reflexionen dieser Erfolgsfaktoren in diesem Bericht? - Die "Institutionalisierung des Wandels" haben wir in verschiedenen Kapiteln aus je unterschiedlichen Perspektiven analysiert. Den ersten beiden Schritten zu dieser Institutionalisierung, dem "Aufbau einer Projektorganisation" und dem "Aufbau einer Transferstruktur" haben wir in den Kapiteln "2 Die Entwicklung der Schulen...", "3. Zur Tätigkeit und Qualifikation der Tandems" und "4. Organisation des Transferprojektes..." untersucht. Der dritte Institutionalisierungsaspekt "Entwicklung gesellschaftlicher Unterstützung" behandelten wir in einigen Abschnitten des Kapitels "5. Zielführung...". Hier wird andeutungsweise auch der vierte Institutionalisierungsaspekt, "Kultur des Wandels mit ehrgeizigen Zielen" untersucht. Der fünfte Aspekt, "Erhöhung der Systemhaftigkeit des Transferprojektes" ist Gegenstand des Kapitels "4.3 Wie integriert ist BeSTe nach innen und wie etabliert nach außen?"

## 6.2.1 Die Institutionalisierung des Wandels: Strategien und Strukturen

Insgesamt ist die Institutionalisierung des Wandels die von uns am intensivsten untersuchte Gelingensbedingung. Die Gründe hierfür sind in unserem projektinternen Engagement zu suchen. Wir sind nicht der Überzeugung, dass die anderen strukturellen Erfolgsfaktoren weniger wichtig seien. Diese faktische Schwerpunktsetzung spiegelt gleichzeitig auch die Dringlichkeit für das Angehen der anderen Erfolgsfaktoren: Dem "Aufbau einer lernenden Institution" und der "Entwicklung hoher Prozessqualität auf allen Strukturebenen" – siehe "Abbildung 6-2: Mindmap strategischer Gelingensbedingungen für das Transferprojekt". Auf Unterrichtsebene haben wir diese Notwendigkeit zur hohen Prozessqualität im Kapitel "2.5 Zur Bedeutung der Aufgabenqualität..." begründet und die entsprechenden Konsequenzen formuliert. Nun zu den mehr im Handeln der Projektakteure aufscheinenden Strategien erfolgversprechender Entwicklungsvorhaben. Auf der linken Seite des Mindmaps finden sich drei, hierarchische, handlungsleitende Momente: Überzeugungen (Orientierungen und Motive), Strategien und schließlich unmittelbar handlungsbestimmende Taktiken. In gewisser Weise unterstellen wir die Ableitbarkeit der Taktiken aus den Strategien und der Strategien aus den Überzeugungen.



Abbildung 6-2: Mindmap strategischer Gelingensbedingungen für das Transferprojekt

Beginnen wir bei den Taktiken. Im Unterschied zu den längerfristigen Strategien, dienen Taktiken (griechisch, "Aufstellungen") der erfolgversprechenden Gestaltung des konkreten Geschehens. Die in der Mindmap genannten drei übergreifenden Taktiken klingen nebenbei wie eine Stimmungsbeschreibung der Tandem-Tagungen. Sie kennzeichnen bei allen Differenzierungen aber auch das Lernen in den Stammgruppen der Schuleingangsphase oder aber die Beratungen auf höheren Ebenen des Transferprojektes. Bei aller begrifflichen Schlichtheit reprä-

sentieren diese drei Taktiken erfolgversprechender Entwicklungsprojekte nicht weniger als die Garantie für die Wiederholung der so aufgestellten Aktivitäten. Auch dies ist für BeSTe kennzeichnend: Der nicht nachlassende Drang zum Weitermachen. Mit Blick auf die weitere Zukunft des Transferprojektes muss aber auch einschränkend darauf hingewiesen werden, dass beispielsweise eine "Verdünnung" des Tandemaustausches und damit der Tandem-Gemeinschaft diesen Drang empfindlich einschränken könnte. Für andere Ebenen des Transferprojektes kann diese Gefahr gleichermaßen gesehen werden.

Strategien sind strukturbildende, langfristige und weitreichende Gestaltungsmuster in Verbindung mit Verlaufsprognosen. Gemäß dem oben skizzierten Gerüst zur Förderung der Implementation und des Wachstums von Neuem bedarf es in einem Innovationsvorhaben generell der strategischen Planung und Strukturbildung – siehe "Abbildung 6-1: Die vier grundlegenden Unterstützungsmomente zur Förderung des Neuen". Insbesondere drei strategische Muster erscheinen uns dabei für das Transferprojekt von Bedeutung:

1. Das zu schaffende Neue muss an die Traditionen sowohl dieses Neuen als auch des zu innovierenden Alten anknüpfen, sonst fehlt dem Transfer das Fundament. Diese institutionenhistorische<sup>109</sup> Perspektivenpflicht ist durch eine strukturebenenspezifische zu ergänzen: Die Ziele müssen top down von Ebene zu Ebene übersetzt und im Gegenstromverfahren mit den bottom up von Ebene zu Ebene entwickelten Zielen in Übereinstimmung gebracht werden. Das ermöglicht die "Strukturleiterkonzertierung" als notwendige Bedingung für institutionellen Wandel.
2. Strategisches Planen und Gestalten, soll es mehr nutzen als kosten, kann niemals alle Realisierungsbedingungen ermitteln und berücksichtigen. Deshalb bietet sich das engpassorientierte Vorgehen an: Massive Widerstände gegen das jeweils Neue werden nicht als Böswilligkeit, sondern als Strukturmöglichkeit gesehen: Baut man den Entwicklungsengpass aus, gewinnt dadurch das gesamte Strukturgerüst an Entwicklungsdynamik<sup>110</sup>.
3. Weitsichtiges Planen und kluges Vorgehen alleine genügen nicht als strategische Erfolgsgaranten. Hinzu kommen muss die strukturelle Umsetzung des o. a. Unterstützungsmomentes "Suchen und Nutzen günstiger Gelegenheiten" durch die organisierte Verzahnung von Planung und Chancen.

Können diese Strategien als Erfolgsgründe für BeSTe gelten? – Das Anknüpfen an die Traditionen des Neuen ist über die Tandems bestens gelungen. Das war für den Projektstart von enormem Vorteil. Für die Fortführung des Transfervorhabens birgt dieser Vorteil auch Nachteile. Die Erfahrungen des Schulversuchs sind zwar in TQSE und in den Büchern und Artikeln zum Schulversuch dokumentiert, nicht aber ausreichend für die Belange der schulischen Praxis aufbereitet. Das ist ein Problem. Die Möglichkeit zum Anknüpfen an die Tradition des Alten wurde nicht systematisch angegangen und fand keinerlei Eingang in die Qualifikation der Tandems. Das zeigte sich bereits bei schulöffentlichen Diskussionen und wird sich in Zukunft noch als größeres Problem herausstellen, denn die Schuleingangsphase knüpft in vielerlei Hinsicht an positive Traditionen des traditionellen Unterrichts an.

Die Entwicklung der Projektziele über alle Ebenen hinweg fand nicht explizit statt. Dennoch flossen zumindest die Wünsche der Tandems in viele Beschlüsse der Projektführung ein und umgekehrt erreichten durch den wiederholten Dialog zwischen Projektführung und Tandems vielleicht auch einige landespolitische Zielstellungen die schulische Umsetzungsebene.

---

<sup>109</sup> siehe Carle 2000: Was bewegt die Schule?, Kapitel "6 Institutionenhistorie", 187-228

<sup>110</sup> siehe Carle 2000: Was bewegt die Schule?, "Goldratt's Engpasstheorem...", 395-409

Im Kapitel "4 Organisation des Transferprojektes..." haben wir die Problematik der zu schwachen organisatorischen und im Kapitel "5 Zielführung..." die der zu geringen inhaltlichen Verbundenheit der unterschiedlichen Strukturebenen ausführliche erörtert. Zusammenfassend beurteilt, stellt diese unzureichende Strukturebenenkonzertierung aus unserer Sicht für eine künftige quantitative wie qualitative Ausweitung des Transferprojektes ein erhebliches Entwicklungshemmnis dar.

### 6.2.2 Die Motivierung des Wandels: Wünsche und Wollen

Wir sagten bereits am Anfang dieses Kapitels, dass eines der (kaum reproduzierbaren) Erfolgsmomente des Transferprojektes im Engagement der beteiligten Personen zu suchen ist. Neben ihrer Kompetenz war es wohl vor allem ihr Überzeugtsein, das sie selbst trieb und als zündender Funke auch auf viele der Begleiteten übersprang. Vor allem drei übergreifende Überzeugungen machen den Kern dieses Überzeugtseins aus:

1. Das Projektziel war sehr weitreichend und anspruchsvoll<sup>111</sup>: Ein so grundlegendes Schulentwicklungsvorhaben gelang bis dato in nur wenigen Regionen dieser Welt. Was einige als unrealistisch diskreditieren ist in Wahrheit der Kraftquell für grundlegende Neuerungen. Realitätsmächtig wird diese Kraft in der kompetenten und planvollen Umsetzungspraxis.
2. Die Projektführung und die Tandems machten sich diese Projektziele zueigen bzw. hatten dies bereits im Schulversuch getan. Man spürte von Anfang an, dass sie für die pädagogischen Ziele der integrativen Schuleingangsphase "brannten" und man spürt dies auch noch heute, insbesondere angesichts unbegreiflicher Arbeitshemmnisse und vehementer Anfeindungen durch Gegner des Vorhabens. Diese Begeisterung und das fundierte Überzeugtsein sind unerlässlich für die Akzeptanz durch die PädagogInnen, die sich nicht schon aus eigenen Stücken auf den BeSTe-Weg gemacht haben. Irgendwann springt dann auch bei den Begleiteten dieser Funke, diese unerschütterliche Überzeugung vom Nutzen des Schuleingangsphasen-Vorhabens über und gibt ihnen die Kraft, mehrere Jahre zusätzliche Arbeit und mühevolleres Umlernen durchzustehen.
3. Selbst bei den Schulleitern der BeSTe-PädagogInnen spürt man einen Widerschein dieser Begeisterung und natürlich auch die nüchterne Erfahrung mit der für ihre Kinder wohlthuenden Wirkung der integrativen Schuleingangsphase. Dies ist allerdings immer noch der weitaus kleinere Teil der Thüringer Grundschul-Elternschaft. Es gilt also noch, den größeren Teil der Eltern vom Nutzenversprechen der Schuleingangsphase zu überzeugen.

Im Vergleich zu den anderen zwei Handlungs- und den drei Organisationsstrukturen fällt die Ausprägung der Überzeugungen auf. Ohne die inhaltlichen und methodischen Kompetenzen sowie die tragende Projektorganisation mindern zu wollen, scheint der bisherige Erfolg des Transferprojektes wohl vor allem aus diesem Kraftquell geschöpft zu haben. Diesen gilt es also zu hüten. Andererseits steht die Nutzenüberzeugung des Großteils der Lehrer- und Elternschaft, der Politiker und der an Bildungsfragen Interessierten noch aus. Hierfür leuchtet das Feuer der Begeisterten zu schwach. Hinzu kommen muss – wie ja schon mehrfach erläutert – als Brennspeigel eine professionelle Medienarbeit und die Ausweitung der Besuchsmöglichkeiten von Beispielschulen.

Im Kapitel "2.2 Auf dem Erfolgspfad" schlossen wir aus der Entwicklung der Schulen im Transferprojekt darauf, dass sich die Reformdynamik nicht nur nach den quantitativen Unter-

---

<sup>111</sup> zur Planung mit "leuchtenden Zielen" (hoshin planning) siehe Carle 2000: Was bewegt die Schule?, 418 ff

stützungskapazitäten richtet, sondern mindestens ebenso nach dem qualitativen Niveau der Einzelvorhaben und nach der gesellschaftlichen Wertschätzung, die der jeweiligen Reform zuteil wird. Die Entstehung und Verbreitung pädagogischer Innovationen hängt damit auch von der Dichte der sozialen, kognitiven und sächlichen Beziehungen zwischen Einzelpersonen, Organisationen und Institutionen ab. Diese Beziehungsdynamik wird durch die "Abbildung 6-3: Die drei Kraftquellen der Projektdynamik eines Entwicklungsvorhabens" schematisch veranschaulicht.

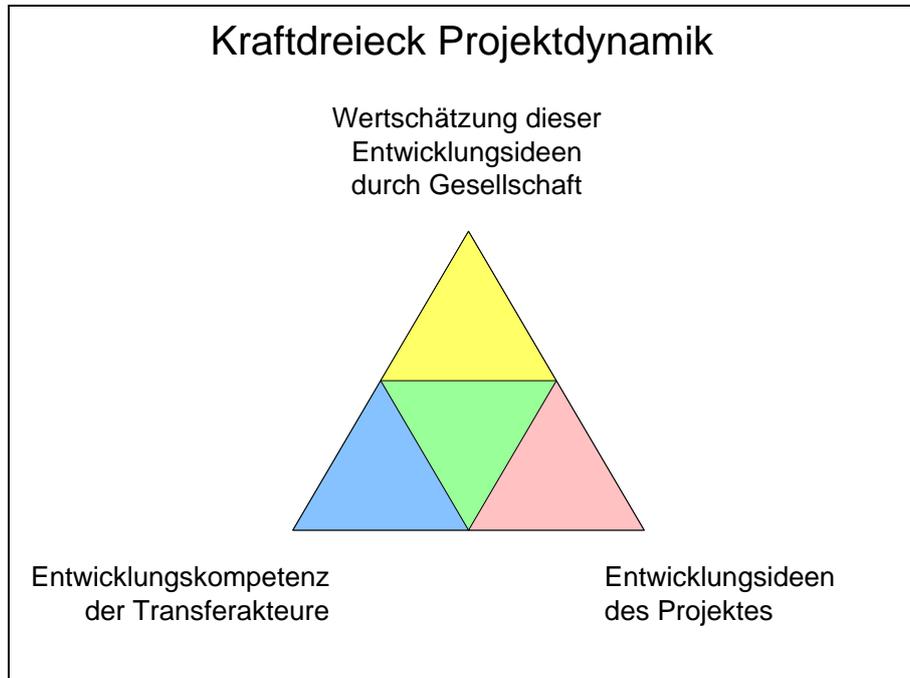


Abbildung 6-3: Die drei Kraftquellen der Projektdynamik eines Entwicklungsvorhabens

Wie steht es um die "Wertschätzung der Entwicklungsideen von BeStE und der integrativen Schuleingangsphase durch die Thüringer Grundschulleitenden? Wie oben dargelegt, sind die BeStE-Eltern qua eigener Anschauung überwiegend sehr zufrieden. Und der Rest? Die Befunde einer aktuellen Studie der Bertelsmann-Stiftung<sup>112</sup> legen nahe, dass eine Mehrheit der deutschen Bevölkerung und eine noch größere der deutschen Eltern grundlegende Reformen unseres Schulsystems in Richtung Integration befürworten. Die Frage nach der zu erwartenden Wertschätzung der Schuleingangsphase durch die Eltern kann daher eingegrenzt werden auf die Frage nach der integrativen Potenz der Stammgruppen in den BeStE-Schulen. Diese ist grundsätzlich sicher sehr viel höher als es die Eltern erwarten. Das aber müssten sie erst an ihren eigenen Kindern oder aber an Vorzeigbarem aus Beispielschulen erleben.

Das Urteil der Thüringer Elternverbände zur Schuleingangsphase fällt positiv aus und so nimmt es nicht Wunder, dass sich ihre VertreterInnen auch an der kritischen Begleitung des Transferprojektes auf der Ebene der Projektführung im Thüringer Beirat des Transferprojektes beteiligen<sup>113</sup>. Die mit Unterstützung des Thüringer LEV zustande gekommene Empfehlung

<sup>112</sup> siehe Bertelsmann Stiftung 2008: Integration durch Bildung – dazu eine Folienpräsentation 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)

<sup>113</sup> Die Landeselternvertreter der Thüringer Grundschulen und der Thüringer Förderschulen sind Mitglieder des Transferprojekt-Beirates; der Projektbeirat trifft sich regelmäßig, wird dabei über den Stand der Projektentwicklung informiert und formuliert Empfehlungen an die Projektführung.

Auf der Homepage der Landes-Eltern-Vertretung Thüringen (LEV) finden sich nach Eingabe von "Schuleingangsphase" zahlreiche positive Berichte – siehe <http://lev-thueringen.de/>.

des Bundeselternrates formuliert in ihrem Beschluss einleitend: "Der Bundeselternrat begrüßt, dass erste Länder sich der bildungspolitischen Diskussion nicht weiter verschließen und beginnen ihre Schuleingangsphasen zu flexibilisieren. Dies muss flächendeckend für alle Bundesländer gelten." Diese positive Wahrnehmung der integrativen Schuleingangsphase durch die Eltern korrespondiert mit den Untersuchungen zur Integration der Eltern im Schulversuch "Veränderte Schuleingangsphase"<sup>114</sup>.

Nach der Logik des Schulversuchsmodells sind die wichtigsten Stakeholder der integrativen Schuleingangsphase, die Eltern nicht nur Nutznießer, sondern auch Mitgestalter der integrativen Schuleingangsphase<sup>115</sup>. – Soweit zu unserem Versuch einer Einschätzung der "Wertschätzung der Entwicklungsideen durch die Gesellschaft". Wie sieht es demgegenüber mit der transferförderlichen Potenz der "Entwicklungsideen des Projektes" aus? Bieten die Leitideen des Transferprojekts BeStE genügend Orientierung und Kraft, um das Vorhaben voran zu bringen? Wir meinen ja, denn die in den Thüringer Qualitätsinstrumente für die Schuleingangsphase (TQSE), in den zum Schulversuch veröffentlichten Artikeln und Büchern<sup>116</sup> sind die Versprechungen der integrativen Schuleingangsphase pädagogisch wie familial attraktiv genug dargestellt, um PädagogInnen, Eltern, Kinder und Umfeld zu überzeugen.

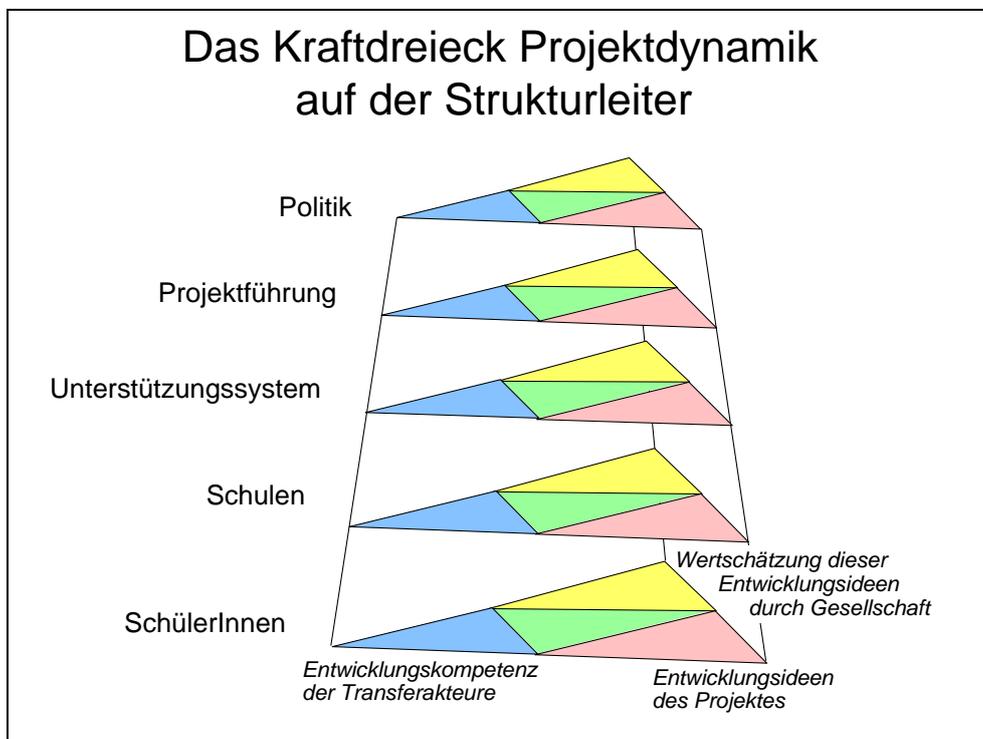


Abbildung 6-4: Verankerung der Projektdynamik auf den Projektstrukturebenen

Bleibt noch Punkt Drei des "Kraftdreieck Projektdynamik", "Die Entwicklungskompetenz des Transferprojekts". Dazu haben wir in allen Kapiteln Untersuchungen dargestellt und diskutiert. An dieser Stelle können wir zusammenfassend wiederholen, dass die Projektorganisation

Mit Beteiligung der LEV Thüringen begrüßte die Arbeitsgemeinschaft der Landeselternvertretungen in Deutschland (BER) 2006 in einem Beschluss die "Flexible Schuleingangsstufe" – Download (Stand 2008\_10):

[http://www.bundeselternrat.de/fileadmin/pdf\\_dateien/positionen/resolutionen2006/Eisenach2006-03.pdf](http://www.bundeselternrat.de/fileadmin/pdf_dateien/positionen/resolutionen2006/Eisenach2006-03.pdf)

<sup>114</sup> siehe die Untersuchung zur Elternarbeit in der Schuleingangsphase von Meyer 2003, "Wie Eltern und Lehrer im Schulversuch die Elternarbeit einschätzen"

<sup>115</sup> siehe TQSE (Stand 2008\_10): <http://www.tqse.uni-bremen.de/dimensionen/eltern.html>

<sup>116</sup> zur Übersicht siehe <http://www.schuleingangsphase.de/> bzw. <http://www.grundschulpaedagogik.uni-bremen.de/schuleingangsphase/>

des Transferprojektes bundesweit als vorbildlich gilt. Bis dato scheint die Projektdynamik – auch aufgrund der Projekterfolge – als ausreichend gesichert.

Was bis hierhin summarisch zur Projektdynamik ausgesagt wurde, betraf das gesamte Transferprojekt. Finden sich für dieses Gesamturteil im Blick auf die zukünftigen Herausforderungen auch genügend Belege auf allen wichtigen Strukturebenen des Projektes? Die im "Kraftdreieck" konstatierte Beziehungsdynamik gilt sowohl auf mikro- als auch auf makrosozialer Ebene, in der Schule wie in der Landesbildungspolitik. Zwischen Unten und Oben bedarf es – wie wir verschiedentlich erläuterten - einer konzertierenden Beziehungsdynamik, einer "Strukturebenenkonzertierung".

Die Grafik "Abbildung 6-4: Verankerung der Projektdynamik auf den Projektstrukturebenen" veranschaulicht die Interdependenz dieses Kraftdreiecks zwischen den wichtigsten Strukturebenen des Thüringer Bildungssystems. Was auf den verschiedenen Strukturebenen des Transferprojektes zu tun ist, wurde in den vorausgegangenen Kapiteln beschrieben und begründet.

Dabei wurde verschiedentlich auch eine sehr konkrete Gelingensbedingung auf Schulamtsebene angesprochen, die "BeSTe-Werkstätten". Danach wurde bereits im Projektausgangsbericht der Wissenschaftlichen Begleitung gefragt: "Wie könnten regionalen "BeSTe-Werkstätten" (Lern- und Innovationszentren) nach den Erfahrungen mit dem Transferprojekt aussehen?" Diese Frage wird unter den FAQ in Kapitel "7.2.2 Bis zu welchem Niveau lassen sich die pädagogischen Kompetenzen im Prozess der Schulentwicklung entwickeln?", Frage E, kurz beantwortet. Kapitel "8 Zusammenfassung und Ausblick" geht etwas eingehender darauf ein.

## 7 BeSTe-FAQ: Fragen aus dem Ausgangsbericht und ihre Beantwortung aus jetziger Sicht

*Wieder ein Projekt, wo sich "einige" Grundschulen intensiver mit einer Veränderung des Schulanfangs beschäftigen. Der Transfer wird sich nach wie vor schwierig gestalten, da die Akzeptanz fehlt.*

GEW Fazit 23.06.2005<sup>117</sup>

### 7.1 Übersicht über die Fragen

1. Wie weit gedeiht der Aufbau der **Projektsteuerungskompetenz** auf den wichtigsten Strukturebenen des Projektes - von den SchülerInnen über die Stammgruppen, die Schulen und Schulamtsregionen bis hin zur Gesamtsteuerung auf Landesebene? – Wie gelingt der administrativ und institutionell abgestützte Transfer?
  - A. Welche konkreten Effekte hatte die Einbindung der Schulämter? - Ist diese Maßnahme erfolgsversprechend?
  - B. Wie gelingt die Kooperation zwischen den Beauftragten für die Schuleingangsphase an den Schulämtern und den Tandems?
  - C. Wie soll die Freistellung von weiteren Multiplikatoren (Tandems etc.) betrieben werden? Wer ist dafür zuständig (TKM oder Schulamt?)
  - D. Welche Kooperationen sind entstanden? - Gibt es eine Tendenz hin zu einem Gesamtkonzept?
  - E. Was wurde getan, um die politisch-administrative Absicherung und Flankierung der Transferaktivitäten zu gewährleisten? – Wie passt dazu die Reduzierung der Projektleitung?
2. Bis zu welchem Niveau lassen sich die **pädagogischen Kompetenzen** im Prozess der Schulentwicklung entwickeln (etwa durch Qualifizierung der Tandems, Aufbau eines regionalen Unterstützungssystems und Begleitung sowie Fortbildung der PädagogInnen in den Stammgruppen)? - Welche Implementationshilfen stehen zwischenzeitlich dafür zur Verfügung?
  - A. Der Ausgangsbericht kritisierte bereits die unzureichende Vor- und Nachbereitung und damit Nutzung der entwickelten Kompetenzen des Schulversuchs *Veränderte Schuleingangsphase* und des Projekts *Optimierte Schuleingangsphase* für den Transfer. Im Abschlussbericht ist zu fragen, ob sich dieser Mangel zwischenzeitlich, also ein Jahr später maßgeblich verbessert hat
  - B. Inwieweit gelingt das Aufbereiten und Aufgreifen der bisherigen Erfahrungen aus dem Schulversuch "*Veränderte Schuleingangsphase*", dem Projekt "*Optimierte Schuleingangsphase*" o.a. Vorgängerprojekten? (Beispielschulen)
  - C. Inwieweit ist die Einbindung von Modellversuchsschulen im letzten Jahr verbessert worden? - Wie ist der Stand der Entwicklung von Besuchsschulen?
  - D. Wie ist vorgesehen, künftig mit TQSE umzugehen? Soll das Instrument überarbeitet werden? Wenn ja unter Einbindung von welchen Experten aus der Praxis?
  - E. Wie könnten regionalen "BeSTe-Werkstätten" (Lern- und Innovationszentren) nach den Erfahrungen mit dem Transferprojekt aussehen?

---

<sup>117</sup> aus dem Protokoll der GEW-Thüringen-Veranstaltung zur Schuleingangsphase vom 23.06.2005 - URL: [http://www.gew-thueringen.de/Binaries/Binary4058/Veranstaltung\\_Schuleingangsphase\\_23-06-05-2.pdf](http://www.gew-thueringen.de/Binaries/Binary4058/Veranstaltung_Schuleingangsphase_23-06-05-2.pdf)

3. Die Transferforschung behauptet, dass für den Verbreitungserfolg eines Versuchsmodells vor allem das **Vertrauen** der Adressaten in diese Innovation wichtig ist, d.h.
  - A. die Akzeptanz der Innovation ist entscheidend
  - B. die Ziele der Innovation sollten mit den originären Zielen der Schulen konform gehen, sie am besten sogar befördern
  - C. aus Adressatensicht müssen vertrauenswürdige Einrichtungen Sinn, Weg und Wirksamkeit der Innovation verkörpern, was am besten durch "Nachbarschulen" geschieht
  - D. Was wurde getan, um den Nutzen der integrativen Schuleingangsphase zu vermitteln?
4. Inwieweit wurde die **Fortsetzung von BeSTe abgesichert**?
  - A. Inwieweit ist die Information der Öffentlichkeit in den Schulämtern fortgeschritten?
  - B. Welche konkrete Rolle spielt die Elternschaft im landesweiten Transferprozess? - Wie wird ihre Interessenlage ermittelt, wahrgenommen?
  - C. Wie ist die notwendige Bereitstellung erforderlicher personeller und materieller Ressourcen für den Fortgang des BeSTe-Projekts gedacht?
5. Ist das BeSTe Projekt bei rund 30 % Grundschulen mit einer (geplanten) Schuleingangsphase nach den BeSTe-Prinzipien schon bei qualifikatorischen und andere Ressourcen betreffenden "Normalbedingungen" angekommen? – Welche Vorsorge wurde / wird dafür getroffen, den **Sprung in die "Normalbedingungen"** abzufedern?
  - A. Wie wird derzeit die Anschlussfähigkeit der integrativen Schuleingangsphase an bisherige Konzepte hergestellt? - Wie wird insbesondere mit dem Problem umgegangen, dass die Förderschulen mit Grundschulen in Konkurrenz um Schüler treten?
  - B. Welche Unterstützungsangebote sind sinnvoll? - Lässt sich vorhersagen, welche Angebote eine Schule in einem bestimmten Entwicklungsstadium bezüglich integrativer Schuleingangsphase benötigt?
  - C. Konnten Konzepte entwickelt werden, wie Schulen über den auf sie zukommenden Aufwand so informiert werden können, dass sie ihn realistisch einschätzen können? (z.B. gleichzeitige Information über systematisches Entwickeln zur Vermeidung von Überlastungstendenzen)
6. Wie weit ist die Bereitstellung von **Implementationshilfen** (Regionales Unterstützungssystem) vorangekommen?
  - A. Wie weit ist der Aufbau von Infosystemen gelungen? (z.B. Homepage, Kampagnen, Unterstützungsangebote)
  - B. Wurde die Erstellung / Pflege zentraler Datenbanken mit Medien, die in und für die Einführung der integrativen Schuleingangsphase genutzt werden könnten weiterentwickelt?
  - C. wie die Tandems zusätzliche Ressourcen am Schulamt für eventuellen Bedarf an Schulen nutzen können

## 7.2 Die Antworten zu den Ausgangsfragen

### 7.2.1 Wie weit gedieh der Aufbau der Projektsteuerungskompetenz?

Wie weit gedeiht der Aufbau der Projektsteuerungskompetenz auf den wichtigsten Strukturebenen des Projektes - von den SchülerInnen über die Stammgruppen, die Schulen und Schulamtsregionen bis hin zur Gesamtsteuerung auf Landesebene? – Wie gelingt der administrativ und institutionell abgestützte Transfer?

Im ersten Jahr des Transferprojektes waren die Schulämter noch nicht aktiv in den Transfer eingebunden. Es mangelte im Schulamt an Informationen. Das Transferprojekt wurde nicht in dem Maße angenommen und gefördert, wie es erforderlich gewesen wäre. Daraus resultierte

in einigen Schulämtern eine hemmende Wirkung auf das Transferprojekt. Die Wissenschaftliche Begleitung empfahl daher, die Schulämter aktiver ins Boot zu holen. Dies ist inzwischen geschehen und zeigt bereits positive Wirkungen.

Die Projektsteuerungskompetenz im Transferprojekt BeSTe ist heute im bundesweiten Vergleich ziemlich gut entwickelt, auch wenn mit Blick auf die noch anstehenden Aufgaben die Steuerungskompetenz – wie in allen Innovationsprojekten - deutlich hinter den Forderungen und Möglichkeiten des Projektfeldes herhinkt. Denn auch für die Steuerungsebenen handelt es sich ja um neue Anforderungen. Daher muss sich die Projektsteuerung mit dem Fortschreitenden Transfer auch selbst weiterentwickeln.

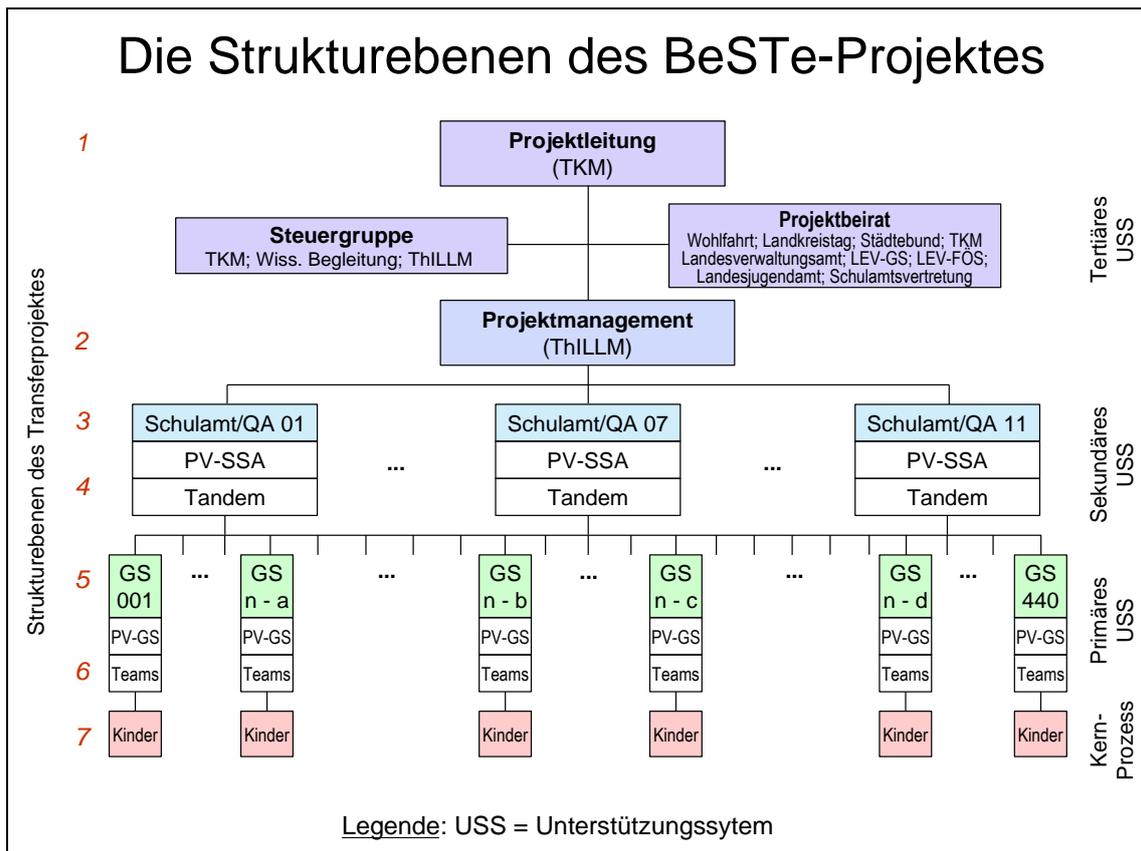


Abbildung 7-1: Projektverantwortung auf den wichtigsten Strukturebenen des Projektes (Wiederholung der "Abb. 4-3: Aufbauorganisation des Transferprojektes" für diese FAQ)

Das Transferprojekt BeSTe baute in seiner ersten Konzeptions-, Definitions- und Anlaufphase (beginnend in 2005) auf die organisationsnahen und im öffentlichen Dienst übliche Projektform einer reinen Koordinations-Projektorganisation mit der Steuergruppe als wesentlichem Steuerungsorgan. Die damals bereits als Projektbüro angedachte und mit Unterstützung des ThILLM implementierte "Projektleitung" nahm – durchaus typisch für die erste Projektphase – die etwas andere aber vordringliche Aufgabe der Entwicklung als Personalentwicklungsbüro für die Tandems an. So verblieb die Projektkoordination weitgehend der Steuergruppe im TKM. Aufgrund des mittlerweile erreichten Fortschritte der Projektentwicklung und ermutigt durch die Erfolge in der Breite benannte die projektführende Abteilung des TKM eine Projektverantwortliche am TKM (Ministerialrätin Cordula Engelhardt) und etablierte dazu korrespondierend auf Schulamtsebene "Projektverantwortliche des Staatlichen Schulamtes für die Schuleingangsphase (PV-SSA)" und indirekt über diese auf Schulebene "Projektverantwortliche

che für die Schuleingangsphase (PV-GS)" - siehe "Abbildung 7-1: Projektverantwortung auf den wichtigsten Strukturebenen des Projektes".

Die nun erreichte, durchgängige Etablierung von Projektsteuerungsverantwortung auf den wichtigsten Strukturebenen des Transferprojektes, bietet die Möglichkeit zur Weiterentwicklung der Projektorganisation hin zu einer Matrix-Projektorganisation mit der für diese typischen Mischung von Amtsverantwortung (hierarchische Kompetenz) und Aufgaben- bzw. Themen-Verantwortung. Die Matrix-Projektorganisation stellt gegenüber der Koordinations-Projektorganisation eine bedeutsame zusätzliche organisatorische Qualität bereit. Deren wesentliche Organisationselemente bestehen in der Möglichkeit zum Aufbau einer prozessnäheren (virtuellen) Unterstützungsorganisation. In der o. a. Abbildung wird dies angedeutet durch die Bezeichnungen "primäres, sekundäres und tertiäres Unterstützungssystem". Durch den Ersatz von persönlicher bzw. kollektiver Gesamtzuständigkeit in Form von organisierter Konzertierung von Spezialisierungen und Fokussierungen kann es gelingen, ohne Mehraufwand eine proaktive, steuernde Projektführung im TKM, ein durchsetzungsfähigeres Projektmanagementteam auf ThILLM-Ebene, eine stärker ressourcenkoordinierende Lenkung auf Schulamtsebene und eine prozessintegrierte Unterstützung auf Schulebene zu etablieren. Erste Schritte hierzu werden in diesem Bericht unter den Stichworten "Teilvorhaben-Verantwortung auf Schulamtsebene" und regionale "BeStE-Werkstätten" bzw. "Communities of Practice" skizziert.

### A. Welche konkreten Effekte hatte die Einbindung der Schulämter? - Ist diese Maßnahme erfolgsversprechend?

Die Etablierung der Projektverantwortlichen an den Schulämtern macht die Einführung der Schuleingangsphase zur offiziellen Aufgabe der Schulämter. Für die auch vorher schon aktiven Schulämter wandelte sich das persönliche Engagement einzelner MitarbeiterInnen zur amtlich legitimierten Aufgabe. Dieser Effekt bewirkte auch in Schulämtern mit eher geringer Unterstützung für die Schuleingangsphase eine spürbare Besserung. Diese erste Wirkung sollte künftig noch durch weitere Maßnahmen und durch eine stärkere Zielführung gesteigert sowie verstetigt werden.



Abbildung 3-4: Sehr gemischte Unterstützung der Tandems durch die Schulämter

## **B. Wie gelingt die Kooperation zwischen den Beauftragten für die Schuleingangsphase an den Schulämtern und den Tandems?**

Die Tandems sind durch die stärkere Verankerung der Schuleingangsphase, wie sie mit der Einrichtung von PV SSA gelungen ist, auch selbst besser im Schulamt verankert. Das folgende Abbild zeigt, dass es einen großen Anteil Schulämter gibt, die der Schuleingangsphase und damit den Tandems eine optimale oder gute Unterstützung bieten.

Wie die Abbildung, veranschaulicht, ist aus Sicht der Tandems aber auch in Zweidrittel der Schulämter eine Verbesserung der Gelingensbedingungen für das Transferprojekt wünschenswert. Dafür, dass dieses Potential genutzt werden kann, wurden die organisatorischen Grundlagen gelegt.

## **C. Wie soll die Freistellung von weiteren Multiplikatoren (Tandems etc.) betrieben werden? Wer ist dafür zuständig (TKM oder Schulamt?)**

Mit kontinuierlich – eventuell sogar exponentiell steigender Anzahl BeStE-Schulen sowie immer wieder vorkommender Fluktuation im Kreis der Tandems ist ein Engpass der Begleitung vorprogrammiert. Das bedeutet, es sollte zwischen TKM und Schulämtern eine Strategie entwickelt werden, wie Tandemmitglieder ersetzt oder bei Bedarf auch die Tandemkapazität aufgestockt werden kann. Einerseits sollte darüber nachgedacht, wie die Fluktuation von Tandemmitgliedern in andere Stellen möglichst gering gehalten werden kann. Die erworbene Expertise der Tandems ist nicht einfach nachholbar. Bei schnell steigender Zahl an Begleitung interessierter Schulen oder bei Fluktuation müssen Schulämter kurzfristig zusätzliche Begleitkapazität zur Verfügung stellen. Daher muss für die Ausbildung nachkommender Tandems durch die Projektleitung am ThILLM eine Qualifizierungsstrategie ausgearbeitet werden. Aufgabe der Schulämter ist es, die vorhandenen Ressourcen für Unterrichtsentwicklung für die qualitative Verbesserung der Schuleingangsphase verfügbar zu machen.

Es muss darüber nachgedacht werden, ob das Budget der Schulen, die die Schuleingangsphase beginnen aufgestockt werden soll, damit sie sich selbst Fortbildung und Beratung in die Schule holen oder ob es sinnvoller ist, Fortbildung und Beratung gezielt und kostenfrei bereitzustellen. Es könnte sein, dass Schulen noch nicht in der Lage sind, ihren Entwicklungs- und Unterstützungsbedarf mit Blick auf das Ziel Schuleingangsphase so gut einzuschätzen, dass sie sich geeignete Unterstützung selbst holen können. Zu empfehlen ist die Einrichtung einer Ressource vor Ort – siehe "BeStE-Werkstätten" in Kapitel "8. Zusammenfassung und Ausblick".

## **D. Welche Kooperationen sind entstanden? - Gibt es eine Tendenz hin zu einem Gesamtkonzept?**

*"BeStE sollte – vor allem um Synergieeffekte durch arbeitsteiliges Entwickeln zu sichern - in ein noch zu entwickelndes Gesamtkonzept der landesübergreifenden Schulentwicklungsvorhaben einbezogen werden. Dazu wurden die verschiedenen Projekte ermittelt und hinsichtlich ihrer Nähe zu BeStE befragt."*

Zwischenzeitlich ist zwischen den Tandems des BeStE-Vorhabens und den BeraterInnen für Gemeinsamen Unterricht eine Kooperation angebahnt worden. Es fand ein Treffen mit einem inhaltlichen Austausch statt. Dabei ist deutlich geworden, dass die BeraterInnen ein Teil des Unterstützungssystems sein könnten und sollten, das an den Schulämtern aufgebaut werden soll. Zu weiteren Projekten (z.B. SINUS-Transfer) besteht bislang kein systematischer Bezug. Dieses bereits seit vielen Jahren mit großem Aufwand bundesweit etablierte Projekt müsste eigentlich personelle Ressourcen hervorgebracht haben, die auch übertragbares Wissen für die Gestaltung der Aufgabenqualität in der Schuleingangsphase besitzen. Wenn dieses noch nicht

explizit zur Verfügung steht, so würde es sich doch lohnen, an einer Aktivierung zu arbeiten, Gleiches gilt für EULE.

### **E. Was wurde getan, um die politisch-administrative Absicherung und Flankierung der Transferaktivitäten zu gewährleisten? – Wie passt dazu die Reduzierung der Projektleitung?**

Neben der Einrichtung der Projektverantwortlichen auf allen Ebenen benötigt ein Transferprojekt eine Querstruktur und eine Projektleitung, die die verschiedenen Ebenen koordiniert und den Transfer als konzertierte Aktion sichert. So ist es erforderlich, die Tandem-Gemeinschaft auch weiterhin zusammen zu halten, damit sie als Community of Practice arbeitsfähig bleibt. Zugleich ist unverzichtbar, dass das Wissen über den Stand der Entwicklung (quantitativ und qualitativ) nicht bei den Tandems bleibt, sondern dass diese sowohl den Projektverantwortlichen im Schulamt als auch die Projektleitung am ThiLLM darüber informieren. Zudem müssen Engpässe (Krankheit, Fluktuation, Konflikte) rechtzeitig erkannt werden und die Projektleitung muss auch künftig wie bisher in solchen Fällen vor Ort die Tandems in ihrer Arbeit unterstützen können.

Da das Projekt wächst, werden auch für die Absicherung des Informationsflusses – der für die Projektsteuerung die erforderlichen Daten liefert – eher höhere Kapazität erforderlich sein. Dieser Logik folgte das ThiLLM nicht und reduzierte die Projektleitung um 0,5 Stellen auf nunmehr zwei halbe Stellen. Dass dadurch deutlich mehr Rüstzeit und deutlich geringere Kommunikationszeit besteht, hatte im letzten halben Jahr gravierende Folgen, die noch stärker zutage getreten wären, hätte die Projektleitung nicht eine Weile von ihrer davor liegenden Arbeit zehren können und hätte sie nicht massive "Selbstausschöpfung" betreiben. Diese Puffer sind nun erschöpft. So stellt sich etwa die Frage, wie das System der Arbeitsvereinbarungen zwischen Projektleitung und Tandems künftig fortgeführt werden soll, welches bisher das maßgebliche Instrument für den Informationsfluss darstellte. Auch die weiter oben beschriebenen Notwendigkeiten, wie Beratung und Fortbildung für Neue, Feuerwehrfunktion bei Konflikten und die Anbahnung von Synergien durch Kooperation mit anderen Projekten ist nicht kapazitätsneutral zu haben. Auch für den Umbau vorhandener Werkstätten in BeStE-Werkstätten ist die Expertise der Projektleitung unverzichtbar. Gerade Tina Pätzold ist in Werkstattarbeit für die Schuleingangsphase durch den Schulversuch bereits ausgewiesen. Der Fehler, der im Laufe der Entwicklung der Schuleingangsphase schon häufig gemacht wurde, dass nicht genug auf vorhandene Expertise zurückgegriffen wurde, man Personal gehen ließ, muss vermieden werden. Schließlich muss auch die Tandem-Struktur der Projektleitung betont werden. Sie wurde eingerichtet, damit die Arbeit der Förderschullehrerinnen und Lehrer in alle Aktivitäten des Wandels einbezogen wird und sollte beibehalten werden. Wenn die Mitarbeiterinnen der Projektleitung mit hohem Anteil ihrer Ressourcen in andere, sie vereinnehmende Aufgaben eingebunden werden, wird BeStE darunter leiden.

Künftig werden in gleichem Umfang wie bisher Ressourcen für Treffen der Tandems erforderlich sein. Die zurückgefahrenen Ressourcen der Projektleitung müssen für die neuen Aufgaben wieder angehoben werden. Zu diesen Aufgaben gehört es auch, sich um die noch bei weitem nicht ausreichenden öffentlichen Informationen und um die Entwicklungsmedien für den Transferprozess zu kümmern.

### **7.2.2 Bis zu welchem Niveau lassen sich die pädagogischen Kompetenzen im Prozess der Schulentwicklung entwickeln?**

Bis zu welchem Niveau lassen sich die pädagogischen Kompetenzen im Prozess der Schulentwicklung entwickeln (etwa durch Qualifizierung der Tandems, Aufbau eines regionalen Unterstützungssystems und Begleitung sowie Fortbildung der Pädago-

glInnen in den Stammgruppen)? - Welche Implementationshilfen stehen zwischenzeitlich dafür zur Verfügung?

Die Vernetzung der Tandems – auch über die Internetplattform – hat zu einem Austausch von Implementations-Know-how geführt. Aus TQSE wurde ein schlanker Beobachtungsbogen ("Check") für die Selbst-Fremdbeobachtung des Unterrichts in der Schuleingangsphase entwickelt. Darüber hinaus wurde weder TQSE weiter entwickelt, noch wurden andere Implementationshilfen für die Tandems und die BeSTe-Schulen geschaffen. Diese wichtige Aufgabe steht also noch zur Erledigung an.

Die Beantwortung der Frage nach den Kompetenzen des Unterstützungssystems für das Transferprojekt hängt eng mit den Antworten auf die Frage nach den Möglichkeiten zum "Aufbereiten und Aufgreifen der bisherigen Erfahrungen" sowie mit der Frage nach den Fortschritten beim "Aufbau der Projektsteuerungskompetenz" zusammen: Nur eine gut aufbereitete Erfahrung kann mittels einer guten Projektorganisation just-in-time dorthin gelangen, wo sie aktuell in Umfang und Form passend gebraucht wird.

Für die erste Phase der Etablierung des Transferprojektes kann die Qualifizierung der Tandems durch die Projektleitung am ThILLM als hinreichend betrachtet werden. Die an den Bedürfnissen der Tandems orientierten Inhalte und vor allem die Schaffung einer äußerst vitalen Tandem-Gemeinschaft auf Landesebene (ganz im Sinne einer produktiven Lerngemeinschaft bzw. "Community of Practice") bieten jedem Tandem ausreichende Zugriffsmöglichkeiten auf alles benötigte Wissen. Die Organisation des Einstiegs der Schulen in die Schuleingangsphase stößt deshalb bei den Tandems noch an keine inhaltlich-methodischen Kompetenzgrenzen, allenfalls auf quantitative Zeitgrenzen. Das Fundament eines solchen personalen Austauschs ist natürlich sowohl fragil als auch quantitativ wie qualitativ begrenzt.

Die Begrenztheit des aktuellen Kompetenzfundus in BeSTe zeigt sich auch in den Beurteilungen der Tandems zur pädagogischen Entwicklung in den BeSTe-Schulen. Verbindet man diese Urteile der Tandems mit den bundesweiten Erfahrungen zur Einführung der flexiblen Schuleingangsphase, ist - neben allen sozialen und arbeitsmethodischen Verbesserungen - eine gewisse Stagnation der Integrations-, Förderungs- und Aufgabenqualität in den Klassen der BeSTe-Schulen wahrscheinlich. Bei dieser Stagnationslinie scheint es sich um eine generelle Leistungsgrenze des gegenwärtigen Schulsystems zu handeln, die auch von innovativen Reformschulen nur im vereinzelten Glücksfall nachhaltig überwunden wird.

Soll aber wie mit BeSTe geplant Schulentwicklung strukturelle Grenzen des Schulsystems überwinden helfen, dann bedarf es mehr als nur der Verbreitung bewährter Verbesserungs- und Reformmodelle. Es bedarf der methodischen Entwicklung neuer struktureller Qualitäten, die einen ebenso tiefen wie breiten Kompetenztransfer unterstützen. Diese neuen strukturellen Qualitäten benötigen vor allem personenunabhängige Objektivierungen des vorhandenen und des anzustrebenden Kompetenzniveaus in Form von Medien, Curricula und Praxismodellen.

Möglicherweise lässt sich die Steigerung der Aufgabenqualität auch nicht mehr alleine durch die BeSTe-Tandems bewerkstelligen. Wir schlagen daher die Entwicklung der im Schulversuch "Veränderte Schuleingangsphase" bewährten Teamstrukturen an den Schulen als organisatorische Basis für diese Aufgabe vor. Es handelt sich dabei um die kleinen Teams der Stammgruppen und um das diese verbindende große Schuleingangsphasenteam. Die Teams sollten so besetzt sein, dass dort auch FachlehrerInnen mitarbeiten, die nur mit einigen Stunden in der Schuleingangsphase eingesetzt sind und hauptsächlich in Klasse 3 und 4 unterrichten. Es ist Aufgabe der Schulleitung für den schulinternen Transfer zu sorgen, d.h. wenn Teams oder einzelne Lehrkräfte sich fortbilden, so muss der Schulleiter/ die Schulleiterin zusammen mit der Verantwortlichen für die Schuleingangsphase auf Schulebene in der Schule

eine Regelung getroffen haben, wie die FortbildungsteilnehmerIn ihr Wissen ins Kollegium bringt. Gleiches gilt für alle anderen Formate mit denen nur ein Teil des Kollegiums sich weiterbildet. Zur Unterstützung der Teams auf Schulebene müsste der entsprechende Sachverstand auf Schulumtsebene gebündelt werden. Ziel ist der Aufbau eines Kompetenznetzes zu dem alle Schulen gehören, die ihre Schuleingangsphase entwickeln, die genannten und andere Unterrichtsentwicklungsvorhaben, die entsprechenden Fachberater und natürlich auch die Schuleingangsphasen-Tandems.

Da die Mehrzahl der Schulämter noch an der quantitativen Entwicklung des Transferprojektes arbeiten, schlagen wir vor, erst einmal mit einigen dafür prädestinierten und daran interessierten Schulämtern einen Entwicklungsschwerpunkt zu vereinbaren. So etwa: Weiterentwicklung der Aufgabenqualität in bestimmten Fächern und Themenbereichen, Weiterentwicklung der Förderkompetenz, Integration des Unterstützungssystems etc. Diese Pilot-Schulämter bilden zusammen ein Projektkonsortium, das sich schwerpunktmäßig um den Aufbau von Informations- und Qualifizierungsressourcen für die "schulinternen Tandems" im Transferprojekt kümmert. Mit der Zeit würden so auf Schulumtsebene Kompetenzen und Ressourcen entwickelt, von denen alle Schulämter beim Ausbau der Schuleingangsphase Nutzen ziehen könnten.

Abgesehen von den Objektivierungen des bereits Erreichten, liefert das Innovationsklima eines landesweit akzeptierten Schulversuchs die besten Voraussetzungen zur Durchbrechung der tradierten Kompetenz-Schallmauer. Die pädagogischen und sozialen Qualitäten des thüringer Transferprojektes BeSTe besitzen diese klimatischen Potenzen, zumal auf regionalen Werbeveranstaltungen für BeSTe die Aufgabenqualität bereits thematisiert wurde. Erste organisatorische Schritte hierzu werden unter den Stichworten "Integration der entwickelten Kompetenzen von EULE, SINUS u.a. Unterrichtsentwicklungsvorhaben in BeSTe", "Teilvorhaben-Verantwortung auf Schulumtsebene" und regionale "BeSTe-Werkstätten" bzw. "Communities of Practice" skizziert. Inhaltliche Aspekte der Entwicklung der didaktischen Arbeit wurden von uns an anderer Stelle expliziert<sup>118</sup>.

**F. Der Ausgangsbericht kritisierte bereits die unzureichende Vor- und Nachbereitung und damit Nutzung der entwickelten Kompetenzen des Schulversuchs Veränderte Schuleingangsphase und des Projekts Optimierte Schuleingangsphase für den Transfer. Im Abschlussbericht ist zu fragen, ob sich dieser Mangel zwischenzeitlich, also ein Jahr später maßgeblich verbessert hat.**

*"In den meisten Vorläufer-Projekten (hier: Veränderte SEPh, Optimierte SEPh...) und im Transferprojekt kann eine insgesamt unzureichende Vorbereitung der Realisierungsphase wie auch eine weitgehend fehlende Nachbereitung der Projekte festgestellt werden. Die Projekte brechen quasi an einer Stelle ab, wo sie noch nicht gefestigt genug sind für eine sichere Fortsetzung."*

Vor- und Nachbereitung eines großen Projektes verbessern nicht unbedingt die Gelingenswahrscheinlichkeit. Sie sparen Geld und Zeit und sichern das Lernen aus Fehlentwicklungen, obwohl sie auch selbst Ressourcen verbrauchen. Eine zu geringe Vorbereitung kann im laufenden Betrieb nicht mehr aufgeholt werden. Da BeSTe erst 2010 endet, kann jetzt noch nichts über die Ergebnissicherung und die Nachbereitung ausgesagt werden. Die quantitative Entwicklung in der ersten, organisatorischen Umsetzungsphase des Transferprojektes lief überraschend gut – wenn auch mit unterschiedlichen Ergebnissen in den einzelnen Schulämtern. Wenn die inzwischen etablierte Organisation weiter bestehen bleibt und im Sinne der

---

<sup>118</sup> Carle / Metzen 2007: Wie entwickelt sich die FLEX im Land Brandenburg?

pädagogischen Qualitätssteigerung entsprechend unseren Vorschlägen ausgebaut wird, kann auch der weiteren Entwicklung mit Optimismus entgegen gesehen werden. Die Etablierung, Qualifikation und Vernetzung der Tandems sorgt für den Transfer der Erkenntnisse aus dem Schulversuch. Ihre Wirkung hängt aber an den Personen und ihrer Interaktion. Mit jeder Person, die diese Lerngemeinschaft verlässt – teilprojekt-, aufstiegs- oder altershalber – verliert dieser personale Erfahrungsspeicher an Substanz. Die nachhaltige Aufbereitung und Bereitstellung der zurückliegenden sowie der aktuellen Projekterfahrungen für die kommenden 200 bis 300 Neueinsteiger müsste in den nächsten eineinhalb Jahren geschehen, sonst ist die quantitative wie die qualitative Fortsetzung der Schuleingangsphaseneinführung nach 2010 gefährdet.

### **G. Inwieweit gelingt das Aufbereiten und Aufgreifen der bisherigen Erfahrungen aus dem Schulversuch "Veränderte Schuleingangsphase", dem Projekt "Optimierte Schuleingangsphase" o.a. Vorgängerprojekten? (Beispielschulen)**

Die reichen Erfahrungen aus den Vorgängerprojekten wurden in TQSE und den Schulversuchsdokumenten sprachlich festgehalten und stehen so den Tandems und allen Lehrkräften zum Nachschlagen zur Verfügung. Die reiche praktische Erfahrung der Schulversuchs-Lehrkräfte lebt in den Tandems, den Kollegien und dem Unterricht der Versuchsschulen weiter und steht so den interessierten Lehrkräften als lebendiger Rat und als Anschauung zur Verfügung. Ob als Buchtext oder als kollegialer Rat, die situationsspezifischen Fragen der BeSTe-Lehrkräfte bildeten bis dato nicht die didaktische Richtschnur für die Präsentation der Schulversuchs-Erfahrungen.

Zudem scheint der Blick auf die schriftlich abstrahierten wie auf die lebendigen Vorbilder durch die Brille des Einführungsalltages respektive der Einstiegsfragen bei vielen etwas verengt. Das birgt die Gefahr, dass Organisatorisches das Pädagogische in den Hintergrund drängt und kaum mehr Zeit und Interesse bleibt für die Kernfragen nach der Qualität der unterrichtlichen Arbeit von Lehrkräften und Kindern. – Unsere verschiedenen Vorschläge zielen auf die Überwindung der Perspektivverschiebung ("Projekt essen Ziele auf"): Nutzerfreundliche Weiterentwicklung von TQSE - zugänglich über eine ebenso nutzerfreundlichen BeSTe-Internetplattform mit vielerlei Informationen und Materialien, Integration der Unterrichtsentwicklungsprojekte in BeSTe, Etablierung von "schulinternen Tandems" und Bildung eines "Projektkonsortiums" auf Schulumtsebene.

Diesen genannten Erfahrungsspeichern ist der gemeinsame Nachteil zu Eigen, dass sie noch zu wenig nutzerorientiert und diesbezüglich auch zu wenig differenziert sind. Dazu müssten sie je nach Objektivierungsgrad weiter entwickelt oder gar erst einmal dokumentiert, differenziert und alltagsrobust aufbereitet werden. Dafür fehlen die redaktionellen Kapazitäten, die aber sicher kostengünstiger und effektiver wären als die ausschließliche persönliche Weitergabe der Erfahrungen.

### **H. Inwieweit ist die Einbindung von Modellversuchsschulen im letzten Jahr verbessert worden? - Wie ist der Stand der Entwicklung von Besuchsschulen?**

*"Modellversuchsschulen wurden kaum in das Transferprojekt einbezogen."*

Die Nutzung von Modellversuchsschulen und anderer Schulen mit entwickelter Schuleingangsphase für das "Lernen durch Besuchen" wurde nur in wenigen Einzelfällen ausgeweitet. Eine systematische Nutzung müsste vor Ort organisiert werden, die Schulen hierfür qualifiziert und materiell wie personell ausgestattet werden.

Ein Fortschritt kann gegenüber dem Ausgangsbericht hier nicht festgestellt werden. Die Auswahl, die Spezialisierung, die Schulung der Lehrkräfte und die Ausstattung müssten systematisch und professionell angegangen werden. Dazu sind Verfahrensweisen zu entwickeln, die nicht zu einem Besuchstourismus führen, sondern zu kooperativer Weiterentwicklung. Insbesondere Kurzbesuche führen häufig nur zur Bestätigung der vorher schon gefassten Meinung über die Arbeit der Schule.

**I. Wie ist vorgesehen, künftig mit TQSE umzugehen? - Soll das Instrument überarbeitet werden? Wenn ja unter Einbindung von welchen Experten aus der Praxis?**

*"Bereits bei der Konzeptentwicklung ist über Rückkoppelungen die Problemlage potentieller Anwender zu berücksichtigen – wie bei der Entwicklung von TQSE."*

TQSE bietet bereits einen Fundus an Material. Es stellt im derzeitigen Zustand eine kurze Zusammenfassung des Zielmodells der klassenstufenübergreifenden, flexiblen und integrativen Schuleingangsphase dar. Sie besteht derzeit aus

1. Checklisten für Unterstützungselemente
  - Schulentwicklungsberatung – Bestandsaufnahme
  - Beratung der Schulleitung
  - Entwicklung von Fortbildungsangeboten
  - Wissenstransfer/ Wissensmanagement
  - Netzwerkbildung
  - Qualitätsentwicklung
  - Lernen durch Besuchen
2. Checklisten zu den sieben Dimensionen der Entwicklung
  - Integrativer Unterricht, Leistungsdokumentation, Rhythmisierung,
  - Mehrpädagogensystem, Eltern, Gemeinde, Jahrgangsmischung  
(diese sind noch in Arbeit)

Jede der sieben Dimensionen ist untergliedert in: Begründung, Merkmale, Kriterien, Ausgangslage, Gewichtung, Teilbereiche, Ansatzpunkte und Checkliste. Die Systematik ist eingängig, der Inhalt müsste aber durch erfahrungsbasiertes Material zu speziellen Transferproblemen erweitert werden. Auch die technische Ausführung könnte mit einer Überarbeitung erheblich an Nutzerfreundlichkeit gewinnen. Die Frequentierung liegt bei ca. 800 unterschiedlichen Besuchern im Monat.

**J. Wie könnten regionalen "BeSTe-Werkstätten" (Lern- und Innovationszentren) nach den Erfahrungen mit dem Transferprojekt aussehen?**

*"Es ist anzunehmen, dass sich Transfereffekte besonders häufig im regionalen Umfeld beispielgebender Modellschulen finden. Standorte mit Beispielschulen eignen sich vermutlich am besten als regionale Transferzentren, sind es jedoch nicht automatisch. Insbesondere zur Entwicklung der Unterrichtsqualität ist es erforderlich, dass Lehrerinnen und Lehrer sich vertieft mit der Frage auseinandersetzen, wie Kinder lernen und wie Unterricht gestaltet werden kann, dass unterschiedliche Kinder in geeigneter Weise zusammen lernen. Dies kann kein Unterrichtsbesuch leisten, vielmehr gehört außerdem dazu, dass die Lehrpersonen sich das notwendige Wissen und Können erarbeiten. Dazu sind Lernwerkstätten eine geeignete Unterstützung, vor allem wenn sie zum Ort des Erfahrungsaustausches werden."*

Der folgende Text bildet einen Auszug aus dem Kapitel "8.2.2 Notwendige Produktentwicklungen". - Die ausschnitthaften Erfahrungen der Wissenschaftlichen Begleitung mit werkstattartigen Arbeitsformen der Tandems bzw. der Schuleingangsphasen-Lehrkräfte legen den Schluss nahe, dass der Auf- bzw. Ausbau regionaler BeSTe-Werkstätten zwar auf vorhandene Werkstätten und Arbeitskreise aufsetzen kann, dass die Arbeit, Orientierung und Konzertierung dieser Werkstätten angeleitet, unterstützt und kontrolliert werden muss.

Der Vorteil regionaler Lernwerkstätten besteht in ihrer Nähe zu den Wirkungsstätten ihrer NutzerInnen, ihr Nachteil in der Selbstgenügsamkeit. Die Lösung dieses Dilemmas ergibt sich durch die produktive Einbindung der regionalen Werkstätten in ein überregionales thematisches Netzwerk, das seinerseits von einem oder mehreren überregionalen Transferzentren konzertiert und – wo nötig – angeregt wird. Diese überregionalen Transferzentren müssen ihrerseits in übergeordnete pädagogisch-wissenschaftliche Diskurse eingebunden sein, so dass sich über ein organisiertes Gegenstromverfahren Praxisfragen mit theoretischen Perspektiven verbinden können. Die BeSTe-Werkstätten könnten auf der Basis vorhandener Lernwerkstätten entstehen, an Grundschulen mit produktiven Schuleingangsphasen-Teams oder im Umfeld von thematischen Fachgesprächen, die zur Schuleingangsphase gebildet werden. Eine umriss-hafte Vorstellung von solchen BeSTe-Werkstätten bietet die Abbildung 7-2: Skizze der Werkstätten-Leistungen und –Ressourcen.

<b>BeSTe-Werkstätten: Schulnahe Kommunikations- und Entwicklungsräume</b>	
<b>Funktionen</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Jour Fix (jeden Mittwoch Nachmittag offen)</li> <li>Mediothek zur SEPh</li> <li>Treffpunkt der Aktiven aus der Region</li> <li>Veranstaltungsraum zum Thema SEPh</li> <li>Anschauungsraum (einschl. Hospitationsmöglichkeit)</li> </ul>
<b>Inhalte</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ratsuche bei KollegInnen und ExpertInnen</li> <li>Erfahrungsaustausch zur reflexiven Vergewisserung</li> <li>Reflexionszirkel zu persönlich bedeutsamen Entwicklungsfeldern</li> <li>Hospitation in Unterricht der „Next Practice“</li> </ul>
<b>Organisation</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Betreute Öffnungszeiten</li> <li>Landesweit einheitliche Öffnungszeit (Mittwoch Nachmittag)</li> </ul>
<b>Ressourcen</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Interesse der GS an proaktiver SEPh-Verbreitung</li> <li>GS mit SEPh</li> <li>Hospitationsbereitschaft einiger KollegInnen</li> <li>„Lernen durch Besuchen“-Kompetenz</li> <li>Räumlichkeiten für Werkstatt, Empfang und Hospitation</li> <li>Geeignete BetreuerInnen für die Werkstatt und die Öffnungszeiten</li> <li>Unterrichtsbefreiung für die Betreuung der Werkstatt</li> </ul>

*Abbildung 7-2: Skizze der Werkstätten-Leistungen und –Ressourcen*

Die aktiven NutzerInnen der Werkstätten arbeiten je nach persönlichem Entwicklungsniveau in thematischen Teams am eigenen Nachvollziehen, an der Verbesserung vorhandener Materialien und Konzepte oder aber gar an der Entwicklung neuer Modelle und Medien. Diese Arbeiten sind eingebettet in eine konzertierte pädagogische Kompetenzentwicklungskette.

### **7.2.3 Wie viel transferförderliches Vertrauen konnte BeSTe aufbauen?**

Die Transferforschung behauptet, dass für den Verbreitungserfolg eines Versuchsmodells vor allem das **Vertrauen** der Adressaten in diese Innovation wichtig ist, d.h.

- A. die Akzeptanz der Innovation ist entscheidend**
- B. die Ziele der Innovation sollten mit den originären Zielen der Schulen konform gehen, sie am besten sogar befördern<sup>119</sup>**
- C. aus Adressatensicht müssen vertrauenswürdige Einrichtungen Sinn, Weg und Wirksamkeit der Innovation verkörpern, was am besten durch "Nachbarschulen" geschieht**
- D. Was wurde getan, um den Nutzen der integrativen Schuleingangsphase zu vermitteln?**

*Die Erstellung von Nutzenkonzepten zu den neuen pädagogischen Handlungsentwürfen ist daher für die Betroffenen zu initiieren und mit ihnen zu kommunizieren.*

Die zahlenmäßige Verbreitung von Schulen, die an einer integrativen Schuleingangsphase arbeiten, hat mit rund 140 und vermutlich sogar deutlich mehr Grundschulen in Thüringen das innovationsbereite Fünftel bereits deutlich überschritten. Rechnet man noch die im April geschätzten rund 50 an einer Begleitung durch die BeSTe-Tandems interessierten Grundschulen hinzu, nähert man sich bereits der 50 %-Grenze. Damit wäre zwar noch nicht die Praxis, aber bereits das Image der integrativen Schuleingangsphase tief im "pragmatischen" Innovationssegment angelangt. Diese mengenmäßige Akzeptanz überschreitet das quantitative Leistungsvermögen aller Tandems um etwa 100 %. 30-50 % aller Thüringer Grundschulen bedeutet natürlich noch lange nicht 30-50 % aller Thüringer Grundschullehrkräfte. Dennoch finden sich bei öffentlichen Veranstaltungen große Mehrheiten, die nach dem WIE fragen und nur noch wenige, die noch das OB diskutiert wissen möchten.

Die Konformität der BeSTe-Ziele mit den organisationalen, kollektiven und individuellen pädagogischen Zielstellungen an den Thüringer Grundschulen muss sich gemäß dieser Erfahrungen an den WIE-Zielen, den alltagstauglichen Machbarkeitszielen bemessen. Hier fehlt es noch an geeigneten Ziele-Darstellungen, die dieses vordergründige WIE-Wissenwollen befriedigen. Die BeSTe-ProtagonistInnen sind ihren pädagogischen Zielen und deren Umschreibungen fast alle sehr weit von den aktuell werblich erforderlichen Rezepten entfernt, um hier in der großen Breite überzeugend wirken zu können.

Auch das Überzeugtwerden durch praktische Anschauung unterliegt dieser grundlegenden Schwierigkeit der Vorreiter-Nachfolger-Kluft. Auch wenn beide vor der gleichen, entwickelten Unterrichtsrealität stehen, sehen und beschreiben beide Gruppen extrem Unterschiedliches. Wie bereits im Ausgangsbericht formuliert, brauchte es für die wirklichen Anfängerinnen in Sachen integrative Schuleingangsphase Besuchsschulen, die erstens noch nicht so weit von dem Entwicklungsstand der Anfänger entfernt sind und die zweitens in der Lage sind, das durch Besuchen zu Lernende passgenau zu erklären.

Hilfreich wäre insgesamt zur Unterstützung dieses längerfristigen Akzeptanzprozesses eine umfassende Öffentlichkeitsarbeit von der politischen bis hinunter zur schulischen Ebene. Hier tut sich in Thüringen noch sehr wenig. Selbstverständlich gehört dazu auch die Präsentation des Projektes und des öffentlichen Diskurses über das Transferprojekt im Internet (Presse, Veranstaltungen etc.). Auch diesbezüglich ist Thüringen über die ersten Schritte noch nicht hinaus gekommen.

---

<sup>119</sup> die Stimmigkeit dieser These zeigt sich vor allem daran, dass sich in erster Linie Schulen "unter Druck" für eine Teilnahme an BeSTe entschieden

## 7.2.4 Inwieweit wurde die Fortsetzung von BeSTe abgesichert?

Bis dato fließen fast alle Ressourcen des BeSTe-Unterstützungssystems in die quantitative Ausweitung des Transferprojektes. Für eine Einbeziehung von Modellversuchsschulen und anderer Schulen mit nach dem BeSTe-Muster funktionierender Schuleingangsphase in das Gesamtprojekt gibt es keine freien Kapazitäten. Die Schaffung regionaler Schuleingangsphasen-Netzwerke bleibt dennoch eine der wichtigsten Aufgaben, soll das Transferprojekt nicht am Ressourcenengpass des BeSTe-Unterstützungssystems stecken bleiben. Auch aus qualitativer Sicht ist die Vernetzung aller in Sachen Schuleingangsphase engagierten Grundschulen und Lehrkräfte in Thüringen zur Lerngemeinschaft notwendig, um das gemeinsame Weiterlernen und Weiterentwickeln vor, nach und neben der persönlichen Begleitung durch Tandems zu fördern.

Wie lautet, angewendet auf die Erfolgsbeurteilung bzw. auf die Erfolgsaussichten des Transferprojektes BeSTe, die Antwort auf die volkstümliche Redewendung, ob das Projektergebnisglas nach zweieinhalb Jahren denn nun halb voll oder halb leer sei? - Aus der Sicht der ProjektmacherInnen ist das Thüringer Schuleingangsphasenglas natürlich "halb voll" – ein berechtigtes Eigenlob für die immense Aufbauleistung in den zurückliegenden zweieinhalb Jahren. Aus der Sicht der passiven Bildungssystemkonsumenten ist das BeSTe-Glas dahingegen deutlich halb leer. Hier klingt einerseits ein beruhigendes "Es ist noch lange nicht so weit ..." mit, andererseits kann man daraus auch die Angst vor dem Steigen des Erfolgspegels mitklingen hören. Leider gibt es noch eine dritte Sicht, die der Bildungsausgabenbegrenzer: "Das Glas ist doppelt so groß, wie es sein müsste." - Dies ist die bedrohlichste Sicht auf das Transferprojekt, bildet die personelle Basis von BeSTe doch die verlässlichste Seite des Projektes. Aller bisherige und aktuelle Erfolg ruht auf den persönlichen Schultern der Projektverantwortlichen, der Tandems, der Stammgruppen-Lehrkräfte sowie der Kinder und ihrer Eltern. Versteht man Entwicklungsabsicherung vor allem als Kompetenzüberschuss, dann wäre das Transferprojekt sofort gefährdet, wenn man die Zahl und die fortwährende Qualifikation der Tandems reduzierte. Inwiefern das Auslaufen der Wissenschaftlichen Begleitung sich negativ auswirken kann, bleibt abzuwarten.

### E. Inwieweit ist die Information der Öffentlichkeit in den Schulämtern fortgeschritten?

*"Modellversuchsergebnisse waren nicht so verbreitet, dass eine breite Rezeption und eine positive Einschätzung im Rezeptionsraum begünstigt werden. Insbesondere wurden im Ausgangsbericht durch die Wissenschaftlich Begleitung Informationskampagnen empfohlen."*

Eine Handvoll Schulämter lud Lehrkräfte und Eltern zu ganztägigen Informationsveranstaltungen ein. Die Tandems erhielten eine Fortbildung in Sachen Pressearbeit. Ein Tandem macht eine systematische Pressearbeit. Im Netzwerk wäre auch die Pressearbeit einfacher, müsste doch nicht jede regionale Pressemeldung neu erfunden werden. Die Informierung der Öffentlichkeit in den Schulämtern hat in der Tendenz zugenommen. Eine kontinuierliche Öffentlichkeitsarbeit gilt es noch zu etablieren.

### F. Welche konkrete Rolle spielt die Elternschaft im landesweiten Transferprozess? - Wie wird ihre Interessenlage ermittelt, wahrgenommen?

*Die besondere Interessenlage der Eltern und Schul-Abnehmer ist zu berücksichtigen. Die Eltern wurden in den Veranstaltungen der Schulämter und im Beirat des Projekts verstärkt eingebunden.*

*Die konsequente Anknüpfung der innovativen Konzepte an die Problemwahrnehmungen bzw. pädagogischen Zielstellungen der potentiellen Rezipienten ist zu sichern und dabei ist eine adressatenspezifische Zugänglichkeit zu gewährleisten (Ausgangsbericht der Wissenschaftlichen Begleitung).*

Eltern halten den Schlüssel des gesellschaftlichen Einstellungswandels auf allen Strukturebenen in der Hand. In den Ausarbeitungen des Schulversuchs "Veränderte Schuleingangsphase" wird die Bedeutung der Eltern für das Gelingen der Schulentwicklung schon alleine dadurch gewürdigt, dass einer der sieben Arbeitsschwerpunkte (Stern-Zacken) Eltern heißt: "Kinder sind Teil einer Familie. Dort leben, lernen, spielen sie. Die Familie ist wichtigste und einflussreichste Erziehungs- und Bildungsinstanz. Sie prägt die Kinder."<sup>120</sup> Wie stehen die Thüringer Eltern der Grundschulkinder zur Schuleingangsphase?

Gefragt nach der Unterstützung der Schuleingangsphasen durch die Eltern wissen 3 von 11 Tandems keine Antwort, die Mehrheit der Tandems ist der Überzeugung, dass rund 90 % der Eltern überwiegend die Schuleingangsphase bejahen. Diese Einschätzung wird auch durch die offiziellen Verlautbarungen der Thüringer Landeselternvertretungen für die Grundschule und die Förderschule gestützt. Damit hält BeSTe ein Entwicklungspfund in der Hand, das besser nicht ausfallen kann. Das Transferprojekt sollte also dieses Pfund nutzen und die Kooperation der Eltern suchen. Die meisten Schulämter, Unterstützungssysteme und Tandems lassen die Eltern – wie auch die anderen wichtigen Partner, die Kindergärten - allerdings außen vor.

Unserer Meinung nach hängt dies vor allem von dem vorherrschenden Primat der quantitativen Ausweitung der Schuleingangsphase ab. Da die überwiegend wohl gesonnenen Eltern die organisatorische Einführung der Schuleingangsphase nicht stören, werden sie nicht weiter berücksichtigt. Sollte die qualitative Entwicklung der Schuleingangsphase und damit das Lernen und die Persönlichkeitsentwicklung der Kinder ebenso wichtig werden wie die zahlenmäßige Verbreitung der Schuleingangsphase, müssen die Eltern in die schulische Arbeit einbezogen werden. Aber auch die rein quantitative Projektentwicklung verläuft ja nicht in allen Schulämtern optimal. Wer dies schnell ändern will, findet in der Elternschaft einflussreiche Unterstützer.

### **G. Wie ist die notwendige Bereitstellung erforderlicher personeller und materieller Ressourcen für den Fortgang des BeSTe-Projekts gedacht?**

Der Fortgang des BeSTe-Transferprojektes erfordert zusätzlich zum Unterricht die bisherigen Investitionen in personeller Hinsicht (Tandems, Projektleitung, Medien). Der Wissenschaftlichen Begleitung liegen keine Informationen vor, was genau vorgesehen ist, um den Transfer fortzusetzen. Die Unterstützung der Schulen erfordert darüber hinaus neue Mittel, um die Arbeit aus dem privaten Raum in ein Netzwerk zu bringen (Werkstätten, Besuchsschulen, Fortbildungsangebote etc.).

#### **7.2.5 Geling der Sprung in die "Normalbedingungen"?**

Ist das BeSTe Projekt ist bei rund 30 % Grundschulen mit einer (geplanten) Schuleingangsphase nach den BeSTe-Prinzipien schon bei qualifikatorischen und andere Ressourcen betreffenden "Normalbedingungen" angekommen? - Welche Vorsorge wurde / wird dafür getroffen, den Sprung in die "Normalbedingungen" abzufedern?

*"Die Praktikabilität der neuen pädagogischen Konzepte unter gegebenen "Normalbedingungen" ist zu sichern."*

---

<sup>120</sup> siehe TQSE-Seite: <http://www.tqse.uni-bremen.de/dimensionen/eltern.html>

Der bisherige Erfolg von BeSTe und die künftigen Erfolgsaussichten hängen immer noch sehr stark vom (Über-) Engagement seiner Protagonisten, insbesondere der Tandems ab. Bis dato wurden nur wenige Hilfsmittel entwickelt und Prozeduren standardisiert, die ein "normaleres" Engagement des Unterstützungssystems ermöglichen. Hierin liegt ein großes Gefahrenmoment, denn eine gewisse Ermüdung der Tandems wie der Projektleitung kann schon gesehen werden, zumal der Lohn der Mühen für die meisten Beteiligten ausbleibt. Im Gegenteil besteht dieser Lohn häufig in einer Abwerbung vom Transferprojekt. Ähnliches kann für die Schulen vermutet werden, die sich an den Aufbau einer integrativen, klassenstufenübergreifenden und flexiblen Schuleingangsphase wagen. Auch hier werden die verbleibenden 70 % sich wahrscheinlich nicht mehr nur aus pädagogischem Eifer oder zur Sicherung ihres Schulstandortes überengagieren.

Diese Befürchtungen stellen keine Kritik an der bisherigen Sparsamkeit bzw. Sorgfalt bei der Entwicklung von Hilfsmitteln und Verfahrensstandards dar. Im Gegenteil zeichnet sich BeSTe bundesweit gerade dadurch aus, dass Simplifizierungen und Schematismen zugunsten einer bunten Experimentierfreude vermieden wurden. Dadurch konnte sich stellenweise ein hoher Qualitätsanspruch entwickeln, den es nun in komplexitätsgerechte Mittel und Standards umzusetzen gilt. Dabei sollte auch gleich der nächste Qualitätssprung in Richtung höherer Aufgabenqualität mit in die Entwicklungsbemühungen einbezogen werden.

#### **H. Wie wird derzeit die Anschlussfähigkeit der integrativen Schuleingangsphase an bisherige Konzepte hergestellt? - Wie wird insbesondere mit dem Problem umgegangen, dass die Förderschulen mit Grundschulen in Konkurrenz um Schüler treten?**

*Die Vereinbarkeit der neuen Handlungsentwürfe mit den Organisationszielen der potentiellen Rezipienten (Grundschulen, Förderschulen) muss berücksichtigt werden..*

Innerhalb des Transferprojektes konnte das Problem der Abkehr von bisherigen Arbeitsteilungen zwischen Grund- und Förderschulen nicht gelöst werden. Administrativ wurde in den meisten Schulämtern die alte Zuweisung praktiziert. Nach Angaben der Tandems hat die Mehrheit der Förderschulen in Thüringen noch eigene Schuleingangsphasen. Thüringen hat immer noch im Bundesvergleich eine weit überdurchschnittlich hohe Förderschulquote. Pädagogisch gibt es hiergegen zwei Programme: Seit 2004 informieren, beraten und schulen "Beraterinnen und Berater für den Gemeinsamen Unterricht" – davon die meisten aus Förderzentren - Eltern, Kindergärten und Schulen zu Fragen der Integration und des gemeinsamen Unterrichts für Kinder mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf. Die erhoffte Wirkung: Die Förderschulquote in Thüringen sinkt deutlich ab. Die BeSTe-Tandems bestehen zur Hälfte aus Förderschullehrerinnen. Die erhoffte Wirkung: Vermittlung integrationspädagogischer Kompetenz an die Stammgruppenteams.

Beide Wirkungserwartungen haben sich – wenn auch in unterschiedlichem Maße – nicht so erfüllt wie erhofft. Ende 2007 sah sich das TKM veranlasst, auf einer Förderschulleitertagung eine neue Initiative für mehr gemeinsamen Unterricht zu proklamieren. Im April und Mai 2008 führte das TKM hierfür in verschiedenen Schulamtsbezirken mit der Basis vor Ort Regionalkonferenzen zur Weiterentwicklung der Förderzentren und zur Stärkung des Gemeinsamen Unterrichts durch. In diesem Zusammenhang wurden an den Schulämtern Steuergruppen für den gemeinsamen Unterricht etabliert. Im Transferprojekt sehen die Tandems für die Stammgruppen-Lehrkräfte nur in rund einem Fünftel aller Fälle "sehr viel" Zugewinn, in gut einem Drittel immerhin einen "deutlichen Zugewinn" an integrationspädagogischer Kompetenz – wobei sich dies nur auf die jeweils "beste" Stammgruppe einer BeSTe-Schule bezieht. Insgesamt stellen die Tandems den pädagogischen Zugewinn als sehr uneinheitlich dar,

mit großen Differenzen innerhalb der Stammgruppen, innerhalb der Schulen und zwischen den Schulen.

Wie steht es also um die Anschlussfähigkeit zwischen der integrativen Schuleingangsphase und dem Förderschulsystem? - Etwa die Hälfte der BeSTe-Tandems mutet sich keine Antwort darauf zu, ob die Förderzentren die Schuleingangsphase an den Grundschulen unterstützen. Die andere Hälfte glaubt, dass die FÖZ dies überwiegend tun. Dabei steigt der Anteil an gemeinsamem Unterricht nur sehr langsam – bis 2007 auf rund 15 % - und er findet nicht überwiegend in BeSTe-Schulen statt. Beiden Vorhaben gemeinsam scheint die relativ langsame Entwicklung zu sein. Vielleicht spiegelt dieser Eindruck aber auch nur die typische Glockenkurvenbewegung großer sozialer Projekte wider, d.h. die Beschleunigung zeigt sich erst nach einer längeren Phase kaum merklicher Entwicklung. Inhaltlich und personell sind bis dato kaum Kooperationen zwischen GU und BeSTe festzustellen. Diese müsste in den Schulämtern formal installiert und dann inhaltlich gesteuert werden.

Was würde die Anschlussfähigkeit auf beiden Seiten befördern? – In BeSTe fehlt bis heute ein Konzept, geschweige denn ein Curriculum für die systematische Förderung der integrationspädagogischen Kompetenz auf Seiten der Grundschullehrerinnen. Wie gesagt, betrachtet die Mehrheit der GS-Tandems ihren diesbezüglichen Kompetenzgewinn auch nach zweieinhalb Jahren der Kooperation mit den FÖS-Tandems als nicht sehr hoch. Das Beste wäre, man würde ein solches Qualifizierungskonzept zur Integrationspädagogik zusammen mit dem GU-Vorhaben entwickeln und dies konkret in einem dafür prädestinierten Schulamt organisatorisch ansiedeln. Andererseits benötigte die Entwicklung der Förderzentren zu "Kompetenz- und Beratungszentren für die allgemein bildenden Schulen" erst einmal eine Bedarfsanalyse der unterschiedlichen allgemein bildenden Schulen und ein darauf aufbauendes Organisationsentwicklungs- und Qualifikationskonzept. Die "Integrationsmodule" des ThILLM zum GU wirken jedenfalls auf den ersten Blick und vorbehaltlich einer entsprechenden Evaluation eher wie die Grundlagen zum methodisch differenzierten Unterricht bis in die Regelschule hinein und damit nur wenig anschlussfähig zum pädagogischen Konzept der integrativen Schuleingangsphase, wie es im Schulversuch "Veränderte Schuleingangsphase" entwickelt wurde und allmählich über die Schulen und die Tandems Einzug in die Thüringer Grundschulen hält. Hier wären Inhalte gefragt, die sich stärker auf die Entwicklung einer neuen Berufsrolle und einer neuen institutionellen Verankerung beziehen, in die die FörderschullehrerInnen aktiv eingebunden werden sollten. Neu ist für sie nicht Unterricht, sondern die Aufgabe unterrichtsimmanente Förderung Grund zu legen und mit den Grundschullehrpersonen eine Möglichkeit zu entwickeln wie sie auch in Abwesenheit der Förderschullehrperson mit allen Kindern integrativ arbeiten können. Auch die Sonderschullehrerausbildung müsste auf den neuen Bedarf reagieren. So macht es wenig Sinn Studierende nach Behinderungsarten auszubilden. Vielmehr sollte der Schwerpunkt auf eine allgemein integrationspädagogisch-didaktische Ausbildung gelegt werden. Da die FörderschullehrerInnen einer ganzen Klasse zugewiesen werden, müssen sie mit Kindern mit unterschiedlichen Behinderungen aber auch mit besonderen Begabungen und künftig anwachsend auch mit Kindern aus unterschiedlichen Kulturen arbeiten. "Ihre Professionalität liegt im Besonderen darin, Fähigkeiten und Möglichkeiten des Kindes, Schülers, der Schülerin mit Behinderung, aber auch der Gruppe/Klasse zu erfassen und den Bedürfnissen entsprechend pädagogisch-didaktische Modelle zu erarbeiten, in denen integrativer Unterricht stattfinden kann." (Brugger-Paggi 2008,157)

Spezialisiertes Personal muss gleichwertiges Mitglied der Schulen sein, in denen es arbeitet. Die Förderschullehrkraft darf nicht dem jeweiligen Kind mit Behinderung zugewiesen werden, sondern der gesamten Klasse, "damit durch diese zusätzliche personelle Ressource die notwendigen Integrationsmaßnahmen leichter gewährleistet werden" können (ebenda). Es darf nicht außer Acht gelassen werden, dass die FörderschullehrerInnen eine hohe Motivation und Durchhaltevermögen brauchen, müssen sie doch "ihre spezifische Professionalität, aber

auch ihre Motivation und Bereitschaft, bekannte Unterrichtsformen zugunsten neuer und aufwendigerer Modelle" aufgeben .... "Da die Integrationslehrperson nicht alleine die besondere Förderung von Kindern bzw. Schüler/-innen mit Beeinträchtigung übernimmt, steht die Teamarbeit im Mittelpunkt des Berufs. Teamarbeit setzt voraus, dass alle Beteiligten ihre Stärken in eine gemeinsam zu bewältigende Aufgabe einbringen" (ebenda). Ihre Rolle ist eine spezifische Ressource für das Team der Schuleingangsphase, dem sie angehört.

Mögliche Aufgaben können in Anlehnung an das italienische System sein:

- sie holt Informationen für die Schülerin oder den Schüler mit Besonderheiten ein und übersetzt sie so, dass sie für die Unterrichtsplanung einen Nutzen bringen
- führt selbst Beobachtungen durch
- leitet Handlungsmöglichkeiten ab
- erarbeitet Vorschläge für eine integrative Unterrichtsgestaltung
- hält Kontakte mit Fachleuten und Eltern, unterstützt den Dialog, übernimmt Mediation in Konfliktsituationen
- moderiert Gespräche
- baut Netzwerke auf Lehrer- und Schülerebene auf
- Schule – Eltern – Dienste – Angebote im Territorium
- sorgt für Kontinuität in der Erziehungs- und Bildungsarbeit
- bringt spezifisches Grundwissen bei bestimmten Behinderungsarten und Störungsbildern ein
- weist auf spezifische Literatur hin
- arbeitet mit und unterstützt bei der Erstellung des Individuellen Erziehungsplans und bei der entsprechenden Vernetzung und Koordinierung mit dem Jahresplan des Klassenrates (=Klassenkonferenz) und mit den Fachlehrplänen
- unterstützt die Reflexion im Klassenrat und im Team
- übernimmt eine eigene Rolle in der Unterrichtsgestaltung
- berät beim Einsatz spezifischer Lehrmittel.

Die Aufgaben könnten aber auch als Ressource für die Kinder formuliert werden:

- erfasst sie die individuelle Ausgangslage
- bietet differenzierte Hilfestellung an für Gruppen von Kindern bzw. Schülern/-innen und Schülern sowie individuelle Hilfen für Einzelne
- unterstützt kooperative Lernformen und Helfersysteme.
- Nicht zuletzt ist sie eine wichtige Ressource für Kindergarten und Schule insgesamt.
- Sie arbeitet in der Arbeitsgruppe für Integration auf Schulebene mit
- berät beim Ankauf spezifischer Lehrmittel
- übernimmt die Aufgabe als Koordinator/in für die Umsetzung des Schulprogramms für den spezifischen Bereich
- berät bei der Planung und initiiert spezifische Fortbildungen.
- Der Schwerpunkt ihrer Arbeit liegt nicht in der Fachdidaktik, sondern vielmehr im Erfassen und Erkennen von Situationen, individuellen Bedürfnissen, in der Planung
- und Ausarbeitung entsprechender Angebote, in der Unterstützung der Fachkräfte bei der Differenzierung und Individualisierung der Angebote" (ebenda)

So weit zu den Möglichkeiten, die Anschlussfähigkeit der integrativen Schuleingangsphase an bisherige Konzepte herzustellen sowie die Konkurrenz zwischen Förderschulen und Grundschulen um Schüler in Kooperation zu verwandeln.

**I. Welche Unterstützungsangebote sind sinnvoll? - Lässt sich vorhersagen, welche Angebote eine Schule in einem bestimmten Entwicklungsstadium bezüglich integrativer Schuleingangsphase benötigt?**

*Eine konsequente Anknüpfung am erreichten Kenntnisstand ist zu gewährleisten.*

Da die einzelnen Lehrerinnen und Lehrer einer Schule genauso vielfältige Voraussetzungen mitbringen wie ihre Schülerinnen und Schüler, muss sich auch deren Unterstützung auf differenzierte Arbeit einstellen. Zwar ergeben mehrere einzelne Lehrerinnen und Lehrer ein Kollegium. Dessen Arbeit ist jedoch sehr davon abhängig, was die Einzelnen zu leisten vermögen. Angebote der Schulen müssen – abgesehen von Einführungen – auf die einzelnen Lehrpersonen und auf die einzelne Schule abgestimmt werden.

**J. Konnten Konzepte entwickelt werden, wie Schulen über den auf sie zukommenden Aufwand so informiert werden können, dass sie ihn realistisch einschätzen können? (z.B. gleichzeitige Information über systematisches Entwickeln zur Vermeidung von Überlastungstendenzen)**

*"Für potentielle BeSTe-Schulen sind die Aufwände der neuen pädagogischen Handlungsformen offen zu legen."*

Dies muss natürlich so geschehen, dass es zu einer realistischen Selbsteinschätzung kommt und nicht zur generellen Absage des Projekts.

**7.2.6 Wie weit ist die Bereitstellung von Implementationshilfen?**

Wie weit ist die Bereitstellung von Implementationshilfen (Regionales Unterstützungssystem) vorangekommen?

**A. Wie weit ist der Aufbau von Infosystemen gelungen? (z.B. Homepage, Kampagnen, Unterstützungsangebote)**

Wie bereits an anderer Stelle beschrieben, mangelt es trotz vorhandener Snapper, Flyer und anderer Medien, die sich leicht auf Veranstaltungen einsetzen lassen vor allem an einer Informationsmöglichkeit für die breite Masse, die keine Bücher liest und sich auch nicht durch TQSE plagt.

**B. Wurde die Erstellung / Pflege zentraler Datenbanken mit Medien, die in und für die Einführung der integrativen Schuleingangsphase genutzt werden könnten weiterentwickelt?**

Es gibt bislang keine zentrale Datenbank außer dem Projektbüro am ThILLM.

**C. wie die Tandems zusätzliche Ressourcen am Schulamt für eventuellen Bedarf an Schulen nutzen können**

Die personalen, räumlichen und medialen Ressourcen des Unterstützungssystems am Schulamt müssen noch überall aktiviert werden. Dazu kann auch gehören, dass sie eine Fortbildung machen müssen, um zu verstehen, um was es geht.

## 8 Zusammenfassender Ausblick: Was bleibt zu tun?

*"Jeder Säugling, jedes Kind ist diese unerwartet in der Stunde unserer Arbeit herabflatternde Stimme, die da ruft: 'Ich bin da!' Während wir uns plagen und mühen, wird die Stimme immer vorhanden sein. Wäre es nicht so, wozu wäre unsere ganze Arbeit nütze?"*  
Janusz Korczak, Sämtliche Werke, Band 8, 52

Wie Korczaks metaphorischer Säugling, hat auch die integrative Schuleingangsphase, das Kind der Tandems, der Projektleitung, der Wissenschaftlichen Begleitung und der Projektführung inzwischen eine kräftige Stimme entwickelt, die sich in den Grundschulen Thüringens deutlich Gehör verschafft hat. Während unserer "elterlichen" Plagen und Mühen, sollten wir einen kurzen Augenblick innehalten und uns fragen, wie es mit diesem prächtig gewachsenen Sprössling weiter gehen soll. Dazu blickt dieses Kapitel erst kurz zurück, lobt das Erreichte und dann nach vorne, wo man angesichts des Berges an Aufgaben dieses Lob unbedingt als Starthilfe und Wegzehrung braucht.

### 8.1 Kurze Zusammenfassung der Befunde: BeSTe lohnt sich!

Das Transferprojekt "Begleitete Schuleingangsphase in Thüringen entwickeln (BeSTe)" soll von 2005 bis 2010 die Erfolgsbedingungen für die landesweite Einführung der integrativen Schuleingangsphase ermitteln und etablieren. Dieses Vorhaben wurde bis 2008 durch die AutorInnen wissenschaftlich begleitet. Der Projektstart und die Etablierung des Unterstützungssystems für die Schulen sind gut gelungen, so gut, dass BeSTe dafür mittlerweile als beispielgebend in Deutschland gilt. Inzwischen hat das Projekt in einigen Schulämtern seine quantitativen Grenzen erreicht und steht dort vor der Frage: Weiter in die Breite oder weiter in die Tiefe entwickeln? Diese Frage stellt sich auch bei den Grundschulen, die in den zurückliegenden zwei Jahren eine erwartungskonforme, positive Entwicklung genommen haben. Insgesamt glauben wir folgende Antworten auf die drei Kernfragen zum Transferprozess gefunden zu haben:

1. Das Aufbereiten und Aufgreifen der bisherigen Erfahrungen aus dem Schulversuch "Veränderte Schuleingangsphase", dem Projekt "Optimierte Schuleingangsphase" o.a. Vorgängerprojekten ist für die Projektleitung und die Tandems bis zum aktuell erreichten organisatorischen und inhaltlichen Niveau gelungen.
2. Dies gilt auch für den Aufbau der Projektsteuerungskompetenz auf den wichtigsten Strukturebenen des Projektes - von den SchülerInnen über die Stammgruppen, die Schulen und Schulamtsregionen bis hin zur Gesamtsteuerung auf Landesebene. Die für den Einstieg und die ersten Schritte notwendige Projektsteuerungskompetenz ist ausreichend vorhanden, der für die weitere qualitative Entwicklung notwendige diesbezügliche Kompetenzüberschuss fehlt noch weitgehend.
3. Das erreichte Niveau der pädagogischen Kompetenzen für den engeren Schulentwicklungsprozess (Qualifizierung der Tandems, Aufbau eines regionalen Unterstützungssystems und Begleitung der PädagogInnen in den Stammgruppen) wird den aktuellen Anforderungen der Schulen gerecht, wenngleich indirekt aus den jeweils angesproche-

nen Themen und den wenigen Unterrichtsbesuchen deutlich wurde, dass es dringend erforderlich ist, an der Unterrichtsqualität systematisch begleitend zu arbeiten.

Können damit die Erfolgsaussichten des Transferprojektes (bis 2010) und die landesweite Einführung der Schuleingangsphase in Thüringen (schätzungsweise bis ca. 2015-2020) als positiv bewertet werden? – Prüfen wir diese Frage zuerst anhand der Einsichten der Transferforschung. Diese behauptet, dass für den Verbreitungserfolg eines Versuchsmodells vor allem das Vertrauen der Adressaten in diese Innovation zentral ist<sup>121</sup>, d.h.

1. die Akzeptanz der Innovation ist entscheidend
2. die Ziele der Innovation sollten mit den originären Zielen der Schulen konform gehen, sie am besten sogar befördern<sup>122</sup>
3. aus Adressatensicht müssen vertrauenswürdige Einrichtungen Sinn, Weg und Wirksamkeit der Innovation verkörpern, was am besten durch "Nachbarschulen" geschieht

Vorausgesetzt, diese Behauptungen stimmen, dann ist es nach dem "Ins-Boot-holen" der innovativeren Schulen in das Schulentwicklungsvorhaben nun wichtig, für die große Masse der eher abwartenden Schulen vertrauenerweckende Praxisbeispiele zu finden und Schulen, die sie bereitstellen, für die Vertrauensarbeit zu gewinnen. Dafür und auch für die qualitative Weiterentwicklung des Projektes ist es dringend erforderlich, den noch lebendigen schulischen Fundus des Modellversuchs "Veränderte Schuleingangsphase" und die Potentiale anderer beispielhafter Schulen zu erschließen. Hierbei ist allerdings zu beachten, dass kurze und schlecht vorbereitete Besuche auch das Gegenteil bewirken können. Wenn nämlich die Besucher nicht erkennen, wie an der Schule (z.B. aus dem Schulversuch) gearbeitet wird. Wichtig ist daher eine entwickelte Besuchs-Didaktik, die es interessierten Besuchern ermöglicht, aktiv und kooperativ zu lernen. Es wäre zudem sinnvoll, weitere Lern-Ressourcen für die Communities of Practice an den Schulen und für die SchulentwicklungsberaterInnen zu entwickeln, z.B. vorhandene Lernwerkstätten für die Belange der integrativen Schuleingangsphase auszustatten.

In einer ersten summarischen Projekterfolgsbeurteilung nach den Transfererfolgskriterien des Arbeitsstabes Forum Bildung / Koch<sup>123</sup> (2002) kommen wir zu einem positiven Befund. Ein aktuell noch ausreichender Lerngewinn kann für die folgenden sechs Projektgestaltungsfelder konstatiert werden:

1. Konzepte für die Verbesserung der Einführung der Innovation sind vorhanden.
2. Für die Förderung des Transfers der integrativen Schuleingangsphase in die unterrichtliche Praxis der Schulen gibt es Inhalte, Methoden und Organisationsmodelle.
3. Die lebendige Vielfalt des Transferprojektes bietet ausreichend alternative, eine schulische und persönliche Individualisierung ermöglichende Lösungsansätze
4. Kenntnis der wichtigsten (Miss-)Erfolgsfaktoren für eine breite Umsetzung ist da
5. Minimalvorgaben (Ziele, Prinzipien, Standards) für das Handeln auf allen Ebenen des Transferprojektes wurden gefunden
6. Minimalbeteiligung der wichtigsten Stakeholder (z.B. außerschulische Partner) auf den Strukturebenen des Projektes ist auf der Projektsteuerungsebene bereits etabliert

---

<sup>121</sup> in Anlehnung an Mertineit u.a. 2002: Transfereffekte von Modellversuchen; Nikolaus 2002: Abschlussbericht zum Projekt "Implementation, Verstetigung und Transfer von Modellversuchen..."

<sup>122</sup> die Stimmigkeit dieser These zeigt sich vor allem daran, dass sich in erster Linie Schulen "unter Druck" für eine Teilnahme an BeSTe entschieden

<sup>123</sup> Koch / Arbeitsstab Forum Bildung 2002: Aus guten Beispielen Lernen

Alle sechs zentralen Gestaltungsfelder erfolgversprechender Transferprojekte werden derzeit durch BeSTe mehr oder weniger gut bedient. Einschränkend ist zu sagen, dass dies nicht auf allen Strukturebenen (Schüler, Stammgruppen, Lehrer, Schulen, Berater, Schulämter, Projektleitung, Politik) gleichermaßen gut der Fall ist und dass es generell einer nutzerorientierten Integration und Aufbereitung dieser Konzepte, Kenntnisse und Beteiligungsmodelle bedarf. Zudem sind die Aussagen der Wissenschaftlichen Begleitung nicht für alle Ebenen gleichermaßen fundiert.

Das Konzept der Begleiteten Schuleingangsphase lohnt sich - rückblickend, aktuell und auf lange Sicht: Denn die vier Hauptziele des Transferprojektes BeSTe, "Transfer des im Schulversuch ‚Veränderte Schuleingangsphase‘ entwickelten Modells in die Breite", "Aufbau einer geeigneten Struktur zur Einleitung des landesweiten Transfers", "Untersuchung der Gelingensbedingungen für den landesweiten Transferprozess (während des Strukturaufbaus)" sowie "Erarbeitung übertragbarer Gelingensbedingungen für landesweite Transferprozesse" wurden in den zurückliegenden beiden Jahren in einem erstaunlichen Erfüllungsgrad erreicht. Dadurch hat die integrative Schuleingangsphase aktuell in der Gemeinschaft der Thüringer Grundschulen eine quantitative und qualitative Akzeptanz erreicht, die kaum mehr nach dem OB und fast nur nach dem WIE fragt. Pädagogisch öffnet sie zudem einen Entwicklungshorizont, der das pädagogische Aspirationsniveau der Thüringer Lehrerschaft deutlich erweitert. Dies leistet die integrative Schuleingangsphase vor allem durch folgende Momente:

1. Sie lenkt den Blick der Lehrerinnen und Lehrer auf den Lernprozess des einzelnen Kindes und zugleich auf die Integration der Lerngemeinschaft
2. Die Vielfalt der Kinder wird offensichtlich, ein größeres Leistungsspektrum sichtbar
3. Durch ihre Einführung entsteht eine kritische Diskussion, die zu einer breiteren Reflexion über guten Unterricht führen kann
4. Durch die landesweite Einführung kommt es nicht zu einer Verinselung und Abkapselung wie bei kurzfristigen Projekten
5. Die Schuleingangsphase entspricht dem, was Eltern sich von Schule wünschen (vgl. Bertelsmann-Umfrage 2008)

Auf dieser Grundlage und unter der Voraussetzung, dass das Transferprojekt diese Entwicklungsdynamik beibehält, bleibt BeSTe ein Erfolgsmodell, je weiter es sich zukünftig entwickelt, umso mehr. Der folgende Blick in die Zukunft enthält Empfehlungen, die den sicheren Boden der Anschauung und Erhebung verlassen und damit stärker hinterfragbar sind. Im besten Falle erweitern sie den Handlungshorizont der Projektverantwortlichen, im schlimmsten Falle führen sie in die Irre. Aber das ist immer so, wenn man sich aus den lichten Höhen der Abstraktion und des Überblicks zurück begibt in die chaotischen Niederungen des realen Lebens. Soweit die Lektüreprüfung, die wir unseren zukunftsorientierten Schlussfolgerungen voraus gehen ließen.

Unsere Empfehlungen wenden sich an ein komplexes Schulentwicklungsvorhaben mit kompliziertem Beziehungsgefüge und teilweise schwierigen Problemballungen. Die Empfehlungen müssen daher auch selbst ein wenig von dieser Komplexität, Verwobenheit und Schwierigkeit besitzen und tun dies auch – nur zur Veranschaulichung, nicht zur Lektüre siehe unsere "Matrix der empfohlenen Vorhaben, Produkte und Strukturebenen-Aufgaben" in der "Abbildung 8-1: Mindmap der Schlussfolgerungen-Matrix". Diese sichere Anwärtlerin auf einen der vorderen Plätze unter den "Wirrsten Grafiken der Welt" soll begründen, warum wir unsere Empfehlungen in drei Listen pressen. Unsere drei Listen beschreiben drei Sichten auf die Stationen des vor uns liegenden, steilen Wegs zum nächsten Projektgipfel:

- sechs strategische Vorhaben, von der Förderung der quantitativen Projektdynamik bis zur Verselbständigung des Transferlernens auf Schulebene

- sechs "Produkte", von der BeStE-Lernwerkstatt bis zur BeStE-Homepage
- die nächsten Aufgaben für die Projektstrukturebenen, vom TKM bis zu den Informati-  
onen und Medien zur Schuleingangsphase

So eingängig sich diese Auflistungen auch lesen mögen, bevor wir sie in konkrete Handlungen umsetzen, müssen sie erst wieder zu dem realitätsangemessenen Wirrwarr zusammenge-  
fügt werden, von dem die folgende Abbildung eine gewissen Ahnung vermittelt.

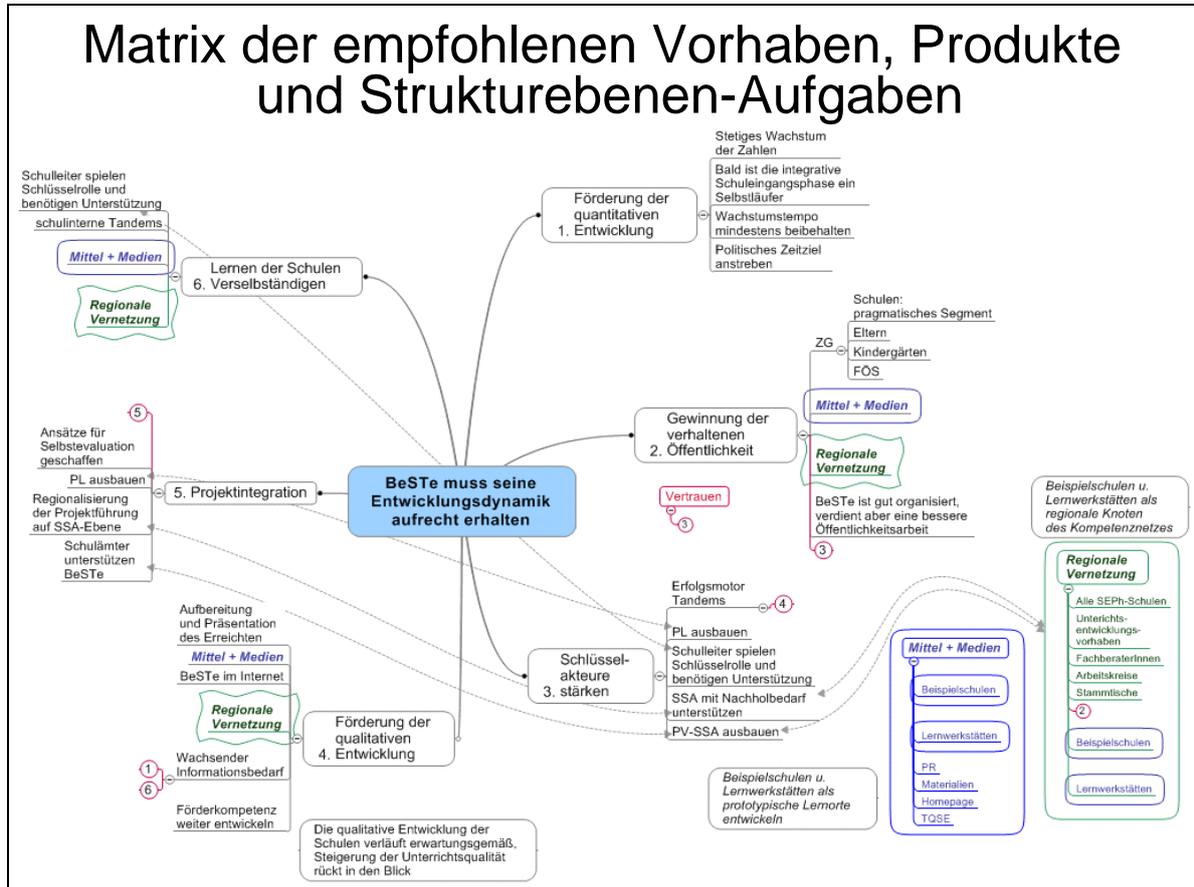


Abbildung 8-1: Mindmap der Schlussfolgerungen-Matrix

## 8.2 Die nächsten Aufgaben des Transferprojektes

*"Handle stets so, dass die Anzahl der  
Wahlmöglichkeiten größer wird!"*

Heinz von Foerster

Die nächsten 2-3 Jahre sind kritisch für die Entwicklung der kompetenzorientierten Schuleingangsphase in Thüringen: Entscheidet sich doch in dieser Zeit, ob aus dem quirligen Vorhaben der Begeisterten eine breite Bewegung der Überzeugten werden wird. Die folgenden Vorschläge appellieren deshalb an die Projektverantwortlichen der Thüringer Schuleingangsphase, die projektinterne Kooperation, insbesondere das Lernen von- bzw. miteinander so zu gestalten, dass die Fördermöglichkeiten für die Schulen das erforderliche Maß erreichen. Die folgenden Vorschläge bauen auf den bisherigen Erfolgen des Transferprojektes auf und setzen deren weitere Nutzung voraus.

Die folgenden Empfehlungen wurden sämtlich in den verschiedenen Kapiteln und Abhandlungen dieses "Endberichts" der Wissenschaftlichen Begleitung entwickelt und skizziert. Die Zusammensicht und Verdichtung der Argumente in abstrakten Listen verleiht dem bereits Gesagten natürlich eine neue Qualität, da die Forderungen beinahe ohne Hintergrund und Kontext in den Raum gestellt werden, als handle es sich um unumstößliche Gebote. Diesem unvermeidbaren Nachteil steht der gewollte Vorteil des Knappen und Klaren gegenüber. Hier eine Übersicht über die folgenden Empfehlungen:

1. Notwendige strategische Vorhaben für die nächsten Jahre
  - Förderung der quantitativen Projektdynamik
  - Gewinnung der verhaltenen Öffentlichkeit
  - Stärkung der Schlüsselakteure des Transferprojektes
    - Tandems
    - Projektleitung
    - SchulleiterInnen
    - Projektverantwortliche an den Schulämtern
  - Förderung der qualitativen Projektentwicklung
  - Ausbau der landesweiten Projektintegration
    - Durchgängigere Projektorganisation
    - Intensivere Zielführung und Zielreflexion
    - Strukturebenenkonzertierung
    - Regionales Kompetenznetzwerk für die Schuleingangsphase
  - Verselbständigung des Transferlernens auf Schulebene
2. Notwendige Produkt-Entwicklungen
  - Auf- und Ausbau schulnaher Lernwerkstätten für die Schuleingangsphase
    - Das Werkstattkonzept
    - Funktionen
    - Inhalte
    - Organisation
    - Ressourcen
  - Ermitteln, Gewinnen, Qualifizieren und Ausstatten von Beispielschulen für die Schuleingangsphase
  - Aktualisierung, Ergänzung und nutzerfreundliche Gestaltung der "Thüringer Qualitätsinstrumente für die Schuleingangsphase (TQSE)"
  - Sammlung, Sichtung, Aufbereitung und Bereitstellung von Materialien für die Pressearbeit und zur Informierung
  - Weiterentwicklung der BeStE-Homepage 2.0 für die Nutzung durch Tandems, Fachberater, Schulen, Kindergärten und Eltern
3. Die nächsten Aufgaben für die wichtigsten Strukturebenen des Transferprojektes
  - Die nächsten Aufgaben auf der Ebene des Kultursministeriums und der Projektführung
  - Die nächsten Aufgaben auf der Ebene der Schulämter
  - Die nächsten Aufgaben auf der Ebene der Tandems und des regionalen Kompetenznetzes
  - Die nächsten Aufgaben auf der Ebene der Schulen, Lehrkräfte und Eltern
  - Die nächsten Aufgaben auf der Ebene der Informationen, Materialien und Medien zur Schuleingangsphase

Die Grobgliederung der Aufgaben nach Projektebenen, Produkten und strategischen Vorhaben beschreibt keine drei verschiedenen Handlungsebenen, sondern - wie schon weiter oben

gesagt - drei Perspektiven auf die Stationen des vor uns liegenden, steilen Wegs zum nächsten Projektgipfel.

## 8.2.1 Notwendige strategische Vorhaben für die nächsten Jahre

Die Reihenfolge der strategischen Projektvorhaben enthält keine Wertung oder Gewichtung. Die Lektüre muss also nicht dieser Reihung, kann vielmehr der thematischen Sympathie folgen. Was ist die Aufgabe dieser sechs strategischen Vorhaben? – Die außerordentliche Entwicklungsdynamik des Transferprojekts legt nahe, dass BeSTe kurz davor ist, ein schulpädagogischer Selbstläufer zu werden. Damit verringert sich zwar die Arbeit am Widerstand gegen das Projekt, aber es erhöht sich zugleich der Begleitungs-, Informierungs- und Koordinierungsaufwand, den die interessierten Schulen mit Recht verlangen werden. Diesen Begleitungs-, Informierungs- und Koordinierungsaufwand zu "stemmen", helfen die sechs folgenden Teilvorhaben des Transferprojekts BeSTe:

1. Förderung der quantitativen Projektdynamik
2. Gewinnung der verhaltenen Öffentlichkeit
3. Stärkung der Schlüsselakteure des Transferprojektes
  - Projektleitung
  - SchulleiterInnen
  - Projektverantwortliche an den Schulämtern
4. Förderung der qualitativen Projektentwicklung
5. Ausbau der landesweiten Projektintegration
  - Durchgängigere Projektorganisation
  - Intensivere Zielführung und Zielreflexion
  - Strukturebenenkonzertierung
  - Regionales Kompetenznetzwerk für die Schuleingangsphase
6. Verselbständigung des Transferlernens auf Schulebene

### 1. Förderung der quantitativen Projektdynamik

Das erste Vorhaben betrifft genau die Selbstläufertendenz, die erreichte Dynamik des Transferprojektes. Die alte Marketingweisheit, nach der vor allem der Erfolg erfolgreich macht, verpflichtet das Transferprojekt zur Aufrechterhaltung des herrschenden Entwicklungstempos. Der Erfolgssog ist eines der zentralen Bewegungsmomente des Transfervorhabens. Die Extrapolation der bisherigen Schulenzahlen – siehe Kapitel 2 "Die Entwicklung der Schulen.." – legt die Möglichkeit nahe, dass in 3-6 Jahren sich fast alle Thüringer Grundschulen für den Aufbau einer integrativen Schuleingangsphase entschieden haben können. Dies setzt aber eine massive quantitative Verstärkung der Möglichkeiten zur angemessenen Information, Schulung und Begleitung voraus.

Die integrative Schuleingangsphase ist in Thüringen längst aus der Versuchs-Nische herausgewachsen und hat sich zum landesweit beachteten und überwiegend begrüßten Schulentwicklungsvorhaben entwickelt. Einige Schulämter reagieren bereits auf diese stark wachsenden Erfolgserwartungen und berufen zusätzliche BeSTe-Tandems. Von den geschätzten 140 Schulen, die sich z. Z. dem Aufbau einer integrativen Schuleingangsphase verschrieben haben, befinden sich etwa die Hälfte in Betreuung durch die BeSTe-Tandems. Nach deren Urteil läuft die Entwicklung der Stammgruppen in BeSTe erwartungsgemäß. Gut 30-40 Schulen stehen kurz vor dem Einstieg in die Begleitung durch BeSTe. Schätzungsweise noch einmal so viele haben sich in früheren SEPh-Schulversuchen bzw. ohne diese auf den Weg gemacht. Das Potential ist also groß, die anstehende Aufbauarbeit auch.

Die geringsten Probleme scheint bei dieser Aufbauarbeit die organisatorische Umsetzung der Jahrgangsmischung zu machen. Entwicklungsbedarf besteht vor allem im Bereich Unterricht. Diese Entwicklungsunterstützung werden die Tandems aber – wie mehrfach dargelegt – aus zeitlichen Gründen nicht leisten können. Deshalb empfehlen wir die zusätzliche Aktivierung lokaler und regionaler Ressourcen, die zwar vielerorts vorhanden, aber nicht wirkungsmächtig genug koordiniert sind: Wie gesagt, gehören dazu die Einrichtung von Lernwerkstätten, Arbeitsgruppen, beispielhaften Schuleingangsphasen-Schulen, thematischen Stammtischen und die Hinzuziehung von Know-how aus unterrichtsbezogenen Projekten wie EULE, SINUS und aus anderen Schul- bzw. Unterrichtsentwicklungsvorhaben.

Wir versprechen uns von der Erschließung der lokalen Ressourcen die größten Beschleunigungspotentiale, obwohl auf allen Strukturebenen des Transferprojektes noch weitere Möglichkeiten bestehen, den quantitativen Output des Transferprojektes positiv zu beeinflussen. Negativ gesprochen, wäre es das Schlimmste für BeSTe, wenn die aufgrund des persönlichen Engagements der Tandems und der innovationsbereiten Grundschulen erreichte Entwicklungstempo stagnieren oder gar gebremst würde.

## 2. Gewinnung der verhaltenen Öffentlichkeit

Ein Ausbremsen der BeSTe-Entwicklung würde vor allem die interessierte Öffentlichkeit aus PädagogInnen, Eltern und bildungspolitisch Engagierten negativ sehen, quasi als Beleg für die Berechtigung der Skepsis von amtlichen und privaten Schuleingangsphasen-GegnerInnen. In dieses Krisenszenario addieren sich negative Entwicklungsquantitäten und fehlende Erfolgsmeldungen, denn was LehrerInnen, Eltern und Kinder über die Schuleingangsphase wissen, stammt in der Regel aus der Anschauung des unmittelbaren schulischen Umfeldes.

Das ist ein strategisches Defizit des Transferprojektes. Es gibt, gemessen an der Zahl der BeSTe-Schulen, zu wenige veröffentlichte Berichte über ihre Erfolge. Diese sind in einem Schulentwicklungsprozess deshalb so wichtig, weil durch gute Information das Vertrauen der interessierten Öffentlichkeit (Eltern, LehrerInnen, ErzieherInnen etc.) gestärkt wird. Vertrauen ist jedoch für neue Entwicklungen unabdingbar. Umgekehrt muss man an jede zukünftige personelle und organisatorische Maßnahme zu allererst die Frage richten, welche Wirkung sie auf das Vertrauen der Betroffenen in das weitere Vorgehen haben könnte. Einige Schulen und Tandems hatten mit einer guten Information der Öffentlichkeit beachtlichen Erfolg. Dieser würde sich auch andernorts wiederholen lassen. Informationskompetenz (engl. Information Literacy) ist im übrigen eine Schlüsselqualifikation der modernen Informationsgesellschaft und in vielen Stammgruppen ein alltägliches Lernfeld. Sie sich anzueignen gehört also zur selbstverständlichen Vorbereitung angehender Schuleingangsphasen-PädagogInnen<sup>124</sup>.

Wie an früherer Stelle dargelegt, lehrt auch die Innovationsforschung, dass Innovationstransfer das Ergebnis eines Prozesses der (1) *Kommunikation* des (2) *Neuen* über einen ausreichenden (3) *Zeitraum* unter den (4) *Mitgliedern eines sozialen Systems* mit der Wirkung der (5) *institutionelle Veränderung* ist. Prüfen wir das Transferprojekt hinsichtlich dieser fünf Kernelemente des Innovationstransfers, dann muss selbstkritisch konstatiert werden:

1. Die Kommunikation des Transferprojektes in der Öffentlichkeit ist zu verhalten.
2. Das Neue, die landesweite Einführung der Schuleingangsphase mit ihren anspruchsvollen Zielen, Inhalten und Wegen hat noch kein markantes Gesicht.

---

<sup>124</sup> als Einstieg in die Kunst der PR für Schulen siehe u.a.: Schütt 2006: Schulen gehen in die Öffentlichkeit; dies. 2006: Schulen brauchen Identität und Öffentlichkeit ; beim Deutschen Bildungsserver wurde ein Dossier zum Thema "Informationskompetenz in Schulen" angelegt

3. Die avisierten Zeiträume für das Gesamtprojekt, für die Projektverantwortlichen wie für die Schulen sind unrealistisch kurz, also auch aus Sicht der Skeptiker eher erfolgshinderlich.
4. Das soziale System der Schuleingangsphase, also die Eltern, SchülerInnen, LehrerInnen und alle sie unterstützenden Experten und Verwalter äußert ihre Überzeugung von der positiven Bedeutung der Schuleingangsphase in der Öffentlichkeit nur verhalten.
5. Die für die landesweite Einführung der Schuleingangsphase notwendigen institutionellen Veränderungen haben sich erst in wenigen Schulämtern etabliert.

Abgesehen von den sprichwörtlichen Ausnahmen, wird die Regel der pädagogischen Zurückhaltung in der Projektentwicklung durch die weitgehend auf individueller praktischer Interaktion fußende Transferleistung nur von einer punktuell verbundenen (Fach-) Öffentlichkeit wahrgenommen. Die tatsächliche Projektdynamik könnte also durchaus ein höheres öffentliches Interesse wecken und befriedigen. Hier fehlt es in der Breite wie in der Tiefe noch an einer entsprechenden Öffentlichkeitsarbeit.

Die Projektleitung ist dieses Problem zusammen mit den Tandems durch eine Qualifizierung in Sachen professioneller pädagogischer Öffentlichkeitsarbeit angegangen. Doch fehlen zum breitenwirksamen Erfolg dieser Initiative die individuelle Stützung der ersten PR-Gehversuche, die Versorgung mit dem notwendigen Informationsmaterial und vor allem die projektüberspannende Motivierung für die projektentwicklungsförderliche Nutzung dieses "unpädagogischen" Instrumentariums. Hierin zeigt sich, dass nicht alles, was es zur Förderung eines Schulentwicklungsvorhabens bedarf, in den Klassenzimmern dieser Schulen gelernt werden kann.

### **3. Stärkung der Schlüsselakteure des Transferprojektes**

Nach allem, was wir über den Projektverlauf und die Projektorganisation erörtert haben, sind alle Projektbeteiligten gleich wichtig. Wenn wir im Folgenden vier Akteursgruppen - Tandems, Projektleitung, Schulleitungen und Projektverantwortlichen an den Schulämtern - eine Schlüsselrolle zusprechen, dann nur deshalb, weil sie in der jetzigen Situation die Weiterentwicklung des Transferprojektes besonders positiv bzw. negativ beeinflussen können. Daher empfehlen wir, in der nahen Zukunft diesen Akteuren eine besondere Förderung zuteil werden zu lassen.

#### **Tandems**

Wie im Kapitel "3 Zur Tätigkeit der Tandems..." resümiert, bildet die Lern- und Entwicklungsgemeinschaft der Tandems – neben dem hohen Engagement der Lehrkräfte – das wichtigste Erfolgsmoment des Transferprojektes. Klima und Arbeitsweise der Tandem-Gemeinschaft ähnelt dabei stark denen der Schuleingangsphase: Kompetenzniveaumischung, Lernen mit- und voneinander, hohe produktive Motivation und ein sehr positives Sozialklima. Nach dem offiziellen Abschluss der Tandem-Weiterbildung erscheint dieses Projekt-Pfund gefährdet. Natürlich sind die Tandems auch sehr stark in die regionalen Schulentwicklungsnetzwerke eingebunden. Diese besitzen aber in keinem Schulamt den Zusammenhalt und die fachliche Perspektive wie die Tandemgemeinschaft auf Landesebene.

Die Tandems bilden das Rückgrat des Transferprojektes. Soll der Transfer auch weiterhin so erfolgreich gelingen, muss die Entwicklungs- und Lerngemeinschaft der Tandems aufrecht erhalten werden. Hinzu kommt die Frage, wie die neuen Tandems in ihre Aufgabe eingearbeitet werden können. Wir haben auch dazu in Kapitel 3 unsere Empfehlungen formuliert und fordern u.a. eine intensivere und stringendere Begleitung und Unterstützung durch die Projektleitung und eventuell durch Supervisions-Tandems.

Aber nicht nur die neuen Tandems brauchen eine intensivere Unterstützung, denn die Anforderungen der Schulen an die Tandems stellen sich mit einer Unerbittlichkeit, denen normale Fortbildungen niemals gerecht werden können. Wir vermuten, dass die meisten Tandems zusätzlich eine individuelle Entwicklungsförderung im Beratungsprozess benötigen, da sich die Probleme im Schulamtsbezirk wie in den Schulen nicht thematisch stellen, sondern immer verwoben in einem Problembündel. Dies insbesondere deshalb, weil bei einer wachsenden Zahl von BeSTe-Schulen und bei einer damit einhergehenden Ausweitung des Unterstützungssystems die Rolle der Tandems ändern wird.

Der Wunsch der Grundschulen nach Begleitung durch die Tandems ist ungebrochen. In der augenblicklichen Situation sind die sowieso überlasteten Tandems kaum in der Lage, zusätzliche Schulen bei der Einführung der Schuleingangsphase zu begleiten, ganz zu schweigen von dem erhöhten Unterrichtsentwicklungsbedarf derjenigen Schulen, die die Jahrgangsmischung bereits erfolgreich eingeführt haben. Soll der Transfer dem quantitativ wie qualitativ wachsenden Interesse der Thüringer Grundschulen an der Schuleingangsphase gerecht werden, muss die Zahl der Tandems weiter aufgestockt werden. Für die Erhöhung der pädagogischen Qualität der Schuleingangsphase ist es notwendig, die Qualifikation der Tandems weiter auszubauen.

### Projektleitung

Das Verdienst um die Qualifikation und Entwicklung der Tandems zur Lern- und Entwicklungsgemeinschaft geht wesentlich auf das Konto der Projektleitung am ThILLM. Auch die positive Außendarstellung des Transferprojektes ist im Wesentlichen das Verdienst der Projektleitung. Dabei stellt sich deren Situation ähnlich ambivalent dar, wie bei den Tandems. Aus unserer Sicht wurde die BeSTe-Projektleitung von Anfang an personell unzureichend ausgestattet. Seit dem Schuljahr 2007-2008 wurde diese Situation noch einmal verschlimmert und die Projektleitung auf nur zwei Halbtagsstellen reduziert. Wie bei den Tandems beruht die positive Wirkung der Projektleitung vor allem auf persönlichem Vermögen und Engagement. Und wie auch dort gibt es praktisch keine Objektivierung des projektbezogenen Know-how. Personelle Einschränkungen und Veränderungen können daher kaum kompensiert werden. Diese Schwachstelle ist typisch für neue Projekte, lässt sich im Prinzip auch kaum umgehen, bedarf aber um den Preis der Projektgefährdung der besonderen Fürsorge.

Angesichts der anstehenden quantitativen wie qualitativen Ausweitung des Transferprojektes kommen auf die Projektleitung zusätzliche Unterstützungs- und Koordinierungsaufgaben zu, die mit der vorhandenen dünnen Personaldecke nicht zu bewältigen sind.

### SchulleiterInnen

Nicht so im Vordergrund der Projektorganisation wie Projektleitung und Tandems steht eine dritte Gruppe, deren tatsächliche Bedeutung für das Gelingen des Transfers und für die pädagogische Entwicklung der Grundschulen aber mindestens ebenso hoch einzuschätzen ist, die SchulleiterInnen. In Kapitel "2.3 Zur Rolle der Schulleitung im Transferprojekt" wurde deren Schlüsselrolle (Gatekeeper) für die Bereitschaft, den Start und das Gelingen der Schuleingangsphase umrissen. Sollen in den nächsten Jahren sehr viel mehr Schulen und viele auf einem höheren pädagogischen Niveau am Aufbau einer Schuleingangsphase arbeiten steht das bisherige Tandem-Begleitungskonzept vor dem Kollaps. Deshalb müssen – neben dem Aufbau regionaler Kompetenz- und Unterstützungsstrukturen - vor allem die SchulleiterInnen der Schuleingangsphasen-Schulen eine besondere Unterstützung erfahren.

SchulleiterInnen, die relativ neu in ihrem Amt sind, sollten hierbei gezielte Unterstützung erhalten. Einige Tandems tun das und haben damit Erfolg, in den meisten Schulämtern müssten hierfür gesonderte Kapazitäten bereit gestellt werden.

## Projektverantwortliche an den Schulämtern

Die Etablierung der Projektverantwortlichen für die Schuleingangsphase (PV-SSA) zeitigte in vielen Schulämtern deutliche Verbesserungen für BeSTe. Dennoch verläuft die Entwicklung in den verschiedenen Schulämtern immer noch sehr uneinheitlich. Hier sind zwei Dinge notwendig. Zum einen muss den PV-SSA in den meisten Schulämtern hinsichtlich ihrer Leitungsfunktion der Rücken gestärkt werden. Dazu gehören auch fachliche Unterstützungen sowohl zum Thema Projektorganisation als auch zum Thema Projektpromotion. Zum anderen müssen sie auch – wo nötig - in die pädagogischen Besonderheiten der integrativen Schuleingangsphase eingeführt werden. Beide Maßnahmen können im Prinzip mit Eigenmitteln aus dem Kreis der PV-SSA durchgeführt werden, da sich dort alle notwendigen Kompetenzen finden.

Zur Erschließung regionaler Ressourcen für die Unterstützung der Schulen, wie etwa durch die Einrichtung von BeSTe-Lernwerkstätten, Arbeitsgruppen, beispielhaften Schuleingangsphasen-Schulen, thematischen Stammtischen oder die Hinzuziehung von Know-how aus unterrichtsbezogenen Projekten wie EULE, SINUS bzw. anderer Schul- bzw. Unterrichtsentwicklungsvorhaben, empfehlen wir Pilotprojekte in Schulämtern, die sich dazu in der Lage sehen. Die anderen Projektverantwortlichen müssen über den Verlauf dieser Entwicklungen auf dem Laufenden gehalten werden.

## 4. Förderung der qualitativen Projektentwicklung

Bei allem berechtigten Stolz auf die bisherige Entwicklung des Transferprojektes, steht das Schulentwicklungsvorhaben BeSTe dennoch erst am Anfang. Nach dem vorzeigbaren quantitativen Erfolg stellt sich nun immer deutlicher die Frage nach dem qualitativen Nutzen der geleisteten Investitionen. Die im Kapitel "2. Die Entwicklung der Schulen..." erstellte Diagnose zum pädagogischen Entwicklungsniveau der BeSTe-Schulen fiel insgesamt sehr unterschiedlich aus. Unter anderem lag das daran, dass diese Diagnose eine Momentaufnahme der verschiedenen schulischen Entwicklungswege wiedergibt.

Die nächste Entwicklungsaufgabe, vor der die BeSTe-Schulen stehen, ist nach unserem Eindruck die deutliche Anhebung der Aufgabenqualität. Einige Tandems sind bereits an ihren quantitativen Begleitungsgrenzen angelangt (8-10 Schulen) und überlegen nun, ob sie die fortgeschritteneren Schulen aus der Begleitung entlassen, um so Zeit für neue Schulen zu gewinnen. Sie sehen also das quantitative Wachstum des Transferprojektes als ihre vordringliche Beratungsaufgabe an. Für die Unterstützung des weiteren qualitativen Wachstums fehlt ihnen die Zeit und mit Blick auf die eher fachbezogene Aufgabenqualität auch die fachspezifische Kompetenz.

Bereits 2007 hatten wir der Projektleitung empfohlen, die Tandems für die Fragen der Aufgabenqualität zu sensibilisieren und zu qualifizieren. Dem konnte noch nicht entsprochen werden. Auch unser Vorschlag zur Integration unterrichtsbezogener Entwicklungsvorhaben wie SINUS und EULE in die Weiterentwicklung der Schuleingangsphase konnte bis dato nicht aufgegriffen werden. Die Steigerung der Aufgabenqualität lässt sich nicht mehr alleine durch die BeSTe-Tandems bewerkstelligen. Insbesondere fehlt diesen natürlicherweise die für die gesamte Unterrichtsentwicklung notwendige umfassende fachspezifische Kompetenz. Oder positiv formuliert: Die BeSTe-Tandems sind neben ihrer überfachlichen Qualifizierung als SchulentwicklungsberaterInnen für die Schuleingangsphase fachlich spezialisierte Lehrkräfte. Nach Abwägung der Vor- und Nachteile einer Einbeziehung der entsprechenden FachberaterInnen in die Schuleingangsphasen-Entwicklung, neigen wir zu einem „dritten Weg“. Wir schlagen die Entwicklung "*schulinterner Tandems*" für diese Aufgabe an der Schnittstelle von Fachlichkeit und Schulnähe vor. Natürlich wird dies nicht ohne die BeSTe-Tandems und die FachberaterInnen gehen. Sie sollten also unbedingt in einem zu schaffenden Kompetenznetz-

werk für die Schuleingangsphase auf Schulumtsebene eingebunden sein und mit Unterstützung der Tandems den Transfer in den schulspezifischen, unterrichtlichen Alltag fördern.

Insgesamt bilden die beiden Schwerpunkte einer solchen Qualitätskampagne die Weiterentwicklung der Aufgabenqualität und die Weiterentwicklung der Förderkompetenz in den Stammgruppen. Aus Sicht der Tandems gehören dazu vor allem die Themen:

- Öffnung des Unterrichts
- Aufgabenqualität: Adaptivität, Kompetenzorientierung, Offenheit, Sachlogik (vermutlich sind es überwiegend Papier und Bleistift Aufgaben aus verschiedenen Medien)
- Entwicklungsbeobachtung (auf unterrichtliches Lernen bezogen)
- Systematisierung der Leistungsdokumentation mit Bezug zu den Entwicklungsbeobachtungen
- Kooperation von Förderschul- und GrundschulpädagogInnen

Das setzt natürlich eine entsprechende Schulung der Tandems und die Entwicklung von Lernmedien für die "schulinternen Tandems" und ihre KollegInnen in den Grundschulen voraus. Die besondere Herausforderung, die sich den Lehrkräften durch die Schuleingangsphase stellt, dass sie nämlich den Blick stärker auf den Lernprozess des einzelnen Kindes und zugleich auf die Integration der Lerngemeinschaft lenkt und dass sie die Vielfalt der Kinder offensichtlicher werden lässt, führt zwangsläufig zu einer kritischen Diskussion und zu einer breiteren Reflexion über guten Unterricht. Dafür muss das Projekt gewappnet sein.

## 5. Ausbau der landesweiten Projektintegration

Projekte sind vorübergehende Organisationen, an die trotz fehlender organisationaler Routinisierung, Standards und Strukturen ein Höchstmaß an Leistungsansprüche gestellt werden: Schaffung von nachhaltig wirksamem Neuen. Organisatorisch beginnen sie mit einem kleinen Nukleus, um den herum mit der Zeit weitere Teile angesiedelt werden. Das Bild eines Zeltlagers bietet hierfür eine gewisse Anschaulichkeit. Damit sich aus dem wenig Verwurzelten und dem kaum verbundenen Vielerlei die geforderte Höchstleistung entwickeln kann, ist von Anfang jedes Projekts an ein Höchstmaß an "Integrationsmanagement"<sup>125</sup> vonnöten. Diese zielt auf die Verbindung der Teile und Ebenen zu einem systemischen Ganzen mit den Merkmalen der Standardisierung (Vereinheitlichung), Konsolidierung (Festigung) und Strukturierung (Gliederung). Im Kapitel "4.3 Wie integriert ist BeSTe..?" kamen wir zu dem Schluss, dass die "Tragfähigkeit" der Projektstrukturen für den gewünschten quantitativen wie qualitativen Transfer unzureichend ist.

### Durchgängigere Projektorganisation

Wenn in Thüringen die BeSTe-Projektstrukturen vergleichsweise<sup>126</sup> gut ausgebildet sind und dennoch für den gewünschten quantitativen wie qualitativen Transfer unzureichend erscheinen, können daraus drei Schlüsse gezogen werden: Die Projektführung gibt sich mit einem quantitativen Zeitziel weit jenseits von 2010 zufrieden; sie intensiviert das quantitative Hinführen der Schulen an die Schuleingangsphase und verzichtet dafür auf das Ausschöpfen der qualitativen Möglichkeiten, die die Schuleingangsphase bietet; sie schafft es, die regionalen Unterstützungspotentiale für den Auf- und Ausbau der Schuleingangsphase zu erschließen und dadurch den Transfer zu beschleunigen und zu intensivieren. Für dieses Traumziel

---

<sup>125</sup> Project Management Institute 2004a: A guide to the project management body of knowledge, Kap. 4., Integrationsmanagement, 77-102

<sup>126</sup> im Vergleich der Bundesländerprojekte zur Schuleingangsphase

braucht sie aber eine durchgängigere Projektorganisation und *auf Projektleitungsebene auch größere Ressourcen.*

### Intensivere Zielführung und Zielreflexion

Beides ist auch nötig, um die hinsichtlich Transferlernen zurückhaltende Mehrheit mittels einer informierenden und die Transfererfolge transportierenden Öffentlichkeitsarbeit für ein beherztes Mitmachen bei der Schuleingangsphase zu gewinnen. Nur eine "starke" Projektorganisation kann auch außerhalb des Projektes einen starken Eindruck hinterlassen. Die Stärkung der Projektintegration verlangt mehr als den personellen Ausbau die Intensivierung der Zielarbeit, wie wir sie in Kapitel "5. Zielführung und Zielreflexion..." umrissen haben. Dort mahnten wir an, dass für alle Projektbeteiligten das pädagogische Oberziel, die bestmögliche Förderung jedes Kindes, in den Vordergrund gerückt werden muss. Und demgegenüber organisatorisch-didaktische Realisierungsaufgaben, z.B. die Jahrgangsmischung als dienend und diskutierbar anzusehen sind. Damit das übergeordnete Schuleingangsphasen-Ziel eine Chance bekommt, im Transferprojekt wie in den einzelnen Schulprojekten handlungsleitend zu werden, müsste aber andererseits der allumfassende Transferanspruch mittelfristig hinter einer zeitlich-inhaltlichen Begrenzung und Konkretisierung des Zielfeldes zurücktreten.

Damit soll dieser Transferanspruch nicht aufgeweicht werden. Im Gegenteil, vor allem die pädagogischen Vorhaben-Ziele müssten künftig noch stärker in die Schulung der Tandems und vor allem der schulischen PädagogInnen Eingang finden. Schließlich sollen ja Lehrkräfte und Eltern für die Schuleingangsphase begeistert werden. Und auch als Voraussetzung dafür ist eine eingehendere Zielklärung als Moment der persönlichen, der kollektiven wie der organisationalen Entwicklung wichtig. Dies ist der Wirk-Kern des Entwicklungsvorhabens "Eigenverantwortliche Schule (EVAS)". Also wird eine solche Zielklärung auch eine wichtige Gelingensbedingung für die Weiterentwicklung des Transferprojektes bilden.

### Strukturebenenkonzertierung

Eine Intensivierung der Zielführung setzt voraus, dass zwischen den Strukturebenen ein Austausch über die ebenenspezifischen Besonderheiten der Zielumsetzung stattfindet. Obwohl es über einzelne Personen Ansätze für diesen Austausch gibt und obwohl zwischen Projektsteuerung und Projektleitung, zwischen dieser und den Tandems sowie zwischen diesen und den Schulen Zielvereinbarungen stattfinden, werden über diese Schnittstellen noch keine übergreifenden Ziel-Synchronisationen vorgenommen. Diese Lücke und andere Defizite veranlassten uns im Kapitel "4 Organisation des Transferprojektes..." die Problematik der zu schwachen organisatorischen und im Kapitel "5 Zielführung..." die der zu geringen inhaltlichen Verbundenheit zwischen den unterschiedlichen Strukturebenen zu konstatieren. Die Schnittstellen zwischen den Strukturebenen müssen verbindlicher und der Austausch über sie ebenenübergreifender werden. Für diese Aufgabe ist aktuell nur eine Institution geeignet, die Projektleitung. Besitzt sie doch den bei weitem größten Überblick über das Gesamtvorhaben. Allerdings ist diese Aufgabe nach der Reduktion der Projektleitung auf zwei Halbtagsstellen nicht auch noch zu schultern.

### Regionales Kompetenznetzwerk für die Schuleingangsphase

Zwei Befunde münden in der Forderung, die Unterstützung der Schulen stärker regional zu steuern. Erstens ist bei quantitativer wie qualitativer Ausweitung des Transfers der anstehende Begleitungsaufwand nicht mehr durch die rund 15 Tandem-Ganztagsstellen abdeckbar. Zweitens übersteigt die notwendige qualitative Intensivierung die fachlichen und methodischen Möglichkeiten der Tandems. Deshalb schlugen wir in Kapitel "4.2. Zwischen Ministerium und Einzelschule" die regionale Sichtung, Gewinnung und Vernetzung der vorhandenen

SEPh-Kompetenzen vor, etwa durch die Einrichtung von Lernwerkstätten<sup>127</sup>, Arbeitsgruppen, beispielhaften Schuleingangsphasen-Schulen, thematischen Stammtischen sowie durch die Einbeziehung von Know-how aus unterrichtsbezogenen Projekten wie EULE, SINUS und aus anderen Schul- bzw. Unterrichtsentwicklungsvorhaben.

Auf der Schulebene findet diese Regionalisierung ihre Entsprechung in der Etablierung von Projektverantwortlichen für die Schuleingangsphase (PV-GS), der Ausbildung "schulinterner Tandems" und der weitgehenden Verselbständigung / Selbststeuerung der Schuleingangsphasen-Entwicklung – natürlich in der regionalen Gemeinschaft von SEPh-Schulen / BeStE-Schulen. Die Rolle der Tandems wandelt sich dabei von der reinen Schul- und Unterrichtsentwicklungsberatung hin zur Supervision und Qualifikation schulinterner Berater.

Die Gefahr des "Wildwuchses" besteht nicht, wenn zusammen mit EVAS auf Schulebene eine eigenverantwortliche Selbstevaluation – erst einmal auf der Basis der "Checkliste Schuleingangsphase" – etabliert und diese wiederum mit einer noch zu entwickelnden Projektevaluation auf Schulamts- und auf Landesebene verknüpft wird. Dass es dieses System noch nicht gibt, liegt weniger an mangelnder Bereitschaft als an mangelnder Entwicklungszeit im Transferprojekt – siehe Kapitel "1.4 Die Aufgaben der Wissenschaftlichen Begleitung". Zur Unterstützung der Selbststeuerung auf Schulamts- und Schulebene braucht es – wie in der Schuleingangsphase – eine reichhaltige Lernumgebung, die selbstgesteuertes und differenziertes Arbeiten anregt (Materialien, Medien, Lernwerkstätten, Beispielschulen etc.). Diese muss erst landesweit gesammelt, gesichtet, aufbereitet und im Internet angeboten werden. Wir schlagen vor, dass dies mit Unterstützung der Projektleitung in einigen Schulämtern entwickelt wird, die sich dazu in der Lage sehen.

Zur Entwicklung praxistüchtiger Modelle für dieses regionale, schulnahe Kompetenznetzwerke haben wir weiter oben vorgeschlagen, erst einmal mit einigen wenigen, dafür geeigneten Schulämtern, die Entwicklung eines Teilaspektes dieses neuen Netzwerkmodells zu beginnen. Thematische Entwicklungsschwerpunkte könnten sein: Weiterentwicklung der Aufgabenqualität in bestimmten Fächern und Themenbereichen, Weiterentwicklung der Förderkompetenz, Integration des Unterstützungssystems, Ausbildung schulinterner Teams, Aufbau von BeStE-Werkstätten etc. Da unter den gegenwärtigen Bedingungen nur wenig Unterstützung für diese Pilot-Schulämter zu erwarten ist, sollten sie gemeinsam ein Projektkonsortium bilden, das sich um die Koordinierung und Propagierung dieser Entwicklungsarbeiten kümmert. Über dieses schulamtsnahe Projektkonsortium würden sich mit der Zeit Kompetenzen und Ressourcen entwickeln, von denen auch alle anderen Schulämter beim Ausbau ihrer Schuleingangsphase später Nutzen ziehen könnten.

## **6. Verselbständigung des Transferlernens auf Schulebene**

Eines der organisatorischen Kernelemente der Schuleingangsphase ist die reichhaltige und anregende Lernumgebung, die differenziertes und selbstgesteuertes Lernen unterstützt. Diese gilt es auch auf Schulebene für das Lernen der Schuleingangsphasen-Entwicklung herzustellen. Nicht jede Schule muss über eine solche BeStE-Lernwerkstatt verfügen, aber der Weg zu ihr sollte auch nicht beschwermend wirken.

Was steckt hinter diesem Vorschlag? – Sollten alle Schulen ihrem Bedarf gemäß zu einem hohen pädagogisch-didaktischen Niveau der Schuleingangsphase begleitet werden, bräuchte das Land Thüringen rund 40 Tandem-Ganztagsstellen (ca. 360 dividiert durch 9) für etwa 5 Jahre. Das entspräche 80 Halbtagsstellen bzw. rund 50 zusätzlichen Tandems, die in den nächsten 2-3 Jahren auszubilden wären, pro Schulamt 4-5. Aufgrund der Überzeugung, dass selbstgesteuertes Lernen die wirksamste Lernform ist, empfehlen wir, die vorhandenen

---

<sup>127</sup> zur Gestaltung der BeStE-Lernwerkstätten siehe das Kapitel "8.2.2 Notwendige Produkt-Entwicklungen", Punkt "Aus- und Ausbau schulnaher Lernwerkstätten für die Schuleingangsphase"

Tandems zunehmend aus der unmittelbaren Informierung und Beratung heraus zu nehmen und ihnen stattdessen die Qualifizierung „schulinterner Tandems“ zu übertragen. Nicht jede Schule muss aus ihrem Kollegium so ein Tandem stellen, sondern die "schulinternen Tandems" begleiten eine bestimmte Mindestzahl an Stammgruppen – vor allem im fachlicher Hinsicht. Wie das genau aussehen könnte, welche Rolle dabei den Projektverantwortlichen an den Schulen zukommt, wie sich diese "schulinternen Tandems" thematisch und fachlich spezialisieren sollten, muss man ausprobieren und kann nicht an dieser Stelle entwickelt werden.

Hauptaufgabe dieser schulinternen Tandems ist es – wie bereits unter der Empfehlung „Förderung der qualitativen Projektentwicklung“ dargelegt – an der Schnittstelle von unterrichtlicher Fachlichkeit und lokaler Schulspezifität sowohl die Bereiche Aufgaben- als auch Förderungsqualität deutlich voran zu bringen. Dieses Muster der themenspezifischen, schulnahen Kompetenzentwicklung wurde bereits im Schulversuch angewandt und hatte sich dort bestens bewährt<sup>128</sup>. Auch diese Entwicklung braucht viele Jahre. Der schulindividuelle Aufwand würde durch die Synergien kompensiert, die sich aufgrund des Erfahrungs- und Materialaustauschs zwischen den schulinternen Tandems auf Schulamtschulebene herausbilden werden.

Woher sollen die schulinternen Tandems kommen? Aktuell gibt es bereits um die 50 BeSTe-Schulen, die über eine mehr als einjährige Erfahrung im Aufbau der Schuleingangsphase verfügen. Hinzu kommen schätzungsweise 20-30 weitere SEPh-Schulen vor bzw. außerhalb von BeSTe. Für einen Pilotversuch in ein zwei Schulämtern reichen diese Zahlen. Für die Beispielschulen müssten sowieso SpezialistInnen für das Lernen durch Besuchen ausgebildet werden. Damit hätte man schon mal einen ersten Stamm an schulinternen Tandems.

Das Modell der regionalen Kompetenznetzwerke für die Schuleingangsphase in Verbindung mit den schulinternen Tandems bietet noch einen weiteren Vorteil. Professionelle Beratungsunternehmen bieten ihren Klienten in der Regel mehrere BeraterInnen zur Auswahl, damit die Beratungsbeziehung nicht an persönlichen Animositäten scheitert. Durch die Vielzahl der schulinternen Tandems und durch die anderen Lernmöglichkeiten, kann man dieses Antipathie-Problem leicht umgehen.

## 8.2.2 Notwendige Produkt-Entwicklungen

Wir wählen an dieser Stelle den Begriff "Produkt", weil das Ergebnis eher etwas Handfestes darstellt als etwa das strategische Ziel "Gewinnung der verhaltenen Öffentlichkeit". Fünf Produkte sollen helfen, den quantitativen und qualitativen Ausbau des Transfers zu Wege zu bringen. Natürlich gehören sie zu Realisierungsbedingungen der vorher aufgeführten strategischen Teilvorhaben, werden hier aber der Übersicht halber isoliert aufgelistet:

1. Schulnahe Lernwerkstätten zur Schuleingangsphase (BeSTe-Werkstätten)
2. Beispielschulen
3. Thüringer Qualitätsinstrumente für die Schuleingangsphase (TQSE) 2.0
4. Materialien für die Öffentlichkeitsarbeit
5. BeSTe-Homepage 2.0

Bereits über Thüringen hinaus wird das Erfolgsmodell BeSTe mit Interesse studiert. Auch hierfür müssen Materialien entwickelt sowie Beispielschulen qualifiziert und ausgestattet werden, denn die Schuleingangsphase ist keine Thüringer Insellösung.

---

<sup>128</sup> siehe Carle / Berthold 2007 / 2008: Schuleingangsphase entwickeln, Kapitel "3 Entwicklungswege der Schulen", 108-171

## 1. Auf- und Ausbau schulnaher Lernwerkstätten für die Schuleingangsphase

Das erste Produkt, die BeSTe-Lernwerkstätten, ist hier das am umfangreichsten beschriebene. Das liegt daran, dass die anderen Produkte bereits in Ansätzen realisiert sind bzw. dazu ausführliche Ausarbeitungen vorliegen – zum Thema Beispielschulen das Kapitel "2.4 Zur Funktion von Beispielschulen". Ein Auszug des folgenden Textes zum Thema Lernwerkstätten befindet sich im Kapitel "7. BeSTe-FAQ..."

Vom Begleitungsprogramm über die fallbezogene Unterstützung bis hin zur alltäglichen Problemlösung und Innovation herrscht im letzten Wertschöpfungsglied auf Schulebene eine Unterstützungslücke, für die wir eine Lösung finden müssen, wollen wir den Fortgang des Transferprojektes nicht gefährden. Vorstellbar sind hierfür schulinterne Tandems, Stammtische, Arbeitskreise, Beispielschulen, eine transferbeflügelnde Internetplattform und eben Lernwerkstätten zur Schuleingangsphase.

Bereits im Ausgangsbericht 2007 wurde gefragt: "Wie könnten regionale 'BeSTe-Werkstätten' (Lern- und Innovationszentren) nach den Erfahrungen mit dem Transferprojekt aussehen?" Und diese Frage wurde wie folgt erläutert: "Es ist anzunehmen, dass sich Transfereffekte besonders häufig im regionalen Umfeld beispielgebender Modellschulen finden. Standorte mit Beispielschulen eignen sich vermutlich am besten als regionale Transferzentren, sind es jedoch nicht automatisch. Insbesondere zur Entwicklung der Unterrichtsqualität ist es erforderlich, dass Lehrerinnen und Lehrer sich vertieft mit der Frage auseinandersetzen, wie Kinder lernen und wie Unterricht gestaltet werden kann, dass unterschiedliche Kinder in geeigneter Weise zusammen lernen. Dies kann kein Unterrichtsbesuch leisten, vielmehr gehört außerdem dazu, dass die Lehrpersonen sich das notwendige Wissen und Können erarbeiten. Dazu sind Lernwerkstätten eine geeignete Unterstützung, vor allem wenn sie zum Ort des Erfahrungsaustausches werden."

Die ausschnitthaften Erfahrungen der Wissenschaftlichen Begleitung mit werkstattartigen Arbeitsformen der Tandems bzw. der Schuleingangsphasen-Lehrkräfte legen den Schluss nahe, dass der Auf- bzw. Ausbau regionaler BeSTe-Werkstätten zwar auf vorhandene Werkstätten und Arbeitskreise aufsetzen kann, dass die Arbeit, Orientierung und Konzertierung dieser Werkstätten angeleitet, unterstützt und kontrolliert werden muss.

Der Vorteil regionaler Lernwerkstätten besteht in ihrer Nähe zu den Wirkungsstätten ihrer NutzerInnen, ihr Nachteil in der möglichen Selbstgenügsamkeit. Die Lösung dieses Dilemmas ergibt sich durch die produktive Einbindung der regionalen Werkstätten in ein überregionales thematisches Netzwerk, das seinerseits von einem oder mehreren überregionalen Transferzentren konzertiert und – wo nötig – angeregt wird. Diese überregionalen Transferzentren müssen ihrerseits in übergeordnete pädagogisch-wissenschaftliche Diskurse eingebunden sein, so dass sich über ein organisiertes Gegenstromverfahren Praxisfragen mit theoretischen Perspektiven verbinden können.

Die BeSTe-Werkstätten könnten auf der Basis vorhandener Lernwerkstätten entstehen, an Grundschulen mit produktiven Schuleingangsphasen-Teams oder im Umfeld von thematischen Fachgesprächen, die zur Schuleingangsphase gebildet werden. Eine umrisshafte Vorstellung von solchen BeSTe-Werkstätten bietet die Abbildung 7-2: Skizze der Werkstätten-Leistungen und –Ressourcen.

Die aktiven NutzerInnen der Werkstätten arbeiten je nach persönlichem Entwicklungsniveau in thematischen Teams am eigenen Nachvollziehen, an der Verbesserung vorhandener Materialien und Konzepte oder aber gar an der Entwicklung neuer Modelle und Medien. Diese Arbeiten sind eingebettet in eine konzertierte pädagogische Kompetenzentwicklungskette.

## Das Werkstattkonzept

Grundlegende Idee der Lernwerkstätten ist aktiv-entdeckendes, forschendes, selbstbestimmtes, kooperatives und selbsttätiges Lernen. Lehrerinnen und Lehrer sollten das an sich selber erfahren haben, wenn sie diese Lernformen in ihrer späteren Unterrichtspraxis umsetzen sollen. Zusätzlich kann auf diese Weise ein Fokus auf die Erfahrung mit Aufgaben gesetzt werden, die vertieftes Lernen ermöglichen. Die vielfältigen Möglichkeiten des eigenen Ausprobierens, Experimentierens, Problemlösens, die Erweiterung der Kreativität und der praktischen Kompetenzen steht nicht unter direktem Erfolgszwang, dem Prinzip der reflexiven Distanz zum Schulalltag wird somit entsprochen. Allerdings soll das Erprobte dann auch in die Schule hineingetragen werden. Anzuregen wäre, dass sich Lehrpersonen unterschiedlicher Schulen und Stammgruppen zusammen tun und gemeinsam die Umsetzung der gewonnenen Erkenntnisse erproben, das Ergebnis später reflektieren. Dafür ist es erforderlich, dass die Werkstatt eine fachliche Betreuung hat, die solche kollegialen Prozesse anregt<sup>129</sup>.

Hier eine stichwortartige Skizze der Werkstätten-Funktionen, ihrer Inhalte, Organisation und ihrer Ressourcen:

### Funktionen

- Jour Fix (jeden Mittwoch Nachmittag offen)
- Mediothek zur SEPh
- Treffpunkt der Aktiven aus der Region
- Veranstaltungsraum zum Thema SEPh
- Anschauungsraum (einschl. Hospitationsmöglichkeit)
- Referendare aus der zweiten Phase der Lehrerbildung in Lernwerkstattarbeit einbeziehen

### Inhalte

- Ratsuche bei KollegInnen und ExpertInnen
- Erfahrungsaustausch zur reflexiven Vergewisserung
- Reflexionszirkel zu persönlich bedeutsamen Entwicklungsfeldern
- Hospitation in Unterricht der "Next Practice"

### Organisation

- Betreute Öffnungszeiten
- Landesweit einheitliche Öffnungszeit (Mittwoch Nachmittag)
- Workshops haben immer den Transfer in das Kollegium im Blick.
- Z.B. zur Frage der diagnostischen Begleitung von Lernprozessen der Kinder: Diagnostische Inventare für mathematische, sprachliche und senso-motorische Lernvoraussetzungen werden praktisch erprobt, teilweise weiter entwickelt und an Fallbeispielen diskutiert.
- Z.B. In einem Seminar zum projektorientierten Lernen wird sowohl die Konzeption dieser Methode theoretisch erarbeitet als auch ein mit der Dozentin gemeinsam zu planendes Projekt in der Schule umgesetzt und anschließend reflektiert.
- Zentrale Veranstaltungen für die Region

---

<sup>129</sup> Die Werkstattbewegung lahmte zur Zeit etwas. Weiteres zum Thema findet sich auf den Homepages der Universitäten Kassel und Flensburg sowie auf dem Deutschen Bildungsserver: <http://www.upress.uni-kassel.de/publi/abstract.php?978-3-89958-199-7>; <http://www.bildungsserver.de/zeigen.html?seite=2499>; das folgende Modell ist ein umfassenderes als die anderen aber noch unerprobt: <http://www.eule-flensburg.de/>

## Ressourcen

- Interesse der GS an proaktiver SEPh-Verbreitung
- GS mit SEPh
- Hospitationsbereitschaft einiger KollegInnen
- "Lernen durch Besuchen"-Kompetenz
- Räumlichkeiten für Werkstatt, Empfang und Hospitation
- Geeignete BetreuerInnen für die Werkstatt und die Öffnungszeiten
- Unterrichtsbefreiung für die Betreuung der Werkstatt

Die Einrichtung der Lernwerkstätten unterstützen nicht nur die Arbeit der Tandems, sie befördern auch die Verselbständigung des schulischen Entwicklungsprozesses. Schließlich könnten sie auch ein Ort sein, an dem die Ideen-Hütungs-Funktion der Wissenschaftlichen Begleitung von einschlägigen Medien übernommen wird.

## **2. Ermitteln, Gewinnen, Qualifizieren und Ausstatten von Beispielschulen für die Schuleingangsphase**

Das Thema Beispielschulen wurde bereits im Kapitel "2.4 Zur Funktion von Beispielschulen" ausführlich behandelt. Die wichtigsten Empfehlungen werden hier noch einmal kurz wiederholt, um die Bedeutung der Beispielschulen für die weitere Projektentwicklung zu unterstreichen. Bereits der Erfolg des Transferprojektes BeStE und der Schuleingangsphase wäre ohne das stille Engagement der Beispielschulen aus dem Schulversuch nicht denkbar. Sie standen von Anfang an den lernbegierigen Kollegien zur Verfügung, obwohl sie immer noch nicht offiziell in die Projektstruktur integriert wurden.

Die BeStE-Schulen und die Schulen mit vagem Interesse an der Schuleingangsphase verlangen danach, 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, am lebendigen Modell zu lernen. Dabei ist es wichtig, die für die Besuchenden nächste Stufe der Entwicklung zu präsentieren und nicht so sehr das bestmögliche Modell.

Überhaupt ist die richtige Besuchsgestaltung und –auswertung für den Lerngewinn wichtiger als das Erleben eines herausragenden Beispiels für exzellente Schuleingangsphase. Dementsprechend ist es aktuell vordringlicher, an der Entwicklung eines Qualifizierungs- und Ausstattungskonzeptes für Beispielschulen zu arbeiten als eine möglichst perfekte Selektion der besten Schuleingangsphasen-Schulen.

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 Ausstattungsminima für Beispielschulen ermittelt werden.

## **3. Aktualisierung, Ergänzung und nutzerfreundliche Gestaltung der "Thüringer Qualitätsinstrumente für die Schuleingangsphase (TQSE)"<sup>130</sup>**

Außerhalb der Köpfe, Herzen und Hände der Tandems und der erfahrenen Schuleingangsphasen-LehrerInnen stellen die TQSE zur Zeit den einzigen Know-how-Speicher für die Gestaltung der Schuleingangsphase im schulischen Entwicklungsprozess dar. Obwohl die Internetseite mit einfachsten Mitteln erstellt werden musste und dadurch kaum mehr den aktuellen

---

<sup>130</sup> TQSE-Homepage (Stand 2008\_10): [www.tqse.uni-bremen.de](http://www.tqse.uni-bremen.de)

Komfortstandards im Internet entspricht, greifen jährlich mehr BesucherInnen auf die Seite zu und lassen die jährlichen Zugriffszahlen seit 2005 regelmäßig um 60 – 70 % bis 2008 auf geschätzte 11.000 unterschiedliche BesucherInnen, 100.000 Seiten, 160.000 Zugriffe und 1,3 Gigabyte Download.

Dieses stark steigende Interesse sollte Auftrag genug sein, die Seite inhaltlich und ergonomisch zu aktualisieren und den Thüringer Schuleingangsphasen-PädagogInnen als überall und jederzeit verfügbare "Wissenschaftliche Begleitung" zu empfehlen. Neue Entwicklungen und Ausarbeitungen aus BeSTe könnten in die TQSE-Systematik aufgenommen werden.

#### **4. Sammlung, Sichtung, Aufbereitung und Bereitstellung von Materialien für die Pressearbeit und zur Informierung**

Sicher gibt es Überschneidungen zwischen diesen Materialien und denen zu Punkt "Die nächsten Aufgaben auf der Ebene der Informationen, Materialien und Medien zur Schuleingangsphase". Die Schwerpunkte beider Material-Aufgaben sind aber unterschiedlich. An dieser Stelle sind in erster Linie Unterlagen für die Presse- und Öffentlichkeitsarbeit gemeint und nicht so sehr fachliche Ausarbeitungen zu den Inhalten und Ausgestaltungen der Schuleingangsphase. Die finden sich unter "8.2.3 Die nächsten Aufgaben für die Strukturebenen...".

Unter dem strategischen Vorhaben "Gewinnung der Öffentlichkeit" beschrieben wir als kommunikatives Defizit des Transferprojektes, dass – bis auf wenige Ausnahmen – die möglichen Berichte über die beachtenswerten Etappensiege der Kinder, PädagogInnen und Schulen mit Schuleingangsphase tot geschwiegen werden. Natürlich gibt es keine Schuleingangsphasen-Zensur. Andererseits gilt in der Öffentlichkeit der Kommunikationsgrundsatz, man kann nicht nicht kommunizieren. Da laufend über schulische Erfolge und Schulentwicklungsprojekte in den Medien berichtet wird, muss das Nichterscheinen von SEPh-Meldungen als Verschweigen nicht Berichtenswertes werden – oder in Abwandlung eines alten lateinischen Rechtsgrundsatzes: quod non est in media, non est in mundo. Dabei gäbe es so viel zu berichten. Die Tandems wurden auch schon in PR-Arbeit geschult, aber es fehlt wohl an anwendbaren Mustern für die typischen Höhepunkte der Schuleingangsphase, sprich eine Pressemappe mit ansprechenden Vorlagen.

Außerdem, was interessiert fragen JournalistInnen typischerweise - bestimmt nicht, wie die Schulleitung die Jahrgangsmischung stundenplanmäßig "hingekriegt" hat. Die ersten publizistischen Gehversuche sollte man deshalb auch in Begleitung tun. Dazu gehört jemand mit Einblick in die Schuleingangsphase und in die Herzen der Journalisten. Genau diese Mischung ist in der doch eher öffentlichkeitscheuen Pädagogik selten. Deshalb müsste man versuchen, ein gutes Dutzend an Öffentlichkeitsarbeit interessierter PädagogInnen bzw. SchulleiterInnen zu finden und sie mit den geeigneten Textbausteinen und Bildern versehen.

Diese Aufforderung zur Schaffung einer reichhaltigen Lernumgebung für die "begleitete" Pressearbeit will in erster Linie helfen, aus einem Insiderprojekt ein gesellschaftlich anerkanntes Schulentwicklungsvorhaben machen, für das sich Eltern wie Kindergärten, Kommunal- wie Bildungspolitiker gerne engagieren. Die Kinder in den Stammgruppen werden nahezu gedrängt, ihre Arbeitsergebnisse der Klassen- und der Schulöffentlichkeit zu präsentieren. Bei ihren LehrerInnen könnte man den Eindruck gewinnen, dass jemand genau in die andere Kommunikationsecke drängt. Auf der BeSTe-Homepage findet sich ein einziger Presseartikel vom 21. Dezember 2007<sup>131</sup>. Wahrscheinlich ist es der einzige der letzten beiden Jahre in Thüringen.

---

<sup>131</sup> leider als JPG - URL des Artikels über die Margeretengrundschule in Mühlhausen (Stand 2008\_10): [http://www.th.schule.de/beste/Zeitungsartikel\\_BeSTe012008.jpg?SID=d1b437bb96da5aef545ccf2b676534dd](http://www.th.schule.de/beste/Zeitungsartikel_BeSTe012008.jpg?SID=d1b437bb96da5aef545ccf2b676534dd) ;

## 5. Weiterentwicklung der BeSTe-Homepage 2.0 für die Nutzung durch Tandems, Fachberater, Schulen, Kindergärten und Eltern

Googelt man "Homepage Schuleingangsphase Thüringen", dann erscheint der Metacoon-Link mit der BeSTe-Homepage<sup>132</sup> tatsächlich schon an zweiter Stelle, gleich hinter der SEPh-Seite der Wissenschaftlichen Begleitung und noch vor dem Wikipedia-Artikel "Flexible Schuleingangsphase" sowie der sehr fundierten learnline-Seite zur Schuleingangsphase. Das deutet auf eine beachtliche Nutzungsrate hin. Dabei sind die verfügbaren Informationen eher minimalistisch. Der Informationsbedarf scheint groß zu sein.

Das Problem dieser Seite ist die fehlende Betreuungszeit und die fehlende Verknüpfung mit einschlägigen SEPh-Homepages, wie sie sich etwa auf der SEPh-Seite der Wissenschaftlichen Begleitung finden<sup>133</sup>. Vielleicht findet sich ja unter den avisierten regionalen Kompetenznetzen jemand, der die Aktualisierung und Pflege der Homepage in die Hand nimmt.

Grundsätzlich braucht ein landesweites Schulentwicklungsvorhaben wie BeSTe eine Informationsplattform im Internet. Der Vorteil der Metacoon-Plattform ist die technische Möglichkeit, sie als Kooperationsplattform zu nutzen. Neben der Ausstattung der BeSTe-Homepage mit allen relevanten Informationen, Materialien, Medien, Links und aktuellen Nachrichten, gehört zu einer landesweiten Projekt-Homepage auch deren Verlinkung auf die zentralen Bildungs-Seiten des Landes: TKM, ThILLM, Schulportal:

- Auf der Schulentwicklungsseite des TKM kommt BeSTe nicht vor (Stand 2008\_10)<sup>134</sup>
- Auf dem Thüringer Schulserver ist BeSTe nicht vertreten (Stand 2008\_10)<sup>135</sup>
- Auf dem ThILLM-Server gibt es zwar keine Informationen zum Transferprojekt, aber immerhin einen Link zur BeSTe-Seite (Stand 2008\_10)<sup>136</sup>

Als inhaltliches Vorbild kann die inzwischen leider nicht mehr gepflegte SEPh-Seite Nordrheinwestfalens gelten<sup>137</sup>. Als grafisches Vorbild empfehlen wir die Homepage einer BeSTe-Schule, die Ganztagsgrundschule Heinrich Heine in Uhlstädt im Schulamt Rudolstadt<sup>138</sup>.

### 8.2.3 Die nächsten Aufgaben für die wichtigsten Strukturebenen des Transferprojektes

Strategische Vorhaben, konkrete Produkte wurden vorgeschlagen. Nun folgt ein "Pflichtenbuch" für die einzelnen Strukturebenen des Transferprojektes. Was muss sich auf den unterschiedlichen Strukturebenen des Transferprojektes tun, damit BeSTe seine bisherige Entwicklungsdynamik aufrecht erhalten kann? Alles was wir im Folgenden empfehlen, ist bereits an vielen Stellen und in unterschiedlichen Kontexten gesagt worden. Die ebenenspezifische Auflistung dient ausschließlich der Klärung und Verständlichkeit. Hier sind die fünf wichtigsten Strukturebenen:

---

auf der Homepage der Thüringer Landeselternvertretung findet sich der Artikel in html-Format: <http://lev-thueringen.de/2007/12/pressespiegel-vom-21-dezember/>

<sup>132</sup> URL der BeSTe-Homepage (Stand 2008\_10): <http://thillm.uni-jena.de/extern/C39/>; URL mit eingängigem Namen und Weiterleitung zur BeSTe-Homepage: <http://www.beste-thueringen.de>

<sup>133</sup> URL (Stand 2008\_10): <http://www.grundschulpaedagogik.uni-bremen.de/schuleingangsphase/>

<sup>134</sup> URL der TKM-Seite (Stand 2008\_10):

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

<sup>135</sup> URL des Schulservers (Stand 2008\_10): <http://www.schulportal-thueringen.de/web/guest/schulentwicklung/start>

<sup>136</sup> URL der ThILLM-Seite (Stand 2008\_10): [http://www.thillm.de/thillm/start\\_schule.html](http://www.thillm.de/thillm/start_schule.html)

<sup>137</sup> learnline-URL (Stand 2008\_10): <http://www.learn-line.nrw.de/angebote/schuleingang/>

<sup>138</sup> URL der Elternseite (Stand 2008\_10): <http://www.gsuhlstaedt.de/elterninformation/veraenderte-schuleingangsphase/>

1. TKM und Projektführung
2. Schulämter
3. Tandems und regionalen Kompetenznetzes
4. Schulen, Lehrkräfte, Eltern und Kinder
5. Informationen, Materialien und Medien

Für alle Ebenen stellt sich vorrangig eine gemeinsame Aufgabe: Stillen des wachsenden Informationsbedarfs der Projektbeteiligten und der noch nicht Beteiligten, aber zunehmend Interessierten.

### **1. Die nächsten Aufgaben auf der Ebene des Kultursministeriums und der Projektführung**

Bildlich gesprochen, wächst die Kapitänsaufgabe mit der Geschwindigkeit des Schiffes. Deshalb gibt es keine Entwarnung hinsichtlich der Arbeitsbelastung der Projektführung – im Gegenteil. Auf der Ebene der politisch-administrativen Führung des Projektes befinden sich die Projektverantwortliche des Gesamtprojektes, die Projektsteuergruppe und der Projektbeirat. Von hier gingen die Initiative und der Zuschnitt des Transferprojektes aus. Von hier wurde auch die Etablierung der Projektverantwortlichen auf Schulamts- und auf Schulebene veranlasst. Neben diesen strategischen Vorhaben und den aus der Projektführungsfunktion folgenden Standardaufgaben, sollten die für BeSTe wichtigen sechs Aufgabenpakete u. E. nach von der Projektführung zusätzlich ins Auge gefasst werden:

- weiterhin in der Öffentlichkeit die Bedeutung und die Erfolge von BeSTe hervorheben
- ein Medium schaffen, das LehrerInnen, Eltern, BeraterInnen, Fachöffentlichkeit und Presse regelmäßig über BeSTe informiert – nutzerfreundliche Plattform plus aktueller Newsletter
- einen Teil der Entwicklungsaufgaben an interessierte und kompetente Schulämter delegieren – dafür auf die Erfolge und Strukturen der für BeSTe besten Schulämter, PV-SSA hinweisen ("Best Practice"...)
- dadurch die Projektleitung entlasten und stärker für Steuerungs-, Feuerwehr- und sonstige Aufgaben einsetzen
- mehr Dezentralität erfordert eine stärkere Steuerung (und Kontrolle) – diese muss das TKM institutionalisieren, wenn auch nicht unbedingt selbst ausüben
- FÖS-LehrerInnen und FÖS-Tandems müssen zur intensiven Reflexion über GU und die neue Rolle der FÖS angeregt werden (Rollen- und Berufsbild im Wandel!)

Obwohl wir insgesamt eine Verlagerung der Projektverantwortung auf die Schulamtsebene ("Regionale Kompetenzzentren") und eine Verselbständigung der Schulentwicklung empfehlen, reduziert sich dadurch die Führungsaufgabe nicht – im Gegenteil, sie wächst.

### **2. Die nächsten Aufgaben auf der Ebene der Schulämter**

Von Anfang an gab es Schulämter, die BeSTe bestens unterstützten, es gab solche, in denen sich BeSTe auch ohne diese Unterstützung gut entwickelte und schließlich solche, in denen BeSTe auf der Stelle trat. Insgesamt haben aber die Schulämter – auch über ihren Einfluss auf die SchulleiterInnen ("Schlüsselfaktor") – einen dominierenden Einfluss auf die Entwicklung

ihrer Schulen. Die stärkere Einbindung der Schulämter über die Institutionalisierung von "Projektverantwortlichen für die Schuleingangsphase (PV-SSA)" zeigte sofort positive Wirkung.

Zur Erschließung regionaler Ressourcen für die Unterstützung der Schulen, wie etwa durch die Einrichtung von BeSTe-Lernwerkstätten, die Etablierung schulinterner Tandems, durch Arbeitsgruppen, beispielhafte Schuleingangsphasen-Schulen, thematische Stammtische oder durch die Hinzuziehung von Know-how aus unterrichtsbezogenen Projekten wie EULE, SINUS bzw. anderer Schul- bzw. Unterrichtsentwicklungsvorhaben, empfehlen wir Pilotprojekte in Schulämtern, die sich dazu in der Lage sehen. Die anderen Projektverantwortlichen müssen über den Verlauf dieser Entwicklungen auf dem Laufenden gehalten werden.

Aber jetzt sollte die Rolle der Schulämter im Transferprojekt noch einmal intensiviert werden. Unter den Stichworten "Regionale Kompetenznetzwerke" und "Verselbständigung der Schulentwicklung" verbergen sich umfangreiche Entwicklungsvorhaben für Schulämter, die sich dazu in der Lage sehen. Zusätzlich zu diesen beiden strategischen Vorhaben empfehlen wir den Schulämtern und ihren PV-SSA die folgenden sieben Aufgabenpakete:

- einen kurzfristigen, mittelfristigen und langfristigen Maßnahmeplan zur Förderung der SEPh entwickeln, mit den Beteiligten vereinbaren und seine Umsetzung kontrollieren
- PV-SSA, BeSTe-Tandems, schulinterne Tandems und andere BeraterInnen (noch) besser vernetzen (leicht nutzbares regionales Unterstützungssystem)
- Verantwortung für die Entwicklung bestimmter Teilvorhaben aus BeSTe übernehmen (z.B. Entwicklung von BeSTe-Werkstätten, Tandem-Kompetenzportfolio, Qualifizierungsmedien...)
- in der regionalen Öffentlichkeit verstärkt auf die Bedeutung und die Erfolge von BeSTe hinweisen
- FÖS-LehrerInnen den BeSTe-Schulen "möglichst ganz" zuweisen (Rüstzeit, Teamzeit)
- BeSTe muss vor Ort die Grenzen der schulindividuellen Beratung überwinden und alle geeigneten und interessierten Schulen zu einem gemeinschaftlichen Entwicklungsvorhaben vernetzen (Communities of Practice)
- Lernen durch Besuchen, aber kein Schultourismus: Beispielschulen nur mit transferdidaktischer Kompetenz zulassen (Grundlagen siehe TQSE)

Erfolgreiche Schulentwicklung zeichnet sich immer auch durch ein hohes Engagement der regionalen Verantwortlichen aus. Das ist auch bei BeSTe so. Daraus folgt, dass die Schulämter die wichtigsten Promotoren der Schuleingangsphase, die Tandems und die schulinternen Veränderungsromotoren besonders unterstützen müssen.

### **3. Die nächsten Aufgaben auf der Ebene der Tandems und des regionalen Kompetenznetzes**

Bislang waren die zwar regional beschäftigten, aber landesübergreifend qualifizierten Tandems der "Motor" des Transferprojektes. Mit der von der Wissenschaftlichen Begleitung empfohlenen Regionalisierung des Kompetenznetzwerkes und der Verselbständigung der Schulentwicklung kommt auf die Tandems eine völlig neue Aufgabe der Qualifizierung und Supervision zu. Auf der Ebene der Tandems und des Unterstützungs-Systems bedeutet dies:

- für die Tandems und andere BeraterInnen: Entwicklungsfokus braucht mehr schulübergreifenden Weitblick
- Jahrgangsmischung hat nur eine dienende Funktion in der Schuleingangsphase; ist sie einmal eingeführt, muss der Fokus auf die Entwicklung der Unterrichtsqualität gerichtet werden

- FÖS-TD müssen stärker zur Verbreitung der Kompetenzen für den GU im TD und bei den FÖS-KollegInnen beitragen (Rollen- und Berufsbild im Wandel!)

Für das ThILLM als bisheriger Personalentwicklungsinstitution der Tandems heißt dies:

- Insgesamt verläuft die Professionalisierung der TD sehr gut. Für die Zukunft sollten vier Entwicklungsfelder vertiefend angegangen werden:
  1. Förderkompetenz als integrierter Bestandteil der SEPh-Pädagogik
  2. Entwicklung der Aufgabenqualität in Richtung "Vertieftes Lernen"
  3. Öffnung der Klassen und Schulen für Eltern und Gemeinde
  4. Teamarbeit und Kooperation als wesentliche Arbeitform im Unterricht, im Stammgruppenteam, im SEPh-Schulteam und mit Eltern und Umfeld

Die Tandems als wichtigste Kompetenzträger der Schuleingangsphase stehen also vor einer entscheidenden Aufgabendifferenzierung. Bleiben sie bei ihrem anfänglichen Wirkungsfokus Begleitungstätigkeit, wird an ihrem Kapazitätslimit das Transferprojekt zerbrechen. Sollten sie sich für die Übernahme der Qualifizierungs- und Supervisionsaufgabe entscheiden, müssen sie für diese Aufgabe qualifiziert werden. Diese Entscheidung kann ihnen aber nur ihr Schulamt abnehmen. Damit bleibt die Haltung des Schulamts auch weiterhin entscheidend für den Fortgang des Transferprojektes – dämpfend oder unterstützend.

#### **4. Die nächsten Aufgaben auf der Ebene der Schulen, Lehrkräfte und Eltern**

Es gibt zwei Gründe für den Ausbau der Projektstruktur auf Schulebene. Zuerst der positive: Selbstgesteuertes Lernen, Arbeiten in Projekten an Aufgaben mit Ernstcharakter, also der Aufbau projektmethodischer Kompetenz gehört zur Schuleingangsphase. Die PädagogInnen praktizieren oder lernen damit, was sie ihren Schülerinnen und Schülern „beibringen“ müssen. Nun der negative Grund: Aufgrund der rasanten zahlenmäßigen Entwicklung der BeSTe-Schulen werden die Tandems bald die ersten Schulen aus der Begleitung entlassen oder diese Begleitung deutlich verdünnen müssen. Das aber gefährdet die weitere pädagogische Entwicklung in der Schuleingangsphase – siehe Kapitel "2.5 Zur Bedeutung der Aufgabenqualität...". Deshalb empfehlen wir den BeSTe-Schulen das Angehen der folgenden Aufgaben:

- Immer noch spielen die SchulleiterInnen die Haupt-Promotoren-Rolle für den Transfer der Schuleingangsphasen-Ideen in die schulische Unterrichtspraxis – deshalb müssen sich die Schulleitungen Unterstützung für diese Aufgabe holen.
- Wandel der Arbeit grenzt an Identitätsverlust, bedarf also der klugen Führung und Förderung – in den letzten 8 Jahren haben viele Schulleiter in Thüringen damit einschlägige Erfahrungen gemacht: Die Erfolgreichen berichten gerne darüber, was zu tun und zu lassen ist, um ein Kollegium für den Wandel zu gewinnen – diesen *Erfahrungsaustausch auf Schulleitungsebene* gilt es zu intensivieren bis hin zur kollegialen Supervision.
- Den stärksten Rückhalt erfährt die Schuleingangsphase durch die *Eltern* – dieses Potential wird auf Schulebene noch viel zu wenig genutzt: Einbeziehung der Eltern in die schulische Bildungsarbeit und in die Projektgestaltung.
- Eine weitere Unterstützung erfährt die Schuleingangsphase durch die Kooperation mit den *Kindergärten*. Dieses Potential wird bei weitem nicht von allen Schulen genutzt. Hier müssen sich die Schulen bewegen, zuerst die Schulleitung und dann die Stammgruppenteams.

- Für interessierte KollegInnen können lokale "Fachgespräche zur Schuleingangsphase" eine sichere Brücke bilden vom traditionellen zum offenen Lehrstil – diesen *Erfahrungsaustausch auf kollegialer Ebene* gilt es durch die Schulen zu organisieren bis hin zu Schulentwicklungspartnerschaften zwischen einzelnen Schulen.
- Die Einführung der SEPh gelingt, wenn erfahrene Schulentwicklungs-*Tandems* helfen – mag auch der erste Schritt mit den "Externen" schwerer fallen als im vertrauten Kreis zu bleiben. Die BeSTe-Tandems sollten also mehr gefordert werden.
- Jede Schule braucht eine *Projektleitung* bzw. ein PL-Team für die Gestaltung der Schuleingangsphase. Diese Arbeit ist sehr wichtig und kann nicht eine/r nebenher erledigen. Diese Projektleitung muss sich die entsprechenden Kompetenzen aneignen.
- Eine dieser Projektleitungsaufgaben ist die *Förderung der Teamarbeit* in der SEPh – auf Stammgruppenebene (kleine) wie auf Schulebene (große Teams). Die Teamarbeit ist extrem wichtig für die Schuleingangsphase und ist außerdem Teil des Schuleingangsphase-Curriculums der Kinder
- Auf Schulebene müssen "*schulinterne Tandems*" für die alltägliche Begleitung der PädagogInnen und der Teams geschaffen werden – siehe das strategische Vorhaben "Verselbständigung des Transferlernens auf Schulebene". Große Schulen entwickeln eigene, mehrere kleine Schulen entwickeln gemeinsam Tandems, die in einem Kompetenznetzwerk auf Schulumtsebene eingebunden sind und mit Unterstützung der Tandems den Transfer in den unterrichtlichen Alltag fördern

Bei der Lösung aller dieser Aufgaben sollten die Schulen angemessene Unterstützung durch die Schulämter (Tandems, Projektverantwortliche für die Schuleingangsphase...) anfordern.

## **5. Die nächsten Aufgaben auf der Ebene der Informationen, Materialien und Medien zur Schuleingangsphase**

Diese Aufgabe hat viele Adressaten im Transferprojekt und bildet die unterste Strukturebene, sozusagen die informative Basis. Wie in den Klassen der Schuleingangsphase braucht auch das Gesamtvorhaben eine anregende und reichhaltige (Lern-) Informationsumgebung, die dann in den Schulen, den Lernwerkstätten, den Beispielschulen und dem Internet für jeden Interessierten zugänglich ist. BeSTe fängt hier nicht bei Null an, allerdings müssen die vielen guten Ansätze weiterentwickelt und öffentlich zugänglich gemacht werden.

- Wer sich in Thüringen selbständig über die Schuleingangsphase informieren und weiterbilden möchte, wird sich schwer tun. Deshalb muss eine Stelle im Projekt mit der Sammlung, Sichtung und Aufbereitung des vielfältigen verfügbaren Materials zur Schuleingangsphase beginnen.
- Die BeSTe-Homepage und die BeSTe-Plattform müssen in diesem Sinne drastisch verbessert werden.
- Auf den gut funktionierenden Internetseiten des TKM, auf der Thüringer Schulplattform und auf der ThILLM-Seite muss BeSTe platziert und leichter zugänglich werden.
- Im Internet sollten Hilfen für den Entwicklungsprozess bereit gestellt werden. Eine Möglichkeit dafür deuteten wir bereits an: TQSE überarbeiten und alle Seiten, auf denen BeSTe platziert ist, damit verlinken.
- Vor Ort sollten in geeigneten Schulen, in den einzurichtenden BeSTe-Werkstätten, eventuell in Zusammenarbeit mit örtlichen Bibliotheken Materialien zur Information über Ziele, Formen und Nutzen der SEPh bereit gestellt werden.

- In "natürlichen" Bildungsregionen sollte wenigstens an einer Schule eine betreute SEPh-Werkstatt einschließlich Hospitationsmöglichkeit eingerichtet werden. Dafür sollten vorhandene Werkstätten genutzt werden.

Wie schon erwähnt, gibt es Überschneidungen zur Aufgabe "Sammlung, Sichtung, Aufbereitung und Bereitstellung von Materialien für die Öffentlichkeitsarbeit". An dieser Stelle sind in erster Linie Unterlagen für die Informierung der schulischen Entwicklungsakteure gemeint. Beides sollte man aber auf den BeSTe-Lernorten und Medien finden, so dass es sich ergänzt.

Soweit zu den nächsten Vorhaben und Aufgaben des Transferprojektes. Dieser Ausblick auf die künftige BeSTe-Baustelle soll Mut machen. Wo gelegentlich Kritik durchschimmert, ist dies dem Eifer der AutorInnen für BeSTe geschuldet, nicht etwaigen Mängeln des Projektes.

*You dont know what youve got,  
till its gone*  
Joni Mitchell 1970: Big yellow taxi