



**Jahresbericht  
zum Schulversuch**

**„Die integrativ-kooperativen  
Schulen in Birkenwerder“**

**2002/03**



|          |   |           |
|----------|---|-----------|
| <b>1</b> | <b>Im Sinne eines Vorwortes .....</b>   | <b>4</b>  |
| <b>2</b> | <b>Entwicklung kooperativen Unterrichts in der Grundschule durch die Festlegung konkreter Jahresziele des Jahrgangsstufenteams.....</b> | <b>5</b>  |
|          | <i>Uwe Stapel</i>   |           |
| <b>3</b> | <b>Zur Umsetzung des Schulversuchs an der Regine-Hildebrandt-Schule ...</b>   | <b>10</b> |
|          | <i>Hansjörg Behrendt</i>  |           |
| 3.1      | Vorbemerkung .....  | 11        |
| 3.2      | Pädagogische Schulentwicklung (PSE).....  | 11        |
| 3.2.1    | Gemeinsamer und kooperativer Unterricht.....  | 11        |
| 3.2.2    | Leistungsbeurteilung im Rahmen des gemeinsamen Unterrichts .....  | 14        |
| 3.3      | Personalentwicklung.....  | 15        |
| 3.4      | Organisationsentwicklung.....   | 16        |
| 3.4.3    | Prinzip: Delegation und Eigenverantwortung.....   | 16        |
| 3.4.4    | Die strukturelle Veränderung der Steuergruppe .....   | 16        |
| 3.5      | Ausblick .....  | 17        |
| <b>4</b> | <b>Erfolge und Schwierigkeiten der Modellschulen im Schuljahr 2002/03.....</b>  | <b>20</b> |
|          | <i>Jutta Schöler</i>  |           |
| 4.1      | Vom halbvollen zum halbleeren Glas? .....   | 21        |
| 4.2      | Zu viele Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf von außen.....   | 21        |
| 4.3      | Entscheidungen über den Schulort nach Schulstufen differenzieren .....  | 23        |
| 4.4      | Problematische Aspekte der bisherigen Zuweisungspraxis von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf.....                            | 24        |
| 4.5      | Erweiterte Aufgaben für die Schulen in Birkenwerder .....   | 25        |
| 4.6      | Problemverringerung drinnen durch Unterstützung nach außen.....   | 26        |
| 4.7      | Verantwortung der Schulaufsicht.....  | 27        |
| 4.8      | »Nichtintegrationsfähige« und »integrationsfähige« Kinder .....   | 27        |
| 4.9      | Kooperation der SchülerInnen als Vorbereitung für Integration!?.....  | 28        |
| 4.10     | Kooperation der SchülerInnen im »Vormittagsband« bzw. im Kursunterricht der Gesamtschule.....   | 29        |
| 4.11     | Freundschaften.....   | 30        |
| <b>5</b> | <b>Entwicklungsprozesse und Qualitätsmaßstäbe der Kooperation in der Grundschule und der Gesamtschule .....</b>                         | <b>33</b> |
|          | <i>Petra Gehrman</i>  |           |
| 5.1      | Unterrichtsbeobachtungen und Gruppengespräche.....  | 34        |
| 5.2      | Weiterentwicklung der Kooperation .....   | 37        |

|          |   |           |
|----------|---|-----------|
| 5.3      | Qualitätskriterien und Empfehlungen: zwischen Zielvorgaben und Zielvereinbarungen .....   | 39        |
| 5.4      | Ebene Individuum .....  | 41        |
| 5.5      | Ebene Unterricht.....   | 42        |
| 5.6      | Ebene Schule .....  | 42        |
| <b>6</b> | <b>Wer darf wechseln? Der Wechsel von der Kooperations- in die Integrationsklasse .....</b>   | <b>44</b> |
|          | <i>Reinhard Burtscher</i>   |           |
| 6.1      | Beispiel Nr. 1: Schüler A.....  | 45        |
| 6.2      | Beispiel Nr. 2: Schüler N.....  | 47        |
| 6.3      | Beispiel Nr. 3: Schüler P.....  | 50        |
| 6.4      | Beispiel Nr. 4: Schüler F.....  | 53        |
| 6.5      | Beispiel Nr. 5: Schüler C.....  | 55        |
| 6.6      | Beispiel Nr. 6: Schülerin A.....  | 58        |
| 6.7      | Auswertung.....   | 60        |
| 6.8      | Kritische Überlegungen und offene Fragen .....  | 63        |
| 6.9      | Schlussgedanken .....   | 64        |
| <b>7</b> | <b>Ist Schulentwicklung gleich Lehrerinnen- und Lehrerentwicklung? Evaluation des professionellen Rollenverständnisses von Lehrerinnen und Lehrern bezogen auf sich verändernde Arbeitsbereiche in einer integrativ-kooperativen Schule .....</b> | <b>65</b> |
|          | <i>Janka Heerdt</i>   |           |
| 7.1      | Schulentwicklung - Wer aufhört besser werden zu wollen, der hört auf gut zu sein .....  | 66        |
| 7.2      | Schulentwicklung unter dem Fokus der Lehrerinnen- und Lehrerentwicklung an den integrativ-kooperativen Schulen Birkenwerder .....   | 69        |
| <b>8</b> | <b>Teamarbeit steht für eine entwickelte integrativ-kooperative Schule.....</b>   | <b>83</b> |
|          | <i>Katrin Düring</i>  |           |
| 8.1      | Teamarbeit als Motor für Personal- und Organisationsentwicklung .....   | 84        |
| 8.2      | Was braucht und was verhindert Teamarbeit im gemeinsamen und kooperativen Unterricht?.....  | 85        |
| 8.3      | Fähigkeit zur Teamarbeit – Schlüsselqualifikation der Lehrenden .....   | 91        |
| 8.4      | Fazit.....  | 93        |

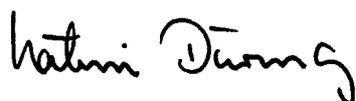
## 1 Im Sinne eines Vorwortes

Was ist das Charakteristische am 4. Schulversuchsjahr und was davon spiegelt der vorliegende Bericht wider? Ganz sicher ist dies die Entwicklung der Schulen zu Modellschulen – es gibt viel Resonanz auf einen guten Ruf, der über die Gemeinde Birkenwerder hinausgeht und das integrativ-kooperative Konzept in der Primarstufe und der Sekundarstufe I wird mehr und mehr von anderen Schulen anderer Regionen im Rahmen von Netzwerkarbeit nachgefragt.

Mit den wahrnehmbaren Erfolgen werden die Stärken des integrativ-kooperativen Modells und eben auch seine Schwachpunkte sichtbar. Wie in keinem Jahr zuvor sind die Stellungnahmen der wissenschaftlichen Begleitung als kritische Nachfragen zu verstehen. So ist der Jahresbericht 02/03 Rückschau auf Gelungenes und Erreichtes, aber auch ein kritisches Fazit zu noch nicht genutzten Möglichkeiten und Schwachstellen im Konzept. Aus der Rückschau wird damit ein Entwicklungsauftrag: Der Bericht fordert zur Diskussion des Modells von Klassen mit gemeinsamem Unterricht und parallelen Kooperations- bzw. Förderklassen heraus. Die provokante Frage: „Wozu eigentlich brauchen wir die Kooperationsklassen?“ muss erlaubt sein, denn ihre Beantwortung führt uns zur Klärung anderer wichtiger Fragen wie der, welche Aufgaben den Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen in den integrativ-kooperativen Schulen in Zukunft zukommen und was gemeinsame Verantwortung aller Lehrerinnen und Lehrer der Schule sein soll.

Wenn wir uns diese Offenheit im Denken erlauben, weiterhin einen Dialog pflegen, der von gegenseitiger Wertschätzung und dem Bemühen um eine Streitkultur geprägt ist und wenn wir uns noch stärker als zuvor für Verbindlichkeit im konkreten Tun einsetzen, gibt es eine berechtigte Chance, den hohen Anspruch „Modellschule“ einzulösen. Der hier vorliegende Bericht leistet dafür einen wichtigen Beitrag.

Ich wünsche Ihnen eine anregende Lesezeit!



Katrin Düring

Fachliche Gesamtleitung Schulversuch

2 Entwicklung kooperativen Unterrichts in der Grundschule durch die Festlegung konkreter Jahresziele des Jahrgangsstufenteams

*Uwe Stapel*



**„Der verbindliche Handlungsrahmen für die Ausrichtung des Jahresziels der Grundschule Birkenwerder und der bestehenden vier Jahrgangsstufenteams wurde durch die seit 1999 bestehenden vier Leitlinien der integrativ – kooperative Grundschule gegeben ...“**

Im Schuljahr 2002/2003 legten wir vor allem Wert auf den weiteren Ausbau der Jahrgangsstufenteams im Schulversuch. Es gibt mit dem Ende des Schuljahres vier Jahrgangsstufenteams. Ein fünftes Jahrgangsstufenteam ist gebildet worden, um sich auf die Einschülerinnen und Einschüler vorzubereiten. Wir halten damit an der Realisierung unserer flexiblen innerschulischen Organisationsform der Jahrgangsstufenteams konsequent fest.

Mit dem Aufwachsen der Jahrgangsstufen im direkten Schulversuch wurde die Organisation des rhythmisierten Schulalltages ebenso ausgebaut. Die Schule ermöglicht weiterhin das Lernen in größeren Zeiteinheiten und über die unterrichtlichen Inhalte hinaus. Bewährte Bausteine des rhythmisierten Schulalltages sind der flexible Tagesbeginn, der zielgleiche und zieldifferente 95 Minuten Blockunterricht, die gestaltete Hofpause, das Vormittagsband und die Kooperation der Lehrkräfte und Erzieherinnen im Jahrgangsstufenteam. Als Neuheit erweist sich das Vormittagsband in der Jahrgangsstufe 4 am Freitag gegenüber den anderen Tagen als Tages- und Wochenabschluss. Hier besteht die Möglichkeit mit allen Schülerinnen und Schülern in der Jahrgangsstufe einen Wochenabschluss zu gestalten. Diese letzte gemeinsame Zeit des Tages und der Schule wird für jahrgangsverbindende Projekte, wie musikalische Aufführungen sowie Ausstellungen von Bildern und anderen künstlerischen Arbeitsergebnissen, genutzt.

Wir hielten ebenfalls an der schriftlichen Information zur Lernentwicklung in den Jahrgangsstufen 2 bis 5 fest. In den Schulversuchsjahrgängen erfolgte die schriftliche Information zur Lernentwicklung durch die Entscheidung der jeweiligen Klassenkonferenz im Einvernehmen mit der Elternversammlung. Für die Entscheidung, dass in der jeweiligen Klasse ergänzend oder auch ersetzend eine Leistungsbewertung in Form von Noten erfolgt, war stets das Votum der Elternversammlung ausschlaggebend. Vor einer Entscheidung gab es in den Elternversammlungen große Diskussionen über das Für und Wider der verbalen Leistungseinschätzung. Einige Eltern sind der Meinung: *Wir leben in einer Leistungsgesellschaft. Unsere Kinder müssen lernen, sich auf Leistungen einzustellen - denn darum geht es im Leben. Der Leistungsdruck muss vorhanden sein, sonst lässt die Arbeitswilligkeit bei den Kindern nach. Die Zensur in der 3. und 4. Klasse gibt eine Orientierung auf die Klassen 5 und 6 sowie die weiterführenden Schulen. Durch die Zensur sind die Kinder zum Lernen eher motiviert, weil es um etwas geht. Wir wissen dann wo unser Kind steht. Die verbale Leistungseinschätzung ist im Grundsatz immer positiv. Es wird jedoch in ihr nicht im ausreichenden Maße deutlich, dass in einem Lernbereich Übungsbedarf bzw. Lerndefizite bestehen.* Offenbar aber polarisierte sich das Für und Wider der verbalen Leistungseinschätzung bei den Eltern ein klein wenig zu Gunsten der verbalen Leistungseinschätzung. Die Gründe, sich für die verbale Leistungseinschätzung zu

entscheiden, lagen bei anderen Eltern aus dem Interesse heraus: *Bei den angebotenen offenen Methoden des Unterrichts, also bei einem individualisierten und selbstbestimmten Lernen, die Einschätzung der erreichten Leistungen der Kinder durch die Lehrkraft deutlicher beschrieben werden können. Eine verbale Leistungseinschätzung informiert über die erworbenen Kenntnisse und Fähigkeiten und zeigt auch, in welchem Bereich Schwierigkeiten bestehen. Durch die verbale Leistungseinschätzung wird ein Konkurrenzdenken der Kinder untereinander ausgeschlossen.* Deshalb entschieden sich wohl die drei Klassen der Jahrgangsstufe 2 für eine verbale Leistungseinschätzung, ebenso eine von den zwei bestehenden Klassen im gemeinsamen Unterricht in der Jahrgangsstufe 3 und die Kooperationsklasse der Jahrgangsstufe 4.

Der wesentlichste Schwerpunkt war in diesem Jahr die Arbeit mit einem Jahresziel. Der verbindliche Handlungsrahmen für die Ausrichtung des Jahresziels der Grundschule Birkenwerder und der bestehenden vier Jahrgangsstufenteams wurde durch die seit 1999 bestehenden vier Leitlinien der integrativ – kooperativen Grundschule gegeben.

In der Vorbereitungswoche des Schuljahres 2002/2003 einigten sich die Jahrgangsstufenteams im Schulversuch auf gemeinsame Richtungspunkte für ein zielgerichtetes Handeln. Jedes Jahrgangsstufenteam orientierte sich in den Aufgabenschwerpunkten an dem gemeinsam vereinbarten Jahresziel der Grundschule Birkenwerder „Wir gestalten eine verbindliche Kooperation im Unterricht.“ Alle Jahrgangsstufenteams formulierten ihr eigenes Jahresziel schriftlich auf der Grundlage des Jahresziels der Schule. Das bedeutete für sie, sehr verantwortungsbewusst, mit der Möglichkeit selbst zu entscheiden, zielgerichtet und ergebnisorientiert zu arbeiten. Das schriftlich fixierte Jahresziel hinterlegte jedes Jahrgangsstufenteam bei der Schulleitung. Zum Schuljahresende bilanzierten die Jahrgangsstufenteams auf ihrer ursprünglichen Zielstellungen ihre gemeinsame Arbeit. Sie erhielten einen Aufschluss über ihre erreichten Ziele.

Es kann festgestellt werden, dass alle vier Jahrgangsstufenteams entsprechend ihrer Jahresziele in verschiedenen Lernbereichen und mit verschiedenen Unterrichtsorganisationen kooperativen Unterricht durchführten. Der kooperative Unterricht der Kooperationsklasse und der Klasse im gemeinsamen Unterricht bzw. der Regelklasse gestaltet sich anders als in dem Jahrgang, in dem es nur Klassen im gemeinsamen Unterricht gab. Bei der Organisation von verbindlichem kooperativem Unterricht der Kooperationsklasse mit einer der beiden anderen Klassen, wurde ein wiederkehrender Termin festgelegt. Zu den Terminen zählten neben den konkreten Unterrichtsstunden in

Sport, Musik, Kunst, Sachkunde, Deutsch und Mathematik auch die jahrgangsstufenbezogenen Höhepunkte. Diese Höhepunkte, Einzelprojekte, Wandertage und Feste, führten die Jahrgangstufenteams ebenfalls als kooperative Maßnahmen zwischen ihren Schülerinnen und Schülern durch. In den Klassen im gemeinsamen Unterricht wurde zusätzlich ein Tutorensystem zwischen den Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf und Kindern ohne Behinderung als Form der Kooperation organisiert.

Der verbindliche kooperative Unterricht, im klassischen Sinne von Unterricht, war in der Jahrgangsstufe 1 wöchentlich an drei Unterrichtsstunden Sport der Kooperationsklasse mit der Klasse im gemeinsamen Unterricht und der Regelklasse, der Klasse im gemeinsamen Unterricht und der Regelklasse geknüpft sowie an eine Unterrichtsstunde Musik der Kooperationsklasse und der Klasse im gemeinsamen Unterricht gebunden. In der Jahrgangsstufe 2 wurden in der Woche zwei Stunden Sportunterricht in Kooperation mit den anderen beiden Klassen der Jahrgangsstufe organisiert. Jede zweite Woche führte die Kooperationsklasse einen Unterrichtsblock in Sachkunde mit der Klasse im gemeinsamen Unterricht und monatlich eine Unterrichtsstunde in Musik mit der Regelklasse durch. Die besondere Form der Klassenbildung in der Jahrgangsstufe 3, zwei Klassen im gemeinsamen Unterricht, ermöglichte zwei Mal in der Woche eine Kooperation im Sportunterricht. Eine Kooperationsklasse oder Regelklasse gab es in im 3. Jahrgang nicht. Die Jahrgangsstufe 4 lenkte den kooperativen Unterricht auf eine Projektwoche mit fächerübergreifenden Inhalten aus den Bereichen Deutsch, Sachkunde und Musik. Eine Kooperation in Sport war nicht möglich, weil in dieser Jahrgangsstufe die Sportlehrerin in allen drei Klassen den Sportunterricht absicherte.

Zum heutigen Erkenntnisstand kann ich sagen, dass ein Jahrgangstufenteam, als flexible innerschulische Organisationsform, eine personelle Ressource ist, um konkret verabredete Ziele in einer Schule zu realisieren. Das gesetzte Jahresziel, eine „verbindliche Kooperation im Unterricht“ zu gestalten, schreitet mit dem einzelnen Jahrgangstufenteam in kleinen Schritten voran. Ich beobachtete, dass ein Jahrgangstufenteam auch einmal stehen bleibt und zurück schaut, bis zu welchem Punkt das Team gemeinsam gekommen ist. Während ihrer Reflexion entstanden inhaltliche Kontroversen bezogen auf das gestellte Jahresziel des Jahrgangstufenteams. Das Jahrgangstufenteam diskutierte, was mit der Kooperation im Unterricht erreicht werden soll. Es befindet sich derzeit in der Prüfung, welches die weiteren kleinen Schritte dieses Jahrgangstufenteams sind. Wohin werden diese Schritte gehen? Sie gehen diese Schritte als Team auf jeden Fall gemeinsam. Es zeigt sich, dass die Entwicklung zu neuen Qualitäten von Unterricht eine lange Zeitspanne benötigt.

Aus der Erkenntnis dieses Schulversuchsjahres muss zukünftig für die klare Abrechnung von Ergebnissen bereits ein ebenso eindeutiges Jahresziel mit den Jahrgangsstufenteams abgesprochen werden. Um eine Motivation für weitere Ziele bei den Kolleginnen und Kollegen zu erreichen sind kurzfristige und sichtbare Erfolge notwendig. Die zeitliche Spanne von einem Schuljahr zur Bilanz des Ziels scheint ausgewogen. Um die eigenen Ziele als Jahrgangsstufe fassbarer zu formulieren und konkret abrechnen zu können, bedarf es für die Zielformulierung Übung und Leitfragen. Aus den Leitfragen muss entnehmbar sein, wer macht was, wann mit welchen Mitteln und mit welcher Unterstützung. Durch Angaben, in welchem Lernbereich und an welchem Wochentag Kooperationsunterricht organisiert wird, werden die Ziele der Jahrgangsstufenteams fest umrissen. Auch zukünftig muss das Jahresziel des Jahrgangsstufenteams erreichbar sein, aber zusätzlich so konkret beschrieben sein, dass ein konkret sichtbarer Erfolg für das Jahrgangsstufenteam verbucht werden kann. Für den Kooperationsunterricht können verschiedene Unterrichtsformen genutzt werden.

Kooperativen Unterricht, der ein kleiner Teil im weiten Feld von Kooperation in der Schule ist, ist ein bedeutender Bestandteil zur gesellschaftlichen Integration von Menschen mit Behinderung. Im Schuljahr 2003/4 werden wir weiter an der Optimierung kooperativen Unterrichts hinsichtlich seiner Quantität und Qualität arbeiten und für das nächste Jahresziel der Schule deutliche Indikatoren für eine verbindliche Kooperation im Unterricht benennen.

Zur inhaltlichen Unterstützung der hier genannten schulversuchsrelevanten Aspekte begleiteten uns schulinterne Lehrkräftefortbildungen zur Unterrichtsentwicklung. Themenfelder in diesem Bereich waren:

- die Schwierigkeiten der Akzeptanz schriftlicher Informationen zur Lernentwicklung durch die Schule im familiären Umfeld der Kinder,
- Lerntechniken für das ganzheitliche Lernen,
- das Lernen an Stationen,
- das Lernen von Kindern mit einer Rechenschwäche und
- die Begegnung mit fremden Sprachen.

### 3 Zur Umsetzung des Schulversuchs an der Regine-Hildebrandt-Schule

*Hansjörg Behrendt*



**„Es ist eine psychologische Binsenweisheit, die auch für Erwachsene gilt:  
Wer sich selbst zu etwas entscheidet, ist motivierter, übernimmt mehr  
Verantwortung für seine Tätigkeit und ist eher bereit, selbständig die  
notwendigen Dinge zu tun ...“**

### **3.1 Vorbemerkung**

Die für den Jahresbericht erforderlichen Aspekte sind zwangsläufig andere als die Highlights des Schuljahres für die Schulgemeinde, wie z.B. die Namensgebung, die Besuche der (Sport)Minister Schily und Reiche anlässlich von Sportevents, der Schul-GmbH, der Literaturbühne, des Weihnachtsbasars und –konzerts, der gewonnenen Preise von Schüler- oder Lehrergruppen u.a.m.

Die schulversuchsrelevanten Schwerpunkte beziehen sich seit jeher auf Unterrichtsentwicklung, Personalentwicklung und Organisationsentwicklung. Auf diese Aspekte soll im Jahresbericht der Regine-Hildebrandt-Schule eingegangen werden, wobei der Schwerpunkt auf der Darstellung des Prozesses und der Ergebnisse der Weiterentwicklung liegen wird.

Der Erfolg des Schulversuchs, dies sei einleitend konstatiert, lässt sich nicht nur an den Anmeldezahlen von weit über 200% der Aufnahmekapazität ablesen, sondern vor allem am generellen Wohlbefinden der Schülerinnen und Schüler und der Lehrerinnen und Lehrer. Das Wohlbefinden der Schüler, das in einzelnen Ergebnissen der wissenschaftlichen Begleitung evaluiert vorliegt sowie das Wohlbefinden der Lehrer, das in einer neuerlichen (2003) schulinternen Evaluation ausgewertet wurde, ist keinesfalls 100%ig und bietet genügend Ansätze zur Weiterentwicklung. Dieses Wohlbefinden bei Schülern äußert sich allerdings in einer angenehmen und trotz der Vergleichsarbeiten und Abschlussprüfungen entspannten Schumatmosphäre, die nicht nur Besuchern und Besuchergruppen auffällt, sondern auch von Neuzugängen im Kollegium mit teilweise großem Erstaunen zur Kenntnis genommen und sehr geschätzt wird. Meiner Einschätzung nach hängt diese Arbeitszufriedenheit an der Schule sowohl mit dem Schulmodell – „Integration total“ – als auch mit dem sich festigenden Schulethos entsprechend des Schulprogramms zusammen.

Ein weiteres Zeichen für den Erfolg des Schulmodells und die Kraft der Schule im Berichtszeitraum lässt sich an der schulinternen Streitkultur ablesen, mit der die Schule ein höchst problematisches Schuljahr gemeistert hat.

### **3.2 Pädagogische Schulentwicklung (PSE)**

#### **3.2.1 Gemeinsamer und kooperativer Unterricht**

Die Durchführung gemeinsamen und kooperativen Unterrichts ist in der Sekundarstufe I einer Gesamtschule notwendig eine andere als in der am Schulversuch beteiligten Grundschule, schon deshalb, weil mehr Fächer von unterschiedlichen Lehrerinnen und Lehrern unterrichtet werden und das Fachlehrersystem ein stärkeres Gewicht hat. Das

Fachlehrerprinzip lässt sich auch nicht generell ohne Qualitätseinbußen auflösen, und Verfahrensweisen nach dem Team-Kleingruppen-Modell haben gezeigt, dass auch hier spezifische Teamfindungen und die Bündelung von Fächern bei einzelnen Lehrpersonen eines Lehrerteams genau so individualisiert zu handhaben sind wie individualisierender, schülerzentrierter, gemeinsamer Unterricht. Um die Verstärkung dieser letzteren Art von Unterricht macht sich schulintern die sehr wichtige Lehrer-Arbeitsgruppe „Unterrichtsentwicklung“ verdient, die nicht nur schon in den unteren Klassen zusammen mit den Jahrgangsteams Sockeltrainingswochen zu Methoden und Teamtraining plant und umsetzt, sondern auch in höheren Klassen durch ihre Arbeit bis in das Hausaufgabenersatzkonzept des Ganztagsbetriebes hineinwirkt.

Prinzipiell hat sich an der bisher schon erfolgreichen Durchführung schulversuchsspezifischer Bereiche nichts Wesentliches geändert. Die im Folgenden ausgeführten Aspekte der PSE werden im Abschnitt PE und im Abschnitt OE wieder aufgegriffen:

- Im Berichtszeitraum 2002/03 fand der kooperative Unterricht in den Jahrgangsstufen 7 – 10 nicht nach formalisierten Festlegungen, sondern nach individuellen Absprachen zwischen den Fachlehrern der a- und b-Klassen statt. Es hat sich erneut erwiesen und ist als absolut gesichertes Ergebnis zu betrachten, dass je individueller und/oder professioneller der positive Austausch zwischen FachkollegInnen der a- und b-Klasse eines Jahrgangs sind, desto konstanter findet auch der kooperative Unterricht statt. Formalisiertere Absprachen in Form von Zielvereinbarungen mit den Jahrgangsstufenteams sollen insbesondere für die Jahrgangsstufen 7 und 8 in den nicht differenzierenden Fächern angestrebt werden. Im Gegensatz zur Grundschule ist in der Sekundarstufe I ein gewisses Maß an Formalisierung schon dadurch gegeben, dass im Schulversuch in Jahrgangsstufe 7 die Fachleistungsdifferenzierung, an der die Kooperationsklassen beteiligt sind, mit ca. 13% der Stundentafel in Englisch einsetzt. In Jahrgangsstufe 8 kommen mit Deutsch und Mathematik ca. 25% hinzu, in Jahrgangsstufe 10 für zwei Naturwissenschaften noch einmal knapp 20%. Ab Jahrgangsstufe 9 werden demnach alle Schülerinnen und Schüler der Kooperationsklasse mit knapp 60% der Stundentafel im gemeinsamen Unterricht geführt. Zielvereinbarungen zur Steigerung des kooperativen Unterrichts sind mit den Jahrgangsstufenteams 7 und 8 auszuhandeln.

- Lernbehinderte Schülerinnen und Schüler (RLP Allgemeine Förderschule) haben inhaltlich zieldifferent an den gleichen Themen wie die nach dem RLP der Sekundarstufe I unterrichteten Schülerinnen und Schüler gearbeitet. Die Anpassung der Inhalte des Rahmenlehrplans der Allgemeinen Förderschule in der Individualisierung für die einzelnen LB-Schüler an den Rahmenlehrplan der Sekundarstufe I bereitet noch Schwierigkeiten. Diese „Homogenisierung“ der RLP wird im weiteren Verlauf der Schulentwicklung bearbeitet – zusammen mit der Umsetzung der neuen RLP auf den schulinternen Lehrplan. OE: Fortbildungen im Rahmen von SchiLF sind zu organisieren, Referenten vom LISUM einzuladen.
- Ein Ergebnis der wissenschaftlichen Begleitung im Berichtszeitraum weist nach, dass das Lehrpersonal sich von der Heterogenität und der Schwere der Behinderungsarten überfordert fühlt. Probleme ergeben sich immer wieder dadurch, dass Schülerinnen und Schüler mit Behinderungen eine Heterogenität aufweisen, auf die in der Unterrichtsplanung und -durchführung nicht genügend eingegangen werden kann. Dieses Problem wird dadurch verschärft, dass das eigentliche Fach-Profil der Schule und des Lehrpersonals, nämlich die Integration von Schülerinnen und Schülern mit dem sonderpädagogischen Förderbedarf „körperliche und motorische Entwicklung“ (KB), zunehmend dadurch überfordert wird, dass Schülerinnen und Schüler mit den Förderbedürfnissen „emotionale und soziale Entwicklung“ (EH) sowie „Lernen“ (LB) in die Schule drängen – und nach Bbg. Schulgesetz auch das Recht dazu haben. PE: Die Personalentwicklung der Schule bezogen auf diese Problematik stützt sich für die SchiLF auf den kleinen, abschmelzenden Stamm der Sonderpädagogen (KB) der ehemaligen KÖS, *einen* Sonderpädagogen (LB) und einen Sonderpädagogen (EH). In diesem Bereich besteht für die Schulleitung und das staatliche Schulamt akquisitorischer Handlungsbedarf. Bildungspolitisch erscheint es kurzsichtig, in Brandenburg keine Lehramtsstudiengänge „Sonderpädagogik“ anzubieten. Ein Studienseminar für Referendare dieser Fachrichtung existiert gegenwärtig in Brandenburg nicht.
- Der Unterricht in derartig heterogenen Kursen – auch in differenzierten Fachleistungskursen – gestaltete sich aus den genannten Gründen schwierig. Die Auswertung der im Schuljahr durchgeführten Befragung ergab erneut folgende Hinweise und Anregungen mit Auswirkungen auf die Organisation der Unterrichtsplanung und -entwicklung:

- die Kolleginnen und Kollegen eines Jahrgangs, vor allem das Kernteam eines Jahrgangs, sollten bei der Stundenplanung stärkeren Einfluss auf die Organisation von Kooperation und Integration nehmen können;
- die b-Klasse (arbeitet mit Kooperationsklasse zusammen) sollte bei der Zusammenstellung möglichst nicht mit EH-Schülern oder schwerst mehrfach behinderten Schülern belegt werden;
- mindestens ein Sonderpädagoge jeder Fachrichtung (!) sollte jeder Jahrgangsstufe fest zugeordnet werden;
- für die Integrations-/Zweitlehrer sollten zumindest die Hauptfächer im Stundenplan kontinuierlich parallel geplant werden;
- die Kurszusammensetzungen (besonders der Grundkurse) sollten von den Fachteams eines Jahrgangs bei der ursprünglichen Zusammenstellung und bei Umstufungen stärker bedacht und überdacht werden;
- als Integrationslehrer eingeplantes Lehrpersonal sollte nicht zu Vertretungszwecken abgezogen werden.

### 3.2.2 Leistungsbeurteilung im Rahmen des gemeinsamen Unterrichts

Das Schuljahr des Berichtszeitraums war anfänglich gekennzeichnet durch die höchst kontroverse Auseinandersetzung der Schulgemeinde über das sog. „Zweiklassensystem“ der Leistungsbeurteilung an der Schule: einerseits das Ziffernzeugnis, ergänzt um Informationen zum Arbeits- und Sozialverhalten für die Integrationsklassen; andererseits die rein verbale Leistungsbeurteilung im Unterricht und im Zeugnis für die Kooperationsklassen bis zum Halbjahr der 9. Jahrgangsstufe. Die Schwierigkeiten mit der Akzeptanz der rein verbalen Beurteilung vor allem bei den Eltern der Kooperationsklasse ist aus bisher vorliegenden Jahresberichten hinlänglich bekannt. Der gescheiterte Versuch, den Zeugnis- und Beurteilungsmodus der Schule zu vereinheitlichen ist ebenfalls hinreichend bekannt und braucht an dieser Stelle nicht erneut dargelegt zu werden.

Die Schule hat sich im Laufe des Berichtszeitraums entschieden, keinen Antrag auf Schulversuchsänderung zu stellen und den Schulversuch bis 2005 wie genehmigt weiter zu führen. Die Schulversuchsgenehmigung wurde im Juni 2003 in Punkt 4.10 vom MBSJ um den Netzwerkaspekt ergänzt.

Zur Weiterführung des Schulversuchs gehört allerdings auch die Weiterentwicklung der Beurteilungsgesichtspunkte. In diesem Rahmen wurde an der Schule entschieden, die Spielräume wahrzunehmen, die das Brandenburger Schulgesetz für Verbesserungen der Rückmeldungen zwischen Schule, Schülern und Elternhaus bietet. Bestimmte Handlungsfelder wurden zum ‚Beackern‘ frei gemacht.

Als erstes ist die bessere Information von Schülerinnen und Schülern und deren Eltern über die Unterrichtsinhalte zu nennen. 2003/04 soll damit begonnen werden, jeweils zum Schuljahresanfang den Schülerinnen und Schülern in jedem Fach einen Lernzielbogen über die im Schuljahr anstehenden Lerninhalte auszuhändigen. Diese Lernzielbögen wurden von den einzelnen Fachkonferenzen in Umsetzung der neuen Rahmenlehrpläne in den schulinternen Lehrplan entwickelt und die überarbeiteten Entwürfe werden zu Beginn des neuen Schuljahres vorliegen. Angefangen wird mit den Jahrgangsstufen 7 und 8. Es wird erwartet, dass die Lernzielbögen die Lerninhalte transparenter machen und auch die Kommunikation zwischen Schule und Eltern unterstützen. In wiefern sich in der Kommunikation zwischen Schülern und Lehrern auch eine Abrechenbarkeit über das Erreichen der Lernziele entwickeln lässt bleibt abzuwarten, ist aber angedacht.

Aus der oben angesprochenen Diskussion um die Vereinheitlichung der Leistungsbeurteilung hat sich die Auseinandersetzung mit der Vertiefung der verbalen Rückmeldung in den Informationen zum Arbeits- und Sozialverhalten ergeben. Im zweiten Halbjahr des Berichtszeitraums hat sich eine Lehrer-Arbeitsgruppe intensiv mit der Ergänzung der vorliegenden Kriterien um weitere Schlüsselqualifikationen und Kernkompetenzen beschäftigt und einen Entwurf vorgelegt, der auf dem Konzepttag der Schule während der Vorbereitungswoche diskutiert und abgestimmt werden wird.

### 3.3 Personalentwicklung

Im Schuljahr 2002/03 wurden folgende SchiLF-Veranstaltungen angeboten:

- i. Prof. Dr. Arnold: Aufbau und Formulierung verbaler Zeugnisse;
- ii. Frau Harnischfeger et al.: Methodentraining und Teamentwicklung im Unterricht (Baustein 2)
- iii. Mehrere Fortbildungen im Rahmen von pädagogischen Konferenzen zum Thema „Behinderungsarten“ (z.B. Lernbehinderungen; KB: Spastik, etc.)
- iv. Im Rahmen von Lehrer- und Fachkonferenzen: - Lernziele und Lernzielkataloge - Schlüsselqualifikationen / Kernkompetenzen

Unter den der Schule vom Staatlichen Schulamt Perleberg zugewiesenen Lehrkräften für 2003/04 befindet sich auch eine Sonderpädagogin (EH und LB, Neueinstellung).

### 3.4 Organisationsentwicklung

#### 3.4.3 Prinzip: Delegation und Eigenverantwortung

Aus den Details des Abschnitts I. wurden u.a. folgende organisatorische Schlüsse gezogen und werden zum neuen Schuljahr umgesetzt:

Dem Bedürfnis der Kolleginnen und Kollegen nach stärkerer Beteiligung an der Organisation von gemeinsamem Unterricht und Kooperation soll dadurch entgegen gekommen werden, dass die der Schule zugewiesenen Integrationsstunden zu einem großen Teil durch die Jahrgangsteams (Klassenleiter und Stellvertreter) in ihrem Jahrgang verteilt werden. Die Jahrgangsteams beraten, in welchem Unterricht die Integrationsstunden notwendig eingesetzt werden sollen und machen Vorschläge, welcher Fachkollege sie erhalten soll. Der Stundenplaner versucht, den Wünschen des Jahrgangsteams – und damit den betroffenen Schülerinnen und Schülern – gerecht zu werden. Sowohl die Schulleitung als auch die Steuergruppe gehen davon aus, dass durch diese Delegation die Selbstständigkeit, Eigenverantwortlichkeit und die Motivation aller Beteiligten gestärkt wird.

Aus dem gleichen Grund wurde entschieden, die Bildung des Jahrgangsteams des neuen siebenten Jahrgangs (5 Klassenleiter/-innen sowie 5 Stellvertreter/-innen) in die Hände der Kolleginnen und Kollegen zu geben. Es ist eine psychologische Binsenweisheit, die auch für Erwachsene gilt: Wer sich selbst zu etwas entscheidet, ist motivierter, übernimmt mehr Verantwortung für seine Tätigkeit und ist eher bereit, selbständig die notwendigen Dinge zu tun. Allem Anschein nach hat sich ein sehr engagiertes, motiviertes und arbeitsfähiges Team 7 selbständig gebildet. Die Gewähr, dass in diesem Jahrgang viel kooperativer Unterricht stattfinden wird, ist hoch.

#### 3.4.4 Die strukturelle Veränderung der Steuergruppe

Durch die Schulversuchsleiterin, Frau Düring, war schon zu Beginn des Berichtszeitraums angekündigt worden, sie würde mit einem entstehenden Netzwerk integrativ-kooperativer Schulen ihre Verantwortung für die Steuergruppe auf die Schule übertragen.

Das Ausscheiden von Frau Düring und der Wunsch einiger altgedienter Streiter für den Schulversuch, sich etwas zurückzuziehen, hat zu einer Diskussion der Aufgaben und der künftigen Struktur innerhalb der Steuergruppe geführt. Das Ergebnis: Die Steuergruppe sollte ein arbeitsfähiges, die Schulentwicklung unterstützendes Team aus Repräsentanten

des Lehrerkollegiums sein, die neben der Schulleitung und der Schulversuchsleitung ein breites Spektrum von Interessen und Haltungen abdecken sowie Schulstrukturen widerspiegeln. Dazu sollten gehören je ein Vertreter der Jahrgänge 7 bis 10, je ein Vertreter der wichtigsten Arbeitsgruppen des Schulversuchs (Evaluation, Unterrichtsentwicklung, Leistungsbewertung), ein Vertreter für die Schulversuchsleitung und der Schulleiter. Während dieser Diskussion wurde ebenfalls die Struktur der Lehrer-Arbeitsgruppen leicht verändert. Die neue Struktur und das Verflochtensein schulischer Strukturen lässt sich zwar zweidimensional nur unangemessen darstellen. Das Strukturdiagramm auf Seite 19 mag aber dennoch über das Visuelle die kurze Darstellung hier verdeutlichen.

Diesen Strukturveränderungen wurde durch das Kollegium zugestimmt, die Kandidaten gekürt, und die so veränderte Steuergruppe wird sich während der Vorbereitungswoche konstituieren.

Abschließend zu diesem Abschnitt ist noch anzumerken, dass die Qualität und der „Output“ dieser Strukturveränderungen ganz sicher von der sehr wichtigen und bereits sehr erfahrenen „Evaluationsgruppe“ der Schule zu gegebener Zeit ausgewertet werden wird. Im Berichtszeitraum hat die Evaluationsgruppe nicht nur im Rahmen des Wettbewerbs „Innovative Schulen 2002“ einen Preis für ihre Unterrichtsevaluation gewonnen. Sie hat ebenfalls mit der Evaluation der erweiterten Schulleitung wichtige Hinweise zu verbesserten Arbeits-, Organisations-, Beteiligungs- und Delegationsstrukturen gegeben und die Arbeitsplatzzufriedenheit des Lehrerkollegiums untersucht.

### 3.5 Ausblick

Als lernende Organisation erhofft sich die Schule in den nächsten zwei Jahren von einer Teilnahme am Netzwerk integrativ-kooperativer Schulen mit den Annehmlichkeiten des Schulversuchs weiterhin ein Empfangen in Form von Anregungen, die die Schule in ihrer Entwicklung weiter bringen. Einiges von ihrer Entwicklung wird die Schule sicherlich in das Netzwerk einbringen können.

Eine Weiterentwicklung in Richtung Kompetenzzentrum für gemeinsamen Unterricht und umfassende Betreuung auch der Schülerinnen und Schüler mit Behinderungen erscheint aber gefährdet, wenn kleine aber effektive Einrichtungen wie das „Peer Counselling“ aus fiskalischen Gründen ihren Betrieb einstellen müssen. Auch dieses ist ein Netzwerkprojekt, das den Träger keine horrenden Summen kostet, das aber unter integrativen Aspekten erhalten werden muss.

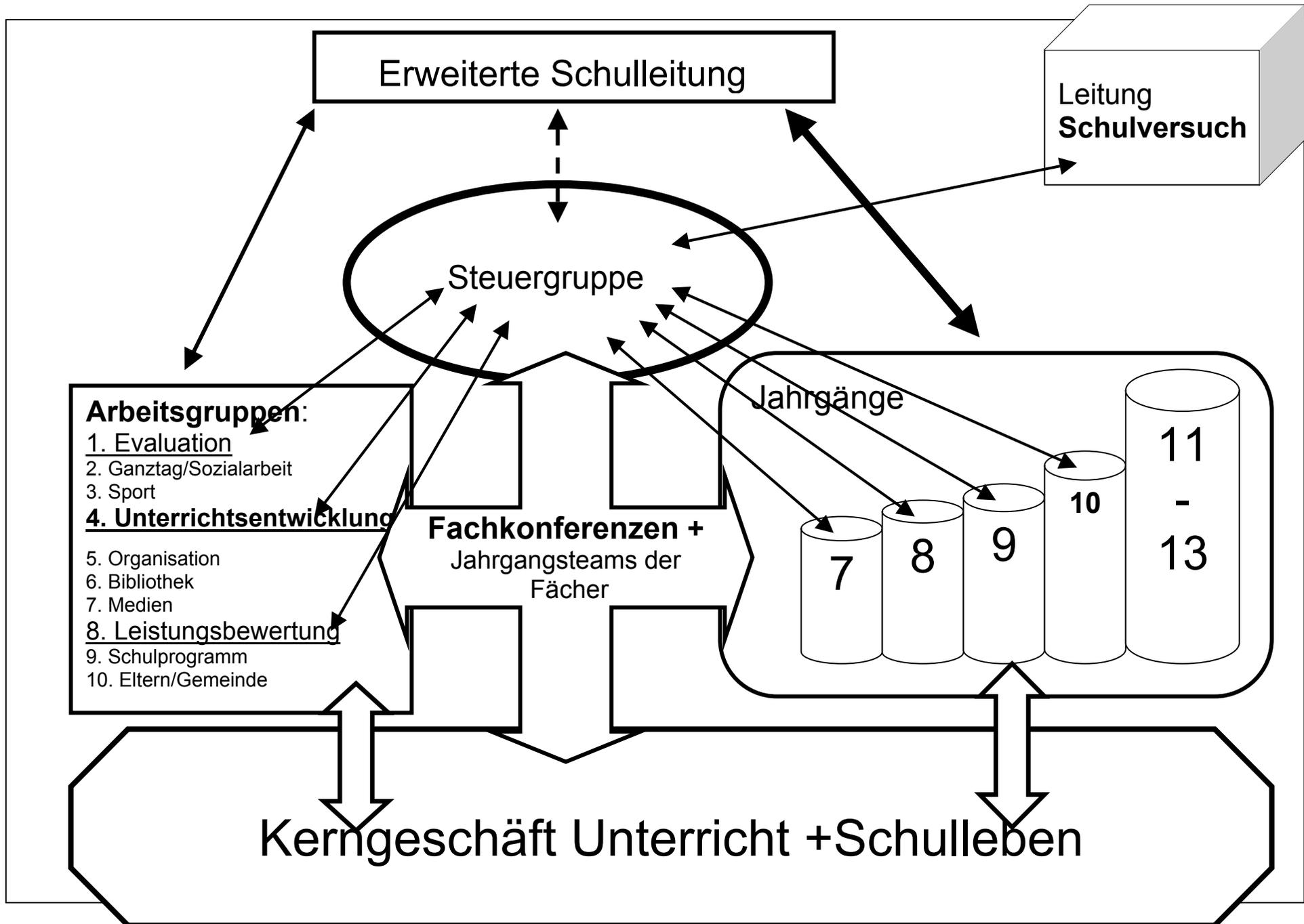
Das EU-Projekt der Schule „EQUAL – OPEN DOORS“ ist ebenso dem Netzwerkgedanken verpflichtet und noch ausbaufähig – hoffentlich über 2005 hinaus. Die positive Arbeit in

diesem Projekt, in dem der Entwicklungspartner der Schule, das „BZSL“ (Berliner Zentrum für selbstbestimmtes Leben) sowie viele Partner im In- und Ausland mitarbeiten, hat große erzieherische und multiplikatorische Wirkung, sowohl bei Schülern als auch bei Lehrern.

Der Ausblick auf das nächste Schuljahr verheißt räumliche Entspannung und endlich ausreichend Platz für den Ganztagsbetrieb und die für eine Ganztageschule so wichtige Bibliothek. Wie es nach 2004 baulich weiter geht, ist noch offen.

Schon zum jetzigen Zeitpunkt muss aber in einem Ausblick die Frage gestellt werden: Wie wird es 2005 nach dem Auslaufen dieses Schulversuchs weitergehen? Erste Überlegungen dazu existieren schon, frei nach dem Motto: „Wer denkt etwas zu sein, hat aufgehört etwas zu werden.“ Die Überlegungen beziehen sich nicht nur auf die Weiterführung des Schulmodells als Schule besonderer pädagogischer Prägung, sondern auch auf das Schulprofil mit dem hochintegrativen Fach Sport. Es sollte mit der Hilfe des Kreises, des MBS und des Bundes möglich sein, die Expertise und das Angebot der Regine-Hildebrandt-Schule sowie die Potenzen des Landesstützpunkts für den Behindertensport für den Aufbau einer Leistungssportklasse für Behinderte zu nutzen.

Für den Berichtszeitraum liegt dem Ministerium und dem staatlichen Schulamt die Anzahl der Schülerinnen und Schüler mit Behinderung bereits vor.



#### 4 Erfolge und Schwierigkeiten der Modellschulen im Schuljahr 2002/03

*Jutta Schöler*



**„Zur Wahrnehmung von ‘normalen’ Menschen gegenüber Menschen mit Behinderung scheint die Annahme zu gehören, dass man jene vor Belastungen und Bewährungsproben schützen müsse. Der angeblich gut gemeinte Schutz vor einem möglichen Scheitern bedeutet aber auch, dass diesen Kindern die persönliche Befriedigung des Erfolges verwehrt wird ...“**

#### **4.1 Vom halbvollen zum halbleeren Glas?**

In seinem Bericht über internationale Entwicklungstendenzen der gemeinsamen Erziehung von behinderten und nicht behinderten Kindern benutzt Andreas Hinz das Bild vom halbvollen und halbleeren Glas.<sup>1</sup> Bei jedem meiner Besuche in der Integrativ-kooperativen Grundschule und der Integrativ-kooperativen Gesamtschule kommen mir Gedanken, die mir ins Bewusstsein bringen, wie viel in den vergangenen vier Jahren in Birkenwerder auf dem Weg hin zur Normalität einer Schule für alle Kinder bereits erreicht ist. Andererseits gibt es immer wieder Beobachtungen und Nachrichten, welche mir bewusst machen, wieviel noch zu tun ist. Dann ist es wichtig, sich nicht entmutigen zu lassen von dem Eindruck eines weniger als halb vollen Glases.

Nach vier gemeinsamen Jahren an einer der beiden integrativ-kooperativen Schulen haben die Lehrerinnen und Lehrer, welche zuvor nicht an Sonderschulen unterrichtet hatten, ihre anfänglichen diffusen Ängste und Unsicherheiten gegenüber Kindern mit Behinderung überwunden. Die allermeisten Mitschülerinnen und Mitschüler und alle Lehrerinnen und Lehrer begegnen den Kindern mit Behinderung mit beeindruckender Selbstverständlichkeit. Die Lehrerinnen und Lehrer, welche zuvor an der Sonderschule für Körperbehinderte unterrichteten, begleiten die Kinder aus dem Schonraum der kleinen Lerngruppe in die Normalität einer Lerngruppe, in der die Anforderungen höher sind.

Das angenehme "Schulklima" beeindruckt Besucherinnen und Besucher. Eltern, die ihre Kinder für diese Schule anmelden, sowie Studierende, die in einer der beiden Schulen in Birkenwerder ein Praktikum absolvieren wollen, berichten von diesem positiven Eindruck. - Manchmal habe ich den Eindruck, dass die Lehrerinnen und Lehrer diesen weitgehend gewaltfreien und aggressionsarmen Umgang ihrer Schülerinnen und Schüler nicht hinreichend würdigen. Diese wesentliche Grundlage und damit auch der Erfolg ihrer Arbeit, **dieses Klima ist für sie normal - und das ist gut so.**

#### **4.2 Zu viele Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf von außen**

Die noch zu bewältigenden Schwierigkeiten liegen auf der schulorganisatorischen Ebene und, welche durch die Konstruktion des Schulversuches vorprogrammiert wurde und dringend revidiert werden sollte: Die Festlegung auf a-, b- und c-Klassen, welche miteinander kooperieren sollen, schafft im Bewusstsein aller Beteiligten a- und b- und c-Kinder.

---

<sup>1</sup> vgl. Hinz 2000

Die pädagogischen Begründungen sind oft fragwürdig: Warum soll der eine Schüler, der nach dem Lehrplan der Allgemeinen Förderschule unterrichtet wird, eine a-Klasse besuchen, ein anderer eine b-Klasse? In einigen Schulen (bisher sicherlich noch zu wenigen) im Land Brandenburg ist es möglich, dass Schülerinnen und Schüler mit erheblichen Lernbeeinträchtigungen, mit geistiger Behinderung oder auch schweren mehrfachen Behinderungen, eine Grund- oder Gesamtschule an ihrem Wohnort besuchen. - Schülerinnen und Schüler mit dem o.g. Förderbedarf besuchen aber leider auch in Brandenburg in der Regel eine Förderschule – obwohl im Schulgesetz bereits 1996 festgelegt wurde: „Menschen mit Behinderung sollen vorrangig im gemeinsamen Unterricht mit Schülerinnen und Schülern ohne sonderpädagogischen Förderbedarf (...) besonders gefördert werden.“ (§ 3 Abs. 4) – vgl. hierzu HEYER/PREUß-LAUSITZ/SCHÖLER 1997

Im größeren Umkreis von Birkenwerder entlasten sich einige Schulen offensichtlich dieser Verpflichtung unter Verweis auf die "Besondere Schule für Integration" in Birkenwerder.

Die große Zahl von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in den beiden Schulen in Birkenwerder entspricht nicht der Normalität des Einzugsgebietes für die "Normalschüler".

Kinder mit anerkanntem sonderpädagogischen Förderbedarf haben im Land Brandenburg das Anrecht auf gemeinsamen Unterricht; dieser soll vorrangig an ihrem Wohnort angeboten werden. – Mit dem Verweis auf den Status einer überregionalen Grundschule und einer überregionalen Gesamtschule (mit gymnasialer Oberstufe) und der Verpflichtung des Landes, ein staatliches Angebot mit Wohnheimunterbringung neben den Schulen in konfessioneller Trägerschaft bereitzustellen wird begründet, dass so viele Kinder, welche nicht in Birkenwerder wohnen, die Grund- und die Gesamtschule besuchen und nicht an ihrem Wohnort integrativ unterrichtet werden. Diese oben genannte Verpflichtung des Landes Brandenburg gilt jedoch nur für Kinder mit so gravierenden körperlichen Beeinträchtigungen, dass aus baulichen Gründen oder wegen notwendiger pflegerischer Maßnahmen für das einzelne Kind die integrative Unterrichtung am Wohnort nicht möglich ist. Der tägliche Transport nach Birkenwerder kann bei etlichen Kindern so nicht begründet werden.

### 4.3 Entscheidungen über den Schulort nach Schulstufen differenzieren

In bezug auf die Entscheidung über den geeigneten Ort des Lernens für Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf sollte künftig nach Schulstufen differenziert werden:

- Einem **Kind im Primarschulalter** sollte nur im äußersten Notfall ein langer täglicher Schulweg oder gar eine Internatsunterbringung zugemutet werden. Dies bedeutet, dass Kinder im Grundschulalter im Bedarfsfall zusätzlich zur schulischen Integration am Wohnort den Anspruch auf eine Einzelfallhilfe oder Familienhilfe haben, wenn die Eltern diese benötigen. (Diese familienunterstützenden Maßnahmen kosten weniger und sind für die Mütter/ den Vater psychisch weniger belastend als die Tatsache, 6- bis 12jährige Kinder während der Woche in ein Heim geben zu müssen.) - Dies bedeutet auch, dass alle Kinder mit Wohnsitz in Birkenwerder (unabhängig von Art oder Grad der Behinderung) ein Anrecht auf den gemeinsamen Unterricht in Birkenwerder haben. Jeglicher sonderpädagogischer Förderbedarf für diese Kinder und die sonderpädagogische Beratung und Unterstützung für die unterrichtenden Lehrerinnen und Lehrer muss in der Grundschule angeboten werden, wenn die Eltern dies wünschen.
- Für **Jugendliche der Sekundarstufe I** sind längere Schulwege aufgrund größerer Schuleinzugsbereiche üblich. In dieser Altersstufe sollte sich nach Möglichkeit der Einzugsbereich für die nichtbehinderten Schülerinnen und Schüler mit dem der Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf decken. (Unabhängig von Art und Grad der Behinderung.)
- **Jugendliche mit körperlichen Beeinträchtigungen der Sekundarstufe II** sind häufig darauf angewiesen, für die Ablösung vom Elternhaus Unterstützungen zu erhalten. Freizeitkontakte zu Gleichaltrigen sind an vielen Wohnorten für Jugendliche mit körperlichen Beeinträchtigungen nur sehr schwer zu realisieren. Mit dem Schulbesuch in einer besonderen Schule, welche auch Internatsplätze anbietet, können die Sozialisationsprozesse, welche für die Entwicklung zu einem autonomen Erwachsenen notwendig sind, von diesen jungen Erwachsenen leichter bewältigt werden. – Dies bedeutet, dass für die Sekundarstufe II der Einzugsbereich für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf größer sein kann als der Einzugsbereich für nichtbehinderte Schülerinnen und Schüler, - jedoch nur dann, wenn die jungen Erwachsenen dies selbst wünschen. Unter Verweis auf Birkenwerder dürfen sich gymnasiale Oberstufen von Schulen außerhalb des Einzugsbereiches von Birkenwerder der Aufgabe der Integration nicht entziehen.

#### **4.4 Problematische Aspekte der bisherigen Zuweisungspraxis von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf**

An jedem Schultag kann vor und nach der Unterrichtszeit vor den Schultoren beobachtet werden, wie für zahlreiche Kinder und Jugendliche mit Behinderung der Schultag beginnt und endet: Mit langen Fahrten zwischen Wohnort und Schule. Damit verlieren die Kinder kostbare Lebenszeit und sie kommen oft schon müde in der Schule an. Es sollte genauer nachgefragt werden, mit welchen Begründungen die jeweiligen Schulen am Wohnort sich ihrer Verpflichtung entziehen und sich nicht mit ihrer Art des Unterrichtens auf Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf einstellen.

Mit dem Verweis auf die kleinen a-Klassen werden Eltern bereits im Vorfeld dahingehend beraten, dass es besser sei, das Kind in diese so besondere Schule zu schicken. Dass in diesen Lerngruppen dann – genauso wie an herkömmlichen Sonderschulen – sechs bis 12 Kinder mit unterschiedlichen Schädigungen und/oder Lernschwierigkeiten, verschiedenen Defiziten und sehr unterschiedlichem sozialen Hintergrund, teilweise aus sechs bis zwölf verschiedenen Wohnorten zusammenkommen, wird im Vorfeld nicht bedacht. Eine so kleine, jedoch hochgradig mit Problemen belastete Klasse überfordert zumeist die Fähigkeiten des Sonderpädagogen/der Sonderpädagogin und es werden Entlastungen gesucht, indem zusätzliches Personal von Außen angefordert wird (Einzelfallhelfer, Zivildienstleistende). Nur selten können die Kinder in den a-Klassen sich gegenseitig Vorbild sein oder sich gegenseitig unterstützen. Sie bleiben auf die Hilfe der Erwachsenen angewiesen. Der Unterricht in den kleinen a-Klassen erwies sich in der Praxis für die Lehrerinnen und Lehrer und für die SchülerInnen oft anstrengender als in den Parallelklassen.

Andererseits sollte auch genau gefragt werden, wie die BeraterInnen der Sonderpädagogischen Förder- und Beratungsstellen im Umkreis von Birkenwerder die Eltern im Vorfeld beraten. So lange die ausgebildeten SonderpädagogInnen insbesondere aus Zeitgründen so eingesetzt werden und sich teilweise selbst auch so verstehen, dass es ihre Aufgabe sei, durch die Diagnostik nur den Förderbedarf für das einzelne Kind festzustellen und die Lehrerinnen und Lehrer in den Regelklassen nicht beraten, wie in einem binnendifferenzierenden, kooperativen Unterricht dieser Förderbedarf in einer Integrationsklasse praktiziert werden kann, so lange diese SonderpädagogInnen selbst keine oder geringe Erfahrungen mit integrativem Unterricht haben, werden sie dazu neigen, den Eltern eher den Besuch einer Sonderschule zu empfehlen als eine Integrationsmaßnahme.

„Eine wichtige Voraussetzung für integrativen Unterricht ist die Bereitschaft der Lehrer, behinderte Schüler in ihrem allgemeinen Unterricht zu fördern.“

Damit ist die Bewußtseinsdisposition der Lehrer gemeint, ihre Offenheit für Behinderte, für ihren besonderen Lebensvollzug und ihre erschwerten Lebensbedingungen. Diese Bewusstseinsdisposition ist zumindest ebenso wichtig wie die spezielle sonderpädagogische Qualifikation, die in einem Studium erworben wird.“

(MUTH, Jakob u.a.: Behinderte in allgemeinen Schulen. Essen : Neue deutsche Schule Verlagsgesellschaft, 1982, S. 19) siehe auch: Petra GEHRMANN S. 2001)

Wenn es im Sinne des oben angeführten Zitates von Jakob Muth die Bereitschaft nicht gibt, diese Kinder im allgemeinen Unterricht zu fördern und ihre Familien am Wohnort nicht integriert werden, wenn der Wunsch der Eltern nach Integration beantwortet wird mit dem Verweis auf Birkenwerder und wenn dann diese Kinder in Birkenwerder nicht in eine Integrations- sondern in eine Kooperationsklasse aufgenommen werden, dann wirkt dieser Schulversuch kontraproduktiv zu den langfristigen gesellschaftlichen Zielen, die mit dem Gemeinsamen Unterricht beabsichtigt sind.

#### **4.5    Erweiterte Aufgaben für die Schulen in Birkenwerder**

In der pädagogischen Konzeption und im Schulalltag beider Schulen ist in den vergangenen vier Jahren viel Positives entwickelt worden, womit diese beiden Schulen modellhaft für andere Schulen wirken können: Rhythmisierter Schulalltag, Zielvereinbarungsgespräche, regelmäßige Zusammenarbeit im Jahrgangsstufenteam, Leitbilder, die von Selbstständigkeit, Teamarbeit, Leistungsförderung handeln, Peer Counseling und EQUAL und nicht zuletzt in allen Jahrgangsstufen regelmäßiger kooperativer Unterricht. (Wobei letzter nach Einschätzung der Wissenschaftlichen Begleitung noch zu selten und nicht mit der notwendigen Verbindlichkeit praktiziert wird.)

Insgesamt lässt sich feststellen, dass in bezug auf das Kriterium: „Qualität des Unterrichts“ das Glas mehr als halb voll ist. Um an dem Bild vom halb-vollen oder halb-leeren Glas am Beginn dieses Berichtes anzuknüpfen, kann aus diesem zwar noch nicht überlaufenden, jedoch gut gefüllten Glas Flüssigkeit auch abgegeben werden. Dies darf nicht materiell verstanden werden, dass es an der Zeit sei, die für den Schulversuch genehmigten zusätzlichen Lehrerstunden zu verringern, sondern immateriell, ideell: Gute Praxis kann ansteckend wirken und vor allem, den Lehrerinnen und Lehrern an anderen Schulen die Angst vor dem Neuen nehmen. - Lehrerstunden, welche bisher überwiegend für Schulversuchsmehrbedarf innerhalb der eigenen Schule genutzt wurden, können mit großer

Wahrscheinlichkeit noch mehr als bisher außerhalb der Schule wirken, indem Lehrerinnen und Lehrer von anderen Wohnorten, an denen Eltern den Wunsch nach integrativem Unterricht für ihr Kind mit sonderpädagogischem Förderbedarf äußern, bereits frühzeitig in Birkenwerder hospitieren, dort beraten werden können und die RegelpädagogInnen und SonderpädagogInnen mit Integrationserfahrung auch in die anderen Schulen fahren, um vor Ort zu beraten und Lehrerfortbildung anzubieten. – Lehrerinnen und Lehrer sowie die Schulleiter der Schulen in Birkenwerder könnten eventuell fragen: „Und was haben wir davon?“

#### **4.6 Problemverringering drinnen durch Unterstützung nach außen**

Die hier vorgeschlagenen, von den Schulen in Birkenwerder nach außen gerichteten Aktivitäten, können Probleme innerhalb der Schulen verringern, denn aufgrund der Tatsache, dass zahlreiche Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf nicht in Birkenwerder wohnen, ergeben sich mit zunehmendem Alter der Schülerinnen und Schüler zunehmend mehr Probleme, die allein mit den pädagogischen Maßnahmen, welche der Schule zur Verfügung stehen, nicht bewältigt werden können:

- **Der tägliche Kontakt zu den Eltern** der Kinder, die auf einen Fahrdienst angewiesen sind, ist schwierig. Mütter und Väter, die ihre Kinder persönlich in die Schule begleiten können, klären häufig in der ersten oder auch noch in der zweiten Klasse organisatorische oder pädagogische Fragen durch ein kurzes Gespräch mit den Lehrerinnen und Lehrer.
- **Nachmittagskontakte zwischen Kindern mit und ohne Behinderung sind schwierig zu organisieren und selten zu realisieren.** Kinder verabreden sich in der Regel vormittags in der Schule für den Nachmittag oder für das Wochenende. Einige Eltern können die Fahrdienste übernehmen, andere sind dazu nicht in der Lage.
- Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf sind sehr leicht an ihrem Wohnort isoliert.
- **Hortbetreuung wird zu einem Problem.** Soll sie am Wohnort stattfinden, um dadurch Kontakte zu Gleichaltrigen zu ermöglichen oder in Birkenwerder?
- Für die Jugendlichen in der Gesamtschule können **Praktika, Nachmittags- oder Abendveranstaltungen** nur schwer organisiert werden, wenn Fahrdienste notwendig sind.

#### **4.7 Verantwortung der Schulaufsicht**

Die hier angesprochenen Schwierigkeiten müssten auf der Makro-Ebene außerhalb der Schulen in Birkenwerder bedacht werden. Hier ist vor allem die Schulaufsicht gefordert. Konkret schlage ich vor, dass an jedem Ort im bisherigen Einzugsgebiet von Birkenwerder, wenn Eltern von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf es wünschen und die Schule am Wohnort einer Einschulung in die Grund- und Gesamtschule skeptisch bis ablehnend gegenübersteht, die jeweiligen SchulleiterInnen entscheiden sollten, welche Lehrerinnen und Lehrer sich beraten lassen und fortbilden sollten. Eine Variante der Vorbereitung kann dann sinnvollerweise darin bestehen, dass diese Lehrerinnen und Lehrer im Unterricht in Birkenwerder hospitieren, an den Schulforen teilnehmen, sich von den Lehrerinnen und Lehrer der Steuergruppe oder von den integrationserfahrenen Regel- und SonderpädagogInnen beraten lassen. Dann werden die Kinder, welche bisher jahrelang von ihrem Wohnort nach Birkenwerder gefahren werden, in derselben Schule wie ihre Geschwister- oder Nachbarkinder unterrichtet und dies wird möglich, u.a. weil ihre Lehrerinnen einige Male nach Birkenwerder gefahren sind.

#### **4.8 »Nichtintegrationsfähige« und »integrationsfähige« Kinder**

Innerhalb der Grundschule und der Gesamtschule in Birkenwerder besteht bei einigen Lehrerinnen und Lehrern noch immer ein Bewusstsein, das davon ausgeht, man könne zwischen den "integrationsfähigen" und den "nicht integrationsfähigen" Schülerinnen und Schülern unterscheiden. Verstärkt wird dieses LehrerInnenbewusstsein durch die Tatsache, dass sich auch einige Eltern nicht vorstellen können, dass sich ihr Kind (weil es so klein, so schüchtern, so unselbständig usw. ist) in einer "normalen" Klasse wohlfühlen könnte.

Die „Schonraumhaltung“ einiger Lehrerinnen und Lehrer und eine überbehütende Erziehungshaltung einiger Eltern ergänzt sich – zum Nachteil für die Entwicklung der Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Andererseits wird damit die Gelegenheit verpasst, dass Kinder mit Behinderung die Erfahrung machen, dass am Anfang eines neuen Lebensabschnittes (hier einer neuen ersten oder siebenten Klasse) auch "normale" Kinder Ängste vor neuartigen Situationen kennen. Den "normalen" Kindern muten Lehrerinnen und Lehrer, Mütter und Väter zu, auch einmal negative Erfahrungen zu machen. In der Regel erhalten diese Kinder dann Unterstützung und erleben persönliche Befriedigung darin, eine Herausforderung, eine Prüfung bestanden zu haben.

Zur Wahrnehmung von "normalen" Menschen gegenüber Menschen mit Behinderung scheint die Annahme zu gehören, dass man jene vor Belastungen und Bewährungsproben schützen müsse. Der angeblich gut gemeinte Schutz vor einem möglichen Scheitern bedeutet aber

auch, dass diesen Kindern die persönliche Befriedigung des Erfolges verwehrt wird. Auf diese Zusammenhänge verwies auch Ludwig-Otto ROSER:<sup>2</sup>

„Sind einmal Ängste und instinktives Schutzbedürfnis, vor allem in den Eltern des behinderten Kindes überwunden, ist in den Eltern selbst die Konfrontation mit der Realität akzeptiert, ist Vertrauen entstanden, nicht nur in die fachliche Stütze in der Außenwelt, sondern vor allem in die Fähigkeit des Kindes, jetzt und in der ferneren Zukunft Lebenskraft zu entwickeln, ist die Erfahrung gemacht, daß die Welt nicht voller Tiger ist, dann gehen die Dinge ihren Lauf auf einem Weg, der sicherlich nicht ohne Dornen ist, aber mitten ins Leben führt.“

In den zurückliegenden Schuljahren sind sechs Schüler und eine Schülerin von a-Klassen in b-Klassen gewechselt. Im Bewusstsein der Beteiligten mussten sich diese Kinder als „integrationsfähig“ beweisen. – Eltern und Lehrerinnen und Lehrer, vor allem den Kindern selbst, wird durch diese Organisationsform suggeriert, dass nur die intellektuell fitten, selbstbewussten und durchsetzungsfähigen Kinder das Recht haben, aus einer a-Klasse herauszukommen. – Gleichzeitig entsteht durch diese Vorgehensweise der Eindruck, dass diejenigen Schülerinnen und Schüler, welche nicht aus einer a-Klasse in eine b-Klasse wechseln (dürfen) der »Rest« seien – weil »nichtintegrationsfähig«.

#### **4.9 Kooperation der SchülerInnen als Vorbereitung für Integration!?**

Dieses Prinzip des Festhaltens an den a-Klassen und den b-Klassen könnte ev. akzeptiert werden, wenn tatsächlich regelmäßige Unterrichtseinheiten gemeinsam mit Schülerinnen und Schülern aus den a-Klassen und den b-Klassen durchgeführt würden, wenn die Kinder dadurch die Gelegenheit hätten, Durchsetzungsvermögen, Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten zu erlernen und wenn dadurch auch die übrigen Kinder und die Lehrerinnen und Lehrer lernen würden, jedes Kind – unabhängig von Art und Grad seiner Behinderung – in seiner Rolle als Kooperationspartner zu akzeptieren

In allen Jahrgangsstufen findet regelmäßig kooperativer Unterricht statt. Meine Kritik bezieht sich auf die Quantität, welche die notwendige Voraussetzung für eine andere Qualität ist. – Die andere Qualität entsteht dadurch, dass nicht die Lehrerinnen und Lehrer entscheiden,

---

<sup>2</sup> ROSER in SCHÖLER 1998, S. 135; Ludwig-Otto ROSER hat als Psychologe in Italien die Einführung der schulischen Integration von Kindern mit Behinderung in der Zeit von 1960 – 1990 wesentlich geprägt. Seine Vorträge und Veröffentlichungen in Deutschland seit 1980 beeinflussten die Integration in Deutschland in starkem Maße. Zahlreichen IntegrationsforscherInnen, Eltern behinderter Kinder und LehrerInnen in Deutschland hat er die Ängste vor der Herausforderung der Integration genommen.

wann und wie lange wer aus der a-Klasse mit wem aus der b-Klasse arbeiten darf. Das Ziel muss sein: Es können Freundschaften entstehen und eine hohe Lernwirksamkeit für alle Kinder im Unterricht sind gegeben. Die Kinder und Jugendlichen können planen und darin unterstützt werden, um feste Lernpartnerschaften zu bilden, aus denen sich auch Freizeitkontakte ergeben können. (Und sei es nur, um sich für ein Telefonat am Nachmittag zu verabreden.) Vorrangig gemeinsam heißt für mich, dass kooperativer/ integrativer Unterricht die Regelform sein muss und das Lernen in separaten Kleingruppen die Ausnahme. Zu seltene Kooperationsstunden können immer wieder neu Probleme schaffen, die es bei regelmäßiger Kooperation bald nicht mehr gibt, die dann die Lehrerinnen und Lehrer auch nicht mehr belasten. – Im günstigsten Fall sagen die Lehrerinnen und Lehrer dann: „Warum haben wir eigentlich nicht früher angefangen mit der Kooperation?“ Derartige Erfahrungen werden mit Sicherheit in den kommenden Jahren häufiger zu schnelleren Lösungen führen, denn vom kommenden Schuljahr beginnen erstmalig Lehrerinnen und Lehrer mit dem Unterrichten in 1. bzw. 7. Klassen, die bereits Unterrichtserfahrungen zuvor in höheren Klassen im integrativen und kooperativen Unterricht der Grund- bzw. der Gesamtschule in Birkenwerder (oder auch in anderen Schulen) gesammelt haben.

#### **4.10 Kooperation der SchülerInnen im »Vormittagsband« bzw. im Kursunterricht der Gesamtschule**

Aus der Sicht der Kinder ergeben sich Kooperationsmöglichkeiten zwischen Schülerinnen und Schülern der a-Klassen mit denen der b-Klassen nicht nur im kooperativen Unterricht, wie er von den Lehrerinnen und Lehrer für kooperative Lerngruppen geplant wurde, sondern für einzelne Schülerinnen und Schüler an der Grundschule im Rahmen des „Vormittagsbandes“ und an der Gesamtschule im Fachleistungs- und im Wahlpflichtunterricht.

Hierzu muss jedoch wiederum kritisch angemerkt werden, dass das Ziel: „Gemeinsamkeit“ vor vielen anderen organisatorischen Belangen oft nicht die notwendige Priorität genießt. – Es dürfte nicht vorkommen, dass ausgerechnet die wenigen Gelegenheiten, in denen z.B. ein Mädchen aus einer a-Klasse die Gelegenheit hätte, in dem Kurs „Üben und Lernen“ das gemeinsame Lernen mit den nicht behinderten Kindern zu üben, regelmäßig diese Gruppenerfahrung versäumt, weil sie am Schwimmunterricht teilnehmen soll/muss, an dem nur Kinder der a-Klasse teilnehmen. Sowohl der Schwimmunterricht als auch die Angebote des Vormittagsbandes sollten so organisiert werden, dass sie eine Gelegenheit für alle Kinder sind, die notwendigen sozialen Erfahrungen machen zu können, welche für ein gemeinsames Leben notwendige Voraussetzung sind.

Oder: An der Gesamtschule besteht die Tendenz, die Schülerinnen und Schüler, die nach dem Lehrplan der Schule für Lernbehinderte oder der Schule für Geistigbehinderte unterrichtet werden, den unteren Fachleistungskursen zuzuordnen. Es besteht die Gefahr, dass die "normalen" Schülerinnen und Schüler, die Schwierigkeiten beim Erreichen der "normalen Lernziele" haben, sich abgewertet fühlen und evtl. tatsächlich in ihrem Lernvermögen "heruntergezogen" werden durch die ("Lern-)behinderten" Schülerinnen und Schüler. Da in diesen Lerngruppen häufig auch die Schüler (sehr selten Schülerinnen) sind, die Verhaltensprobleme zeigen, wird das Unterrichten in diesen Gruppen für die Lehrerinnen und Lehrer extrem schwierig. Andererseits geht der Anspruch und die Herausforderung an die Lehrerinnen und Lehrer der leistungsstarken Kurse verloren, einen tatsächlich lernzieldifferenzierten Unterricht zu planen und durchzuführen, was erfahrungsgemäß mit den leistungsstärkeren und in ihrem Sozialverhalten stabileren Schülerinnen und Schülern der oberen Kurse leichter ist als mit den leistungsschwächeren.

Im Wahlpflichtunterricht der Gesamtschule sollte vermieden werden, dass ein Kurs (z.B. Arbeitslehre) überwiegend oder gar ausschließlich von Schülerinnen und Schülern der a-Klassen besucht wird. Gerade im Arbeitslehreunterricht kann gegenseitiges Helfen bei der Planung von Projekten und bei manuellen Tätigkeiten gut realisiert werden.

#### **4.11 Freundschaften**

In den vergangenen vier Jahren sind in den Schulen in Birkenwerder viele Freundschaften entstanden – zwischen Lehrerinnen und Lehrern, die zuvor an getrennten Schulen gearbeitet haben und die sich in der gemeinsamen Verantwortung für eine neue Aufgabe in zahllosen Gesprächen besser kennengelernt haben. Es sind viele Freundschaften entstanden zwischen Schülerinnen und Schülern. Nach diesem Schuljahr kann erstmalig von Schulabgängern zurückgeblickt werden. Eine wichtige Frage wird die nach den Freundschaften aus der gemeinsamen Schulzeit sein. Als ich die Interviews mit den Schülerinnen und Schülern las, welche an den Schulen in Birkenwerder aus einer a- in eine b-Klasse gewechselt waren, fiel mir auf – und es berührte mich emotional – dass alle diese Kinder betonten, sie hätten jetzt in der b-Klasse mehr Freunde. Ich weiß, dass in der Gesamtschule zwischen den nichtbehinderten Jugendlichen sehr häufig Freundschaften aus gemeinsamen Fachleistungskursen oder Wahlpflichtkursen entstehen; ob dies auch für die Jugendlichen mit Behinderung in der Gesamtschule in Birkenwerder der Fall ist, müssen genauere Befragungen ergeben.

Die Tatsache, dass die „Wechselkinder“ betonten, sie hätten jetzt mehr Freunde, veranlasste mich, in dem Aufsatz des Kollegen Ludwig-Otto ROSER noch einmal nachzulesen. In seinem Text „Zur Utopie der Freundschaft“ stellt er sehr eindrücklich dar, wie wichtig Freundschaften

für alle Menschen sind. Er verweist darauf, dass Freundschaften, die „fast alle Lebensstürme überdauern, meist aus der gemeinsamen Kinderwelt stammen. (...) Den anderen mit seinen Schwächen, seinen Fehlern und seiner Denkweise zu akzeptieren, ist gebunden an eine gemeinsame Entwicklung in der umgebenden Realität. Wie oft ist z.B. Schulwechsel traumatisch; er ist wie eine Emigration. Wie ist dem »Neuen« zumute, der in die Klasse eintritt. Ist er nicht durch Angst stark behindert?“ (ROSER, S. 188) – Im Kopf ist mir das Bild des kleinen Jungen, der aus der a-Klasse zur Kooperationsstunde in den Klassenraum der b-Klasse kommt und feststellt, dass für ihn im Stuhlkreis kein Stuhl mehr frei ist. – Unser Ziel muss es sein, dass alle Schülerinnen und Schüler ein Bewusstsein dafür entwickeln, daran zu denken, dass für die Kooperationsstunden einige Stühle mehr im Stuhlkreis stehen.

Es ist mit Sicherheit in den vergangenen Jahren in den Schulen in Birkenwerder gelungen, den Kindern und Jugendlichen mit körperlichen Beeinträchtigungen ihre Ängste vor den nichtbehinderten Gleichaltrigen zu nehmen; auch die „normalen“ Kinder und Jugendlichen haben keine Ängste vor „den Behinderten“. Der nächste Entwicklungsschritt muss sein, bessere Voraussetzungen dafür zu schaffen, dass mehr Freundschaften zwischen »a-Kindern« und »b-Kindern« entstehen können.

Zum Abschluss möchte ich noch einmal Ludwig-Otto ROSER zitieren und darauf verweisen, dass die Lektüre des vollständigen Aufsatzes sehr gut geeignet ist, um sich als Erwachsener noch einmal bewusst zu machen, wie wichtig für uns alle die gemeinsame Arbeit für gemeinsame Schulen (nicht nur in Birkenwerder) ist, auch für unsere Freundschaften, für den Abbau unserer Ängste.

„Es ist also vor allem das Dabeisein, das Einbezogensein, das zunächst Angst (und damit Aggressivität) mildert und die Möglichkeit der »Freundschaft« als Hoffnung anbietet. Ich sage Möglichkeit und meine damit das Terrain, auf dem Freundschaft wachsen kann. Nun ist es gewiß nicht so, daß das gemeinsame Aufwachsen, das zusammen „Eingeschifft-sein“ aller, notwendigerweise zur Freundschaft führt, denn diese ist aus unzähligen Variablen zusammengesetzt, die schwer zu erforschen sind, z.B. durch die Sympathie, die aus mysteriösen Quellen des Gefühls entspringt. Sie kann auch Menschen zusammenführen, die nicht miteinander aufgewachsen sind. Befreunden kann man sich in jedem Lebensabschnitt. Aber auch hier steht die Freiheit von Angst, das gegenseitige Vertrauen im Vordergrund. Wie oft wird beklagt, daß Freundschaft selten ist und es ist gewiß nicht leicht, als Erwachsener Freunde zu finden, die sozusagen »wirklichen« Freunde. Vor dem Akzeptieren des Anderen in all seinen Seinsweisen steht zweifellos das gegenseitige Kennenlernen. Es ist Voraussetzung zur Minderung der Angst.“

Ist das Glas nun halbvoll oder halbleer? – Diese Frage wird sicherlich nur jeder Einzelne für sich beantworten. – Vielleicht ist ein anderes Bild nützlicher: Wir sind schon ein gutes Stück auf dem Weg zu einer gemeinsamen Schule für alle Kinder vorangekommen – aber wir haben auch noch einen langen Weg vor uns.

#### Literatur:

- GEHRMANN, Petra: Gemeinsamer Unterricht – Fortschritt an Humanität und Demokratie - Literaturanalysen und Gruppendiskussionen mit Lehrerinnen und Lehrern zur Theorie und Praxis der Integration von Menschen mit Behinderung. Opladen : Leske + Budrich, 2001
- HEYER, Peter; PREUSS-LAUSITZ, Ulf; SCHÖLER, Jutta (Hrsg.): "Behinderte sind doch Kinder wie wir!" Gemeinsame Erziehung in einem neuen Bundesland. Berlin : Wissenschaft und Technik-Verlag, 1997
- HINZ, Andreas: Vom halbvollen und halbleeren Glas der Integration – Gemeinsame Erziehung in der Bundesrepublik Deutschland. In: HANS, Maren ; GINNOLD, Antje (Hrsg.): Integration von Menschen mit Behinderungen – Entwicklungen in Europa. Neuwied ; Kriftel ; Berlin : Luchterhand, 2000, S. 230 – 237
- MUTH, Jakob u.a.: Behinderte in allgemeinen Schulen. Essen : Neue deutsche Schule Verlagsgesellschaft, 1982
- ROSER, Ludwig-Otto: Zur Utopie der Freundschaft. In: SCHÖLER, Jutta (Hrsg.): Normalität für Kinder mit Behinderungen: Integration. Texte und Wirkungen von Ludwig-Otto Roser. Neuwied, Kriftel, Berlin : Luchterhand, 1998, S. 183 – 193
- SCHÖLER, Jutta (Hrsg.): Normalität für Kinder mit Behinderungen: Integration. Texte und Wirkungen von Ludwig-Otto Roser. Neuwied, Kriftel, Berlin : Luchterhand, 1998

## 5 Entwicklungsprozesse und Qualitätsmaßstäbe der Kooperation in der Grundschule und der Gesamtschule

**Petra Gehrman**



**„Flexibilitätsansprüche zum Wohle eines Kindes und vermehrte Ansprüche an die Zusammenarbeit oder Kooperation von Lehrern sind somit sowohl Stärken des derzeitigen Organisationsmodells im Schulversuch als auch deutliche Schwachpunkte ...“**

Grundlage der Ausführungen: Unterrichtsbesuche, Teilnahme an einer Sitzung der Projektgruppen sowie Gespräche mit den Lehrerinnen und Lehrern beider Schulen im Zeitraum vom 12.-15.03.2003

## 5.1 Unterrichtsbeobachtungen und Gruppengespräche

Die Unterrichtsbeobachtungen im Kooperativen Unterricht sind nach wie vor je nach Jahrgangsstufe höchst unterschiedlich möglich, da das Ausmaß der Kooperation insbesondere an der Grundschule von Jahrgang zu Jahrgang unterschiedlich geregelt ist. So gibt es immer noch Jahrgänge, in denen keine Kooperation praktiziert wird oder sich die Kooperation der Kinder auf eine oder zwei Stunden in der Woche beschränkt. Generell erfolgt die Kooperation mit dem genannten geringen Stundenanteil in den sogenannten Nebenfächern (Kunst, Musik und Sport). Kooperation in den Fächern Deutsch und Mathematik findet bisher in der Grundschule nicht statt.

Nach wie vor gibt es wenig Verbindlichkeit, die über die Verabredung einzelner Lehrerteams hinausgeht. Die Zielvereinbarungen hinsichtlich des Ausbaus der weiteren kooperativen Zusammenarbeit sind allein Angelegenheit einzelner Lehrkräfte und erfahren auch nach 4 Jahren Schulversuch bisher nur wenig Verbindlichkeit und Transparenz auf Schulebene.

In der **Grundschule** hatte ich bei meinem Besuch die Möglichkeit in zwei Klassen kooperativen Unterricht zu erleben. Es handelte sich hierbei um den Unterricht der Klassenstufen 2 und 4. In der Klassenstufe 4 sind es jedoch nur einzelne Kinder, die in den Unterricht der Integrationsklasse integriert werden. Eine Kerngruppe von 6 Kindern besucht in diesem Jahrgang mittlerweile ausschließlich den Sonderunterricht der A-Klasse. Im Unterricht der im Schuljahr 2002/2003 gestarteten ersten Klasse gab es bis zum Frühjahr noch keine Kooperationserfahrungen. Über eventuelle Zielvereinbarungen in diesem Jahrgang ist bisher auch offenbar nicht gesprochen worden.

Beim Besuch der **Gesamtschule** entfiel der kooperative Unterricht in der ersten Unterrichtsstunde in der 8. Klassenstufe kurzfristig. Stattdessen besuchte ich den Englischgrundkurs des 7. Jahrgangs. In den darauffolgenden beiden Unterrichtsstunden verblieb ich im 7. Jahrgang und erlebte die Kooperation der beiden Klassen (7a/b) in den Unterrichtsfächern Deutsch und Biologie. In der 4. Unterrichtsstunde besuchte ich dann abschließend den Mathematikgrundkurs der 8. Jahrgangsstufe.

In Bezug auf allgemeine Bedingungen und Entwicklungen ist nach 4 Jahren Schulversuch festzuhalten, dass mit Ausnahme des Englischgrundkurses der Unterricht sowohl an der Grund- als auch der Gesamtschule in sämtlichen Kooperationsstunden in Doppelbesetzung erfolgt. Wobei die Rollenaufteilung nach wie vor unterschiedlich ist. Während die eine Hälfte der Lehrerteams eine kooperative bzw. partnerschaftliche

Zusammenarbeit bevorzugt und der Unterricht von beiden Lehrkräften wechselseitig geführt wird, wobei die Aufmerksamkeit beider Lehrkräfte sich jeweils auf alle Kinder verteilt, verläuft der Unterricht in der anderen Lehrergruppe strenger getrennt ab, wobei die erste Lehrperson den Unterricht häufig lehrerzentriert leitet und die zweite in den Gruppenphasen weitgehend für die Betreuung der Kinder mit Behinderungen bereitsteht sowie in einzelnen Fällen auch für die Beratung der Kinder ohne Behinderungen verantwortlich ist. In der Tendenz geht die Entwicklung in den vergangenen Jahren und auch das Anspruchsniveau der einzelnen Teams dahin, die Rollenaufteilung generell flexibler zu gestalten.

Erkennbar positiv ist in diesem Zusammenhang, dass bei einigen **Unterrichtshilfen** in der Gesamtschule offenbar ein Umdenkungsprozess eingesetzt hat und diese sich ebenfalls als Ansprechpartner für Kinder ohne Behinderungen verstehen. Hierdurch besteht für die Kinder mit Behinderungen viel eher die Möglichkeit am Klassengeschehen – zumindest mit Blickkontakten – teilzunehmen. Generell ist das Verhältnis der Erwachsenen im Verhältnis zur Anzahl der Kinder in einzelnen Unterrichtsstunden sehr hoch.

Auch hinsichtlich der **Unterrichtsmaterialien** streben einzelne Lehrkräfte eine erkennbar stärkere Individualisierung und Differenzierung an. Hierbei werden in der Regel den Schülern Arbeitsblätter nach dem Schwierigkeitsgrad bzw. dem Niveau der Anforderungen leicht differenziert auf zwei Ebenen angeboten. Darüber hinaus hat jedoch - allerdings nur in zwei Unterrichtsstunden - eine weitergehende Differenzierung stattgefunden, die die individuellen Fähigkeiten möglichst aller Schüler berücksichtigt hat (5 Ebenen). Dieser Unterricht war in beiden Schulformen als Stationenarbeit konzipiert.

In den im Anschluss an die Unterrichtsbesuche **stattfindenden Gesprächen mit den Lehrkräften** der besuchten Klassenstufen wurde jeweils die Entwicklung des vergangenen Schuljahres reflektiert. Hierbei zeigten sich die einzelnen Lehrkräfte mit der Entwicklung im vergangenen Schuljahr durchaus unterschiedlich zufrieden. Zufriedenheit über kleine Entwicklungen und Unzufriedenheit über wenig Verbindlichkeit standen sich hierbei in den Aussagen gegenüber. Grundsätzlich hat sich aber wohl in den vergangenen Monaten jedes Team noch einmal Teilziele formuliert, die allerdings aus Sicht der wissenschaftlichen Begleitung eher als Minimalziele verstanden werden müssen.

Die Entwicklung **zu allgemeinen Zielvereinbarungen und übergreifenden Qualitätskriterien** scheint dagegen im letzten Schuljahr insbesondere an der Gesamtschule noch nicht wesentlich weiter gekommen zu sein. Unklar ist den Beteiligten offenbar auch nach wie vor die Zielsetzung der Kooperation im Unterschied zur integrativen Beschulung. Zwar hat man sich größtenteils auf feste Zeiten für die Kooperation und die damit verbundenen Vorbereitungen sowie feste Kooperationspartner geeinigt, aber aus dieser Zusammenarbeit sind bisher keinerlei allgemein verbindliche Überlegungen oder gar Vereinbarungen entstanden. Unzufriedenheit besteht bei einigen Kollegen dahingehend,

dass nach ihrer Meinung die bisherigen Kooperationsstunden für die Kinder nicht ausreichend sind und die Kooperationsverpflichtung häufig von zwei Lehrern nicht immer gleichermaßen gesehen und gewollt wird. Als zusätzliches Hindernis auf dem Weg zu mehr Kooperation hat sich an der Gesamtschule die ab der 7. Klasse praktizierte **Leistungsdifferenzierung** (Gesamtschule) ergeben, die einer lehrzieldifferenten Unterrichtung zum Teil im Wege steht und auch hinsichtlich der so entstehenden Gruppenzusammensetzungen nicht immer günstig ist.

Das Fazit der Lehrerrunden fällt daher zum Teil auch etwas unterschiedlich aus. Während die einen mit den kleinen lehrkräftebezogenen Entwicklungen durchaus zufrieden sind und an einer jahrgangswisen individuellen Festlegung der Lehrkräfte festhalten möchten, bilanzieren die anderen eher skeptischer und verweisen auf viele gute Ideen unter den Lehrkräften, aber nach wie vor wenig konkrete und vor allem überprüfbare und evaluierbare Entwicklungen.

**Die Beobachtungen und Gespräche zusammenfassend** muss seitens der wissenschaftlichen Begleitung insbesondere der letzten Aussage zugestimmt werden.

- Es fällt zunehmend schwerer, die zum Teil sehr auseinanderdriftenden Bemühungen der Lehrerteams in einem gemeinsamen Bericht zu verarbeiten. Die Bemühungen und Entwicklungen gehen nach 4 Jahren Schulversuch um den kooperativen Unterricht, insbesondere wenn man die Bereiche Unterrichtsorganisation und -planung mit einbezieht, allzu sehr auseinander. Hierbei wird die Schere zwischen denjenigen, die einer traditionellen Unterrichtsgestaltung mit wenig individuellen Gestaltungsmöglichkeiten für den einzelnen Schüler und auf der anderen Seite denjenigen, die innovative methodische Entwicklung anstreben, immer größer und eine Verständigung offensichtlich immer schwieriger.
- Bemühungen an den beiden Schulen, hier zwischen den einzelnen Gruppen zu vermitteln und ggf. Prozesse zu unterstützen oder auch zu beschleunigen sind noch eher in Ansätzen vorhanden. Inwieweit diese sicher auch konfliktreichen Gespräche außerhalb meiner gemeinsamen Beratungen durchgeführt werden, entzieht sich jedoch meiner Kenntnis. Meines Erachtens käme den Schulleitungen bzw. den Teilnehmern der Planungssitzungen hier größere Verantwortung als bisher zu. Zielvereinbarungen sollten aufgrund der bisher gemachten und ausgewerteten Erfahrungen entwickelt werden und jedes neu beginnende Lehrerteam damit konfrontiert und gefordert werden. Hierbei ist es sicher wichtig, dass die erfahrenen Kollegen der vergangenen Schulversuchsjahre Gelegenheit und Raum zur Unterstützung und Beratung der neuen Kollegen bekommen (stundenmäßige Ressourcen). Nur so lassen sich gemachte Erfahrungen an einer Schule weiter transportieren und fruchtbar nutzen.

- Als meines Erachtens ungünstig hat sich die Fachleistungsdifferenzierung an der Gesamtschule herausgestellt. Hier fällt im kooperativen Unterricht auf, dass die jeweils leistungsschwächeren Schüler der B-Klassen im Unterrichtsgeschehen eher mit sich beschäftigt sind und sich schwerer tun - als es etwa die Leistungsträger einer stärker heterogenen Gruppe es tun können - auf Schüler mit Behinderungen zuzugehen.
- Generell sind die Unsicherheiten, die durch die vielfachen Innovationen bzw. Veränderungen der vergangenen Jahre verursacht schienen, nach vier Schulversuchsjahren weniger spürbar. Alle scheinen sich jeweils auf ihre Art und Weise (traditioneller bzw. innovativer Unterrichtsgestaltung) eingerichtet zu haben. Dies ist einerseits als positiv einzuschätzen aber andererseits besteht auch die Gefahr einer Auseinanderentwicklung innovativer Bestrebungen einzelner Lehrergruppen. Schwierig scheint es gemeinsame schulische Entwicklungsprozesse, die eben auch gemeinsame verbindliche Innovationen ermöglichen können – obwohl durch interne und externe Evaluationen und Beratungen unterstützt – für alle Beteiligten (Lehrer, Kinder, Unterricht, Schulleitung) fruchtbar werden zu lassen. Ein Nachlassen der gemeinsamen innovativen Anstrengungen wäre meines Erachtens gerade zum jetzigen Zeitpunkt des Schulversuchs sehr nachteilig für die weitere schulische Gesamtentwicklung.

## 5.2 Weiterentwicklung der Kooperation

Betrachtet man vor dem Hintergrund des Modells von Reynolds die Entwicklung in Birkenwerder, so haben sich im integrativ-kooperativen Schulversuch bisher vier Organisationsformen des o. g. Modells von Reynolds stärker profiliert und etabliert<sup>3</sup>. Dies sind:

Die **Vollzeit-Spezialklasse**, der in Birkenwerder die A-Klasse mit oder ohne regelmäßiger verlässlicher Kooperation entspricht. Zum zweiten die **Teilzeit-Spezialklasse**, der die A-Klassen mit regelmäßiger verlässlicher Kooperation entsprechen sowie der **Unterricht im regulären Klassenraum mit Beratung** (Integrationsklassen mit sonderpädagogischer und anderer unterstützender Beteiligung) und der **Unterricht im Klassenraum ohne eine zusätzliche Ressource** (Integrationsklassen etwa in Grundkursen ab der 7. Klasse).

Die beiden letztgenannten Varianten sollen an dieser Stelle aufgrund einer Fokussierung auf den kooperativen Unterricht nicht weiter Gegenstand der hier angestellten Überlegungen sein. Erinnerung sei noch einmal daran, dass Reynolds und in seiner Folge um Integration bemühte Praktiker und Theoretiker stets darauf verwiesen haben, dass die Zuordnung eines

---

<sup>3</sup> Vgl. dazu meinen Vortrag vom 15.03.03 im Rahmen der 5. landesweiten Fachtagung zu integrativ-kooperativen Schulen im Land Brandenburg unter [www.schule-bkw.de](http://www.schule-bkw.de)

Kinder zu einer Organisationsform **steter Überprüfung bedürfe** (s. Gehrman 2003). Zielsetzung müsse hierbei immer sein, die Rückführung des Kindes in eine weniger spezielle Maßnahme anzustreben. Reynolds verweist als inhaltliche Leitlinien darauf, dass eine Zuordnung zu einer Organisationsform immer **stark temporär** angelegt und darüber hinaus auch eng **am Prozess des einzelnen Kindes orientiert** sein sollte.

Die Vielfalt der Modelle im Schulversuch an den Schulen in Birkenwerder birgt vor diesem Hintergrund besondere Herausforderungen und Verantwortungen, die ihrerseits wiederum Entwicklungschancen eröffnen, die aber auch genutzt werden müssen, aber andererseits auch Risiken mit sich bringen, die ich im Folgenden in Bezug auf zwei Überlegungen näher erläutern möchte um dann abschließend (Punkt 3) aus der bisherigen Entwicklung der letzten 4 Jahre Konsequenzen ziehen zu können, die Anhaltspunkte für Qualitätskriterien des kooperativen Unterrichts geben können.

Die hier anzusprechenden Herausforderungen des kooperativen Unterrichts sind zum einen:

- a) die erforderliche Flexibilität zum Wohle des Kindes tatsächlich herzustellen und auszubauen
- b) die damit verbundene Zusammenarbeit von Lehrern und Schülern sukzessive zu ermöglichen und auszubauen.

Der derzeitige Stand der Entwicklung in den Schulen in Birkenwerder ist, dass die Stärke der Vielfalt der Möglichkeiten schulorganisatorischer Differenzierung die Koordination des Kooperativen Unterrichts in Bezug auf die **Flexibilität** der Unterrichtsplanung der so genannten A- und B-Klassen immer noch in jedem Schuljahr stets vor ein neu zu bewältigendes Problem stellt. Neben der Klärung der unerlässlichen Frage, wer mit welchem/welchen Kooperationspartner/n den Unterricht der nächsten Jahrgangsstufe übernimmt, bestehen auf der Seite der Schulleitung Herausforderungen dahingehend, sowohl eine maximale räumliche Nähe zwischen den (möglicherweise!) kooperierenden Klassen herzustellen und darüber hinaus den Fachunterricht, insbesondere in der Gesamtschule so zu planen, dass in beiden Klassen die betreffenden Fachlehrer dort auch zur gleichen Zeit ihr Fach unterrichten.

Auf Seiten der Schüler erfordert die räumliche, personelle und unterrichtsorganisatorische Flexibilität des Kooperativen Unterrichts dagegen ein tägliches Mehr an Anpassungsleistung. Die Schüler haben in den verschiedenen Zusammensetzungen andere Gruppengrößen, andere Sozialpartner etc. zu verkraften. Dies besonders dann, wenn die Bezugsgruppe durch den dauerhaften Wechsel von der A-Klasse in eine Integrationsklasse, welches ja Zielsetzung aller Bemühungen sein sollte, tatsächlich erreicht werden kann. Anzumerken ist, dass letztgenannte Phänomene nicht allein spezielle Herausforderungen des Kooperativen Unterrichts darstellen. Auch im herkömmlich traditionellen Unterrichtsalltag an nicht reformorientierten Schulen haben die Schüler insbesondere mit dem Wechsel von

Bezugsgruppen (Fachleistungsdifferenzierung, Arbeit in Arbeitsgruppen etc.) umzugehen ohne hierfür Schüler-Supervision oder spezielle Planungskompetenz – wie bei Lehrern üblich - erwerben zu können oder größere Anerkennung hierfür erwarten zu dürfen.

Die darüber hinaus im Kooperativen Unterricht aber höheren Anforderungen an die **Zusammenarbeit** der einzelnen Lehrkräfte, die ihren Unterricht nach Möglichkeit für ein ganzes Schuljahr in Absprache mit einem Kollegen/einer Kollegin planen sollten, stellen jedes Team immer noch vor organisatorische Hürden (fehlender zeitlicher Vorlauf, fehlende konkrete Erwartungshaltungen, fehlende Institutionalisierung der Kooperation etc.).

Flexibilitätsansprüche zum Wohle eines Kindes und vermehrte Ansprüche an die Zusammenarbeit oder Kooperation von Lehrern sind somit sowohl Stärken des derzeitigen Organisationsmodells im Schulversuch als auch deutliche Schwachpunkte. Und dies in zweierlei Hinsicht: einmal aus der Sicht des größeren organisatorischen Aufwandes, aber auch, und dies ist möglicherweise entscheidender, wenn **die Möglichkeiten zur flexiblen Gestaltung und Kooperation nicht genügend ausgeschöpft werden**, was meines Erachtens derzeit noch immer geschieht. In diesem Fall ist die strikte Trennung zwischen A- und B-Klassen zu überdenken, falls sich die Kollegien nicht auf gewisse Eckpunkte verständigen können.

### **5.3 Qualitätskriterien und Empfehlungen: zwischen Zielvorgaben und Zielvereinbarungen**

"Personalentwicklung ist hochaktuell", so schreiben Claus G. Buhren und Hans-Günter Rolff in der Einleitung zu ihrem 2002 erschienenen Buch zu Konzepten, Methoden und Bausteinen zur Personalentwicklung an Schulen und begründen ihre These damit, dass wir einerseits eine von Grund auf erneuerte Schule brauchen und andererseits diese neue Schule nur von den alten Kollegien entwickelt werden kann. Das heißt, ohne das gemeinsame Engagement eines Kollegiums ist Schulentwicklung nicht durchsetzbar und wohl auch nicht machbar. Im Verlauf des Buches stellen sie dann verschiedene Techniken zur Personalförderung als Entwicklung des professionellen Handelns sowie zur Entwicklung des Kollegiums vor. Die gesamte Darstellung mündet in die Zielsetzung als Kollegium gemeinsam Möglichkeiten und Grenzen auszuloten und diese zu evaluieren.

Bezogen auf den Schulversuch in Birkenwerder kann man feststellen, dass der letztgenannte Schritt, als Kollegium diesen gemeinsamen Weg zu finden und ihn in **Verbindlichkeit und Transparenz** nach den Grenzen und Möglichkeiten ihrer Schulen auszuloten und diese dann

anschließend zu evaluieren, noch nicht mit letzter Konsequenz getan worden ist, was verstärktes Konfliktpotential in sich birgt.

Sicher ist dies aber ein Weg, der in den verbleibenden Jahren des Schulversuchs in verstärktem Maße beschrritten werden sollte. Hierbei ist zu unterscheiden zwischen den **Zielvorgaben**, die etwa die Schulpolitik oder Schulverwaltung vorgeben und den **Zielvereinbarungen**, die von Leitungskräften und Mitarbeitern gemeinsam geklärt und übereinstimmend festgelegt werden. Zielvereinbarungen sollten immer konkrete Projekte sein, die sich an folgenden Punkten messen lassen.

→ "Sie werden in gegenseitigem Einverständnis ausgehandelt.

→ Sie beschränken sich auf das tatsächlich Machbare.

→ Sie werden nach einem vereinbarten Zeitpunkt evaluiert." (Dies. S. 71)

Zur Zieldefinition selber schreiben Buhren und Rolff (2002, S. 69): "Ein Ziel ist ein in der Zukunft liegender, angestrebter Zustand, der eindeutig beschrieben wird. Oder kurz: Ziele sind vorausgedachte Ergebnisse einer Handlung. Ziele geben die Richtung einer Handlung vor. Ziele sind die Basis der Motivation, sofern es Ziele sind, für die sich der Handelnde entschieden hat und mit denen er sich identifiziert. Ziele sollen den Bezugspunkt für Leistung, Ergebniskontrolle und Leistungsmotivation darstellen und damit die Orientierung für Leitung und Kollegium geben". In der konkreten Arbeit unterscheidet man dann zwischen den sog. Einzelarbeitszielen, den Systemzielen und den Persönlichen Entwicklungszielen, auf die ich weiter unten noch konkreter eingehen möchte.

Da manchen Lehrkräften die Zielvorgabe des Kooperativen Unterrichts bisher unklar geblieben ist und sie möglicherweise seitens der brandenburgischen Landesregierung auch nicht klar formuliert worden ist, möchte ich am Beispiel der nordrhein-westfälischen Vorgaben<sup>4</sup> deutlich machen, was unter einer Zielvorgabe etwa für die Teilzeit Spezialklasse (A-Klasse mit regelmäßiger Verlässlicher Kooperation; s. hier Kap. 2) verstanden werden kann. So heißt es bei den Merkmalsbeschreibungen und der Typisierung durch die Landesregierung etwa:

- das die Kooperationsklassen durchaus als eigenständige Gruppen unterhalten aber einen engen und flexiblen Kontakt zu ihrer jeweiligen Patenklasse unterhalten sollen
- einzelne Schüler sollen sehr flexibel am Unterricht der Patenklasse teilnehmen, während sich andere Schüler in der A-Klasse aufhalten können
- die Organisation der flexiblen Wechsel wird direkt zwischen den beteiligten Lehrkräften abgesprochen
- charakteristisch für die Kooperationsklasse ist zudem, dass sie zwar verbindlicher Bezugspunkt für die Schüler sein kann, aber die Gruppe nicht geschlossen auftritt.

---

<sup>4</sup> Im Bundesland Nordrhein-Westfalen hat die Kooperationsklasse mit der sog. Sonderpädagogischen Fördergruppe an Allgemeinen Schulen im Rahmen der Verordnung zur Feststellung des Sonderpädagogischen Förderbedarfs (kurz: VOSF) im Jahre 1994 eine gesetzliche Grundlegung erfahren.

Die Genehmigung einer solchen Klasse ist in Nordrhein-Westfalen bisher im Einzelfall davon abhängig, wie eine Schule diese Zielvorgaben in spezifischen Zielvereinbarungen vor Beginn und während ihrer Arbeit umzusetzen gedenkt. Abgesehen von verschiedenen Details, auf die ich hier nicht näher eingehen möchte, ist die Genehmigung einer solchen Kooperationsklasse hierbei nicht denkbar, wenn sich die Kooperation der Kinder und Lehrer auf eine oder zwei Stunden wöchentlich beschränkt. Rein quantitativ geht es hier um Größenordnungen, die sich bei 10 und mehr Stunden bewegen. Hierbei werden in Nordrhein-Westfalen ausdrücklich auch Kinder mit geistiger Behinderung in weiterführenden Schulformen mit eingeschlossen.<sup>5</sup>

Vor diesem Hintergrund und den Erfahrungen in den Schulen in Birkenwerder möchte ich einige mögliche Zielvereinbarungen für den Kooperativen Unterricht formulieren, die mir zum jetzigen Zeitpunkt wesentlich erscheinen, ohne allerdings den zu formulierenden Zielvereinbarungen der beiden Schulen in Birkenwerder vorzugreifen.

#### 5.4 Ebene Individuum

- Verbindliche Regelungen zum **Wissenstransfer unter den einzelnen Lehrerteams**. Bereitstellung von Unterrichtsmaterialien durch eine spezielle Arbeitsgruppe und ggf. Einführung in die Anwendung dieses Materials.
- Gemeinsame **Erstellung von Entwicklungsprofilen einzelner Schüler** mit spezieller Förderung durch alle in der Klasse unterrichtenden Lehrkräfte. Hier gibt es bereits eine Fülle von geeignetem Evaluationsmaterial. Verbindliche Zeiträume (monatlich, vierteljährlich oder halbjährlich) zur Überprüfung der unterrichtlichen Organisationsform der jeweiligen Kinder einhergehend mit Zielformulierungen der weiteren Entwicklung sowie Überprüfung und Feststellung des erreichten Entwicklungsstandes.
- **Betreuerinnen und Zivildienstleistende** sollten stärker spezifischere Aufgaben für die gesamte Klassenführung übernehmen. Hier könnten individuelle Bedarfsprofile für die spezifischen Bedürfnisse einer Klasse an die betreffenden Gruppen heran getragen werden. Möglicherweise sind die einzustellenden Personen spezifischer auszuwählen und/oder ggf. zu schulen.
- Stärkerer Einbezug einer möglicherweise **von den Schülern gewählten Schülergruppe** in die Planung und Durchführung kooperativen Unterrichts.

---

<sup>5</sup> Die Entwicklung dieser Klassen in den vergangenen Jahren ist übrigens in zwei Gutachten (Prof. Dr. G. W. Lauth 2003 und Klaus Klemm 2001) ausgewertet worden.

## 5.5 Ebene Unterricht

- Die verbindliche Bereitstellung **organisatorischer Hilfestellungen** zur praktischen Umsetzung von mehr und stärker individualisierendem und differenzierendem Unterricht (Stundenreduktion, Transferforen, Materialsammlungen, etc.).
- Gelungene **Fallbeispiele und Teamarbeiten** können Gegenstand von gemeinsamen Fallbesprechungen sein. Hierdurch kann gleichzeitig eine Wertschätzung der unterrichtlichen Arbeit einzelner Kollegen zum Ausdruck gebracht werden.
- Die **Organisation des Unterrichts** einer Jahrgangsstufe sollte stärker als Teamarbeit organisiert werden (zeitliche Korridore für bestimmte Unterrichtsthemen, Abstimmung von Arbeitsweisen und Zielsetzungen, etc.). Gemeinsame Zielvereinbarungen und Transparenz können den flexiblen Wechsel der Bezugsgruppen für Schüler erleichtern.
- **Schulformenübergreifend** (Grund- und Gesamtschule) sollte langfristig an einem einheitlichen aufeinander aufbauendem methodischen und didaktischen Profil gearbeitet werden.

## 5.6 Ebene Schule

(Schulleitung, Planungsgruppe, Schulversuchsleitung, Ministerium)

- Verbindlichkeiten und Perspektiven sollten zumindest für jeden Jahrgang durch die Schulleitung etc. eingefordert werden. Diese können qualitativ und quantitativ hinsichtlich der zu formulierenden Zielvorgaben überprüft werden.
- Vorhandene Lehrerressourcen an der Schule hinsichtlich methodischer und didaktischer Unterrichtskompetenz könnten profilbildend in Fortbildungen oder Beratungen stärker genutzt werden.

## **Literatur:**

Buhren, Claus G. & Hans-Günter Rolff (2002). Personalentwicklung in Schulen. Konzepte, Praxisbausteine, Methoden. Beltz Pädagogik: Weinheim, Basel, Berlin

Gehrmann, Petra (2003). Die Allgemeine Schule als Lernort für alle Kinder und Jugendlichen. In: Leonhardt, Annette & Franz B. Wember (Hrsg.). Grundfragen der Sonderpädagogik. Bildung – Erziehung – Behinderung. Beltz Handbuch: Weinheim, Basel, Berlin, 711-742

Klemm, Klaus (2001). Gutachten zu bildungsökonomischen und bildungsplanerischen Aspekten der Entwicklung eines flächendeckenden Angebotes integrativer sonderpädagogischer Förderung in der Sekundarstufe I. Essen (Der Bericht ist ggf. bei der Verfasserin dieses Beitrages schriftlich anzufragen.)

Lauth, Gerd (2003). Gutachten zur Auswertung des Schulversuches "Gemeinsamer Unterricht behinderter und nichtbehinderter Schülerinnen und Schüler in der Sekundarstufe I – zieldifferent" und der Erfahrungen mit Sonderpädagogischen Fördergruppen. Köln (Der Bericht ist ggf. bei der Verfasserin dieses Beitrages schriftlich anzufragen.)

Reynolds, Maynard C.(1962). A Framework for Considering Some Issues in Special Education. In: Exceptional Children 28, 367-370

6 Wer darf wechseln? Der Wechsel von der Kooperations- in die Integrationsklasse

*Reinhard Burtscher*



**„Für den Schüler F stand nach dem Wechsel sofort fest, dass er nicht mehr zurück gehen möchte. Überraschend hingegen war die Reaktion der Schüler und Schülerinnen aus der Kooperationsklasse. Sie brauchten lange, bis sie den Weggang von F akzeptierten ...“**

Im Spätherbst 2002 besuchte ich mehrmals die Grund- und Gesamtschule in Birkenwerder. Das Ziel war eine Evaluation von schulischen Entwicklungsverläufen von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Der Fokus lag bei jenen Kindern und Jugendlichen, die einen Wechsel aus der Kooperationsklasse in die Klasse mit gemeinsamen Unterricht vollzogen haben. Bis zu diesem Zeitpunkt wechselten eine Schülerin und fünf Schüler. Die verschiedenen Verläufe werden nachfolgend kurz dargestellt. Die Daten sind das Ergebnis von Gesprächen mit beteiligten Lehrerinnen und Lehrern, den betreffenden Schülern bzw. der Schülerin, sowie deren Mitschülerinnen und Mitschüler.

Der Artikel beinhaltet sechs Einzelfallgeschichten. Die Geschichten werden in der Reihenfolge des Alters der Schüler und Schülerin dargestellt. Zur besseren Vergleichbarkeit verfügt jede Geschichte über die selbe Gliederung. Zu Beginn stehen stets Angaben zu den Informationsquellen, gefolgt von einer charakteristischen Kurzgeschichte über die betreffende Person. Anschließend werden persönliche Daten über den Schüler und die Schülerin skizziert. Unter den Überschriften "Die Kooperationsklasse", "Der Wechsel" und "Die Integrationsklasse" ist der Gesamtprozess und der individuelle Entwicklungsverlauf beschrieben. In "Der Schüler über sich selbst" wird seine Meinung und die seiner Mitschüler wiedergegeben. Nach den Einzelfallgeschichten erfolgt die Auswertung in neun Punkten. Kritische Überlegungen und offene Fragen runden den Artikel ab. In den Schlussgedanken plädiere ich, den begonnen Weg im Schulversuch weiter zu führen.

## **6.1 Beispiel Nr. 1: Schüler A**

Für die Darstellung der Fallgeschichte wurde die Klassenlehrerin der Integrationsklasse interviewt und der Schüler A selbst sowie Freunde von ihm.

### **(K)eine typische Geschichte**

Der Schüler A reagiert ähnlich wie die anderen Kinder in seinem Alter. Er ist in seinem Verhalten nicht auffallend. Die Lehrerin berichtet von ihrer Erfahrung, dass Schüler mit Körperbehinderung manchmal "ganz schön Vorlaut" werden können. Es kann sich ergeben, dass das Nehmen und Fordern im Laufe der Zeit ziemlich groß wird. Bei Schüler A hat sie das nicht erlebt. Sie achtet darauf, dass er keine Sonderstellung in der Klasse bekommt und sich als normaler Schüler entwickelt, so wie die anderen.

## **Der Schüler**

Der Schüler A ist 7 Jahre alt und besucht die erste Jahrgangsstufe der Grundschule. Er sitzt im Rollstuhl aufgrund einer spinalen Muskelatrophie und erhält sonderpädagogische Förderung im "Förderbedarf körperliche und motorische Entwicklung". Sein Leistungs- bzw. Lernniveau orientiert sich am Rahmenplan der allgemeinen Regelschule. Der Schüler A wurde zuerst in die Kooperationsklasse eingeschult und erwies sich als sehr ehrgeizig. Nach einem Monat wechselte er in die Integrationsklasse.

## **Die Kooperationsklasse**

Die Kooperationsklasse hatte zu Beginn des Schuljahrs 13 Schüler und Schülerinnen mit Behinderung. Aufgrund der verschiedenen Behinderungen gab es große Unterschiede im Lernverhalten. Nach dem Eindruck der Lehrerin störten die teilweise stark verhaltensauffälligen Schüler die Lernatmosphäre. Insgesamt bestand ein rauere Umgangston als in der Integrationsklasse. Der Schüler A zählte zur Leistungsspitze in der Kooperationsklasse. Das Lerntempo und die Differenzierung reichten nicht aus, um ihn optimal zu fördern.

## **Der Wechsel**

Das Lehrerteam des Jahrgangs besprach den Wechsel von Schüler A. Die Eltern befürworteten den Klassenwechsel und freuten sich sehr. Weil Schüler A "mit Abstand die besten Leistungen in der Kooperationsklasse" erbrachte, seine Körperbehinderung als einzige Behinderung wahrgenommen wurde und er in der Kooperationsklasse unterfordert war, erfolgte der Wechsel.

Im Laufe der Zeit überlegte das Lehrerteam einen zweiten möglichen Wechsel. Jedoch nahmen sie davon wieder Abstand, weil die Leistungen des zweiten Schülers nicht dem Lerntempo der Integrationsklasse entsprach.

## **Die Integrationsklasse**

Die Integrationsklasse hat mit Schüler A insgesamt 24 Schüler und Schülerinnen. In der Klasse befindet sich ein Schüler mit dem Förderbedarf Sprache, für einen weiteren Schüler ist der Antrag auf Förderbedarf Sprache gestellt. Durch diese Schüler kommt es zu Doppelsteckungen innerhalb des Unterrichts. Schüler A benötigt keine leistungsmäßige Unterstützung, sondern Hilfen bei Handreichungen oder bei der Toilette, die durch einen Zivildienstleistender teilweise abgedeckt werden. Die Mitschülerinnen und Mitschüler

sorgen sich um C und helfen ihm im Schulalltag. Er wird akzeptiert und ist nach Auskunft der Klassenlehrerin voll integriert.

Der Umgang innerhalb der Klasse - selbst von Schülern mit Verhaltensschwierigkeiten - ist sehr freundlich. Schüler A setzt sich in der Integrationsklasse durch und weiss, was er will. Die Schülerinnen und Schüler wollen ihm manchmal mehr abnehmen als sie müssten. Aber Schüler A versteht sich gut mit Worten zu wehren.

Insgesamt wird er den Leistungsanforderungen voll gerecht. Durch den Wechsel von Schüler A musste das didaktische Konzept in der Integrationsklasse nicht verändert werden.

### **Der Schüler über sich selbst**

Schüler A ist gerne in der Integrationsklasse, "weil alle nett zu mir sind". Er hat hier mehr Freunde als in der Kooperationsklasse. Zur alten Klasse hat er fast keinen Kontakt mehr. Selbst sein früherer Freund S. "ist jetzt auch irgendwie komisch geworden". Schüler A wollte wechseln und hat sich darüber gefreut. Wenn er zaubern könnte, dann würde er gerne laufen können und außerdem verhindern, dass ihn Kinder anderer Klassen ärgern.

## **6.2 Beispiel Nr. 2: Schüler N**

Die folgende Beschreibung erfolgt aufgrund eines Gruppeninterviews mit der Klassenleiterin der Kooperationsklasse und der Klassenleiterin der Integrationsklasse und der Sonderpädagogin. Der Schüler N wurde gemeinsam mit drei Freunden befragt.

### **Eine typische Geschichte**

Der Schüler N ist stets mit neuen Themen zu begeistern. Als die Klasse z. B. mit Salzteig arbeitete, brachte er am nächsten Tag eine kleine Notiz von seiner Mutter mit, dass die Lehrerin ihm das Mischverhältnis des Teiges aufschreiben sollte. Der Schüler N wollte gerne zu Hause mit Salzteig weiterarbeiten. Bei ihm kommt es häufiger als bei anderen Kindern vor, dass er entweder Neuigkeiten bzw. Dinge von zu Hause mitbringt oder die Schulaktivitäten zu Hause weiterführt. Die Lehrerin ist immer wieder überrascht, dass N von sich aus sehr anspruchsvolle Dinge mit in den Unterricht bringt (z. B. einen besonderen Taschenrechner).

## **Der Schüler**

Der Schüler N ist 8 Jahre alt. Er besucht die zweite Jahrgangsstufe der Integrationsklasse. Der Schüler N wird von den Lehrerinnen als sensibel beschrieben. Bei der Einschulung zeigte er Konzentrationsschwierigkeiten, Probleme mit der Feinmotorik und der Körperkoordination, er stotterte. Der Förderausschuss legte den "Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung" und den "Förderschwerpunkt Sprache" fest.

Die Eltern wollten eigentlich, dass ihr Sohn in der "richtigen Klasse" lernt aber sie waren sich nicht sicher. Im Förderausschuss wurde dann diskutiert, ob der Schüler N im gemeinsamen Unterricht erfolgreich sein kann. Letztlich entschieden sich der Ausschuss und die Eltern für die Kooperationsklasse "um den sicheren Weg zu gehen". Die Eltern erhielten die Zusicherung, dass bei einer guten Entwicklung ein Wechsel in die Integrationsklasse möglich ist.

Kurz vor dem Schulbeginn beginnt die medikamentöse Behandlung mit Ritalin. Nach Aussagen der Eltern veränderte sich "das Verhalten um 180 Grad". Es verringerten sich seine körperlichen Auffälligkeiten stark.

## **Die Kooperationsklasse**

In der Kooperationsklasse waren insgesamt 8 Kinder mit einer Körperbehinderung. Das Lernniveau war sehr unterschiedlich und reichte vom Rahmenplan der Grundschule, der allgemeinen Förderschule (LB) bis hin zum Lehrplan für geistig Behinderte (GB). Der Schüler N hatte das schnellste Arbeitstempo innerhalb des Klassenverbands. Er war wissbegierig und forderte immer wieder zusätzliche Aufgaben. Er war sehr kreativ und brachte viele Ideen ein. Trotz Differenzierung und erweiterten Arbeitsangeboten blieb er unterfordert. Die Bedenken vor der Einschulung bestätigen sich nicht. Eine Beeinträchtigung aufgrund von ADS (Aufmerksamkeitsdefizitsyndrom) lag nicht vor. Während dieser Zeit erhielt N Sprachheilunterricht. Die Klassenleiterin beobachtete, wie sich der Schüler N stark an Erwachsenen orientiert.

## **Der Wechsel**

In der Integrationsklasse wurde ein Platz freigelassen, um einen möglichen Übergang durchführen zu können. Nach kurzer Zeit wurde der Wechsel von Schüler N im Lehrerinnenteam besprochen und schrittweise durchgeführt. Anfangs erfolgte eine stundenweise Zuteilung in die Integrationsklasse, später waren es Tage und ganze Wochen. Nach drei Monaten war der Wechsel in die Integrationsklasse komplett abgeschlossen.

Die Eltern begrüßten den Übergang sehr. Der Schüler N wurde nach der Auffassung der Lehrerinnen durch den Wechsel selbstbewusster.

### **Die Integrationsklasse**

Die Integrationsklasse umfasst 23 Schüler und Schülerinnen, davon sind 3 Kinder mit Behinderung. Neben dem Schüler N, gibt es ein Mädchen mit cerebralem Anfallsleiden und ein Junge mit Allergie und Sehschwäche. Das Leistungs- und Verhaltensniveau der Klasse wird von der Klassenleiterin als sehr gut bewertet, die Arbeitsatmosphäre ist entspannt und freundschaftlich.

Von Anfang an fühlt sich der Schüler N in der Klasse wohl und kommt gut mit dem neuen Lernstoff zurecht. Während N zuerst noch häufig auf Erwachsene zugeht und ihnen z. B. Arbeitsergebnisse präsentiert, verändert sich dieses Verhalten. Er knüpft Kontakt zu seinen Klassenkameraden und gewinnt Freunde in der Klasse. Im zweiten Schuljahr hat er einen festen Freund, mit dem er sich auch nachmittags trifft. Seine Aussprache verbessert sich. Die Stotter-Symptomatik ist im zweiten Schuljahr fast nicht mehr vorhanden. Der Sprachheilunterricht wird nach dem ersten Schuljahr beendet.

Der Unterrichtsstil in der Integrationsklasse bleibt derselbe wie vor dem Wechsel von Schüler N. Zusätzliche Mittel oder Leistungen sind für ihn nicht erforderlich. Der Schüler wurde zu einem ganz selbstverständlichen Teil des Klassenverbandes.

Nach Auskunft der Mutter ist ihr Sohn noch strebsamer und willensstärker geworden. Die Klassenleiterin bewundert an Schüler N, dass er in seinem Alter ein hohes Verantwortungsbewusstsein sich selbst gegenüber wahrnimmt. Zum Beispiel holt er sich selbstständig und regelmäßig sein Medikament am Vormittag von der zuständigen Lehrerin ab.

### **Der Schüler über sich selbst**

Der Schüler N sagt, dass es ihm in der Kooperationsklasse und in der Integrationsklasse gut gefällt. Er möchte nicht mehr zurück in die Kooperationsklasse. Besonders toll findet er, dass er in der Integrationsklasse "viel mehr Freunde hat". Ein Freund von Schüler N meint, dass die Schüler in der Kooperationsklasse "eigentlich ganz schön frech" sind. Kontakt zwischen den zwei Klassen besteht nur noch durch das Vormittagsband. Der Schüler N wünscht sich mehr Sport und weniger Mathe, außerdem ist ihm die Alarmanlage in der Schule zu laut. Als Schuldirektor würde er die Pausen verlängern, damit seine Freunde und er mehr Ball spielen könnten.

### **6.3 Beispiel Nr. 3: Schüler P**

Für die Darstellung der Fallgeschichte wurden die Klassenleiterin der Kooperationsklasse, die Klassenleiterin der Integrationsklasse, der Schüler P und drei seiner Freunde befragt.

#### **Eine typische Geschichte**

Es kommt vor, dass er an einer Aufgabe arbeitet und sie vergisst abzugeben. Wenn die Lehrerin nachfragt, wirkt er im ersten Moment auf eine kindliche Art irritiert: "Welche Aufgabe - Wieso - Warum - Hat das Mutti eingepackt - Habe ich das noch nicht abgegeben?" Er scheint völlig durcheinander zu sein, als ob er seinem selbst gesteckten hohen Anspruch nicht gerecht wird. Bei der gemeinsamen Suche mit der Lehrerin tauchen die Dinge meist schnell auf und dann fühlt er sich erleichtert: "Puh, ach das haben Sie gemeint!"

Wenn die Klasse im Kreis sitzt und die andern haben vergessen ihm einen Platz zu machen, dann ist er nicht verlegen, sondern schiebt sich seinen Platz ganz selbstverständlich frei.

#### **Der Schüler**

Der Schüler P ist 10 Jahre alt und besucht die vierte Jahrgangsstufe der Grundschule. Aufgrund von Spina Bifida erhält er besondere Förderung im "Förderbedarf körperliche und motorische Entwicklung", sowie im "Förderschwerpunkt Lernen". Der Schüler wurde in die Kooperationsklasse eingeschult und sollte rasch in die Integrationsklasse wechseln. Im privaten Umfeld ist er gewohnt, mit nichtbehinderten Kindern zu spielen. Nach Auskunft der Lehrerinnen ist er eingebettet in ein gutes soziales Umfeld. Vor der Schulzeit besuchte er eine integrative Kindertagesstätte.

#### **Die Kooperationsklasse**

Die Kooperationsklasse bestand aus 9 Schülerinnen und Schüler, 4 wurden nach dem allgemeinen Förderlehrplan für Lernbehinderte, 4 weitere nach dem Lehrplan für geistig Behinderte unterrichtet. Teilweise waren Schüler und Schülerinnen mit schwerer Mehrfachbehinderung in der Klasse. Das Lernniveau war insgesamt gering.

Der Schüler P zeigte im Klassenverband ein langsames Arbeitstempo, was den angestrebten Wechsel anfangs verzögerte. Die Eltern befürworteten die Kooperationsklasse, weil sie die behütete und geschützte Kleingruppe schätzten.

Der Schüler P war der dominanteste Schüler in der Mitarbeit. Er zählte mit Abstand zur Leistungsspitze und bestimmte die Spiele in der Klasse. Als er am Ende des ersten Jahres

nicht mehr genug gefordert werden konnte, begannen die Vorbereitungen für den Wechsel, initiiert durch die Klassenleiterin der Kooperationsklasse.

### **Der Wechsel**

Die Bereitschaft für einen Wechsel war im Lehrerinnenteam von Anfang an gegeben. In Teamsitzungen besprachen sie in regelmäßigen Abständen Einzelheiten und bereiteten den Übergang langsam vor. Erst waren es einzelne Stunden, dann einzelne Tage bis schließlich die gesamte Woche in der Integrationsklasse abgedeckt war. Die Lehrerinnen haben den Schüler P wesentlich in die Planung mit einbezogen. Sie führten Elterngespräche und informierten die Integrationsklasse über den bevorstehenden Wechsel.

Durch den Wechsel veränderte sich der Schüler P sehr. Während er in der Kooperationsklasse aufgrund seines Leistungsniveaus eine besondere Stellung einnahm, musste er nun lernen, sich in der Integrationsklasse einzufügen. Es genügte nicht mehr, sich auf einem vorbereiteten Hilfesystem auszuruhen. Er musste aktiv lernen, Dinge auszuführen oder sich entsprechende Hilfen zu organisieren. In manchen Phasen glaubten die Lehrerinnen, bei P eine "Fluchttendenz zurück" zu erkennen. Nach Auskunft der Lehrerin war nicht der Unterricht die große Hürde, sondern die Annehmlichkeiten des "Behütet Seins". Mit dem Wechsel musste er selbst z. B. einen Reißverschluss seines Anoraks zuziehen oder er musste sich selbst darum kümmern, dass er gemeinsam mit der Klasse zum Mittagstisch gehen konnte. In der Kleingruppe der Kooperationsklasse bekam er mehr Aufmerksamkeit und Hilfestellung von den Erwachsenen.

Der Schüler P wollte den Wechsel und war offensichtlich stolz darüber. Gleichzeitig spürte er, dass viel Schweiß und Kraft notwendig war, um in der Klasse dabei zu sein. Allmählich festigte er sein Selbstbewusstsein und entwickelte eine größere Selbständigkeit im Sozialgefüge der Klasse. Er lernte, nicht immer die Nummer 1 zu sein, sondern auch zurückzustecken. Er erfuhr, nicht bei allem mitmachen zu können und akzeptierte die Unterschiede.

Die Erfahrungen mit dem Schüler P in der Integrationsklasse führte zu einer Veränderung in der Kooperationsklasse. Die Lehrerinnen begannen, ihr gut behütetes Hilfesystem zu lockern und verstärkt auf die Selbständigkeit der Schüler und Schülerinnen zu achten. Später wurde ein weiterer Wechsel eines Schülers geplant und durchgeführt.

## **Die Integrationsklasse**

In der Integrationsklasse befinden sich 23 Schüler und Schülerinnen. Drei Kinder werden nach dem Rahmenplan der allgemeinen Förderschule unterrichtet (LB). Ein Schüler und eine Schülerin zählen zur Gruppe der körperbehinderten Kinder. Seit der ersten Jahrgangsklasse findet der Unterricht differenziert statt. Es wird z. B. mit individuellen Wochenplänen gearbeitet, an Stationen oder im Rahmen von Projekten gelernt.

Die Aufnahme von Schüler P im Klassenverband verlief problemlos und erforderte keine Veränderung in der Unterrichtsorganisation. Schüler P kannte die Form aus zahlreichen Kooperationen und fand schnell Anschluss an die Gruppe mit dem Förderschwerpunkt Lernen. Die anderen Mitschülerinnen und Mitschüler nahmen seinen Wechsel selbstverständlich auf. Er fand seinen Platz innerhalb der Klasse und fühlt sich von Anfang an wohl. Er steht nicht mehr im Vordergrund – wie früher in der Kooperationsklasse – aber er nimmt auch keine Außenseiterposition ein. Schutzräume, wie z. B. extra Umkleidemöglichkeiten für den Sportunterricht wurden rasch aufgehoben, weil sie nicht notwendig erschienen. Sowohl für Schüler P als auch seine Mitschüler zählt es zur Normalität, dass er aufgrund seiner Behinderung z. B. häufiger auf die Toilette gehen muss.

Mit dem Wechsel von Schüler P sind seine Förderstunden bedarfsgerecht aufgeteilt worden. Eine zweite Lehrerin ist nun in der Doppelbesetzung mit insgesamt 9 Stunden tätig. Im Team-Unterricht gibt es keine festgelegten Rollen zwischen Regelschul- und Förderlehrerin. Die Lehrerinnen fühlen sich jeweils für alle Kinder in gleicher Weise verantwortlich.

## **Der Schüler über sich selbst**

Dem Schüler P gefällt es in der Integrationsklasse besser als in der Kooperationsklasse, weil er hier mehr Freunde hat. Er möchte nicht mehr zurück. Nachdem nun sein bester Freund ebenfalls wechselte, hat er keinen weiteren Kontakt zur alten Klasse. Die Anforderungen in der Integrationsklasse mit ihren Arbeitsblättern und Aufgaben sind für ihn schwieriger als in der früheren Klasse. Insgesamt ist der Unterricht aber "ganz normal". Er wünscht sich, dass das Vormittagsband niemals mehr ausfällt und er findet es nicht gut, dass er teilweise während des Vormittagsbandes Förderunterricht hat: "Gerade am Montag sind die besten Spiele und Schach und da muss ich in den Förderunterricht." Wenn er zaubern könnte, dann hätte er gerne mehr Zeit, um mit seinen Freunden zu spielen. Sein Berufsziel ist "Häuser bauen als Architekt".

## **6.4 Beispiel Nr. 4: Schüler F**

Die Klassenleiterin der Kooperationsklasse und der Integrationsklasse wurden zum Schüler F befragt. Der Schüler sprach im Rahmen einer Kleingruppe mit anderen Klassenkameraden über sich selbst.

### **Typische Geschichte(n)**

Der Schüler F war noch in der Probezeit als es zur Zeugnisausgabe kam. Für ihn gab es keinen Zweifel, dass er das Zeugnis in der Integrationsklasse entgegen nahm. Obwohl offiziell die Klassenleiterin der Kooperationsklasse für ihn zuständig war, hat er ganz selbstverständlich das Zeugnis aus der Hand der Integrationslehrerin erwartet. Die Lehrerinnen dachten anders und glaubten, dass F den Jahresausklang in "seiner alten Klasse gemütlich mitmachen will".

Sport-Unterricht: Bei Mannschaftsspielen ist es schwierig, den Schüler F in eine Mannschaft zu vermitteln, weil jeder gewinnen möchte. Zunächst war die Mannschaft über die Zuweisung von F sehr enttäuscht, aber das änderte sich. Die Lehrerin beobachtete, dass es im Verlauf des Hindernisparcours den Schüler und Schülerinnen egal wurde, wieviel Punkte sie gewannen. Ihnen wurde immer wichtiger, dass der Schüler F die Einzelübungen durchführen konnte. Die ganze Gruppe freute sich mit dem Schüler über jedes überwundene Hindernis.

### **Der Schüler**

Der Schüler F ist 11 Jahre alt und besucht die fünfte Jahrgangsstufe der Integrationsklasse. Er hat eine motorische Behinderung und wurde in die Förderschule für Körperbehinderte eingeschult. Er ist ein ruhiger, aufmerksamer und ehrlicher Schüler der nicht im Mittelpunkt stehen will. Er wirkt umsichtig und klug. Mit dem Schulversuch wechselte er in die Kooperationsklasse der dritten Jahrgangsstufe, in der er der Leistungsstärkste war. Die Lehrerin beschrieb ihn damals als "verträumt und verspielt".

### **Die Kooperationsklasse**

In der Kooperationsklasse waren 10 Schüler und Schülerinnen mit Körper- bzw. Mehrfachbehinderung. Die Mehrheit erhielt Unterricht nach dem Rahmenplan der allgemeinen Förderschule (LB). Der Schüler F wird unterrichtet nach dem Regelplan der Grundschule, dennoch wirkte er innerhalb der Kooperationsklasse unterfordert. Die anderen Mitschüler und Mitschülerinnen benötigten aufgrund der Behinderungen verstärkte Hilfe, sodass der Schüler F ausreichend Zeit zum Träumen erhält. Die vorgegebenen Lerninhalte

bewältigte er fast beiläufig ohne sich anstrengen zu müssen. Bei seinen Mitschülern und Mitschülerinnen war er akzeptiert und sehr beliebt.

### **Der Wechsel**

Die Lehrerin der Integrationsklasse kannte den Schüler F aus dem Unterricht in der Kooperationsklasse. Die Planung und Überleitung wurde durch diesen Kontakt erleichtert. Eine gute Zusammenarbeit und ein guter fachlicher Austausch unterstützte die Überleitung. Nach einer notwendigen Operation wurde der Wechsel probeweise im zweiten Halbjahr des Schuljahres durchgeführt. Die Eltern befürworteten den gesamten Prozess und gestalteten ihn aktiv mit z. B. in einer Elternversammlung.

Für den Schüler F stand nach dem Wechsel sofort fest, dass er nicht mehr zurück gehen möchte. Überraschend hingegen war die Reaktion der Schüler und Schülerinnen aus der Kooperationsklasse. Sie brauchten lange, bis sie den Weggang von F akzeptierten. Sie fragten immer wieder nach, wie es um ihn in der Integrationsklasse stand und ob er nicht wieder zurück kommen wolle. Sie konnten nur schwer verstehen, dass sich F auch in der anderen Klasse wohl fühlte.

### **Die Integrationsklasse**

Die Integrationsklasse umfasst 20 Schüler und Schülerinnen. Seit der dritten Klasse bestehen Kontakte zur Kooperationsklasse in Form von gemeinsamen Wandertagen, der Klassenfahrt und Projekttagen. Während sich der Schüler F von Beginn an in der Integrationsklasse sehr wohl fühlt, meinten seine neuen Mitschüler und Mitschülerinnen: "Er arbeitet zu langsam, er träumt zu viel, er ist nicht schnell genug im Sport, er trödelt herum". Diese Ansagen erfolgten nicht böse, sondern auf einer kumpelhaften Ebene und konnte der Schüler F – nach Meinung der Lehrerin - gut damit umgehen. Er hat sich durch diese Rückmeldungen mehr angestrengt und alle haben gesehen, dass er sich veränderte.

Zu den Stärken von Schüler F zählt seine Denkleistung und der sprachliche Bereich. Nachholbedarf hatte er im selbständigen Arbeiten, Unterrichtsanforderungen zu folgen und in der Umsetzung der Anforderungen in Handlungen. Er arbeitete sehr langsam. Die Lehrerin nahm darauf nicht besonders Rücksicht, sondern versuchte ihn wie die anderen zu behandeln. Der Schüler F gab der Lehrerin zu erkennen, dass er keine besondere Aufmerksamkeit in der Integrationsklasse wollte. Er zeigte eine hohe Lernmotivation und hatte den Ansporn, seine Defizite auszugleichen bzw. nachzuholen. Er musste beispielsweise Fachbegriffe nachlernen, teilweise mit seinen Eltern am Wochenende zu

Hause. Inzwischen hat er seinen Platz in der Klasse gefunden. In vielen Lerngebieten ist er den anderen Schülern überlegen.

Der Wechsel von Schüler F erforderte keine Veränderung des Unterrichtsstils. Die Lehrerin beschreibt ihren Unterricht als kindgerecht und differenziert. Als Unterstützung wurde eine Förderstunde für den Schüler F bewilligt, die aber nicht in der Integrationsklasse stattfindet. Zusätzliche materielle Leistungen oder Ausstattungen gab es durch den Wechsel nicht.

### **Der Schüler über sich selbst**

Der Schüler F fand die Förderklasse "auch gut", aber die Integrationsklasse macht mehr Spaß, weil der Lernstoff schwieriger geworden ist. Er wollte den Wechsel in die Integrationsklasse. Inzwischen hat er sich in der Klasse gut eingelebt und hat sich nach und nach verbessert. Der Kontakt zur Kooperationsklasse besteht kaum noch, außer im Vormittagsband.

Der Schüler F meint, wenn er Hilfe braucht, kann er von allen Hilfe bekommen. Es gibt eine gute Klassengemeinschaft. In der Klasse wird applaudiert, wenn jemand etwas sehr gut macht oder eine sehr gute Leistung zeigt - das gilt für alle Schülerinnen und Schüler.

Der Schüler F hat noch keinen Berufswunsch. Aber er wünscht sich nach der 6. Klasse einen Schulplatz, "wo er sich gut einleben kann". Über das Abitur hat er noch nicht nachgedacht.

## **6.5 Beispiel Nr. 5: Schüler C**

Die Beschreibung folgt einem Interview mit der Klassenleiterin der Integrationsklasse und dem Sonderpädagogen als stellvertretender Klassenleiter der Kooperationsklasse. Das Gespräch mit dem Schüler C wurde auf Wunsch mit ihm alleine durchgeführt.

### **Eine typische Geschichte**

Der Schüler C gilt als Dickkopf. Wenn ihm Kritik zu viel wird, dann fährt er einfach mit seinem E-Rollstuhl davon. Dabei kann es vorkommen, dass Personen, die im Weg stehen, rücksichtslos angefahren werden.

### **Der Schüler**

Der Schüler C ist 14 Jahre alt. Als Dystrophiker erhält er Förderung im "Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung". Seine Behinderung ist mit einem körperlichen

Abbau verbunden, was zusätzliche Belastungen mit sich bringt. Bei Prüfungen wurde ihm eine Zeitverlängerung um 20 % gewährt. Er wird nach dem Lehrplan für Schüler mit Lernbehinderung unterrichtet (LB). Der Schüler gilt mit seinem Verhalten als schwierig. Aufgrund der Behinderung kann er seinen Arm nicht heben, das trägt dazu bei, dass er sich stets verbal äußert. Seine Äußerungen verleiten andere Mitschüler zu ähnlich lauten Kommentaren.

Der Schüler lebt während der Woche im Wohnheim (Internat). Nach Ansicht der Lehrerin fällt es der Mutter schwer, sich mit der Gesamtsituation zurecht zu finden.

Die Klassenlehrerin beobachtet, dass der Schüler C mit Kritik nicht gut umgehen kann. Er schiebt die Schuld häufig auf andere und meint, dass "die anderen immer auf ihm herumhacken". Nach der Einschätzung des Sonderpädagogen ist der Schüler nicht lernbehindert, sondern hat sich durch sein negativ bewertetes Verhalten in diese Position gebracht.

Der Schüler C muss sich im Frühjahr einer schweren Operation unterziehen. Während eines längeren Rehabilitationsaufenthaltes setzten sich seine Stationsärztin und sein Oberarzt mit ihm auseinander. Speziell kommt dabei auch sein Verhalten anderen Menschen gegenüber zur Sprache. Dies hat zur Folge, dass der Schüler sehr viel ruhiger im Unterricht wurde und verstärkt mitarbeitete. Auch sein Ton gegenüber Lehrer und Mitschüler wurde sehr viel freundlicher, berichten die Lehrerin und der Lehrer. Die Operation und die anschließende Zeit in der Rehabilitationsklinik führten zu tiefgehenden Veränderungen im Sozialverhalten von C.

### **Die Kooperationsklasse**

In der Kooperationsklasse befanden sich 10 sehr unterschiedliche Schülerinnen und Schüler mit Behinderung. Es gab sehr lernschwache Schülerinnen und Schüler mit Diagnose Lernbehinderung, weniger auffällige Schülerinnen, Schüler mit ADS und Schülerinnen und Schüler mit körperlichen Behinderungen. Der Schüler C fiel von Beginn an durch störendes Verhalten auf. Nach Auffassung des Sonderpädagogen verbrachte die Klasse damals 1/3 der Zeit mit Lernen, ca. 2/3 mussten für Verhaltensgespräche aufgebracht werden. Freunde hatte der Schüler nach der Beobachtung des Lehrers innerhalb der Klasse nicht. Der Schüler war für die anderen durch seinen E-Rollstuhl interessant. Als die Klassensituation immer schwieriger wurde, versuchte das Lehrerteam mit dem Wechsel des Schülers C eine positive Veränderung einzuleiten.

## **Der Wechsel**

Die Klassenlehrerin der Integrationsklasse informierte die Klasse über den Wechsel und die Hintergründe. Die Schüler und Schülerinnen in der Integrationsklasse waren vorbereitet und sollten sich durch unangebrachte Bemerkungen des Schülers C nicht provozieren lassen. Zuerst probierte das Lehrerteam den Wechsel im Unterrichtsfach Mathematik. Durch die Kooperation wurde die Studententafel in Mathematik zu Beginn des Schuljahres parallel gelegt, um ein differenziertes Angebot erteilen zu können. Der Unterrichtsaustausch von Schülern und Schülerinnen konnte in diesen Stunden leicht erfolgen. Der Schüler C war einer von mehreren, die in diesem Fach den Klassenverband wechselten.

Der Schüler C verhielt sich in der neuen Klasse ruhiger, daher entschloss sich das Lehrerteam für einen vollständigen Wechsel. Nach vier Monaten war C in der Integrationsklasse.

## **Die Integrationsklasse**

In der Integrationsklasse befinden sich 20 Schüler und Schülerinnen, fünf davon mit einem Förderschwerpunkt. Die durchschnittliche Richtgröße für Schüler und Schülerinnen in einer Integrationsklasse ist damit mit zwei Jugendlichen überschritten. Nach dem Wechsel in der siebten Jahrgangsstufe verlief die Entwicklung des Schülers C positiv. Die Situation verschlechterte sich mit Beginn der achten Klasse. Der Schüler wurde wieder wesentlich unruhiger, seine Beeinträchtigung hat sich erhöht und er verweigerte die Arbeit. Erschwerend kam hinzu, dass sein E-Rollstuhl ausfiel. Mit dem Ersatzrollstuhl hatte er keine Schreibfläche, sodass er nur schlecht schreiben konnte. Die Klassenlehrerin meinte, dass diese Defizite kaum aufzuholen waren.

Der Schüler C hat drei bis vier Jungs als feste Bezugspersonen in der Klasse, die er stets zu beschäftigen weiß. Die Schüler ihrerseits sind hilfsbereit, aber weniger aufmerksam im Unterricht und verschlechterten sich leistungsmäßig. Die Klassenleiterin reflektierte mit den betroffenen Schülern die Situation und suchte mit ihnen nach einer Lösung.

Durch den Schüler C und vier Schüler und Schülerinnen mit Behinderung sind viele Integrationslehrer in die Klasse gekommen. Bei zu großen Schwierigkeiten bzw. Störungen besteht die Möglichkeit, Einzelunterricht für den Schüler C durchzuführen. Ein Zivildienstleistender ist mit mehreren Stunden in der Klasse als Betreuer tätig.

Der Sonderpädagoge schildert im Interview seine konsequente Arbeit im Bereich des Sozialverhaltens mit dem Schüler C. Sowohl der Schüler als auch der Lehrer haben sich

sehr intensiv auseinandergesetzt und sind zu einer akzeptablen Arbeitsbeziehung gelangt. Inzwischen kann der Schüler C bei Bedarf in ansprechender Weise fragen, ob ihm der Pädagoge helfen kann.

Trotz aller Schwierigkeiten mit dem Schüler C sind die Lehrerin und der Sonderpädagoge überzeugt, dass C in der Integrationsklasse richtig platziert ist. Nach ihren Erfahrungen würden die Verhaltensauffälligkeiten in einer Lernbehindertenschule noch stärker auftreten, weil sich die schwierigen Schüler gegenseitig anstiften würden.

### **Der Schüler über sich selbst**

Dem Schüler gefällt es in der Integrationsklasse besser als in der Kooperationsklasse. In der Kooperationsklasse fühlte er sich ungerecht behandelt. Einige Mitschülerinnen und Mitschüler nervten ihn, deshalb war er häufig laut. "Die anderen waren immer so langsam und durften immer reden und ich nicht." Er ist dann "rausgeflogen" und in die Integrationsklasse gekommen. In dieser Klasse fühlt er sich besser. Er hat mehr Freunde als in der Klasse vorher, mit zwei Kumpeln hat er besonders viel Kontakt. Eigentlich findet er die Schule nicht so gut, aber er ist gerne mit seinen Kumpeln zusammen. Als Schuldirektor würde er die Schulfächer wegstreichen und es wäre schön, wenn man frei auswählen könnte. Er möchte morgens auch länger ausschlafen und erst dann zur Schule gehen. In Birkenwerder findet er gut, dass Schüler mit Behinderten zu tun haben und dass die Schüler verstehen lernen, was für Hilfen Behinderte brauchen.

Ende Februar hatte er eine schwere Operation und war mehr als zwei Monate nicht in der Schule. Vor der Operation hatte er ganz schön Angst, "zum Glück ist aber alles gut verlaufen". Als er zurückkam, strengte er sich in der Schule mehr an. Er machte die Hausaufgaben und lernte mehr als vor der Operation. Der Lernstoff ist für ihn eigentlich nicht so schwierig. Er verbesserte sich mit den Noten und mit seinem Verhalten. Das haben ihm auch die Lehrer gesagt.

Wenn er drei Wünsche frei hätte, würde er gerne laufen können. Am liebsten hätte er die Schule schon hinter sich und würde arbeiten in einem guten Job. Ihn interessieren Autos und deshalb würde er gerne einmal Autos verkaufen.

## **6.6 Beispiel Nr. 6: Schülerin A**

Die Darstellung beruht auf einem Interview mit der Klassenlehrerin der Integrationsklasse, sowie einem Dreiergespräch mit der Schülerin, der Schulfreundin und dem Interviewer.

### **Eine typische Geschichte**

Auf der Klassenfahrt war die Unterkunft, entgegen der Aussage des Vermieters, nicht behindertengerecht. Am Abschlussabend versammelten sich alle Schüler und Schülerinnen in der Disco. Der Zugang war nur über eine steile Wendeltreppe zu erreichen. Spontan sammelten sich viele Jungs um die Schülerin im E-Rollstuhl und brachten sie mit großer Kraftanstrengung schnell und sicher in die Disco. Der Klasse war es wichtig, dass alle mit dabei waren. Die Schülerin A lachte im Interview darüber und meinte: "Normal habe ich große Angst vor Treppen, aber alles ging so schnell, dass ich gar nicht nachdenken konnte - schon war ich sicher im Keller."

### **Die Schülerin**

Die Schülerin A ist 17 Jahre alt und besucht die zehnte Jahrgangsstufe der Integrationsklasse. Sie ist bei allen sehr beliebt. Sie sitzt aufgrund einer spinalen Muskelatrophie im E-Rollstuhl und hat den "Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung". A organisiert sich Hilfen innerhalb des Klassenverbands selbständig. Unterrichtet wird sie nach dem Rahmenplan der Regelklasse. Sie plant das Abitur zu absolvieren.

### **Die Kooperationsklasse**

In der Kooperationsklasse waren 10 Schüler und Schülerinnen mit unterschiedlichem Lernniveau und Lehrplan. Die Schülerin A war beliebt und anerkannt als die intelligenteste Schülerin. Die ihr gestellten Aufgaben löste sie im Verhältnis zu den anderen in sehr kurzer Zeit.

### **Der Wechsel**

Die Eltern und die Schülerin A waren unzufrieden mit der Schulsituation und wechselten deshalb in die integrativ-kooperative Gesamtschule nach Birkenwerder. Ihr Ziel war die Klasse mit gemeinsamem Unterricht. Nach der Einschulung in die Kooperationsklasse wechselte die Schülerin A nach wenigen Monaten in die Integrationsklasse. Als leistungsstarke Schülerin war sie in der Kooperationsklasse unterfordert.

### **Die Integrationsklasse**

Die Klasse umfasst 23 Schüler und Schülerinnen, zwei davon mit einem Förderschwerpunkt. Wandertage oder Ausflüge werden von der Klasse bewusst so ausgewählt, dass alle daran teilnehmen können. A fühlt sich wohl in der Integrationsklasse, sie wird sehr geschätzt und geachtet aufgrund ihres Charakters und ihrer sehr guten Leistungen. Sie ist als Mitschülerin

mit ihrer Meinung akzeptiert. Innerhalb der Klasse hat sie eine Schulfreundin, die ihr hauptsächlich hilft, z. B. wenn Schulmaterial zurechtgelegt werden muss. Hilfen bekommt sie aber auch von den anderen. Eine Einzelfallhelferin begleitet die Schülerin A bei außerschulischen Aktivitäten und ist manchmal im Schulunterricht mit dabei.

Anfangs kam stundenweise eine zusätzliche Betreuungsperson in die Klasse. Diese Hilfe war jedoch nicht notwendig. Die Schülerin wollte alleine zurecht kommen und die Mithilfe der Klasse reicht dabei völlig aus. Der Unterrichtsstil innerhalb der Klasse fand durch den Wechsel von A keine Veränderung. Weil sie aufgrund ihrer Behinderung nur langsam schreiben kann, erhält sie für die Abschlussprüfungen in der Schule eine Zeitverlängerung.

Kontakte zur Kooperationsklasse bestehen nur noch in geringem Umfang. Die Schülerin A trifft sich in den Pausen häufiger mit anderen Schülern und Schülerinnen aus den Integrationsklassen.

Die Klassenlehrerin ist der Auffassung, dass die Schülerin A sowohl für die Klasse als auch für sie persönlich ein großer Gewinn ist. Ihre Einstellung zu Behinderungen veränderte sich mit der Schülerin.

### **Die Schülerin über sich selbst**

Sie entschied sich für diese integrative Schule, weil die Lehrerinnen und Lehrer Erfahrung mit Behinderten haben und sie nicht die einzige mit einer Behinderung ist. Zudem will sie das Abitur erreichen. Es gefällt ihr in der Klasse gut, untereinander besteht ein angenehmes Klassenklima. Sie findet die gesamte Schule, so wie sie ist, "recht nett" und hat derzeit keine Verbesserungsvorschläge. Nach dem Abitur würde sie gerne in der Werbung oder im Marketing arbeiten, vielleicht als Werbekauffrau.

Solange sie denken kann, wünscht sie sich nach Australien zu reisen. Sie wünscht sich auch, dass noch mehr Bereiche im öffentlichen Leben Rollstuhl gerecht werden. Beispielsweise musste sie bei einer Klassenfahrt zum Potsdamer Landtag erleben, dass das Gebäude nur sehr schwer und umständlich zugänglich war.

## **6.7 Auswertung**

In der Auswertung fasse ich neun Aussagen in Form von Thesen zusammen. Sie bilden das Ergebnis der Datenanalyse.

These 1: Die Unterforderung der Schüler und der Schülerin und der persönliche Ehrgeiz, mehr Lernen zu wollen sind die Hauptgründe für den Wechsel von der Kooperationsklasse in die Klasse mit gemeinsamen Unterricht.

Fünf von sechs Personen wechselten als Leistungsspitze aus der Kooperationsklasse. Sie waren in der Kooperationsklasse unterfordert und langweilten sich zum Teil. Die Lehrerinnen und Lehrer nutzten den Wechsel, um die Schülerin oder den Schüler besser zu fördern. Auch wenn die individuellen Anforderungen an die Schülerin und an die Schüler stiegen, wollte niemand wieder zurück.

These 2: Die Eltern beteiligen sich aktiv in unterschiedlicher Form und Ausprägung am Wechsel in die Klasse mit gemeinsamen Unterricht.

Beispielsweise wählte ein Elternpaar die Kooperationsklasse mit der Zusicherung, dass bei guter Entwicklung ein Wechsel in die Integrationsklasse erfolgt. Ein anderes Paar befürwortete den gemeinsamen Unterricht anfangs und nahm in der konkreten Wechselphase eine vorsichtig-zögerliche Haltung ein. Ein Elternpaar informierte in der Elternversammlung über den Wechsel. Wiederum ein anderes Paar wechselte zum Schulstandort Birkenwerder, um so einen integrativen Unterricht für ihre Tochter zu ermöglichen. Nach Angaben der Lehrerinnen und Lehrer freuten sich letztlich alle Eltern über den Wechsel.

These 3: Die Behinderung wird zur Normalität.

In den Darstellungen finden sich viele Hinweise zur Normalität und dem ganz gewöhnlichen Zusammenleben in einer Klassengemeinschaft. Aus der Sicht der Klasse zählt es zum Schulalltag, dass in bestimmten Situationen die Schülerin oder der Schüler mit Behinderung Hilfe braucht. Die Mitschülerinnen und Mitschüler akzeptieren das und helfen mit. Schwierigkeiten, die durch eine Behinderung hervorgerufen sind, werden versucht zu überwinden. Ganz selbstverständlich versteht sich die Schülerin oder der Schüler mit Behinderung als Teil der Klasse.

These 4: Das didaktische Konzept veränderte sich nicht mit dem Wechsel in die Klasse mit gemeinsamem Unterricht.

Die Lehrerinnen und Lehrer sagten aus, dass sie den Unterrichtsstil aufgrund der neuen Schülerin oder dem neuen Schüler nicht verändern mussten. Vier von sechs Personen wurden weiterhin nach dem Regelplan unterrichtet, zwei Schüler nach dem Lehrplan der allgemeinen Förderschulen. Der Grad an Differenzierung im Unterricht hängt wesentlich vom persönlichen Verständnis und der Erfahrung der Lehrerin oder des Lehrers ab.

These 5: Der Wechsel verändert die Kooperationsklasse stärker als die Klasse mit gemeinsamem Unterricht.

Mit dem Wechsel verliert die Kooperationsklasse meistens die Leistungsspitze und das durchschnittliche Lernniveau sinkt weiter ab. Gleichzeitig verliert die Klasse häufig eine freundliche und sympathische Person, die ruhig auf die Klassenatmosphäre einwirkte. Nach Auskunft der Lehrerinnen war und ist das soziale Klima (inkl. Lernatmosphäre) in der Kooperationsklasse meist schwieriger als in der Integrationsklasse. Das soziale Klima in den aufnehmenden Klassen wird hingegen tendenziell als gut bis sehr gut bewertet.

These 6: Die klassenübergreifenden Teamgespräche unter den Lehrerinnen und Lehrern erleichtern den Wechsel.

Die klassenübergreifenden Gespräche fördern den Wechsel von Schülerinnen und Schüler. Gerade diese Zusammenarbeit gibt häufig den Impuls, einen Wechsel zu planen und durchzuführen. Obwohl das Vormittagsband als schulorganisatorisches Element in der Grundschule den Wechsel erleichtert (dadurch entstanden schon im Vorfeld erste Kontakt zwischen den beteiligten Personen), scheint es nur geringe Bedeutung für die Entscheidung zu einem Wechsel zu haben. Vorrangig ist die Leistungsfähigkeit der Schüler und Schülerinnen.

These 7: Mit dem Wechsel in die Klasse mit gemeinsamen Unterricht erhöht sich der Freundeskreis, gleichzeitig werden die Kontakte in der neuen Klasse tiefergehend.

Alle Schülerinnen und Schüler mit Behinderungen haben in der Klasse mit gemeinsamem Unterricht mehr Freunde gefunden. Die Beziehungen werden meist als "besser" bezeichnet.

Die Kontakte zur Kooperationsklasse verlieren sich relativ rasch. Eine Aussage lautete: "Die sind aber auch komisch geworden."

These 8: Mit der Erfahrung eines Wechsels verändern sich die Einstellungen der Lehrerinnen und Lehrer in Bezug auf Leistungsanforderung und Selbständigkeit.

Von der Schülerin oder dem Schüler mit Behinderung wird in der neuen Klasse mehr Leistung und Selbständigkeit verlangt und ihr bzw. ihm wird gleichzeitig auch mehr zugetraut. Die Klasse mit gemeinsamem Unterricht hat mehr als 20 Schülerinnen und Schüler, dadurch sind die Neuen stärker auf sich selbst gestellt. Die Lehrerinnen und Lehrer wollen ihnen meist keine Sonderrolle geben und übernehmen nicht die gebotenen Unterstützungen, wie sie in der Kooperationsklasse gegeben wurden. Sie erleben in der Klasse mit gemeinsamen Unterricht, dass die Schülerin oder der Schüler mit Behinderung trotzdem den Anforderungen folgen kann. Diese Erfahrungen fließen teilweise zurück auf die Lehrpersonen in der Kooperationsklasse.

These 9: Durch den Wechsel der Schulklasse erfolgt für die Schülerin oder den Schüler ein Rollenwechsel verbunden mit einer verstärkten sozialen Entwicklung.

Während die Schülerin oder der Schüler in der Kooperationsklasse meist der oder die Beste war, ist diese Rolle in der neuen Klasse nicht mehr gegeben. Sie erhalten die Chance, sich mit einer neuen Rollenidentität auseinander zu setzen. Die Lehrerinnen berichteten, dass bei allen, die wechselten, diese neue Rollenfindung positiv verlaufen ist und dass sich die individuelle soziale Entwicklung steigerte. Mehrere Schüler verloren ihre besondere Rolle (z. B. als "Bester") und erlebten sich als Schüler, die nicht nur Lernhilfen weitergaben, sondern auch bei anderen Mitschülern um Lernhilfen nachfragen mussten.

## **6.8 Kritische Überlegungen und offene Fragen**

Die aufgezeigten Beispiele zeigen, dass ein starkes Ungleichgewicht in der Geschlechteraufteilung vorliegt. Fünf von sechs Personen sind Jungs. Die Gründe für diese Verteilung konnte ich in diesem Zusammenhang nicht klären. Die Frage bleibt offen: Weshalb wechselten mehr Jungen als Mädchen?

In den Gesprächen mit den Lehrerinnen und Lehrern war manchmal Thema, dass die Klasse mit gemeinsamem Unterricht voll belegt ist und deshalb keine weiteren Wechsel angestrebt

werden. Integration wird verhindert, weil schulorganisatorische Voraussetzungen fehlen. Warum können nicht alle Klassen einer Jahrgangsstufe Schülerinnen und Schüler mit Behinderungen aufnehmen?

Das Prinzip der wohnortnahen Integration sollte im Land Brandenburg weiter ausgebaut werden. Viele Schülerinnen und Schüler werden immer noch von weit her mit Spezialtaxi in die Schule nach Birkenwerder gefahren. Es kommt damit zu einer erhöhten Anzahl von Schülerinnen und Schüler mit Behinderung. Diese Situation belastet die Lehrerinnen und Lehrer und die verschiedenen Klassengemeinschaften. Wird im Land Brandenburg daran gedacht, dass die wohnortnahe Integration ein zentraler Baustein von Schulentwicklung sein kann?

Die Kooperationsklasse als schulorganisatorische Rahmenbedingung führt zu widersprüchlichen integrativen Ergebnissen. Einerseits begegnen sich Menschen mit und ohne Behinderung in einer Schule, Hemmschwellen und Vorurteile können abgebaut werden, für Freundschaften gibt es einen Raum der Begegnung. Andererseits wird eine neue Ausgrenzungsform aufgebaut. Bei drei von sechs Personen wurde bereits zum Zeitpunkt des Schuleintritts überlegt, sie oder ihn in die Klasse mit gemeinsamem Unterricht zu geben. Die Lehrerinnen und Lehrer entschieden sich aber bei allen für den Schonraum Kooperationsklasse. Nachträglich wurden sie dann in die Klasse mit gemeinsamen Unterricht integriert. Die bloße Existenz einer Kooperationsklasse erschwert das Ziel schulischer Integration durch gemeinsamen Unterricht, weil sie zu einem Auswahlverfahren führt und stets ein Rest von Schülerinnen und Schülern in der Kooperationsklasse bleiben.

## **6.9 Schlussgedanken**

Die sechs Schüler und eine Schülerin lernen in der Klasse mit gemeinsamem Unterricht deutlich mehr als sie in der Kooperationsklasse oder vielleicht in einer Förderschule erlernt hätten. Das bestätigten die Lehrerinnenteams und die Lehrerinnen und Lehrer, die früher an Förderschulen unterrichteten.

Martin Walser formulierte einmal "Dem Gehenden schiebt sich der Weg unter die Füße."

Wenn das schulpolitische Ziel lautet, dass alle Kinder bestmöglich gefördert werden sollen und wenn dem gemeinsamen Unterricht aller Kinder im Land Brandenburg Priorität eingeräumt wird, dann ist der integrativ-kooperative Schulversuch ein Schritt auf diesem Weg.

- 7 Ist Schulentwicklung gleich Lehrerinnen- und Lehrerentwicklung?  
Evaluation des professionellen Rollenverständnisses von Lehrerinnen und Lehrern bezogen auf sich verändernde Arbeitsbereiche in einer integrativ-kooperativen Schule

*Janka Heerdt*



**„Lehrerin oder Lehrer an einer integrativ-kooperativen Schule zu sein, setzt die Bereitschaft voraus, sich mit den Grundideen des gemeinsamen und kooperativen Unterrichts auseinander zu setzen. Das heißt aber nicht, dass die Kenntnisse über schulische Integration und Kooperation zu Beginn des Schulversuchs bei allen Lehrerinnen und Lehrern prinzipiell vorausgesetzt werden konnten ...“**

## 7.1 Schulentwicklung - Wer aufhört besser werden zu wollen, der hört auf gut zu sein

Schule braucht Veränderung. Das ist nicht erst seit den Ergebnissen internationaler Schulstudien (z.B. TIMMS, IGLU und PISA) bekannt, die dem bundesdeutschen Schulwesen nur mittelmäßige Ränge eingeräumt haben. Durch die Vergleichsuntersuchungen scheint dieser Erkenntnisprozess, dass sich die Qualität schulischen Lehrens und Lernens an unseren Schulen verbessern muss, lediglich verstärkt worden zu sein.

Was geschieht in unseren Schulen? Worauf basiert die Unzufriedenheit so mancher Eltern, Lehrerinnen und Lehrer sowie Schülerinnen und Schüler? Wie können die Lern-, Leistungs- und Motivationsprobleme der Schülerinnen und Schüler verbessert werden? Warum erreichen Lehrerinnen und Lehrer trotz großen Engagements ihre Schülerinnen und Schüler heute immer seltener mit bisherigen unterrichtlichen Gestaltungsformen und Vermittlungstechniken und fühlen sich zudem häufig belastet und überfordert? Kurz: Wie kann Schule effektiver gestaltet werden?

Solche Fragstellungen bilden derzeit den Inhalt in der Auseinandersetzung zum Thema „Veränderung der Lehr-, Lern- und Unterrichtskultur“. Darauf verweisen zahlreiche Veröffentlichungen, in deren Zusammenhang auch immer wieder von „Schulentwicklung“ gesprochen wird (vgl. *BASTIAN/COMBE* 1998; *EICKENBUSCH* 1998; *HERZMANN* 2001; *LINDAU-BANK* 2001). Aber was ist Schulentwicklung? Obwohl „Schulentwicklung“ in der aktuellen Bildungsdiskussion heute geradezu zu einem Schlagwort avanciert ist, lässt sich der Terminus auf der Begriffs- und Definitionsebene kaum klar darlegen. Der Begriff wirkt eher offen und unbestimmt. So auch die folgenden Definitionsversuche von Schulentwicklung:

- „Schulentwicklung ist das systematische, kontinuierliche Bemühen, Lernbedingungen und andere damit verbundene interne Bedingungen in einer oder mehreren Schulen zu verändern, mit dem Hauptziel, die Erziehungsziele effektiver zu erreichen“ (van VELZEN/MILES/EKHOLM u.a.1985, 48).
- *„Schulentwicklung ist die Entwicklung des Unterrichts und des Curriculums, die Verbesserung des professionellen Handelns und die Steigerung der Zufriedenheit des Lehrpersonals (personale Entwicklung), die Steigerung der Effizienz und Effektivität der Schule als Organisation (Organisationsentwicklung) sowie die Verbesserung der Beziehungen der Schule zum Umfeld und zu außerschulischen Partnern (Kooperationsentwicklung).“ (LINDAU-BANK 2001, 139) LINDAU-BANK knüpft hierbei mit seiner Beschreibung sichtlich an die Darstellungen von ROLFF (vgl.*

1999, 39), der die Schulentwicklung als „Drei Wege Modell“ im Systemzusammenhang von Personal-, Unterrichts- und Organisationsentwicklung betrachtet. Diese gelten auch als die klassischen Bereiche der inneren Schulentwicklung.



Damit bietet Schulentwicklung sicher kein Patentrezept für die Verbesserung der Schulqualität an sich, was auf alle Schulen einfach übertragbar wäre. Vielmehr sucht sie neue Wege, wie Schule heute zeitgemäß gestaltet werden kann, um den Anliegen und Bedürfnissen aller am System Beteiligten möglichst optimal Rechnung tragen zu können. Ziel ist eine Schule, die sich den stetig verändernden gesellschaftlichen Herausforderungen stellt und ihre Schülerinnen und Schüler angemessen auf die Berufs- und Lebenswelt vorbereitet. Es geht dabei vor allem um die Entwicklung und Erprobung neuer Lehr- und Lernformen, um die Erweiterung des Methodenrepertoires, die Förderung von Kreativität, Selbstständigkeit und Eigenverantwortung, um die Partizipation von Schülerinnen und Schülern an der Weiterentwicklung der Schule, die Zusammenarbeit mit den Eltern, um die Verbesserung der Kommunikation und Teamentwicklung im Kollegium, das Entwickeln einer „Corporate Identity“ und die Öffnung der Schule nach außen.

Der Weg dahin kann auf vielfältige Art und Weise beschritten werden, da Ausgangssituationen, Problemlagen und Interessen an den einzelnen Schulen ganz verschieden sein können. Im günstigsten Fall ergreifen die Schulen selbst die Initiative und

entscheiden in Eigenverantwortung, wie sie den Schulentwicklungsprozess beginnen und gestalten wollen. Auf diese Weise werden die Einzelschulen angehalten selbst tätig zu werden und ein eigenes Schulkonzept zu entwickeln, das alle Beteiligten vertreten und was „das Lehren, Lernen und Leben in der (jeweiligen; J.H.) Schule humaner und erfolgreicher“ (MEYER 1997, 49) macht. Schulentwicklung setzt in diesem Zusammenhang auf Eigeninitiative, Engagement und möglichst gemeinsames Handeln.

Die Veränderung der Lehr-, Lern- und Unterrichtskultur bildet zwar den Kernpunkt der Schulentwicklung, sie bedingt aber gleichzeitig auch eine neue Lehrerinnen- und Lehrerrolle. Im Rahmen des Schulentwicklungsprozesses werden die Pädagoginnen und Pädagogen vor ganz neue Anforderungen und vielfältigere Aufgaben gestellt. Nur allzu oft gelten sie als Expertinnen und Experten von Lehr- und Lernverläufen als die eigentlichen Hoffnungsträger der Schulentwicklung. Schulentwicklung basiert vor allem auf der Bereitschaft und dem Engagement der Lehrerinnen und Lehrer, sich zu orientieren und zu informieren, um den neuen Aufgaben gerecht zu werden. Daher gilt es auch als unumstritten, dass ihre Gestaltungskompetenz, ihre Einstellung und ihr Einsatz wesentlich für den erfolgreichen Verlauf des Entwicklungsganges sind. Doch Schulentwicklungsprozesse sind anspruchsvoll und benötigen Zeit. Zeit, die auch den Pädagoginnen und Pädagogen eingeräumt werden sollte, da Entwicklungs- und Kooperationsbereitschaft, Schulentwicklungskompetenz und andere bestimmte professionelle Qualifikationen nicht unbedingt einfach vorausgesetzt werden können. Es sollte vielmehr Aufgabe sein, diese im Schulteam innerhalb des Schulentwicklungsprozesses allmählich zu erarbeiten. Das bedeutet, dass sich für die Lehrerinnen und Lehrer innerhalb dieses Entwicklungsverlaufs neue Gestaltungsmöglichkeiten eröffnen, die aber zugleich neue Kompetenzen erfordern und damit wiederum individuelle Entwicklungsnotwendigkeiten aufzeigen können (vgl. HERZMANN 2001, 10). Lehrerinnen und Lehrer werden an dieser Stelle wieder zu Lernenden. Schulentwicklung beinhaltet damit also immer auch Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung. Folgt man den Ausführungen von HERZMANN (vgl. 2001, 22) so sind es insbesondere zwei Veränderungsbereiche der Lehrerinnen- und Lehreraufgabe die in den Schulentwicklungskonzepten zum Ausdruck kommen: Die Veränderung der Handlungskompetenz der Pädagoginnen und Pädagogen im Unterricht auf der einen Seite und die Lehrerinnen- und Lehrerverbundenheit auf der anderen Seite. Die individuelle Erprobung innovativer Lehr- und Unterrichtsformen und die Zusammenarbeit mit den Kolleginnen und Kollegen gelingen gut, solange Erfolge sichtbar sind. Sie gerät aber auch an Grenzen: Die des Curriculums, des Stundenplans, des Zeittakts, der Kooperationsbereitschaft, an individuelle Widerstände und an institutionelle Grenzen (vgl. BASTIAN 1997, 7).

An dieser Stelle ist die Schulleitung aufgefordert, ihre Lehrerinnen und Lehrer durch die Anerkennung ihrer Tätigkeit zu motivieren, ihnen ferner die Möglichkeiten zur Reflexion eigener Lernprozesse im Team einzuräumen und sie durch gezielte schulinterne Fortbildungen zu unterstützen.

## **7.2 Schulentwicklung unter dem Fokus der Lehrerinnen- und Lehrerentwicklung an den integrativ-kooperativen Schulen Birkenwerder**

*BASTIAN* und *COMPE* (vgl. 1997; 1998) weisen in ihren Veröffentlichungen zum Thema Schulentwicklung beständig darauf hin, dass die Unterrichtsgestaltung den Schwerpunkt der Lehrerinnen- und Lehrertätigkeit bildet. In diesem Zusammenhang sehen sie in der Unterrichtsentwicklung auch den eigentlichen Ansatz für Schulentwicklung. Dass Schulentwicklungsprozesse auch anders in Bewegung kommen können, hat *ROLFF* (vgl. 1999) aufgezeichnet. So stellt er heraus, dass es durchaus Schulen gibt, die einen anderen Ausgangspunkt wählen, „z.B. anlässlich der Entwicklung eines Schulprogramms, der Einführung von Budgetautonomie oder der Erweiterung der Schulleitung zum Leistungsteam, Maßnahmen also, die man der Organisationsentwicklung zurechnen kann.“ (*ROLFF* 1999, 39).

Ein weiteres Beispiel dafür, dass Schulentwicklungsprozesse auch auf einer anderen Grundlage als der Unterrichtsentwicklung in Gang gesetzt werden können, bildet der Schulversuch der integrativ-kooperativen Schulen Birkenwerder. Hier ist Schulentwicklung vor allem im Zusammenhang um den Erhalt des Schulstandortes und unter dem Aspekt der gemeinsamen Erziehung von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf diskutiert worden. Entscheidend für die Umsetzung des Schulmodells war aber auch hier die schulinterne „Stimmung“, die bevorstehenden Initiativen vorausgeht. Wenngleich die Mehrheit des Lehrerinnen- und Lehrerkollegiums für die Veränderung der bisherigen Schulform gewonnen werden konnte, zeigte sich ihnen bald, dass Schulveränderung auch Schulentwicklung bedeutet, ein Prozess, der viel Zeit beansprucht, in verschiedenen Phasen verläuft und vor allem Veränderungen bezogen auf die Lehrerinnen- und Lehrerrolle mit sich bringt.

Insofern bilden die Meinungen und Erfahrungen der Pädagoginnen und Pädagogen von Anfang an einen wichtigen Gegenstand der Evaluation, die mit Beginn des Schulversuchs im Jahr 1998 auf verschiedenen Ebenen und anhand unterschiedlichster Formen durchgeführt wird. Vor diesem Hintergrund sind auch die folgenden Gespräche mit Lehrerinnen und Lehrern der integrativ-kooperativen Grund- und Gesamtschule in

Birkenwerder arrangiert worden. Ziel des Dialogs war, sowohl Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen als auch Regelschullehrerinnen und Regelschullehrer als maßgeblich Beteiligte dieses Schulversuchs in Bezug auf ihr professionelles Rollenverständnis zu Wort kommen zu lassen; sie zu befragen, welche wichtigen Veränderungen sie als Lehrerinnen und Lehrer mit dem Wechsel von der „alten“ in die „neue“ integrativ-kooperative Schule erfahren haben. Damit sollte ihnen die Gelegenheit gegeben werden, über ihre ganz individuellen Erfahrungen, Wahrnehmungen, Herausforderungen, Aufgabenprofile, Einschätzungen und Erlebnisse im Kontext des Schulentwicklungsprozesses zu sprechen.

Die Befragungen fanden in recht angenehmer Atmosphäre in Form von angeleiteten Gruppengesprächen jeweils einstündig an vier Terminen im Schuljahr 2002/03 statt. Durch die Wahl des Gruppenverfahrens sollte vermieden werden, „Einstellungen, Meinungen und Verhaltensweisen der Menschen in einer Isoliertheit zu studieren, in der sie kaum je vorkommen“ (POLLOCK 1955, 34). Vielmehr sollte das Gruppengespräch dafür genutzt werden, die Beteiligten anzuhalten in gemeinsamen Gedankenaustausch und Diskussion zu treten. Zudem können bei Verständnisschwierigkeiten Rückfragen gestellt werden, sowohl von Seiten des Interviewers als auch von Seiten der Gesprächspartner. An der Konversation nahmen pro Termin etwa vier bis fünf Lehrerinnen und Lehrer teil, die zuvor von der Schulversuchsleitung ausgesucht und angeschrieben worden waren. Ferner wurden die Gespräche getrennt nach Qualifikationen der Befragten geführt, so dass insgesamt vier Gesprächsrunden stattgefunden haben:

- mit den Sonderpädagoginnen und -pädagogen der integrativ-kooperativen Grundschule,
- mit den Grundschullehrerinnen und Lehrern,
- mit den Gesamtschullehrerinnen und Lehrern und
- mit den Sonderpädagoginnen und -pädagogen der integrativ-kooperativen Gesamtschule.

Diese Wahl wurde getroffen um den Gesprächspartnern die Möglichkeit eines zwanglosen und offenen Gespräches innerhalb der spezifischen Lehrerinnen- und Lehrergruppe einzuräumen. Diese Trennung machte auch deutlich, dass gerade in den Gesprächen mit den Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen an verschiedenen Stellen mehr die Interessen ihrer Schülerinnen und Schüler als ihre eigenen in den Vordergrund gerückt wurden.

Um die Gesamtheit der Lehrerinnen- und Lehrerentwicklung im Rahmen des Schulversuchs zu erfassen, sind im Hinblick auf den Verlauf der Diskussionsrunden drei Schwerpunkte gesetzt worden zu denen entsprechende Fragen formuliert wurden:

- 1.) Rückblick
- 2.) Gegenwart
- 3.) Fazit und persönliches Resümee

Folgende Fragen wurden als Gesprächsimpulse angeboten. Dabei bleibt anzumerken, dass nicht immer alle vorbereiteten Punkte an sich und in der zuvor angedachten Reihenfolge bearbeitet werden konnten, da die Dynamik der einzelnen Gesprächsrunden nicht zu sehr beeinflusst werden sollte.

#### Schwerpunkt 1: Rückblick – Retrospektive in Bezug auf die Anfänge des Schulversuchs

- Mit dem Schulversuch „Die integrativ-kooperativen Schulen Birkenwerder“ veränderte sich seit 1998 auch für Sie als Lehrerinnen und Lehrer viel. Erinnern Sie sich im Rückblick an ein Erlebnis, das ganz besonders für die Zeit des Wechsels steht?
- Welche Erwartungen, Hoffnungen oder auch Ängste haben Sie mit der neuen Schulform verbunden?
- Wie gut haben Sie sich auf die Arbeit im gemeinsamen und kooperativen Unterricht vorbereitet gefühlt? Hatten Sie vorher schon praktische Erfahrungen in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf?
- Gab es Momente, in denen Sie überlegten, die Schule in Birkenwerder auf Grund der anstehenden Veränderungen zu verlassen?

#### Schwerpunkt 2: Gegenwart – Aktuelle Lehr- und Lernsituation

- Haben Sie den Eindruck, dass sich Ihr berufliches Selbstverständnis durch die Arbeit an den integrativ-kooperativen Schulen verändert hat?
- Welche neuen Arbeitsfelder sind für Sie hinzugekommen und setzen Sie heute neue Prioritäten?
- Mit dem Beginn des Schulversuchs 1998 arbeiten Sie an Ihrer Schule mit Kindern und Jugendlichen mit ganz unterschiedlichen Lernvoraussetzungen im gemeinsamen und kooperativen Unterricht. Wie sind Ihre Erfahrungen mit einem stärker schülerorientierten, also zieldifferenten Unterricht?
- Würden Sie sagen, dass sich die Zusammenarbeit mit Ihren Kolleginnen und Kollegen in der integrativ-kooperativen Schule verändert hat? Wenn ja, woran wird das für Sie deutlich?

#### Schwerpunkt 3: Fazit und persönliches Resümee

- Würden Sie sagen, dass sich Ihr professionelles Rollenverständnis verändert hat? Bitte fassen Sie die positiven und negativen Aspekte noch einmal kurz zusammen!

- Wenn Sie sich nochmals an Ihre „alte“ Schule zurückerinnern: Was vermissen Sie an der integrativ-kooperativen Schule?
- Was würden Sie nicht mehr aufgeben wollen?

Im Folgenden werden die Ergebnisse der einzelnen Gruppengespräche in Form von Thesen zusammenfassend dargestellt und im Anschluss daran mit Zitaten der Gesprächsteilnehmerinnen und –teilnehmer unterstrichen. Die Reihenfolge der Darstellung richtet sich dabei nach den bereits aufgeführten Schwerpunkten.

### Schwerpunkt 1

#### Rückblick – Retrospektive in Bezug auf die Anfänge des Schulversuchs

- Schulentwicklungsprozesse stellen Lehrerinnen und Lehrer vor neue persönliche Herausforderungen und bedingen die Veränderung der Arbeitssituation.

Dass Schulentwicklung institutionelle und personelle Veränderungen mit sich bringt, wurde eingangs schon ausführlich dargestellt. Mit der Strukturveränderung von Schule sind damit immer auch neue berufliche und persönliche Herausforderungen für die Lehrpersonen verbunden. Die Eindrücke und Erfahrungen, die die Lehrerinnen und Lehrer in diesem Zusammenhang in Birkenwerder in der Anfangsphase des Schulversuchs (1998) gemacht haben, sind daher bereits an verschiedener Stelle mehrfach dokumentiert worden (vgl. *JAHRESBERICHT* 1999/00 und 2000; *DÜRING* 2002). Gleichsam weisen die persönlichen Erinnerungen der Pädagoginnen und Pädagogen auch im Rahmen dieser Befragung eine breite Palette von Empfindungen und Erlebnissen auf, die sie mit der Zeit des Wechsels von der „alten“ zur „neuen“ Schulform 1998 verbunden haben. Wie im folgenden deutlich wird, waren diese von unterschiedlichen Gefühlen geprägt, wie z.B. von Ängsten, Unsicherheiten und Zweifeln.

*„Also für mich war das eine sehr starke Veränderung, weil ich bis zu diesem Zeitpunkt ja immer als Klassenleiter tätig gewesen bin (...), und jetzt betreue ich als Integrationslehrer die Klasse, die als erstes mit dem Schulversuch begonnen hat. Das war dann schon eine große Umstellung plötzlich als Integrationslehrer mit anderen Aufgaben und anderem Umfang als vorher als Klassenleiter.“* (Förderschullehrer/in Grundschule)

*„Ich hatte von Anfang an einige Berührungsängste. Das hat sich aber ganz schnell gegeben, weil wir der erste Jahrgang im Schulversuch waren und wir haben sehr viel mit Kooperation*

*und Integration gemacht.“*

*(Grundschullehrer/in)*

*„Der Anfang? Ich fand es furchtbar. Ich fand es furchtbar belastend die ersten Jahre. Also vom körperlichen Aufwand auch. Die Fahrerei hin und zurück, die Unterrichtsbedingungen in den Räumen...Also ich fand es sehr anstrengend. (Gesamtschullehrer/in)*

*„Also es war natürlich auch vom persönlichen her ganz was anderes. Vorher waren wir ein kleines Kollegium, ne eingeschworene Truppe. Und wir sind hier hoch gekommen und waren nun ein Teil einer großen Masse. Also viele neue Kollegen, die man kennen lernen musste und wo man sich erst zurechtfinden musste.“ (Gesamtschullehrer/in)*

*„ Was sich natürlich wirklich verändert hat, das sind die Schülerzahlen, die so extrem zunahmen. (...) Also dieses Verhältnis von Behinderten und Nichtbehinderten veränderte sich dramatisch.“ (Förderschullehrer/in Gesamtschule)*

- Schulentwicklung weckt Erwartungen und Hoffnungen, ist aber auch mit Ungewissheiten und Ängsten verbunden.

An diesem Punkt haben die Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Gesprächsrunden nur wenig über ihre eigenen Apperzeptionen zum damaligen Zeitpunkt zu berichten gewusst. Stattdessen sind an dieser Stelle andere Problempunkte aufgeworfen worden: So zeigen sich beispielsweise die Förderschullehrerinnen und -lehrer besorgt um ihre Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischen Förderbedarf, dass diese dem ganzen Trubel und Tempo der neuen Schulform standhalten, während die Gesamtschullehrerinnen und -lehrer hier insbesondere ihren Bedenken hinsichtlich der Zunahme von Schülerinnen und Schülern mit Lernbehinderung an den integrativ-kooperativen Schulen Birkenwerder Ausdruck verleihen. Lediglich die Grundschullehrerinnen und -lehrer bringen ihre persönlichen Einstellungen und Befürchtungen direkt zum Ausdruck. Anhand ihrer Ausführungen wird deutlich, dass sie sich, abgesehen von den Ängsten vor dem Umgang mit Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf, der neuen Schulidee durchaus verschrieben und sich erwartungsvoll dem Neuen gestellt haben.

*„Das wir etwas ändern wollten, darüber waren wir uns eigentlich alle einig. Von daher sind wir mit viel Enthusiasmus herangegangen. (...) Wir waren ja im Prinzip auch alle davon*

*überzeugt, dass das eine gute Sache ist (...) und dass das eigentlich nur gut sein kann für alle Beteiligten, wenn man ein bisschen mehr zusammenwächst (...).“*

*„Der Öffnung des Unterrichts und den vielen verschiedenen neuen Möglichkeiten haben wir sehr erwartungsvoll entgegengeblickt.“*

*„Die Angst mit dem Umgang der körperbehinderten Kinder, die ist gewesen und bei vielen Kollegen, die jetzt von der normalen Grundschule kommen irgendwo noch immer geblieben.“*

- Eine integrativ-kooperative Schule verlangt neue Unterrichtsformen.

Lehrerin oder Lehrer an einer integrativ-kooperativen Schule zu sein, setzt die Bereitschaft voraus, sich mit den Grundideen des gemeinsamen und kooperativen Unterrichts auseinander zu setzen. Das heißt aber nicht, dass die Kenntnisse über schulische Integration und Kooperation zu Beginn des Schulversuchs bei allen Lehrerinnen und Lehrern prinzipiell vorausgesetzt werden konnten. Das zeigen auch die Ergebnisse der verschiedenen Diskussionsrunden. Abgesehen von einigen Förderschullehrern der Gesamtschule geben alle Gesprächsteilnehmerinnen und -teilnehmer zu verstehen, dass sie in der Anfangszeit nur auf wenige oder gar keine Vorerfahrungen im Bezug auf den gemeinsamen oder kooperativen Unterricht zurückgreifen konnten. Insofern hieß es für FörderschullehrerInnen und RegelschullehrerInnen der Schulen gleichermaßen, sich mit neuen Unterrichtskonzepten auseinander zu setzen, den Mut zur Kooperation und zum Kompetenztransfer zu haben. Wie sie sich der Situation zu Beginn des Schulversuchs gewachsen gefühlt haben, geben die Lehrerinnen und Lehrer wie folgt wieder:

*„Keiner hat irgend irgendwas gezeigt oder gesagt, wie ich es zu machen habe oder was ich machen müsste oder könnte oder so. (...) Wir sind also alle im Prinzip ins kalte Wasser gesprungen.“*

*(Gesamtschullehrer/in)*

*„Das war einfach learning by doing“.*

*(Grundschullehrer/in)*

*„Für mich war es ganz neu. (...) Wir haben uns auch ein bisschen schwer getan. Wir haben auch nicht gleich am Anfang der ersten Klasse gemacht, weil jeder erst mal seine Kinder so ein bisschen auf sich einschwören wollte und erst mal so bestimmte Grundlagen legen wollte.“*

*(Grundschullehrer/in)*

*„Es war schon so eine Situation, dass man irgendwo versucht hatte, sich darauf vorzubereiten, aber sich letztendlich nie ausreichend vorbereitet gefühlt hat. Und die Vorbereitung konnte einem auch keiner geben und die Sicherheit auch nicht.“  
(Förderschullehrer/in Grundschule)*

- Die persönlichen Interessen an einer integrativ-kooperativen Schule können unterschiedlich sein und Anlass bieten, die Schule zu verlassen.

An dieser Stelle wird offensichtlich, dass mit der Erarbeitung der Konzeption für ein integrativ-kooperatives Schulmodell schon weit vor Beginn des Schulversuchs begonnen wurde. Damit hatten viele Lehrerinnen und Lehrer der zukünftigen integrativ-kooperativen Schulen Gelegenheit, sich gewissermaßen auf die folgenden Veränderungsprozesse einzustellen.

Wie sie daher auf die Frage antworteten, ob es Momente gab, in denen sie überlegt hätten, die Schule in Birkenwerder auf Grund der anstehenden Veränderungen zu verlassen, geben die nachfolgenden Ausführungen der Gesprächsteilnehmerinnen und Teilnehmer wieder:

*„Die, die sich die Frage selbst gestellt haben, die sind ja auch gegangen. Wir sind ja nicht so komplett geblieben. Wer meinte, er kann nicht mitgehen, der hat sich halt versetzen lassen.“*

*(Grundschullehrer/in)*

*„Wir haben ja alle von Anfang an mit dabei gesessen an dieser Verwirklichung für diesen Schulversuch. (...) Ist ja alles schon jahrelange Vorarbeit. So das wir im Prinzip alle sagen: 'Wir haben es gewollt, weil es ist unser Kind', und dass es dann natürlich gerade immer bei einer neuen Bildung und bei dem Zusammenwürfeln von drei verschiedenen Kollegien zu irgendwelchen nicht ganz funktionierenden Strukturen kommen kann und auch gekommen ist, ist logisch.“*

*(Gesamtschullehrer/in)*

*„Ich war ein Jahr an der Förderschule für Geistigbehinderte, aber bin hier schnell wieder her gekommen, weil mir die Zusammensetzung wirklich nicht so gefiel.“*

*(Förderschullehrer/in Gesamtschule)*

## Schwerpunkt 2

### Gegenwart – Aktuelle Lehr- und Lernsituation

- Die Arbeit an der integrativ-kooperativen Schule verändert das berufliche Selbstverständnis und erschließt neue Aufgabenfelder für Lehrerinnen und Lehrer.

Trotz Präzisierung der Fragestellung im Hinblick auf die Veränderung des professionellen Selbstverständnisses resultieren an dieser Stelle<sup>6</sup> nur wenige eindeutige Aussagen aus den Gesprächen zu diesem Thema. Daher liegt die Vermutung nahe, dass Inhalt und Bedeutung der Frage den Teilnehmenden nicht unmittelbar eingängig gewesen sind. So ist der Bezugsrahmen der Frage innerhalb der einzelnen Gespräche unterschiedlich ausgelegt worden.

Das Antwortspektrum reicht somit vom Bewusstsein des Bildungs- und Erziehungsauftrages, der auch schon zuvor bestand so dass die Lehrerrolle mit dem Schulversuch keine Veränderung erfahren hätte über die Feststellung, dass die Unterrichtsgestaltung mehr Flexibilität erfordert bis hin zu der Anmerkung, dass sich der Charakter der Schule an sich verändert hätte. Im Gegensatz dazu bestätigen und begründen hier nur die Gesamtschullehrerinnen und Lehrer eindeutig den Wandel ihres professionellen Rollenverständnisses :

*„Also der Schulversuch, der bedeutet ja schon sehr viel Arbeit. (...) Wenn ich vergleiche, was andere Lehrer an anderen Schulen und worüber wir hier diskutieren – das sind völlig verschiedene Themen. (...) Und ich glaube schon ganz sicher, dass sich das berufliche Selbstverständnis verändert hat.“*

*(Gesamtschullehrerin)*

*„Ja, mein berufliches Selbstverständnis hat sich geändert, weil mit der Neueingewöhnungsphase für uns in diesem Bereich dann auch noch Veränderungen im normalen Schulalltag vom Ministerium her über uns gekommen sind.“*

*(Gesamtschullehrer/in)*

Konkreter werden die Ausführungen im Hinblick auf die Veränderungen der Arbeitsfelder. Wie Auszüge aus den Gruppendiskussionsrunden belegen, sprechen sich die Lehrerinnen und Lehrer der integrativ-kooperativen Schulen Birkenwerder mehrheitlich dafür aus, dass die Tätigkeitsbereiche umfangreicher geworden sind:

---

<sup>6</sup> Unter dem Schwerpunkt 3 „Fazit und persönliches Resümee“ wird die Frage bezüglich der Veränderung des beruflichen Selbstverständnisses noch einmal aufgeworfen und somit ein breiteres Antwortspektrum ermöglicht.

*„Arbeitsfelder über den Lehrer hinaus bilden derzeit einen großen Anteil unserer Arbeit: Krankenschwester, Psychologe, Familientherapeut, Sozialarbeiter, Mutti und Vati. Und wenn dann noch so viele Zettel und Befragungen (...) vom Schulversuch kommen...Ich bin in der Hauptsache Lehrer und ich möchte meinen Unterricht gut vorbereiten.“*  
(Grundschullehrer/in)

*„Ich arbeite zusätzlich im sonderpädagogischen Beratungszentrum. Dort als Beratungslehrer und auch ein paar Stunden dafür, Fortbildungen zu organisieren für Kolleginnen und Kollegen an Regelschulen, die Integrationskinder haben und keine sonderpädagogische Ausbildung.“*  
(Förderschullehrer/in Gesamtschule)

Auf die Frage, ob sie mit der Arbeit an den integrativ-kooperativen Schulen heute neue oder andere Schwerpunkte innerhalb ihrer Lehrerinnen- und Lehrtätigkeit setzen würden, antworten die Befragten aller vier Gesprächsrunden recht einstimmig. Priorität hat nach wie vor der Unterricht, der alle Schülerinnen und Schüler ob mit oder ohne sonderpädagogischem Förderbedarf erreichen soll. In diesem Zusammenhang heben die Pädagoginnen und Pädagogen der Grundschule insbesondere die vielfältigen Gestaltungsmöglichkeiten des integrativ-kooperativen Unterrichts hervor, wie z.B. die Wochenplanarbeit, das Stationslernen, den fächerübergreifenden und projektorientierten Unterricht.

- Die Arbeit an der integrativ-kooperativen Schule setzt den Umgang mit unterschiedlichen Schülerpersönlichkeiten voraus. Dazu gehören auch Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf.

Eine integrativ-kooperative Schule zeichnet sich dadurch aus, dass es Schülerinnen und Schülern mit unterschiedlichsten Lernvoraussetzungen ermöglicht werden soll wohnortnah unterrichtet zu werden. Während dieses Schulkonzept prinzipiell von allen Gesprächsteilnehmerinnen und Teilnehmern vertreten wird, klingt gleichwohl unmissverständlich an, dass gerade der Unterricht mit sogenannten lernbehinderten Kindern und Jugendlichen eine besonders große Herausforderung für die Pädagoginnen und Pädagogen der integrativ-kooperativen Schulen bedeutet. Die Unterrichtsinhalte so aufzubereiten, dass sie von jedem Schüler in der Klasse erschlossen und verstanden werden, erfordert viel Engagement, Ideenreichtum und enorm viel Zeit:

*„Die Unterrichtsvorbereitungen sind daraufhin ganz schön umfangreich geworden, weil man sich ja vorher auch noch Gedanken machen muss – nicht nur beim Test oder bei der Arbeit sondern auch bei der Erarbeitungs- oder Festigungsphase einer Thematik, wo und an welcher Stelle man das niedrigere Niveau bzw. mit welchen Hilfsmitteln oder mit anderen Varianten man den lernbehinderten Schülern hier gerecht werden kann.“*

*(Gesamtschullehrer/in)*

Obwohl alle Lehrerinnen und Lehrer ihren Bemühungen, dem Anspruch der Zieldifferenzierung gerecht zu werden Ausdruck verleihen, überwiegen innerhalb der Gespräche eher die Darstellungen von Problemen, Unzufriedenheiten und Schwierigkeiten, die innerhalb dieses Prozesses sichtbar werden:

*„Die Probleme gleichen sich ja in allen Klassenstufen. Es gibt einfach Schüler, für die ist eine Integration einfach nicht möglich. (...) Da geht es an die Grenzen der Kollegen und da ist die eigene Unzufriedenheit des Kindes und die Unzufriedenheit der Eltern.“*

*(Grundschullehrer/In)*

*„Nach Quote darf es nicht gehen. Man hält das nicht durch. (...) Ich gehe dann danach, wo es wichtig ist und welche Inhalte sollen jetzt überkommen und auch verinnerlicht werden.“*

*(Förderschullehrer/in Gesamtschule)*

*„Der Rahmenplan sieht vor, dass die lernbehinderten Schüler in vier Jahren den Stoff dann abfassen, was die anderen in einem Jahr machen. (...) Das ist nicht zu machen in einer Unterrichtsstunde wenn alle zusammen da drin sitzen.“*

*(Gesamtschullehrer/in)*

*„Da werden Anforderungen auf der einen Seite gestellt, was in der Praxis überhaupt nicht umzusetzen ist. (...) wenn ich die Personaldecke nicht habe und die sächlichen Bedingungen dazu nicht habe, dann fallen bestimmte Sachen von vorne herein runter. Und was runter fällt, sind die Belange der Kinder...“*

*(Förderschullehrer/in Grundschule)*

*„Es wäre eben gut, wenn man einen Förderschullehrer als Zweitlehrer drin hätte, der dann wirklich auch mit Tipps und Ratschlägen zur Seite stehen könnte. (...) Man fühlt sich so allein gelassen.“*

*(Gesamtschullehrer/in)*

Damit wird Kritik an den unzulänglichen Rahmenbedingungen deutlich, die auch im Verlaufe der anderen Gespräche wiederholt anklang. Die Unzufriedenheit kommt vor allem dadurch

zum Ausdruck, dass am Zweipädagogenprinzip innerhalb des gemeinsamen und kooperativen Unterrichts nicht durchgängig festgehalten werden kann, da häufig Lehrerinnen und Lehrer aus den Teams abgezogen werden müssen um Unterrichtsstunden in anderen Klassen abzudecken. Große Bedeutung erlangt in diesem Zusammenhang auch immer wieder die Diskussion um die Sonderschule. Vor allem die Förderschullehrerinnen und – lehrer der Grundschule sprechen sich im Laufe des Gespräches wiederholt dafür aus, dass eine Reihe von Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischen Förderbedarf unter den derzeitigen Voraussetzungen an der Sondereinrichtung besser aufgehoben wäre:

*„Wir haben jetzt zum Beispiel die ideale Situation, dass die Klassenleiterin da ist, die Betreuerin ist krank und der Zivi ist krank. Und ich selbst bin in der Situation gewesen, wenn man alleine in der Klasse ist. (...) Es ist einfach nicht machbar. Und da sind einfach der Integration oder auch dem Integrationsgedanken irgendwo Grenzen gesetzt, weil es nun mal so ist, dass die Integration nur unter bestimmten Voraussetzungen erfolgt und da immer eine Gruppe hinten runter fällt. (...) Und ich denke nicht, dass Integration in solchen Einrichtungen heißt: auch Integration von geistig- und lernbehinderten Kindern (...). Für bestimmte Kinder mit bestimmten Behinderungsarten wird immer die Förderschule das Richtige sein und sein müssen.“*

- Wesentlicher Bestandteil der Schulentwicklung und der Arbeit an den integrativ-kooperativen Schulen ist die Teamarbeit.

Diese Aussage deckt sich auch mit der Intention, die am Beginn des Schulversuches stand. In der Zusammenarbeit stellt die Teamarbeit vor allem eine neue Qualität in der Arbeit der Lehrer dar. Dabei geht es darum, eigene Fähigkeiten und Kompetenzen so einzusetzen, dass mit der gemeinsamen Tätigkeit in der Klasse ein sogenannter Interessensausgleich entsteht, der der Leistungsheterogenität der Schülerinnen und Schüler entgegenkommt.

Innerhalb der Gruppendiskussionen kam hierbei zum Ausdruck, dass die Zusammenarbeit mit den jeweiligen Kolleginnen und Kollegen der beiden integrativ-kooperativen Schulen unterschiedlich wahrgenommen wird, was sich wohl auch auf die Intensität und Häufigkeit der unmittelbaren Zusammenarbeit zurückführen lässt. So geht aus den Gesprächen der Lehrerinnen und Lehrer an der Gesamtschule hervor, dass Absprachen unter den Kollegen soweit wie möglich schon getroffen werden und sich die Kolleginnen und Kollegen auch untereinander gut verstehen – Teamarbeit zwischen Förderschullehrern und Regelpädagogen und an sich allerdings kaum oder nur geringfügig Umsetzung findet:

*„Die Kollegen sprechen sich schon gut ab, die jetzt zusammenarbeiten. (...) Das Problem ist ein ganz anderes. Nämlich, dass man sich abgesprochen hat und dann wird man plötzlich für eine Vertretungsstunde abgezogen.“* (Förderschullehrer/in Gesamtschule)

*„Wir waren eigentlich alle davon ausgegangen, dass die Hilfe, die wir uns erwarteten ja eigentlich von Fachkräften, sprich ausgebildeten Kollegen in diesem Bereich kommen sollte. Und so etwas haben wir gar nicht so sehr hier bei uns zum Nutzen. (...) Wir haben die Kollegen schlicht und einfach nicht.“* (Gesamtschullehrer/in)

Anders die Kollegien der Grundschule. Hier wird die positive Zusammenarbeit innerhalb der Gespräche besonders häufig betont, gerade weil sich dadurch Möglichkeiten des Informations- und Materialaustausches bieten:

*„Bei uns werden z.B. im Team immer die besten Sachen so im Schneeballsystem besprochen. Also der eine gibt einen Ball vor und dann kommt das dazu und schon haben wir irgendeine Sache vorbereitet, wo einer alleine nie drauf gekommen wäre.“* (Förderschullehrerin)

*„Die Teams untereinander arbeiten auch eigentlich alle sehr gut zusammen und haben einen sehr guten Zusammenhalt. Also da ist einer für den anderen da.“* (Grundschullehrer/in)

Kritisch wird in allen vier Gesprächsrunden zur Sprache gebracht, dass zwar viele Lehrerinnen und Lehrer für die Arbeit an den integrativ-kooperativen Schulen geworben werden, jene aber nur beschränkte Zeitverträge erhalten, wodurch die Zusammenarbeit und der Erhalt von Kontinuität in der Lehre nicht unbedingt erleichtert wird.

### Fazit und persönliches Resümee

Inwieweit sich die Lehrerinnen und Lehrer der integrativ-kooperativen Schulen mit den an sie als Lehrperson innerhalb des Schulentwicklungsprozesses gestellten Anforderungen in den vergangenen Jahren arrangiert und auseinandergesetzt haben, ist anhand der vorangegangenen Ausführungen verdeutlicht worden. Zum Abschluss wurde den Befragten noch einmal die Gelegenheit gegeben, ein persönliches Resümee aus dem Gespräch zu ziehen. Entsprechend der Fragestellung, ob sich ihr professionelles Rollenverständnis verändert habe und was sie an der integrativ-kooperativen Schule vermissen, bzw. was sie nicht mehr aufgeben wollen, wird hier noch einmal in Stichpunkten wiedergegeben:

- Das professionelle Rollenverständnis hat sich verändert, weil:
  - die Lehrerinnen und Lehrer nicht mehr nur als Kenntnisvermittler tätig sind, sondern zunehmend mehr Beratungs- und andere Helfertätigkeiten ausführen und
  - sich ferner nicht mehr ausschließlich für ihre Schülergruppe verantwortlich fühlen, sondern des Weiteren ihre Verantwortlichkeit für alle Kinder und Jugendlichen, ob mit oder ohne sonderpädagogischen Förderbedarf sehen.
  
- Die Lehrerinnen und Lehrer möchten Folgendes nicht mehr missen:
  - ihren Arbeitsplatz an der integrativ-kooperativen Schule,
  - dass die Isolation der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf aufgeweicht wurde,
  - die Aufgeschlossenheit der Schülerinnen und Schüler,
  - die Teamarbeit sowie
  - die Möglichkeit der individuellen Unterrichtsgestaltung.
  
- Die Lehrerinnen und Lehrer vermissen an den integrativ-kooperativen Schulen:
  - Zeit,
  - den engen kollegial familiären Zusammenhalt,
  - die Zusammenarbeit mit den Eltern,
  - ein konstantes Kollegium und
  - mehr nutzbringende Fort- und Weiterbildungsangebote sowie die Unterstützung der Schulleitung.
  
- Die Lehrerinnen und Lehrer kritisieren an den integrativ-kooperativen Schulen:
  - die teilweise noch nicht richtig ausgereifte Organisation,
  - die unzulänglichen personellen, materiellen und räumlichen Ressourcen
  - und den ständigen Lehrerinnen- und Lehrerwechsel.

Literatur:

- BASTIAN, J.: Pädagogische Schulentwicklung. Von der Unterrichtsreform zur Entwicklung der Einzelschule. In: Pädagogik, Heft 2/97, S. 6-11.
- BASTIAN, J./COMPE A.: Pädagogische Schulentwicklung. Gemeinsam an der Entwicklung der Lernkultur arbeiten. In: Pädagogik, Heft 11/98, S. 6-9.
- DÜRING, K.: Die Weichen werden am Anfang gestellt! Integrativ-kooperative Schulen als eine Entwicklungsperspektive für mehr sonderpädagogische Kompetenz in allgemeinen Schulen. Berlin: Wissenschaft und Technik Verlag 2002.
- EIKENBUSCH, G.: Praxishandbuch Schulentwicklung. Berlin: Cornelsen Scriptor 1998.
- HERZMANN, P.: Professionalisierung und Schulentwicklung. Eine Fallstudie über veränderte Handlungsanforderungen und deren kooperative Bearbeitung. Opladen: Leske und Budrich 2001.
- LINDAU-BANK, D.: Glossar Schulentwicklung. In: KALB, P.E. (Hrsg.): Die Schule entwickeln. Auf dem Weg zur „guten“ Schule. Weinheim und Basel 2001, S. 138-141.
- MEYER, H.: Schulpädagogik. Band II., Berlin: Cornelsen Scriptor 1997
- POLLOCK, F.: Gruppenexperiment – ein Studienbericht. Frankfurt: Europäische Verlagsanstalt 1955.
- ROLFF, H.G.: Schulentwicklung in der Auseinandersetzung. In: Pädagogik, Heft 4/99, S. 37-40.
- Van VELZEN, W.G. u.a.: Making School Improvement Work. A Conceptual Guide to Practice. OECD-ISIP H. 1. Leuven: ACCO.

## 8 Teamarbeit steht für eine entwickelte integrativ-kooperative Schule

*Katrin Düring*



**„Die Arbeit im Jahrgangsstufenteam wird von einigen Lehrerinnen und Lehrern anfangs als neu, ungewohnt und belastend erlebt. Sie kann im Einzelfall berufliche Identität bedrohen. Zugleich stellt sie eine große Chance dar, Identität weiterzuentwickeln, in dem durch Auseinandersetzung befriedigende Einigungssituationen entstehen, Kooperation die unterrichtliche Arbeit bereichert, Abgrenzungserlebnisse positiv bearbeitet werden sowie Bestätigung und Unterstützung erfolgt ...“**

## 8.1 Teamarbeit als Motor für Personal- und Organisationsentwicklung

Wir setzen in der lokalen Schulreform in Birkenwerder einerseits auf Mitbestimmung und Demokratisierung und andererseits auf klar formulierte Qualitätserwartungen. Dies drückt sich aus über Zielvereinbarungsgespräche mit den Jahrgangsstufenteams in der Grundschule, Schulleitungsberatung und – evaluation in der erweiterten Schulleitung in der Gesamtschule, ein zukünftig weiter auszubauendes Modell gegenseitigen Lernens durch Unterrichtsbesuche von Grund- und Gesamtschule sowie Fortbildung und wissenschaftliche Beratung im Rahmen des Schulversuchs. Wichtiges Anliegen ist es, *Verbindlichkeit* für das pädagogische Handeln zu erreichen.

Uns beschäftigt dabei immer wieder die Frage: Was berührt die Lehrerinnen und Lehrer, was überzeugt und was schafft Motivation? Der Steuerung von außen sind dabei wohl Grenzen gesetzt. Mein Eindruck ist, dass oftmals erst das konkrete Tun sinnstiftend wirkt. Ein Sonderpädagoge spricht beispielsweise am Ende des Schuljahres davon, dass er es sich im Nachhinein gar nicht erklären kann, warum sie in der Jahrgangsstufe so spät mit Kooperation begonnen haben. Mich überraschte dieser Satz, denn auf der Leitungsebene hatten wir lange Zeit *scheinbar* ohne Erfolg insistiert. Das gemeinsame Handeln im Team führte zu erfolgreichen kooperativen Unterrichtssituationen, von denen in der Teamsitzung berichtet wurde. Auf der konkreten Handlungsebene gab es demnach zufriedenstellende Lehr- und Lernsituationen, die auf *scheinbar* manifeste Glaubenssätze zurückwirkten.

In den vergangenen Jahren habe ich die Entwicklung der Jahrgangsstufenteams beobachtet und teilweise begleiten können. Der hier vorliegende Beitrag stellt eine vorläufige Einschätzung zum Potential der Teamarbeit für die integrativ-kooperativen Schulen dar und wurde von mir erweitert um einige Aspekte der fachwissenschaftlichen Diskussion. In Abgrenzung zum Begriff der „Gruppe“ verstehe ich unter einem „Team“ eine Gruppe von Menschen, die einander brauchen, um ein gemeinsames Ziel zu erreichen.

Die besondere Qualität eines Teams zeichnet sich durch mehrere Merkmale aus und zu den herausragenden gehören ganz sicher gemeinsames Verantwortungsgefühl, besondere Leistungsmöglichkeiten, die Fähigkeit zum Interessenausgleich und Synergien. Positiv-optimistisch beschreiben FRANCIS/ YOUNG ihren Teambegriff so:

Ein Team ist eine aktive Gruppe von Menschen, die sich auf gemeinsame Ziele verpflichtet haben, harmonisch zusammenarbeiten, Freude an der Arbeit haben und hervorragende Leistungen bringen. Nach dieser Definition besteht ein Team also aus Menschen, die eine enge Beziehung miteinander eingehen, um ihre Ziele zu erreichen. Dies setzt eine natürliche

Begrenzung ihrer Mitgliederzahl voraus, und in der Praxis wird man selten ein Team finden, das mehr als neun Mitglieder umfasst (FRANCIS; YOUNG 1998, 21f).

## 8.2 Was braucht und was verhindert Teamarbeit im gemeinsamen und kooperativen Unterricht?

Zusammenarbeit findet in allen Schulen statt, beispielsweise bei der Koordination von Lehrinhalten oder beim Austausch von Unterrichtsmaterial. Als gewünschte und seitens der Schulaufsicht ausdrücklich erwartete Form nimmt Teamarbeit im gemeinsamen und kooperativen Unterricht einen exponierten Platz in der innovativen Gestaltung des Systems Schule ein. Für den Schulversuch in den Schulen in Birkenwerder lässt sich festhalten, dass eine erfolgreiche Teamarbeit Schlüssel zum Erfolg integrativ-kooperativer Arbeit in der Jahrgangsstufe ist. Gemeinsames unterrichtliches Lernen von Schülerinnen und Schülern mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf setzt eine gelingende Zusammenarbeit der handelnden Professionellen voraus.

Um der Zusammenarbeit in den integrativ-kooperativen Schulen „auf den Grund zu gehen“ hatte ich einen standardisierten Fragebogen zur Teamarbeit entwickelt und eine Erhebung in allen Jahrgangsstufenteams durchgeführt. Im Verlaufe meines Berichtes möchte ich einige Untersuchungsergebnisse darstellen<sup>7</sup>. Hier zunächst zur Frage, welche **Aufgaben** von den Lehrerinnen und Lehrern der integrativ-kooperativen Schulen insbesondere in Teamarbeit geleistet werden:

| Grundschule                                      | Gesamtschule                              |
|--|---|
| Arbeit mit Entwicklungsberichten 100%            | Gestaltung besonderer schul. Vorhaben 96% |
| Austausch von Arbeitsmaterialien 100%            | Abstimmung zur Elternarbeit 88%           |
| Gestaltung besonderer schulischer Vorhaben 100%  | Pädagogische Fallbesprechungen 76%        |
| Vorbereitung gemeins./ kooperat. Unterrichts 93% | Austausch von Arbeitsmaterialien 72%      |
| Absprachen für die ganze Jahrgangsstufe 87%      | Kriterien der Leistungsbewertung 64%      |

Wenn eine integrative Schule eine Schule ist, in der alle Kinder und Jugendlichen willkommen sind, dann stellt sich die Frage, in welcher Art und Weise die Lehrerinnen

<sup>7</sup> Siehe ausführlich dazu den Anlageteil meines Berichtes

und Lehrer im Team zusammenarbeiten, um dieser Aufgabe gemeinsam gerecht zu werden? Das Team von Lehrerinnen und Lehrern ist jeden Tag in einem Prozess von Veränderung und Weiterentwicklung begriffen: Neben den individuellen Reifeprozessen der Teammitglieder wachsen und entwickeln sich die Schülerinnen und Schüler weiter, verändern sich Zusammensetzungen der Klassen, kommen Fachkolleginnen und -kollegen dazu oder verlassen das Team. In der Beobachtung und Evaluation von Teamentwicklungsprozessen im gemeinsamen und kooperativen Unterricht zeichnen sich für mich eine ganze Reihe hilfreicher und hinderlicher Bedingungen ab. Welche dies u.a. sind, soll mit folgender Gegenüberstellung verdeutlicht werden:

| <b>Erfolg in der Teamarbeit wird gefördert durch ...</b>  | <b>Erfolg in der Teamarbeit wird gehemmt durch ...</b>  |
|---|---|
| <p><b>überschaubare Teamgröße:</b><br/>z.B. Möglichkeit der Absprache pädagogischer Entscheidungen sind gegeben, Teilnahme an Teamsitzungen für alle möglich, gemeinsame Fortbildungen, Vielzahl gemeinsamer Kontakte</p>   | <p><b>zu großes Team:</b><br/>z.B. Zuständigkeiten werden nach Unterrichtsfächern definiert, hoher Fachlehreinsatz erschwert die Zusammenarbeit, kaum Gelegenheit zur Partizipation bei den schulischen Aufgaben</p>  |
| <p><b>annähernde Gleichheit im Werteverständnis:</b><br/>z.B. ähnliche Vorstellungen zur pädagogischen Arbeit, Akzeptanz der Verschiedenheit der Kinder und Jugendlichen, ausgewogene Rollenverteilung zu den Verantwortungsbereichen im gemeinsamen und kooperativen Unterricht, einvernehmliche Entscheidungen zum Unterricht, zur Arbeit mit den Schülerinnen und Schülern, zu den Eltern und zum Verhalten innerhalb des Kollegiums</p> | <p><b>Einzelkämpfer/-innen mit geringem Interesse am Austausch über das Werteverständnis:</b><br/>z.B. kein Konsens in den grundsätzlichen Fragen der Unterrichtsgestaltung, die pädagogische Verantwortung wird nur auf die eigene Klasse bezogen, innerhalb der Schule gibt es wenig Verbindlichkeit und selten Gelegenheit zu Kommunikation und Kooperation, Teamentwicklung wird nicht als Aufgabe von Personalentwicklung verstanden</p> |
| <p><b>Empathien der Teammitglieder:</b><br/>z.B. gemeinsame Erlebnisse und partnerschaftliche Arbeitsbeziehungen sowie angenehme zwischenmenschliche Beziehungen</p>  | <p><b>Kaum Interesse aneinander:</b><br/>z.B. soziale Kommunikation nicht ausreichend entwickelt („die Chemie stimmt nicht“)</p>  |
| <p><b>Einigkeit über die Ziele und über den Weg</b></p>   | <p><b>Zielkonflikte:</b></p>  |

**dahin:**

z.B. ein gemeinsames Konzept zum Umgang mit der Vielfalt der Persönlichkeiten der Schülerinnen und Schüler, Regeln und formalisierte Muster für Kommunikation und Kooperation sind vorhanden, Übereinstimmung, woran effizientes Lernen und Erfolg pädagogischer Arbeit sichtbar werden

z.B. unterschiedliche Schwerpunkte in der unterrichtlichen Arbeit, kein gemeinsames Verständnis zu den Erwartungen von außen, Ziele werden nicht verabredet, schulische Leitbilder haben keine Relevanz für das tägliche Handeln

**Erfolg:**

z.B. Anerkennung von Eltern oder Kolleginnen und Kollegen wird wahrgenommen, Erfolge werden innerhalb der Schule gewürdigt, es gibt eine entwickelte Rückmeldekultur (Evaluation)

**Misserfolge:**

z.B. nicht auflösbare Konflikte mit Eltern, unbefriedigende Lernergebnisse bei den Schülerinnen und Schülern, Integrationsleistungen im Team und in der Schüler/-innengruppe nicht ausreichend, zu wenig formulierte Wertschätzung im Kollegium und seitens der Schulleitung, Bearbeitung im Rahmen von pädagogischer Fallbesprechungen oder externer Begleitung in der Teamentwicklung nicht angestrebt

Die folgenden Fragen können ein Einstieg in die Evaluation von Teamarbeit innerhalb der Klasse oder im Jahrgangsstufenteam sein und wurden z.T. in den Zielvereinbarungen mit den Jahrgangsstufenteams in der Grundschule (sh. auch Beitrag von Uwe Stapel in dem hier vorliegenden Bericht) oder bei den Schuljahresplanungen der thematischen Arbeitsgruppen der Gesamtschule angesprochen:

1. Was ist unsere Aufgabe in diesem Schuljahr?
2. Wie organisieren wir unsere Zusammenarbeit?
3. Wer hat welche besondere Verantwortung in der Klassenstufe?
4. Woran können wir den Erfolg unserer pädagogischen Arbeit messen?
5. Wie gehen wir mit auftretenden Problemen um?
6. Wie verhalten wir uns zu den anderen Gruppen in der Schule?
7. Wie profitieren wir von der Arbeit im Team?
8. Wie können wir mit den Erwartungen von außen umgehen? (Eltern, Schulleitung, Schulversuchsleitung, wissenschaftl. Begleitung, Schulaufsicht)

Gelingende Zusammenarbeit ist keineswegs selbstverständlich und Teamarbeit stellt eine echte Herausforderung dar. Ursula MAHNKE weist darauf hin, dass die Betrachtung notwendiger Kompetenzen nicht nur auf die fachliche, sondern viel stärker auf prozessbezogene kommunikative Fähigkeiten gelegt werden muss: „Integrationsvorhaben sind nicht notwendig komplex in Bezug auf sachliche Erfordernisse, aber immer hochkomplex in Bezug auf zwischenmenschliche Beziehungen (Mahnke, 2002, 94).“ Für Michael FULLAN ist Zusammenarbeit:

[...] nicht von vornherein etwas Gutes; sie ist nicht identisch mit Konsens; sie bedeutet nicht, daß erhebliche Meinungsverschiedenheiten verboten sind, und sie bedeutet auch nicht, daß der einzelne der Mehrheit folgen soll. [...] Wie wir an der dynamischen Komplexität von großen pädagogischen Reformprojekten gesehen haben, sind Konflikte und Meinungsverschiedenheiten fester Bestandteil aller erfolgreicher Veränderungsprozesse. Es ist nichts Schlechtes, wenn man vielversprechenden Ideen mit Vorsicht begegnet. Eine skeptische, fragende Haltung, vor allem in der Anfangsphase einer Veränderungsinitiative, ist keine Ketzerei, sondern ein Zeichen gesunder Kritikfähigkeit. (Fullan, 1999, 138f)

HANS EBERWEIN hält die Einführung des Zwei-Lehrer-Systems in einer „Schule ohne Aussonderung“ für bedeutsam, denn so können neue Formen der Lernorganisation und Lehrerrollen entwickelt werden. Allerdings sieht er auch eine Reihe von Schwierigkeiten: „Den meisten Lehrern, die bisher alleinverantwortlich gearbeitet haben, fällt es schwer zu kooperieren. Die Gründe hierfür liegen darin, daß sie es nicht gelernt haben, in einem Unterrichtsteam zu arbeiten, aber auch in der Tatsache, daß sie auf verschiedene Schularten spezialisierte Ausbildungen absolviert; spezifische Handlungskompetenzen erworben und unterschiedliche Erwartungshaltungen internalisiert haben (Eberwein, 1995, 239).“ Besonders der Einsatz von Sonderpädagogen scheint EBERWEIN „in mehrfacher Hinsicht problembeladen“, was mit den Erfahrungen in den Schulen in Birkenwerder teilweise bestätigt werden kann:

Der Sonderpädagoge hat im integrativen Unterricht in der Regel keine eigene Klasse mehr. Er ist nur stundenweise anwesend, so daß ihm wichtige Unterrichtsabläufe, Vorhaben oder Lernprobleme nicht bekannt sind. Dennoch soll er [...] beraten sowie in der Klasse mitarbeiten, Lernschwierigkeiten diagnostizieren und Kinder mit Behinderungen individuell fördern (Eberwein, 1995, 239)

Daraus entstehen einige weitere Probleme: Die Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen erleben einen hohen Erwartungsdruck, Expertin bzw. Experte für die Schwierigkeiten im gemeinsamen und kooperativen Unterricht zu sein. Außerdem sind die anderen Lehrerinnen und Lehrer manchmal geneigt, ihre Verantwortung für die Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf zu delegieren, statt sich der Aufgabe zu stellen und sich eigene Kompetenzen anzueignen. Gelungene Modelle der Zusammenarbeit lassen sich in der Grundschule beobachten. Die Sonderpädagogin bzw. der Sonderpädagoge ist dabei gleichberechtigtes Mitglied im Jahrgangsstufenteam. Im Team 4 z.B. teilten sich die Grundschullehrerin mit der Sonderpädagogin den Fachunterricht, so dass beide in unterschiedlichen Rollen in der Klasse auftraten und als verantwortlich für die ganze Klasse von den Kindern wahrgenommen wurden.

Die von mir begleiteten Lehrerinnen und Lehrer haben sich in Einzelbefragungen zu ihren Erfahrungen mit Teamarbeit geäußert<sup>8</sup>. Auszüge aus den individuellen Antworten verdeutlichen die oben angeführten Schwierigkeiten der Teamarbeit, wobei deutlich wird, dass Teamarbeit ein innovationsfreundliches Klima und Verbindlichkeit in der ganzen Schule braucht:

- *Mir fehlen oft die inhaltlich-pädagogischen Aspekte in der Zusammenarbeit.*
- *Es gibt noch keinen „roten Faden“ für die Arbeit in den Klassenstufen 1 bis hinauf nach 6.*
- *Wir brauchen die Einigung auf einen besonderen pädagogischen Stil, der dann auch für alle gilt.*
- *Es gibt noch immer eine deutliche Abgrenzung der Klassenstufen und der dort unterrichtenden Lehrer.*
- *Auffassungen über die Art und Weise der Unterrichtsführung und Bewertung gehen oft noch weit auseinander.*
- *Manchmal wünsche ich mir entschiedenere Entscheidungen und weniger Diskussion.*

Die Ergebnisse der o.g. Erstbefragung habe ich in die Erarbeitung des bereits erwähnten standardisierten Fragebogens aufgenommen und gezielt nach weiteren Aspekten der Teamarbeit gefragt<sup>9</sup>. Die Auswertung zur Frage „**Was macht die Arbeit in Ihrem Team Ihrer Meinung nach schwierig?**“ ist nachfolgend in Auszügen einzusehen:

| <b>Grundschule</b>                                     | <b>Gesamtschule</b>                             |
|--|---|
| Alleinverantwortlichkeit für den Unterricht 58%        | Hektischer Alltag 79%                           |
| Hektischer Alltag 53%                                  | Keine verbindlichen Zeiten in der Woche 72%     |
| Allgemeine Unzufriedenheiten machen sich bemerkbar 45% | Alleinverantwortlichkeit für den Unterricht 72% |
| Zu unterschiedl. Arbeitskonzepte 37%                   | Veränderungen in der Einsatzplanung 63%         |
| Veränderungen in der Einsatzplanung 35%                | Zu unterschiedl. Arbeitskonzepte 57%            |

Die Alltagsschwierigkeiten liegen also in der Schulorganisation begründet, in durchaus differierenden pädagogischen Konzepten der Lehrerinnen und Lehrer, in den Schwierigkeiten der Kommunikation in Kollegien mit ca. 30 bzw. 60 Lehrerinnen und Lehrern und in auch im Persönlichen.

<sup>8</sup> vgl. Ergebnisse aus dem Erstinterview zum Thema „Kooperation zwischen Lehrerinnen und Lehrern in den integrativ-kooperativen Schulen“ vom Mai 2001

<sup>9</sup> vgl. Ergebnisse aus der Einzelbefragung mit einem standardisierten Fragebogen vom Januar 2003 sowie Anlageteil zu meinem Bericht

Deutlich wurde in den zurückliegenden Schulversuchsjahren die Chance, in der integrativ-kooperativen Schule über mehr Arbeitsteilung zu neuen Qualitäten in der Zusammenarbeit zu kommen und im kreativen Miteinander eine Fülle von Möglichkeiten im Umgang mit den täglichen pädagogischen Herausforderungen zu entdecken. So finden die Teamberatungen alle Jahrgangsstufenteams in der Grundschule 1x wöchentlich statt. Der zeitliche Mehraufwand wird als Entlastung für die pädagogische Arbeit empfunden. Abstimmungen in der Elternarbeit, Planung des integrativen und kooperativen Unterrichts, Austausch von Arbeitsmaterialien und Vorbereitung besondere Vorhaben stehen mit an vorderster Stelle auf der Themenliste. In der Gesamtschule gaben die Jahrgangsstufenteams an, in der Regel 1x im Monat zusammen zu kommen. Die Organisation einer Ganztags Gesamtschule macht es nicht immer einfach, aufgrund des unterschiedlichen Einsatzes gemeinsame Zeiten für Planung und Besprechung zu finden. Allerdings gibt es in den relativ großen Teams Zweier- und Dreiergruppen, in denen in bezug auf Klassen, Unterrichtsfächern, Klassenleitung sowie gemeinsamem und kooperativem Unterricht eng zusammen gearbeitet wird.

Zu Beginn der Teamarbeit und prozessbegleitend in Form von kollegialer Beratung braucht es zunächst einen Austausch zum Verständnis der gemeinsamen Aufgabe. Wenn beispielsweise die Lehrerin für Sonderpädagogik und die Lehrerin der Grundschulpädagogik nicht in Kategorien unterschiedlicher Kompetenzbereiche denken, sondern die Unterschiedlichkeit aller Kinder in der Klasse wahrnehmen und sich gemeinsam verantwortlich fühlen, kann das gemeinsame Kapital – so die Erfahrungen in Birkenwerder - genutzt werden. Als Dreh- und Angelpunkt nehme ich die notwendige Annäherung von Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen an ihre Kolleginnen und Kollegen der allgemeinen Schule - und umgekehrt - wahr. Die Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen haben sich stärker mit der Frage auseinandergesetzt, wie sie ihre Rolle in der integrativ-kooperativen Schule verstehen und wie sie subsidiäre Aufgaben im Rahmen der allgemeinen Pädagogik wahrnehmen können.

Bewährt haben sich die frühen Teamfestlegungen durch die Schulleitungen, die ca. ein halbes Jahr im Vorlauf erfolgen. Das zweite Schulhalbjahr wird also vom zukünftigen Team 1 bzw. 7 bereits für erste Kontakte und Beratungen genutzt. Die Planung ganz konkreter Vorhaben (wie die Kennenlertage oder das Methodentraining der Gesamtschule, die Entscheidung zum Lese-Schreib-Lehrgang in der Grundschule oder Treffen mit Frau Prof. Schöler und mir) sind unterdessen ritualisiert und schaffen einen guten Vorlauf für den Beginn der Arbeit im neuen Schuljahr. Nachfolgend stelle ich wiederum ausschnitthaft Ergebnisse aus der bereits erwähnten Erhebung mittels offenem Fragebogen vor, um deutlich zu machen, welche Chancen in gelingender Teamarbeit liegen:

- *Nicht nur für uns, auch für die Kinder sind die Klassengrenzen fließender geworden.*
- *Verantwortung ist jetzt stärker auf die „breiten Teamschultern“ gelagert.*
- *Wir planen den Unterricht wöchentlich gemeinsam, planen gemeinsame Projekte, unterstützen uns bei der Beobachtung und bei der Erziehung der Kinder.*
- *Die Arbeit ist in vielen Teilen konstruktiver geworden.*
- *Im Umgang mit den Kindern gewinnt man durch den ständigen Meinungs austausch an Sicherheit.*
- *Man hat endlich Gelegenheit, auch praktisch von den Kollegen zu lernen.*
- *Die Zusammenarbeit macht Spaß.*

Die Auswertung der Erhebung mittels des erwähnten standardisierten Fragebogens zu „**Was macht für Sie in Ihrem konkreten Schul- und Unterrichtsalltag die Teamarbeit wertvoll?**“ ist nachfolgend in Teilen einzusehen:

| <b>Grundschule</b>                                  | <b>Gesamtschule</b>                                 |
|---|---|
| Offen über Erfolge und Sorgen sprechen 97%          | Sich im Team wohlfühlen 96%%                        |
| Alle kennen die wichtigsten Ziele und Aufgaben 95%  | Offen über Erfolge und Sorgen sprechen 86 %         |
| JedeR nimmt die eigene Rolle professionell wahr 95% | JedeR nimmt die eigene Rolle professionell wahr 82% |
| Sich im Team wohlfühlen 95%                         | Von den Erfahrungen anderer lernen 80%              |
| Arbeit an konkreten, gemeinsamen Zielen 88%         | Hilfe bei Problemen mit SchülerInnen 80%            |

### **8.3 Fähigkeit zur Teamarbeit – Schlüsselqualifikation der Lehrenden**

Teamarbeit ist eine besondere Form sozialer Interaktion, in hohem Maße handlungsbezogen und an der gemeinsamen Sache ausgerichtet. Die dabei zum Ausdruck kommende aktive Teilhabe an der gemeinsamen Gestaltung von Schule ist nach meinem Verständnis Ausdruck einer ausgeprägten professionellen Haltung. In den integrativ-kooperativen Schulen sind Interaktionsstufen unterschiedlicher Qualität zu beobachten:

- a.) der kollegiale Kontakt: Begegnung findet ohne einen Austausch über den konkreten Arbeitszusammenhang statt,
- b.) die kollegiale Kommunikation: Begegnung beinhaltet den Austausch über den Arbeitszusammenhang sowie

- c.) professionelle Kooperation: Begegnung beinhaltet den Austausch über den Arbeitszusammenhang und eine gegenseitige Annäherung an gemeinsame Zielvorstellungen, um diese zu verwirklichen.

Für den Schulversuch und für jedes neue Jahrgangsstufenteam gilt: Zusammenarbeit muss gelernt werden. Jutta SCHÖLER beschreibt diese Herausforderung im gemeinsamen Unterricht so: „Für mich ist das Zweipädagogenprinzip die wesentlichste Veränderung der Arbeitsplatzsituation von Lehrerinnen und Lehrern im Zusammenhang mit integrativem Unterricht. Die meisten Lehrerinnen und Lehrer müssen das dafür notwendige Verhalten erst lernen (GRUNDSCHULMAGAZIN 2001, 10).“

Mit Blick auf ihre jahrelangen Erfahrungen in der Begleitung von LehrerInnenteams schätzt sie ein: „Wenn ich gefragt werde, welches die notwendige Voraussetzung für einen erfolgreichen gemeinsamen Unterricht sei, dann antworte ich [...] aus tiefster Überzeugung: Neben einer pädagogisch fachlichen Ausbildung und einer persönlichen Offenheit: Die einzig notwendige Voraussetzung ist die Kooperationsbereitschaft der beteiligten Erwachsenen (SCHÖLER 1997, 12).“ Eine effektive und sinnstiftende Lehrerkooperation ist, dies möchte ich nochmals betonen, Voraussetzung für eine gelingende Kooperation der Schülerinnen und Schüler. Inge KRÄMER-KILIC geht auf die Bedeutung der Zusammenarbeit der Lehrerinnen und Lehrer ein, wenn sie von einem doppelten Kooperationszusammenhang - den der Erwachsenen und den der Schülerinnen und Schüler – spricht:

Die Kooperation der Erwachsenen hat Modellfunktion für die Kinder. Deshalb ist die Kompetenzentwicklung der Erwachsenen auf zwei Ebenen nötig. Auf einer inhaltlichen, indem sie sich miteinander über die Bedeutung kooperativen Lernens für die kognitive, emotionale und soziale Entwicklung ihrer Schüler/innen vergewissern. Außerdem bedarf es gemeinsamer Anstrengungen, was die Organisationsentwicklung innerhalb des Teams angeht. Verlässliche Teamstrukturen mit einem geregelten arbeitsteiligen Vorgehen sind hilfreich und wichtig (Plib 1999,30).

Gemeinsamer und kooperativer Unterricht von Schülerinnen und Schülern mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf verlangt nach neuen Konzepten in der Zusammenarbeit. Ein entwickeltes Selbstkonzept mit der Fähigkeit zur Selbst- und Fremdwahrnehmung ist auf der persönlichen Ebene eine wichtige Erfolgsvoraussetzung. Eine qualitativ weit entwickelte Teamarbeit lässt sich nach Meinung der von mir befragten Lehrerinnen und Lehrer<sup>10</sup> beispielsweise so beschreiben:

- *Es gibt keine „Rangordnung“ – alle sind gleichberechtigte Partner.*
- *Wir gehen offen und ehrlich miteinander um.*

---

<sup>10</sup> vgl. Ergebnisse aus dem Erstinterview zum Thema „Kooperation zwischen Lehrerinnen und Lehrern in den integrativ-kooperativen Schulen“ vom Mai 2001

- *Jede kann ihre Stärken uneingeschränkt einbringen.*
- *Es gelingt uns, gemeinsam an Schwächen zu arbeiten.*
- *Wir sind füreinander da und zeigen für die Situation des anderen Verständnis.*
- *Wir setzen uns gemeinsam immer wieder neue Ziele.*
- *Wir tauschen uns lebhaft miteinander in allen schulischen Fragen aus.*
- *Die gut funktionierenden Jahrgangsteams sind Rückgrat, Ideenträger und „Werkstatt“ der Schule.*

Nach der **Wirksamkeit der Teamarbeit** in den integrativ-kooperativen Schulen befragt, haben die Lehrerinnen und Lehrer auch hierzu ihr Votum abgegeben:

| <b>Wirksamkeit</b>         | <b>Grundschule</b> | <b>Gesamtschule</b> |
|----------------------------|--------------------|---------------------|
| - für die eigene Arbeit    | 70%                | 71%                 |
| - für die Klassenstufe     | 72%                | 73%                 |
| - für die Schule insgesamt | 51%                | 57%                 |

#### **8.4 Fazit**

Im Sinne von Personal- und Kollegiumsentwicklung haben sich Schulleitungen und Schulversuchsleitung für Teamarbeit in den beiden Modellschulen eingesetzt. Zukünftig sollte noch stärker als bisher Wert auf das konkrete Aushandeln von Zielkriterien für die pädagogische Arbeit in den Jahrgangsstufenteams und auf mehr Verbindlichkeit gelegt werden.

Teamarbeit ist ein „point of no return“ in der Schulentwicklung der integrativ-kooperativen Schulen: Sie strahlt auf alle übrigen Bereiche der Schul- und Unterrichtsorganisation aus. Sie holt die Kolleginnen und Kollegen aus ihren Einzelkämpfer-Rollen heraus. Sie beeinflusst das Schulklima insgesamt und fördert die Demokratisierung der Leitungsstrukturen einer Schule.

Die Arbeit im Jahrgangsstufenteam wird von einigen Lehrerinnen und Lehrern anfangs als neu, ungewohnt und belastend erlebt. Sie kann im Einzelfall berufliche Identität bedrohen. Zugleich stellt sie eine große Chance dar, Identität weiterzuentwickeln, in dem durch Auseinandersetzung befriedigende Einigungssituationen entstehen, Kooperation die

unterrichtliche Arbeit bereichert, Abgrenzungserlebnisse positiv bearbeitet werden sowie Bestätigung und Unterstützung erfolgt. Vor allem die Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen stehen vor der Aufgabe, ihre berufliche Rolle in der integrativ-kooperativen Schule zu überdenken und im Sinne subsidiärere Aufgaben im Rahmen der allgemeinen Pädagogik zu gestalten. Teamarbeit ist für die meisten Lehrerinnen und Lehrer ein neues Arbeitsfeld und muss erfahren und gelernt werden.

#### Literatur:

- (MAHNKE, 2002, 94) MAHNKE, URSULA: Qualifikation ist mehr als Fortbildung. Erwerb integrationspädagogischer Kompetenz im Prozess. Sankt Ingbert, ISBN 943-86110-299-42002 Röhrig, Universitätsverlag
- (EBERWEIN, 1995, 239) EBERWEIN, Hans: Gemeinsames Lernen von Behinderten und Nichtbehinderten. Chancen für die Veränderung von Unterricht und Lehrerrolle. Hrsg.: EBERWEIN, Hans; MAND, Johannes: Forschen für die Schulpraxis. Was Lehrer über die Erkenntnisse qualitativer Sozialforschung wissen sollten. Weinheim, S.239, ISBN 3-89271-523-8. 1995, Deutscher Studienverlag
- (GRUNDSCHULMAGAZIN 2001, 10) SCHÖLER, Jutta: Integrationsklassen. Behinderte und nichtbehinderte Kinder in einer Lerngruppe. Grundschulmagazin. 5-6/2001, 69., S.10, ISSN 0943-3759.
- (SCHÖLER 1997, 12) SCHÖLER, Jutta: Leitfaden zur Kooperation von Lehrerinnen und Lehrern - nicht nur in Integrationsklassen. Dieck, ISBN 1997283-88852-420-2, Heinsberg
- (PLIB 1999,30) KRÄMER-KILIC, Inge: Die Kooperation der Schüler beim Lernen - eine Ressource für die Planung und Durchführung des integrativen Unterrichts Dokumentationen. Gemeinsamer Unterricht behinderter und nichtbehinderter Kinder und Jugendlicher im Land Brandenburg - Entwicklungsforschritte, Problemfelder und Perspektiven. Pädagogisches Landesinstitut für das Land Brandenburg, Ludwigsfelde-Struveshof
- (FRANCIS; YOUNG 1998, 21f) FRANCIS, DAVE; YOUNG, DON: Mehr Erfolg im Team. Tübingen Windmühl GmbH, 1998, ISBN 21f 3-922789-64-1
- (FULLAN, 1999, 138f) FULLAN, Michael: Die Schule als lernendes Unternehmen. Konzepte für eine neue Kultur in der Pädagogik. Stuttgart, S.138f, ISBN 3-308-91935-X, 1999 Klett-Cotta