



**Jahresbericht
zum Schulversuch**

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

2003/04



1	Im Sinne eines Vorwortes	5
2	Stand der pädagogischen Schulentwicklung der Pestalozzi Grundschule in Birkenwerder	7
	<i>Uwe Stapel</i>	
2.1	Organisationsentwicklung.....	8
2.2	Unterrichtsentwicklung.....	9
2.3	Personalentwicklung.....	13
2.4	Außenwirkung.....	14
2.5	Perspektive	14
3	Wir sind auf dem richtigen Weg ... – Bericht aus der Gesamtschule.....	17
	<i>Hansjörg Behrendt</i>	
3.1	Unterrichtsentwicklung:.....	19
3.2	Organisationsentwicklung.....	20
3.3	Personalentwicklung.....	21
3.4	Qualitätsentwicklung und –sicherung	22
3.5	Ausblick	22
3.6	Zusammenfassung der Aussagen zu "Behinderungsarten" zum Schulversuchsjahr 2003/2004	27
4	Was bedeuten uns die Kooperationsklassen im Schulversuch in Birkenwerder?	29
	<i>Katrin Düring</i>	
4.1	Ein Blick zurück	30
4.2	Referenzrahmen Schulversuch	31
4.3	Schwierigkeiten im Zusammenhang mit dem Modell „Kooperationsklasse“	33
4.4	Einige Einschätzungen aus erziehungswissenschaftlicher Sicht.....	36
4.5	Vom Wert der Kooperationsklassen – nachdenkliche Fragen.....	38

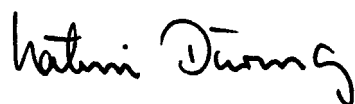
4.6	Ein Blick über den Zaun nach Dänemark – Ansätze von Flexibilisierung.....	39
4.7	Lösungsperspektive: Länger gemeinsam lernen!	40
5	Bericht der wissenschaftlichen Begleitung zum Schulversuch: "Die integrativ-kooperativen Schulen in Birkenwerder"	47
	<i>Jutta Schöler und Petra Gehrman</i>	
5.1	Vorbemerkung:	48
5.2	Einstellungen der Lehrerinnen und Lehrer sowie der Schülerinnen und Schüler.....	48
5.3	Organisatorische Ebene	49
5.4	Qualitätsentwicklung und Zielvereinbarungen	51
5.5	Zukunftsperspektiven.....	53
5.6	Schlussbemerkung:	54
6	Ein landesweites Netzwerk knüpfen – Erfahrungen und Ergebnisse	55
	<i>Katrin Düring</i>	
6.1	Die Netzwerkidee.....	56
6.2	Verknüpfung Schulversuch und Netzwerk.....	56
6.3	Aktivitäten	58
6.4	Netzwerkschulen	59
6.5	Zum Beispiel Rheinsberg.....	61
6.6	Kooperation - ein weites und in Teilen schwieriges Feld.....	62
6.7	Klärungsbedarf	64
6.8	Perspektiven und weitere Handlungsfelder	66

1 Im Sinne eines Vorwortes

Der vorliegende Bericht beschließt mit seinen Ergebnisbeschreibungen das vorletzte Schulversuchsjahr. Im Vergleich zu den vorhergehenden Jahresberichten fällt auf, dass einige der Themen wie inhaltliche Leitgedanken wiederkehren. Sie machen darauf aufmerksam, dass diese Berichterstattung bereits in Teilen das Fazit zum Abschluss des Schulversuchs erkennbar werden lässt. Deutlich hervor tritt die Einschätzung der wissenschaftlichen Begleitung, dass auch für die Umsetzung des integrativ-kooperativen Modells im Alltag der Schulen Birkenwerder gilt: „Länger gemeinsam lernen!“ Dafür braucht es neben einer weiterhin engagierten Arbeit in den Jahrgangsstufenteams einen verlässlichen Rahmen, für den insbesondere die Schulleitungen und die Schulaufsicht sowie die beiden Schulträger Sorge zu tragen haben.

Der vorliegende Jahresbericht bietet einmal mehr die Chance, Innen- und Außenperspektiven in der Wahrnehmung des integrativ-kooperativen Schulmodells ins Verhältnis zu setzen. Die jeweils eigene Perspektive auf den Schulversuch in Birkenwerder führt dabei zu einer sehr persönlichen Lesart, die Bekanntes wiederfinden und Neues entdecken lässt. Manche Überraschung provoziert dabei vielleicht einen Widerspruch. In diesem Sinne impliziert auch dieser Jahresbericht die ausdrückliche Aufforderung zum Dialog.

Ich wünsche Ihnen eine anregende Lesezeit!



Dr. Katrin Düring

Fachliche Gesamtleitung Schulversuch

2 Stand der pädagogischen Schulentwicklung der Pestalozzi Grundschule in Birkenwerder

Uwe Stapel



„Der Schwerpunkt im Bereich der Unterrichtsentwicklung liegt beim quantitativen und qualitativen Wachstum des kooperativen Unterrichts. Ziel dieser Unterrichtsform ist das gemeinsame Lernen Behinderter und Nichtbehinderter. Dabei wird besonders auf Ausbildung von Kompetenzen für soziale Fähigkeiten und auf die Individualisierung und Gleichberechtigung aller eingegangen. Jedes Jahrgangsstufenteam entwickelt den kooperativen Unterricht individuell, da die Situationen und die Bedingungen in den Jahrgängen sehr unterschiedlich sind.“

2.1 Organisationsentwicklung“

Auch im 5. Schulversuchsjahr wurde entsprechend des Schulversuchsantrages an dem Grundgedanke des pädagogisch – organisatorischen Konzeptes „Alle Kinder sind zunächst Schülerinnen und Schüler einer bestimmten Jahrgangsstufe.“¹ festgehalten. Für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Bereich der körperlichen und motorischen Entwicklung gibt es nach wie vor das Angebot im gemeinsamen Unterricht oder in Kooperationsklassen zu lernen. Die Schülerinnen und Schüler der Kooperationsklassen lernen als Gruppe mit den anderen Klassen der Jahrgangsstufe zusammen. Es bestehen gleichfalls gemeinschaftliche Beziehungen beim Lernen einzelner Schülerinnen oder Schüler zu den anderen Klassen der Jahrgangsstufe. Die Jahrgangsstufe 4 besitzt nur das Angebot für den gemeinsamen Unterricht.

Ebenso festgehalten wurde an dem rhythmisierten Schulalltag. Die Schule ermöglichte 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.

Neben den bewährten Jahrgangsstufenteams gibt es nach wie vor die Fach- und Organisationsteams, die sich aus mehreren Kolleginnen und Kollegen zusammensetzen, die Mitglieder unterschiedlicher Jahrgangsstufenteams sind. Zu den Fachteams gehören die Fachkonferenzen, die Helferkonferenz und die Arbeitsgruppe Leistungsbewertung, die Arbeitsgruppe Übergang Kita – Schule, die Steuer- und Evaluationsgruppe sowie das halbjährliche Zusammentreffen der Eltern, die ein Vormittagsband gestalten. In den Fachteams verständigen sich die Mitglieder über ihren konkreten Arbeitsbereich. Die Organisationsteams richten schulische Höhepunkte aus, wie den alljährlichen bunten Elternabend, den Weihnachtsbasar, die Schulprojekttag, die Sporthöhepunkte oder Talentwettstreite.

Im Herbst 2003 fand das zweite Elternforum statt. In diesem Forum wurde sich zwischen Eltern und Lehrkräften aktuellen Fragen der Schule besprochen. Inhaltlich erfolgte der Austausch in einzelnen Gesprächskreisen zu Fragen des gemeinsamen Lernens behinderter und nichtbehinderter Kinder in unserer Grundschule. Es gab Anregung wie das behinderte und nichtbehinderte Kind darin unterstützt werden kann, eigene Fähigkeiten beim Lernen zu

¹ vgl. Antrag zum Schulversuchsantrag, 2. ergänzende Fassung vom 20. Mai 1998, S. 7.

entwickeln. Auf Wunsch vieler Eltern beschrieben Mitarbeiter der Kindertagesstätte, der Schule und des Hortes, wie der Übergang vom Kindergarten in die Schule und den Hort von den jeweiligen Einrichtungen gestaltet wird. Eine Psychologin machte auf physiologische und psychologische Entwicklungsbesonderheiten von Kindern im Grundschulalter in einer anderen Gruppe aufmerksam. Besonders für Eltern, deren Kinder noch in den Kindertagesstätten sind wurde von Lehrkräften der Alltag in der Grundschule Birkenwerder erläutert. Einige Eltern und Lehrkräfte berieten miteinander, welche Entwicklungsrichtung die Pestalozzi Grundschule in Birkenwerder nach dem Schulversuch gehen könnte.

Zur weiteren Qualitätssteigerung des kooperativen Unterrichtes führte die Schulleitung gemeinsame Beratungsgespräche mit den Jahrgangsstufenteams durch. In diesen Aussprachen wurden gegebene Schwierigkeiten angesprochen und wenn möglich, Veränderungen vorgenommen. Auch das Mitarbeitergespräch mit dem Schulleiter zu den Arbeitsfeldern der einzelnen Kollegin oder des Kollegen, dass in eine persönliche Zielvereinbarung mündete, war ein Aspekt die Organisation der Schule zu verbessern.

2.2 Unterrichtsentwicklung

In den bestehenden Jahrgangsstufen ist der binnendifferenzierende Unterricht vorherrschend. Daneben findet auch zieldifferenter Unterricht in den Kooperationsklassen und im gemeinsamen Unterricht statt. Der Schwerpunkt im Bereich der Unterrichtsentwicklung liegt beim quantitativen und qualitativen Wachstum des kooperativen Unterrichtes. Ziel dieser Unterrichtsform ist das gemeinsame Lernen Behinderter und Nichtbehinderter. Dabei wird besonders auf Ausbildung von Kompetenzen für soziale Fähigkeiten und auf die Individualisierung und Gleichberechtigung aller eingegangen. Jedes Jahrgangsstufenteam entwickelt den kooperativen Unterricht individuell, da die Situationen und die Bedingungen in den Jahrgängen sehr unterschiedlich sind.

Im Herbst 2003 führte die Evaluationsgruppe eine Befragung der Lehrkräfte zum Leitziel II „Wir organisieren in den Jahrgangsstufen verlässliche Kooperation“ durch. Dazu wurde den Lehrkräften ein Fragebogen vorgelegt. Die Evaluationsgruppe interessierte, wie die Kooperation in den Jahrgangsstufen geplant und organisiert wird. Weiterhin wurde versucht zu Erkenntnissen zu gelangen, in welchen Lernbereichen kooperativer Unterricht durchgeführt wird. Es wurde sich erhofft, Informationen zu den Möglichkeiten und Grenzen/Schwierigkeiten der Kooperation zu erhalten. Des weiteren sollten die Lehrkräfte die nach ihrem Verständnis erbrachten Lernfortschritte für behinderte und nicht behinderte

Kinder einschätzen. Es interessierte auch, wie mit den auftretenden Schwierigkeiten verfahren und ob ein jeweiliger Lösungsansatz gefunden werden konnte.

Nahezu die Hälfte der Kolleginnen und Kollegen, die die Frage „Wir haben die Möglichkeiten der Kooperation innerhalb der Klassenstufe ausgeschöpft.“ Beantworteten, gab an, dass sie die Möglichkeit nur gelegentlich ausgenutzt. Weiterhin trat zu tage, dass die Kooperation insbesondere in den musisch-künstlerischen Fächern und naturwissenschaftlichen Lernbereichen angewendet wird. Kooperation in den Fächern Deutsch und Mathematik wurde seltener organisiert, da, so ist zu vermuten, das Leistungsgefälle zwischen behinderten und nicht behinderten Kindern offensichtlich zu stark ist. Weit mehr als die Hälfte der Kolleginnen und Kollegen schätzte ein, dass die dauerhaften Lernfortschritte für behinderte Kinder und nicht behinderte Kinder gelegentlich bis häufig beobachtet werden konnten. Der Auswertung der Evaluation ist zu entnehmen, dass die geringe Anzahl der Räume, deren zu kleine Größe und das festgestellte Leistungsgefälle neben den schulorganisatorischen Schwierigkeiten eine weit reichende Kooperation in der Vergangenheit behinderten.

Durch die Jahrgangsstufenteams 1, 2, 3 und 5 werden für den kooperativen Unterricht regelmäßig Schwerpunkte gesetzt. Diese Schwerpunkte werden am Beginn eines Monats der Schulleitung schriftlich bekannt gegeben und am Ende bilanziert und eine Perspektive für den Folgemonat skizziert. Während sich zu Schulversuchsbeginn der kooperative Unterricht auf musisch-ästhetische Fächer sowie einzelne Projekte beschränkte, wird zunehmend auch im natur- und gesellschaftswissenschaftlichen Bereich diese Unterrichtsform organisiert. Es kann zum Ende dieses Schulversuchsjahres festgestellt werden, dass in den Jahrgängen mit Kooperationsklassen 2 – 4 Wochenstunden der Studentafel kooperativer Unterricht durchgeführt wurde. Hierfür wurden offene Lernformen wie Partner- und Gruppenarbeiten, Arbeiten nach Plänen, Projekte genutzt. Dazu gibt es Erfahrungen in den Fächern Musik, Kunst, Sport, Sachkunde, Geschichte, Deutsch, Mathematik und Englisch sowie im fächerverbindenden Unterricht. Das Vormittagsband, der flexible Tagesbeginn, die gestaltete Hofpause, Wettstreite, Schulfahrten und Feiern der Jahrgangsstufe unterstützen die Kooperation.

Schwierigkeiten bei der Realisierung des kooperativen Unterrichts entstehen, bei Arbeitsunfähigkeit der Kolleginnen oder Kollegen, die den Unterricht gemeinsam vorbereiteten. Erschwerend wirkten sich die hohe Anzahl von Schülerinnen und Schülern durch den zeitweisen Zusammenschluss der Klasse im kooperativen Unterricht aus. Es

lernen dann manchmal bis zu 28 Kinder, von denen 8 sonderpädagogischen Förderbedarf haben, in einem Klassenraum, weil keine anderen Räume zur Verfügung stehen.

Ein weiterer Aspekt im Schulversuch ist die Fortsetzung der verbalen Leistungseinschätzung möglichst auch noch im 5. Schuljahr.² Dieses Ziel konnte bisher nicht erreicht werden, da die Klassenkonferenz Einvernehmen mit den Mitgliedern der Elternversammlungen herzustellen hat.³ Es ist uns auch nicht gelungen, genügend Eltern von den Vorzügen der verbalen Bewertung wie zum Beispiel

- *Lernentwicklungsberichte erleichtern die Differenzierung im Unterricht. Sie tragen der Ungleichzeitigkeit und Individualität des Bildungsprozesses besser Rechnung.*
- *Lernentwicklungsberichte ermöglichen eine differenzierte Beschreibung der Stärken und Schwächen jedes einzelnen Kindes in jedem Lernbereich. Davon profitieren alle Schüler.*
- *Lernentwicklungsberichte können gezielte Hinweise für künftige Lernstrategien enthalten und so dazu beitragen/ vorhandene Defizite wirkungsvoll zu überwinden.*

zu überzeugen.

Die Eltern wünschen die Leistungsbewertung in Form von Noten aus den verschiedensten Gründen, die wir hier in wesentlichen Zügen zusammengetragen haben:

- *Leistungsdruck wäre erforderlich, da dieser von der Gesellschaft gefordert würde. Somit muss sich ein 7- bzw. 8-jähriges Kind diesem Druck stellen.*
- *Konkurrenzverhalten unter den Kindern wirke sich positiv auf deren Entwicklung aus.*
- *Verbale Beurteilungen sind manchmal schwer zu lesen. Die Texte sind zuweilen verschwommen. Lernentwicklungsberichte sind nicht immer von Ehrlichkeit geprägt. Sie beschönigen die schwachen Leistungen der schlechteren Schüler.*
- *Noten sind praktischer wie auch fassbarer. Sie erlauben eine rasche Leistungsbewertung der Arbeiten in der Schule und die Eltern erhalten laufend Rückmeldungen über den Lernerfolg. Bei den Lernentwicklungsberichten kommt Rückmeldung über die Lernerfolge zu selten.*

² vgl. Genehmigungsschreiben vom 4.1.1998, Seite 4, Punkt 3.3

³ ebenda

Da auf diesem Gebiet nur wenig Fortschritte erreicht wurden, sollte die dafür einberufene Arbeitsgruppe „Leistungsbewertung“ noch einmal Impulse geben und Möglichkeiten der Unterstützung für die Lehrkräfte finden. Die Mitglieder der Arbeitsgruppe wurden diesbezüglich gezielt ausgesucht, so dass je ein Vertreter der Klassenstufen 1, 2 und 3 mitarbeiten konnte. Der erste Arbeitsschwerpunkt unserer Gruppe war neben der Analyse der gegenwärtigen Situation bezüglich der Leistungsbewertung an der Schule, die Beeinflussung des Wahlverhaltens der Eltern im Hinblick auf die verbale Leistungseinschätzung. Deshalb wurde ein Argumentationskatalog für die verbale Bewertung zusammengestellt, geeignete Literatur ausgesucht und den Kolleginnen und Kollegen für die Vorbereitung ihrer Elternversammlungen in den Klassenstufen 1 und 2 zur Verfügung gestellt. Wir erhofften uns damit eine Unterstützung der Klassenlehrkräfte bei der Diskussion mit den Eltern. Dieses Ergebnis kann uns im Hinblick auf die Inhalte unseres Schulversuches nicht zufrieden stellen. In diesem Zusammenhang sehen wir auch die verschiedensten Entscheidungen bzw. gesetzlichen Festlegungen des Bildungsministeriums zur verbalen Leistungseinschätzung in den letzten Jahren wenig unterstützend. Auf Unverständnis stößt bei einem Großteil des Kollegiums auch die Tatsache, dass sie ab der Jahrgangsstufe 3 zwei verbale Einschätzungen, zum einen die der Leistung und zum anderen die des Arbeits- und Sozialverhalten anfertigen müssen. In einem Lernentwicklungsbericht sollten unserer Meinung nach beide Seiten miteinander verflochten werden.

Es kann aus unserer Erfahrung für den Bereich der Unterrichtsentwicklung hinzugefügt werden, dass:

1. gemeinsames Lernen grundsätzlich zu bejahen ist,
2. Partner- und Gruppenarbeit sich als günstige Möglichkeit des gemeinsamen Unterrichtes anbietet,
3. differenzierte Pläne zu einem gemeinsamen Thema ein breites Angebot zur Binnendifferenzierung ermöglichen,
4. Kooperation in den musisch-ästhetischen Fächern bilden einen günstigen Beginn für kooperativen Unterricht
5. der Übergang zu den Fächern Mathematik und Deutsch sowie Sachkunde und den natur- und gesellschaftswissenschaftlichen Fächern sich am besten über Projekte verwirklichen lässt,
6. das Einsetzen der Fremdsprache in den Unterricht ebenfalls ein günstiger Ausgangspunkt ist,

7. Kinder mit einer schweren Lernbehinderung oder einer Mehrfachschädigung benötigen einen wesentlich höheren Zeitbedarf beim Erlernen neuer Unterrichtsinhalte, dem im gemeinsamen Unterricht nicht immer Rechnung getragen wird,
8. die verbale Leistungseinschätzung mit dem 3. Schuljahr der Kinder abreißt.

2.3 Personalentwicklung

Die personellen Bedingungen an einer Schule sind nur begrenzt planbar und vorschreibbar. Sie beinhalten die pädagogische Haltung und Bereitschaft im Umgang mit Verschiedenheit.

Neben der mit dem Kollegium abgesprochenen Jahreszielstellung „Die Weiterentwicklung kooperativen Unterrichts“ wurde zur Unterstützung der Arbeit der Jahrgangsstufenteams im Januar und Februar 2004 in Beratungen mit der Schulleitung die Führungs- und Entscheidungskompetenz der Jahrgangsstufenteams abgestimmt. (konkret Was?)

Die Jahrgangsstufenteams trafen sich neben dem täglichen Informationsaustausch einmal in der Woche zu einem fest geplanten Termin für mindestens eine Stunde, um Auswertungen und Absprachen über den vorgesehenen Unterrichtsstoff, die weiteren Vorhaben der Woche zu tätigen und sich über Entwicklungsbesonderheiten einzelner Schülerinnen oder Schüler auszutauschen. Sollte es notwendig geworden sein, kam es auch zu weiteren Gesprächen zur Vorbereitung des kooperativen Unterrichts.

Des Weiteren sind die Jahrgangsstufenteams von der Schulleitung aufgefordert worden, für das kommende Schuljahr Schwerpunkte für den Unterrichtseinsatz und den Stundenplan vorzuschlagen, um bei den Lehrkräften ein weiteres Maß an Zufriedenheit für den kooperativen Unterricht zu erreichen.

Die laufenden Mitarbeitergespräche orientieren sich auf die Aufgabenwahrnehmung innerhalb der Schule. Hier haben die Kolleginnen und Kollegen sich zu ihren Arbeitsbelastungen und ihrer Arbeitszufriedenheit sowie eigenen Zielen positioniert. Jeder von den Kolleginnen und Kollegen nahm bisher an dem Mitarbeitergespräch teil. Die Kolleginnen und Kollegen äußerten ihre Zufriedenheit bei der Arbeit an sich. In den bisherigen Gesprächen wurden keine Aussagen zu extremen Belastungen getätigt. Die Angaben beruhen häufig darauf, dass es Momente in der Arbeit gibt, die kurzzeitig erschwerend sind.

Es kann für den Bereich der Personalentwicklung ergänzt werden, dass:

1. die Kooperation der Kolleginnen und Kollegen in der Jahrgangsstufe zu einer Selbstverständlichkeit geworden ist,
2. die wöchentlich festgesetzte Teamberatung ein überaus wichtiger Bestandteil der Arbeit ist, in der unter anderem kooperativer Unterricht gemeinsam geplant und ausgewertet wird.

2.4 Außenwirkung

Für Lehrkräfte, Schulleitungen, Studierende und Eltern gaben wir in der letzten Schulwoche der Monate September, November, Januar, März und Mai die Möglichkeiten eines Schulbesuches zur Information über die integrativ – kooperative Grundschule, bei dem wir Hospitationen im Unterricht und Gesprächsrunden zu unseren Erfahrungen organisierten. Dieses Angebot wurde ausgiebig genutzt. Daneben absolvierten an unserer Schule wiederholt Studierende der TU Berlin ihr dreiwöchiges Orientierungspraktikum, eine Studentin der Universität Potsdam ihr Unterrichtspraktikum und zwei Referendarinnen des Studienseminars Bernau bestanden ihre zweite Ausbildungsphase in der Pestalozzi Grundschule.

2.5 Perspektive

Das Kollegium wird sich auf ein Konzept konzentrieren, das schwerpunktmäßig kooperative Lerngruppen und die Möglichkeit der Bildung zeitweiser Fördergruppen für Kinder mit besonderem Unterstützungsbedarf (Kinder mit schwerer körperlicher Behinderung bzw. Mehrfachbehinderung) vorsieht. Dazu wird es am 4. August 2004 einen Erfahrungsaustausch zwischen beiden am Schulversuch beteiligten Schulen in Birkenwerder geben.

Zur Zeit ist die Steuergruppe dabei, sich mit den Inhalten von Qualitätsstandards auseinanderzusetzen. Ziel soll es sein, für die Schule zum kooperativen Unterricht Qualitätsstandards aufzustellen.

Seit 3. Juni 2004 erfolgt eine Zusammenarbeit mit der Gesamtschule Birkenwerder auf dem Gebiet der Evaluation mit dem Ziel, den Übergang in die Sekundarstufe zu optimieren. Es ist zu klären, welche Voraussetzungen Kinder aus der Pestalozzi Grundschule in Birkenwerder in die Sekundarstufe I mitbringen und andererseits welche Erwartungen die Sekundarstufe I

an die Grundschule hat. Hierzu werden beide Schulen einen inhaltlichen Austausch der Fachkonferenzen und der Lehrkräfte der 6. und 7. Jahrgangsstufe voranbringen.

Als möglicher Weg der Grundschule im Anschluss an den Schulversuch wird ein Ganztagsangebot gesehen. Dieses Vorhaben wird nicht nur die Organisationsentwicklung der Schule berühren sondern auch die Unterrichts- und Personalentwicklung. Seit 5. April 2004 besteht eine Arbeitsgruppe, die sich mit Fragen einer Ganztagschule auseinandersetzt. Teilnehmer sind drei Mitglieder aus der Elternkonferenz, zwei Mitglieder aus der Konferenz der Lehrkräfte und eine Vertretung aus dem Hort. Eine Abstimmung in der Lehrerkonferenz vom 7. Juni 2004 ergab, ein Konzept für das Ganztagsangebot einer Verlässlichen Halbtagsgrundschule (VHG) zu erarbeiten.

Zum Zwecke der schulinternen Fortbildung wurde durch die Lehrkräfte der Schule eine Auswahl von Veranstaltungen getroffen. Der Wunsch nach weiterer Qualifizierung liegt auf dem Gebiet von Unterrichtsentwicklung. Konkret wurde der Bedarf von den Lehrkräften

1. im Umgang mit verschiedenen Lernvoraussetzungen bei den Kindern benannt,
2. die Chancen für die Entwicklung von Methodenkompetenz in der Grundschule gesehen und
3. die Möglichkeit der Vorbereitung, Durchführung und Bewertung von fächerverbindendem Unterricht.

3 Wir sind auf dem richtigen Weg ... – Bericht aus der Gesamtschule

Hansjörg Behrendt



„Die Weiterentwicklung des Schulmodells an der Regine-Hildebrandt-Schule gelingt auch deshalb, weil sich in den Köpfen und Herzen aller Beteiligten die inklusiven Gedanken immer stärker durch- und umsetzen. In *„einer Schule für alle“* bedeutet die vorhandene Heterogenität der SchülerInnen die ultimative Chance für die qualitative Entwicklung einer *Pädagogik der Vielfalt*.“

Der gegenwärtige bildungspolitischen Kontext in Brandenburg sorgt – für sich genommen – für genügend meteorologische Turbulenzen in Form von schulinterner Umsetzung der Rahmenlehrpläne, von zentralen Abschlussprüfungen Sek I/Sek II, von bevorstehender externer Evaluation ("Visitationen") und von neuerlicher Umstrukturierung der Schullandschaft in Brandenburg ("Sekundarschulen"). In diesem Kontext gestaltet es sich gelegentlich als Challenge über die Herausforderung des Schulversuchs hinaus, die Segel bei Mangel an Puste so zu setzen, dass sie sich noch blähen und unserem integrativ-kooperativen Schiff noch Vortrieb verschaffen.

Dennoch ist es auch im Berichtszeitraum 2003/04 gelungen, die innovative Schulentwicklung an der Regine-Hildebrandt-Schule fortzuführen. Dies gelang nicht nur durch den Einsatz aller schulischen Kräfte, der Schulversuchsleitung und durch die Unterstützung aller auch von außen an der Umsetzung des Schulversuchs Beteiligten. Allen sei hiermit die Anerkennung und der Dank der Schulleitung ausgesprochen.

Die Weiterentwicklung des Schulmodells an der Regine-Hildebrandt-Schule gelingt auch deshalb, weil sich in den Köpfen und Herzen aller Beteiligten die inklusiven Gedanken immer stärker durch- und umsetzen. In *"einer Schule für alle"* bedeutet die vorhandene Heterogenität der SchülerInnen die ultimative Chance für die qualitative Entwicklung einer *Pädagogik der Vielfalt*. Sie wird uns jedenfalls von einigen PISA-Beteiligten ganz praktisch vorgeführt und kann allen bekannt sein. Man könnte den skeptischen Vorbehalt anmelden, dass unsere bildungspolitischen Konsequenzen allerdings zu kurz greifen: Wenn schon die bisherige und gegenwärtige äußere Differenzierung – und damit Zersplitterung – der Schullandschaft nicht überwunden werden kann, wie soll dann Integration sich gesamtgesellschaftlich durchsetzen?

*Nicht weil die Dinge schwierig sind, wagen wir sie nicht, sondern weil wir sie nicht wagen, sind sie schwierig.*⁴ Diese Aussage sollte zum Nachdenken verleiten und uns Mut machen.

Gemeinsamer und kooperativer Unterricht hat spezifische, positive Auswirkungen auf die Unterrichts-, Organisations-, und Personalentwicklung und Rückwirkungen auf die Qualitätsentwicklung.

⁴ Von einem Werbeplakat der Deutschen Bundesbahn in ICE-Zügen

3.1 Unterrichtsentwicklung:

- Der kooperative Unterricht im nicht differenzierten Unterricht der Jahrgangsstufen 7 bis 10 fand nicht nach formalisierten Festlegungen, sondern nach individuellen Absprachen zwischen den Fachlehrern der a- und b-Klassen statt, und das Leitbild der Schule ist den Lehrkräften dabei Orientierung. Sukzessive ab Klasse 7 werden alle Schülerinnen und Schüler der Kooperationsklasse durch die Einbeziehung in die Fachleistungsdifferenzierung ab Jahrgangsstufe 9 mit knapp 60% der Studentafel im gemeinsamen Unterricht unterrichtet. Kooperativer Unterricht in den nicht differenzierten Fächern kommt hinzu. Dennoch soll der kooperative Unterricht in allen Jahrgangsstufen gesteigert werden. Angeregt durch die wissenschaftliche Begleitung wurde im Kollegium der Vorschlag entwickelt, die Kooperationsklasse gleich zu Beginn der 7. Klasse so viel wie möglich im kooperativen Unterricht integrativ mit der b-Klasse zu beschulen und so wenig wie möglich organisatorisch zu trennen. (Siehe auch "Ausblick")
- Die Kommunikationskultur wurde durch Entwicklung der Beurteilungsgesichtspunkte für die verbalen Zeugnisse der Kooperationsklassen gefördert. Die Länge der verbalen Zeugnisse stellt nach wie vor eine Herausforderung dar. An ihrer Übersichtlichkeit und Klarheit muss weiterhin gearbeitet werden. Die frei formulierten verbalen Rückmeldungen an alle SchülerInnen in den Informationen zum Arbeits- und Sozialverhalten werden durch weitere Ausdifferenzierung nach Schlüsselqualifikationen und Kernkompetenzen gefördert.
- Im Unterricht und in den Arbeitsstunden wurde die stringente Umsetzung von Methoden-, Team- und Kommunikationstraining nach Klippert⁵ und selbstorganisiertem Lernen – SOL nach Herold/Landherr⁶ – im Bestreben betrieben, eine neue Lernkultur weitergehend zu entwickeln und noch mehr offene Unterrichtsformen anzustreben.
- Die Lehrer-Arbeitsgruppe 'Unterrichtsentwicklung' erstellte ein Konzept zur stringenteren unterrichtlichen Anbindung von Wandertagen, das im Schuljahr 2004/05 umgesetzt werden soll. Außerdem soll das Projektkonzept der Schule, das in den letzten beiden Schuljahren nur eine Vielzahl fächerverbindender Projekt im Unterricht vorsah, durch Projekttag oder eine Projektwoche ergänzt werden.

⁵ Heinz Klippert, *Methoden-Training*, 1999¹⁰; *Teamentwicklung...*, 1999²; *Kommunikationstraining*, 1999⁶; *Pädagogische Schulentwicklung*, 2000.

⁶ Martin Herold und Birgit Landherr, *SOL – Selbstorganisiertes Lernen – Ein systemischer Ansatz für den Unterricht*, 2003².

3.2 Organisationsentwicklung

- Die durch die Schulversuchsleitung betreute und beförderte Umstrukturierung der Schullandschaft in Birkenwerder mündete 2003 in der Bildung eines Netzwerks integrativ-kooperativer Schulen. Für am Schulversuch interessierte Besucher oder Besuchergruppen wurden Besuchszeiträume gebündelt in sog. 'Hospitationswochen', konkret sind das die letzten Wochen der Monate September bis November und Februar bis Mai.
- Die erweiterte Schulleitung, die Steuergruppe, die Jahrgangsteams, die Lehrer-Arbeitsgruppen zum Schulversuch und die Fachschaften arbeiten weiterhin an ihrem Selbstverständnis als interagierende Teile einer lernenden Organisation wie im Strukturdiagramm des letztjährigen Jahresberichts dargestellt.
- Die 2003 neu gebildete, gewählte Steuergruppe hat sich zu einem arbeitsfähigen, die Schulentwicklung unterstützenden Team aus Repräsentanten des Lehrerkollegiums entwickelt, das neben der Schulleitung und der Schulversuchsleitung ein breites Spektrum von Interessen und Haltungen abdeckt sowie Schulstrukturen widerspiegelt und Prozesse beeinflusst.
- Die Entwicklung von Teams gestaltet sich zunehmend besser. Die Arbeitszufriedenheit im Kollegium ist hoch, obwohl durch die Teamarbeit mehr Termine entstehen. Die Integration neuer Lehrkräfte gestaltet sich zunehmend reibungsloser. Klassenleiterteams jeden neuen (7.) Jahrgangs bilden sich selbstständig: Spezifische Teamfindungen und die Bündelung von Fächern bei einzelnen Lehrkräften eines Lehrerteams sind genau so individualisiert zu handhaben und durch die Teams zu steuern wie individualisierender, schülerzentrierter, gemeinsamer Unterricht.
- Es hat sich in diesem Schuljahr als effektiv erwiesen, einen großen Teil der zugewiesenen Integrationsstunden den einzelnen Jahrgangsteams zur Disposition zu stellen, um diese gezielter und flexibler für entsprechende Fördermaßnahmen einsetzen zu können.
- Der Aufbau und die Gestaltung von in die Schule integrierten Projekten wie z.B. das "Peer Counseling" oder die Entwicklungspartnerschaft "Open Doors – Empowerment und Mobilität" im Rahmen des EU-Projekts EQUAL gehen in Richtung Kompetenzzentrum für gemeinsamen Unterricht und umfassende Betreuung auch der Schülerinnen und Schüler mit Behinderungen und wurden ausgebaut und weiterentwickelt. Die Planung für eine Fortführung und einen Ausbau des EU-Equal-Projekts über das Jahr 2005 hinaus hat schon zum Ende dieses Schuljahres wegen der langen Vorlaufzeiten für EU-Anträge begonnen.

- Sport ist ein Profilschwerpunkt der Schule, und die Koordinatorin für den Integrationssport hat zusammen mit dem Landkreis die stärkere Bündelung sportlicher Aktivitäten in dem barrierefrei eingerichteten Sportzentrum der Schule entwickelt, das gleichzeitig Landesstützpunkt für den Behindertensport ist.

3.3 Personalentwicklung

- Zur Förderung der personellen pädagogischen Kontinuität wurde die Laufzeit der Verträge der befristet eingestellten, meist jungen Lehrkräfte länger als gewöhnlich terminiert. Dieses Lehrpersonal wurde schulintern besonders qualifiziert und gefördert, und es muss das Bestreben der Schule sein, dieses inzwischen auch sonderpädagogisch geschulte Personal zu halten und das Staatliche Schulamt zu unbefristeten Verträgen zu bewegen, soweit dies im Ermessensspielraum liegt.
- Die Zusammenarbeit Gesamtschule – Grundschule wurde im letzten Schuljahr zu vertiefen versucht. Lehrkräfte der neuen siebenten Klassen führten Gespräche mit den GrundschullehrerInnen und hospitierten im Unterricht der 6. Klassen um besonders die SchülerInnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf kennen zu lernen. Die Schulleitungen und Steuer-/Projektgruppen der beiden Schulen verabredeten weitere gegenseitige Hospitationen und konkretere Zusammenarbeit auch auf der Ebene der Fachkonferenzen.
- Im letzten Schuljahr wurden folgende SchiLF-Veranstaltungen im Rahmen des Schulversuchs angeboten:
 - Methodentraining und Teamentwicklung im Unterricht
 - Behinderungsarten
 - Lernziele und Lernzielkataloge / Pensenbücher
 - Schlüsselqualifikationen / Kernkompetenzen
 - Selbstorganisiertes Lernen
 - Offene Unterrichtsformen, z.B. Lernen an Stationen
 - Binnendifferenzierende Unterrichtsmethoden und -techniken

3.4 Qualitätsentwicklung und –sicherung

Alle schon genannten Aspekte des Schulentwicklungsprozesse haben zur Qualitätsentwicklung und –sicherung beigetragen. Die Methoden und Instrumente der internen Evaluation wurden mit Hilfe der wissenschaftlichen Begleitung kontinuierlich fortgeführt und weiter entwickelt. Dazu gehörten

- die Unterrichtsevaluation: SchülerInnen evaluieren Unterricht ihrer Lehrkräfte; alle Lehrkräfte sollen teilnehmen;
- die Evaluation einzelner Unterrichtsvorhaben wie z.B. des Projekts "Schul-GmbH";
- die Weiterführung der Evaluation der erweiterten Schulleitung;
- Evaluationen der wissenschaftlichen Begleitung (s. diesen Jahresbericht).

Die zahlreichen, breit angelegten internen Evaluationsvorhaben sind eher prozess- als outcome-orientiert. Zu den Letztgenannten gehören Analysen der Schulabschlüsse und der Sitzenbleiber, die für das letzte Schuljahr nur in Ansätzen vorliegen, sowie Vergleichsarbeiten und Abschlussprüfungen. Nur ein Schüler der Schule konnte in der 9. Jahrgangsstufe nicht so gefördert werden, dass er in die 10. Klasse aufsteigen konnte – der einzige "Sitzenbleiber". Zwei Schüler, (2 %), haben nach der 10. Klasse ohne Abschluss die Schule verlassen. Drei SchülerInnen (3 %) erhielten den Abschluss der allgemeinen Förderschule; 26 SchülerInnen (27 %) erreichten die erweiterte Berufsbildungsreife, 23 SchülerInnen (24 %) erwarben die Fachoberschulreife und 42 SchülerInnen (44 %) erlangten die Berechtigung zum Besuch der gymnasialen Oberstufe. Bei den Vergleichsarbeiten im 8. Jahrgang haben sich keine signifikanten Abweichungen von den erteilten Zensuren ergeben. Bei den erstmaligen Abschlussprüfungen des vergangenen Jahres lag die Schule im Fach Deutsch im Rahmen des Landesdurchschnitts; im Fach Mathematik wichen die Prüfungsergebnisse positiv von Jahresnoten ab.

3.5 Ausblick

Die Anlage eines Datenfundus über Laufbahnen, Prüfungsergebnisse, Abschlüsse etc. neben den offiziellen staatlichen Statistiken wird zukünftig mehr Aufmerksamkeit der Schule erfordern, und eine stärker outputorientierte Evaluation wird ebenso ihren Beitrag zur weiteren Schulentwicklung leisten wie die prozessorientierte.

Der Schulversuch neigt sich 2005 seinem Ende zu. Das Finale des Schulversuchs - allerdings keineswegs das Ende des Schulmodells – lädt dazu ein, in dem schon bewährten Rahmen der landesweiten Fachtagung "SCHULFORUM" im Frühjahr 2005 in der

Gesamtschule die Erfolge darzustellen, in besonderem Maße zu feiern und Lösungswege für die noch bestehenden Herausforderungen zu suchen und zu finden.

Die wissenschaftliche Begleitung hat zusammen mit der Evaluationsgruppe der Schule angeregt, nach der vor zwei Jahren durchgeführten Peer-Review eine erneute externe Evaluation durchzuführen, um die vollzogene Entwicklung nachzuzeichnen und wissenschaftlich zu bearbeiten. In welcher Form dies angestrebt wird – ob als schon einmal durchlaufenes "Peer-Review", als Teilnahme an der ab 01. 02. 2005 anlaufenden "Pilotphase Schulvisitation" oder im Rahmen des Bertelsmann-Projekts "Selbstevaluation und Qualitätsvergleich", muss noch entschieden werden.

Die Überlegungen der Schule richten 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 Spezialklasse für Leistungssport für Behinderte zu nutzen.

Das Projekt der Einrichtung einer Spezialklasse für den Behindertensport bietet sich am Standort eines Landesstützpunkts für den Behindertensport an, weil die sonderpädagogische Kompetenz der Schule und die barrierefreien Gebäude und Sportanlagen beste Möglichkeiten für körperbehinderte Sportler bieten. Der gleitende Übergang von der gegenwärtigen Kooperationsklasse zu einer Kooperations-Spezial-Klasse macht vor allem Sinn als Weiterentwicklung des kooperativen Modells bei erwarteter sinkender Schülerzahl in den Kooperationsklassen.

Unter eben diesem Aspekt wurde im Kollegium der Ansatz entwickelt, die SchülerInnen der gegenwärtigen Kooperationsklasse gleich zu Beginn des 7. Jahrgangs noch stärker zu integrieren, damit sich bei allen SchülerInnen ein stärkeres Gemeinschaftsgefühl entwickeln kann. Gegenwärtig geht die Diskussion zwischen Schulleitung, Steuergruppe und dem Jahrgangsteam um innovative Modelle für eine Zuordnung und gleichzeitige Inklusion der KooperationsschülerInnen. Dazu müssen unterschiedliche Organisations- und Differenzierungsformen bis hin zu einer flexiblen Gruppeneinteilung eines Jahrgangs bedacht, entwickelt und auch mit der Schulaufsicht und dem Schulträger diskutiert werden.

Weiterer Diskussions- und Entwicklungsbedarf besteht auch in Bezug auf den Übergang von SchülerInnen in den 7. und in den 11. Jahrgang. Für das Ü 7-Verfahren muss die Zusammenarbeit mit der Grundschule intensiviert werden. Diese sollte sich einerseits auf inhaltlich-curriculare Aspekte wie z.B. die Behandlung des Englischunterrichts für Lernbehinderte beziehen. Andererseits gilt zu entscheiden, ob SchülerInnen aus Integrationsklassen der Grundschule auf Grund ihrer Vorerfahrung mit Integration ein

"besonderer Grund" ähnlich der Geschwisterregelung beim Übergang in die 7. Klasse eingeräumt werden sollte.

Eine besondere Herausforderung für Schulträger und Staatliches Schulamt stellt die Aufnahme von körperbehinderten SchülerInnen mit der entsprechenden Qualifikation aus anderen Bundesländern für die nächsten drei Jahre dar (danach erreicht der "Wendeknick" auch die gymnasiale Oberstufe). Hier muss mit Bedacht und Flexibilität auf individuelle Härten der SchülerInnen reagiert, die Auslastung des Wohnheims gesichert und eine Überforderung der Klassenfrequenzen vermieden werden. Möglich werden könnte dies allerdings durch die Einrichtung eines dritten Zuges in der 11. Klasse; ein Antrag liegt dem Träger weiterhin vor.

Die guten Erfahrungen und Ergebnisse, die die Schule als Entwicklungspartner innerhalb des EU-Projekts EQUAL – Open Doors – Ermöglichungsstrategien und soziale Mobilität gesammelt hat lässt darauf hoffen, dass unser Weiterführungsantrag über 2005 hinaus in Zusammenarbeit mit den Entwicklungspartnern Erfolg haben wird. Dies wird auch zu einer Vertiefung der Arbeit an der Vorbereitung behinderter Jugendlicher auf den Übergang in die Berufswelt führen. Die Übernahme der Trägerschaft des Projekts durch den Förderverein der Schule ist sehr wahrscheinlich.

Alle Informationen des Schulträgers, des Landkreises Oberhavel, deuten darauf hin, und mit dieser besonders erwartungsfrohen Note soll dieser Ausblick auch sein Ende finden, dass Mittel aus dem Bundesprogramm für Ganztagschulen mit der entsprechenden Ko-Finanzierung des Trägers in die Ausgestaltung des Bauteils B der Schule fließen werden. Die Konzeption für diese Stärkung des Ganztagsbetriebs der Schule liegt bereits vor und soll bis 2006 vollzogen sein. Das Konzept mit den Lese-, Arbeits- und Aufenthaltsräumen für SchülerInnen, zusätzlichen LehrerInnen-Arbeitsplätzen, seinem Freizeitbereich mit unterschiedlichsten Funktionen ist nicht nur der letzte Schritt zur vollständigen Sanierung der Schule; das Konzept bietet im Rahmen der Sozialarbeit an Schulen auch die Möglichkeit für alle SchülerInnen – auch die Bewohner des Wohnheims –, über den frühen Nachmittag hinaus ihre Lebenswelt Schule intensiver zu gestalten.

Regine-Hildebrandt-Schule, O/OG, Schul-Nr. 401160

Behinderungsarten nach Klassen 2003/04

NB: Oft ist KB mit LB verbunden, besonders in a-Klassen. Aus Zählgründen wurde die Priorität zu Grunde gelegt; weiteres: X

Lfd	Nam	Kl.	Behinderung	KB	SIN	GB	EH	LB	Kreis/Land		
1		7a	Myelomenigocele, Querschnittslähmung	1					Potsdam		
2		7a	GB	x		1			Berlin		
3		7a	KB, Anfallsleiden	1					OHV/Brdbg.		
4		7a	angeborener Herzfehler, Nierenschädigung	1					OHV/Brdbg.		
5		7a	angeborener Herzfehler	1				x	OHV/Brdbg.		
6		7a	Myotone Dystrophie	1					OHV/Brdbg.		
7		7a	Spastische dyskinetische Diparese li	1					OHV/Brdbg.		
8		7a	Spastische, ataktische Bewegungsstörung	1				x	OPR/Brdbg.		
9		7a	KB, Anfallsleiden, EH	1			x		BAR/Brdbg.	9	
10		7b	Hören		1				OHV/Brdbg.		
11		7b	EH, ADHS, LRS				1		OHV/Brdbg.		
12		7c	EH				1		OHV/Brdbg.		
13		7c	ADS, Epilepsie	1					OHV/Brdbg.		
14		7c	Spast. Lähmung	1					OHV/Brdbg.		
15		7d	EH				1		OHV/Brdbg.		
16		7d	EH				1		OHV/Brdbg.		
17		7d	EH				1		OHV/Brdbg.		
18		7e	EH, Beinverkürzung (Hüftschaden)	1					OHV/Brdbg.		
19		7e	chron. Hepatitis B	1					OHV/Brdbg.		
20		7e	LB					1	OHV/Brdbg.	11	20
21		8a	Spast. Diparese	1					BAR/Brdbg.		
22		8a	Spast. Tetraplegie, LB	1				x	OHV/Brdbg.		
23		8a	Athetotische-spast. Tetraparese, LB	1				x	Uckermark		
24		8a	Epilepsie, LB	1				x	OHV/Brdbg.		
25		8a	Spast. Tetraplegie, LB	1				x	MOL/Bbg.		
26		8a	Spast. Diparese, LB	1				x	OHV/Brdbg.		
27		8a	Zust. Nach Herz-Op, Hydrocephalus-Ableitung	1					OHV/Brdbg.		
28		8a	Epilepsie, LB	1				x	OHV/Brdbg.	8	
29		8b	Muskeldystrophie	1					OHV/Brdbg.		
30		8b	Muskeldystrophie	1					OHV/Brdbg.		
31		8b	spast. Halbseitenlähmung	1					OHV/Brdbg.		
32		8b	Einschränkung der Fein- u. Grobmotorik	1					OHV/Brdbg.		
33		8c	Knochenerkrankung	1					OHV/Brdbg.		
34		8c	angeborener Herzfehler	1					OHV/Brdbg.		
35		8c	Koordinierungsstörungen	1					OHV/Brdbg.		
36		8c	ADS				1		OHV/Brdbg.		
37		8c	Anfallsleiden	1				x	OHV/Brdbg.		
38		8d	Sehbehinderung		1				OHV/Brdbg.		
39		8d	EH				1		OHV/Brdbg.		
40		8d	Zustand nach Hirntumor-Op	1					OHV/Brdbg.		

41		8d	Zustand nach Unfall	1				x	OHV/Brdbg.	13	21
42		9a	frühk. Hirnschädigung, LB	1				x	Berlin		
43		9a	KB SMB spast Diparese	1					OHV/Brdbg.		
44		9a	Morbus Recklinghausen (Neurofibromatose)	1					BAR/Brdbg.		
45		9a	Zustand nach Hirntumor	1				x	HVL/Brdbg.		
46		9a	Epilepsie	1					OHV/Brdbg.		
47		9a	Dyslalie, Dysarthrie bei Tetraparese	1				x	LOS/Brdbg.		
48		9a	Churg- Strauss-Syndrom	1					Uckermark		
49		9a	Koordinationsstörungen	1					OHV/Brdbg.		
50		9a	Spast. Tetraparese	1					Berlin		
51		9a	Herzrhythmusstörungen	1					OHV/Brdbg.	10	
52		9b	Muskeldystrophie	1				x	MOL/Bbg.		
53		9b	Anfallsleiden	1				x	OHV/Brdbg.		
54		9b	massive Skoliose	1					OHV/Brdbg.		
55		9b	LB					1	OHV/Brdbg.		
56		9b	LB					1	OHV/Brdbg.		
57		9c	Spast. Tetraplegie	1					OHV/Brdbg.		
58		9c	Adiposogigantismus	1					OHV/Brdbg.		
59		9c	Epilepsie	1					OHV/Brdbg.		
60		9d	Multiple Entwicklungsstörung	1					OHV/Brdbg.		
61		9d	Erziehungshilfe					1	OHV/Brdbg.		
62		9d	Erziehungshilfe					1	OHV/Brdbg.		
63		9e	Spast. Tetraparese	1					TFL/Bbg.		
64		9e	Eillis von Crefeld-Syndrom	1					OHV/Brdbg.	13	23
65		10a	spast. Tetraparese	1				x	Uckermark		
66		10a	Tetraspastik	1					OHV/Brdbg.		
67		10a	spast. Diparese	1					Oder-Spree		
68		10a	Spast. Tetraparese	1				x	Uckermark		
69		10a	Epilepsie	1					OHV/Brdbg.	5	
70		10b	universelle Dyslalie, Dysgrammatismus	1				x	OHV/Brdbg.		
71		10b	Phosphatdiabetis	1					OHV/Brdbg.		
72		10c	cerebrale Koordinierungsst., spast. Lähmung	1					OHV/Brdbg.		
73		10c	Asthma, endogenes Ekzem	1					OHV/Brdbg.		
74		10d	Erziehungshilfe					1	OHV/Brdbg.		
75		10d	Spast. Tetraparese	1					OHV/Brdbg.		
76		10d	Erkrkg Nervensyst.+cerebr.+choreat. Bewegungsst.	1					OHV/Brdbg.		
77		10e	Hirntumor/Lähmung	1					OHV/Brdbg.		
78		10e	Displasie	1					Potsdam-M		
79		10e	Querschnittslähmung	1					HVL/Brdbg.	10	79
80		11	spastisch-athetotische Tetraparese	1					Sachsen		
81		11	spinale Muskelatrophie	1					Berlin		
82		11	Skoliose, mehrfache Wirbelsäulen-Op	1					OPR/Brdbg.	3	
83		12	Immundefektsyndrom	1					OHV/Brdbg.		
84		12	Myelocelodiesplasie	1					BAR/Brdbg.		
85		12	Querschnittssyndrom	1					HVL/Brdbg.		
86		12	Spina bifida	1					OHV/Brdbg.		
87		12	Immundefektsyndrom	1					OHV/Brdbg.		
88		12	Multiple Dysplasie	1					OHV/Brdbg.	6	

89		13	Morbus Crohn	1					OHV/Brdbg.		
90		13	Hüftluxation	1					OHV/Brdbg.		
91		13	Spina bifida	1					OHV/Brdbg.		
92		13	spast. Tetraparese	1					MOL/Bbg.		
93		13	Dysmelie	1					Potsd.M		
94		13	Spast. Tetraparese	1					Berlin		
95		13	Spast. Lähmung	1					Berlin	7	16
Summe Behindertenarten				79	2	1	10	3+ 18		95	

3.6 Zusammenfassung der Aussagen zu "Behinderungsarten" zum Schulversuchsjahr 2003/2004

3.6.1 Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung

In den Klassen 7 – 10 werden 79 Schüler/innen mit dem Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung unterrichtet.

3.6.2 Schüler/innen mit dem F-Schwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung (nach Jahrgängen):

Klassenstufe	Förderklasse	Gemeinsamer Unterr.
7	9	11
8	8	13
9	10	13
10	5	10

3.6.3 Schüler/innen mit anderen sonderpädagogischen Förderschwerpunkten:

Sehen: Jahrgangsstufe 8: 1
Jahrgangsstufe 9: 1

Lernen: nur 3 originär LB, 18 Koop-SchülerInnen zusätzlich LB

Emotionale und soziale Entwicklung:

Jahrgangsstufe 7: 5 (+1)
Jahrgangsstufe 8: 2
Jahrgangsstufe 9: 2
Jahrgangsstufe 10: 1

3.6.4 Herkunft der 79 Schüler/innen (Sek I und Sek II) mit dem Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung:

a) Landkreis Oberhavel:	51
b) davon Birkenwerder:	8
c) andere Landkreise Bbg.:	22
d) andere Bundesländer:	6
e) davon Berlin:	5

3.6.5 Ergänzung: Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung nur in der Sekundarstufe II (kein Schulversuch):

Klasse 11:	3
Klasse 12:	6
Klasse 13:	7

4 Was bedeuten uns die Kooperationsklassen im Schulversuch in Birkenwerder?

Dr. Katrin Düring



„Insgesamt kann festgestellt werden, dass sich der Schulversuch prozesshaft von seinen Ausgangsbedingungen wegentwickelt hat, weshalb die im Zusammenhang mit der Auflösung der Förderschulen für Körperbehinderte gesetzten Rahmenbedingungen insbesondere für die Kooperationsklassen so nicht mehr gelten.“

4.1 Ein Blick zurück

Im Verlauf der fünf Schulversuchsjahre kristallisierten sich Entwicklungen heraus, die - unterschiedlich wahrgenommen und interpretiert - je nach Perspektive zu in Teilen kontroversen Diskussionen führten. In meinem Beitrag unternehme ich nun den Versuch, diese zum einen differenziert abzubilden und zum anderen in meiner Rolle als Schulversuchsleiterin eine eigene inhaltliche Position zu vermitteln. Die Haltung der wissenschaftlichen Begleitung ist: Für neu aufzunehmende Kinder sollte der gemeinsame Unterricht allen Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit bieten, „Gemeinsamkeit und Vielfalt kennen und schätzen zu lernen“ (vgl. Irene DEMMER-DIECKMANN; Bruno STRUCK 2001, 13). Im Sinne eines Bestandsschutzes für bereits gebildete Klassen der ehemaligen Förderschule ist die Angliederung von Kooperationsklassen in einer allgemeinen Schule nachvollziehbar. Die bisherige Grundstruktur mit Kooperationsklassen und Klassen mit gemeinsamem Unterricht stellt die Schulen allerdings auch vor einige Herausforderungen und Probleme.

Ludwig-Otto ROSER hat wesentliche Argumentationslinien für den Erhalt von Sonderklassen und Sonderschulen vor dem Hintergrund der Situation in Italien vor 30 Jahren beschrieben. In vielen Gesprächen klangen jedoch für mich ähnliche Begründungen für den Erhalt der Kooperationsklassen in Birkenwerder durch:

- Die sonderpädagogische Förderung kann mit dem Kind intensiv und individuell erfolgen.
- Die Kinder (und auch die Erwachsenen) sollen nicht leiden, wenn sie sich mit anderen vergleichen.
- Ihr langsames Lernen würde in der Klasse für die nichtbehinderten Kinder ein Hindernis darstellen.
- Aus dem sozialen Kontakt könnten Probleme erwachsen, wie Angst vor dem Unbekannten und allgemein gesellschaftliche Maßstäbe (wie Leistung, Schönheit, Gesundheit) werden in Frage gestellt.
- Und letztlich ein nicht offen diskutiertes Motiv: Rehabilitation kann zum Selbstzweck werden, wenn einige der dort tätigen Professionellen ihre berufliche Identität und ihren Arbeitsplatz mit Sondereinrichtungen verbinden und nicht bereit sind umzudenken (vgl. 1998, 16).

Ludwig-Otto ROSER stellt allerdings auch fest, dass Rehabilitationsarbeit notwendig ist. „Wenn ihr Hauptziel die Eingliederung in die Umwelt ist, dann kann sie sich nur im Bereich der Familie und der Umwelt vollziehen. [...] Keine Sprachtherapie ist z.B. besser als die Notwendigkeit, mit normalen Altersgenossen zu kommunizieren“ (ebd., 17).

Das jetzige schulorganisatorische Modell – Kooperationsklasse und Klassen mit gemeinsamem Unterricht in einer Jahrgangsstufe – ist bekanntermaßen aus dem Zusammenschluss der beiden Förderschulen mit den allgemeinen Schulen in Birkenwerder entstanden. Zu dem damaligen Zeitpunkt war das genau die richtige Entscheidung. Die Ausgangsbedingungen waren und sind an sich günstig: das Vormittagsband in der Grundschule, die alljährliche Bildung von neuen Jahrgangsstufenteams für die Klassen 1 und 7, die Zusammensetzung von neuen Gruppen durch die Fachleistungskurse in der Gesamtschule sowie unsere Erfahrungen zur Notwendigkeit paralleler Stunden- und Raumpläne.

Wenn wir aber die unterrichtliche Kooperation betrachten, dann sehen wir in der Grundschule den Schwerpunkt auf den musisch-künstlerischen und auf den sportlichen Bereich sowie auf das Fach Sachkunde gelegt. Durch das Kurssystem in der Gesamtschule werden die Kooperationsklassen in der äußeren Fachleistungsdifferenzierung und in der Wahlpflichtdifferenzierung aufgelöst. In der Grundschule fand in den Jahrgangsstufen 1 bis 5 bezogen auf die Wochenstundentafel zwischen 13 bis 16% anteilig kooperativer Unterricht statt. In der Gesamtschule erhöht sich der Anteil in den Jahrgangsstufen sukzessiv auf ca. 60% (vgl. auch Darstellung des Schulleiters der Gesamtschule, Herrn Behrendt, im vorliegenden Jahresbericht).

4.2 Referenzrahmen Schulversuch

Die Kooperationsklassen bzw. –gruppen in den integrativ-kooperativen Schulen in Birkenwerder sind zusammen mit den Klassen für den gemeinsamen Unterricht zentraler Inhalt des Schulversuchs. Im Genehmigungsschreiben zum Schulversuch heißt es:

„Gegenstand des Versuchs ist die Entwicklung und Erprobung einer neuartigen schulorganisatorischen Form der gemeinsamen Beschulung körperbehinderter und nicht körperbehinderter Schülerinnen und Schüler in einer Grundschule und einer Gesamtschule [...]. Die Kombination von Lernen in Kooperationsgruppen [...] als neuer Differenzierungsform mit Lernen in Klassen mit zielgleichem und zieldifferentem Unterricht [...] bildet den Schwerpunkt des Versuchs“ (MBS, 1998).

Damit verbinden sich für den Schulversuch in Birkenwerder zwei Ziele

- Ziel: Flexibilität

Die Schülerinnen und Schüler der Kooperationsklassen gehören ebenso zur Jahrgangsstufe wie die anderen Kinder und Jugendlichen auch. Gemeinsames unterrichtliches Lernen sowie soziale Kontakte können dann entstehen, wenn die Klassengrenzen aufgelöst werden und kooperatives Lernen zwischen den Schülerinnen und Schülern der Kooperationsklassen und den anderen Klassen regelmäßig geplant und durchgeführt wird.

- Ziel: Kooperation als Weg hin zur Integration

In den Kooperationsklassen lernen Kinder und Jugendliche mit schweren Behinderungen, für die aufgrund der personellen und räumlich-sächlichen Voraussetzungen am Wohnort oder auch in Birkenwerder zum Zeitpunkt der Einschulung in die 1. Klasse der Grundschule bzw. die 7. Klasse der Gesamtschule (noch) kein Angebot im gemeinsamen Unterricht gemacht werden kann. Mit Blick auf den Entwicklungsweg jeder einzelnen Schülerin und jedes einzelnen Schülers sollte regelmäßig geprüft werden, ob die Bedingungen für den gemeinsamen Unterricht geschaffen werden können. – Zumindest dann, wenn die Eltern ursprünglich die integrative Beschulung ihres Kindes gewünscht haben.

Außerdem verstehen wir die Kooperationsklassen als ein Angebot an die Eltern, die den Lernort Förderschule ablehnen, sich den gemeinsamen Unterricht für ihr Kind aber noch nicht vorstellen können. **An dieser Stelle ist zu betonen, dass der überregionale Auftrag der Schulen in Birkenwerder hinsichtlich eines alternativen unterrichtlichen Angebotes zum gemeinsamen Unterricht zu einer besonderen Situation führt, die von den schulentwicklungsplanerischen Notwendigkeiten im Bereich Allgemeine Förderschule und Förderschule für Geistigbehinderte abweicht.**

Insgesamt kann festgestellt werden, dass sich der Schulversuch prozesshaft von seinen Ausgangsbedingungen wegentwickelt hat, weshalb die im Zusammenhang mit der Auflösung der Förderschulen für Körperbehinderte gesetzten Rahmenbedingungen insbesondere für die Kooperationsklassen so nicht mehr gelten: Ursprünglich war die Gruppe der zu integrierenden Kinder relativ homogen: Die besonders intelligenten Kinder und Jugendlichen mit Körperbehinderungen wechselten dauerhaft in eine Klasse mit gemeinsamem Unterricht. Schülerinnen und Schüler mit zusätzlichen kognitiven Beeinträchtigungen lernen in den

Kooperationsklassen. Die Ausgangsbedingungen haben sich im Verlaufe des Schulversuchs durch die zunehmend heterogene Schülerschaft überholt. Eine Anpassung des integrativ-kooperativen Schulmodells erscheint notwendig, um den sich weiter fortsetzenden Entwicklungen auch zukünftig gerecht werden zu können.

4.3 Schwierigkeiten im Zusammenhang mit dem Modell „Kooperationsklasse“

Nachfolgend gebe ich meine Eindrücke und Einschätzungen wieder, die auf Beobachtungen, Gespräche und Beratungen zu den Kooperationsklassen resultieren:

4.3.1 Die Schülerinnen und Schüler

- In den Kooperationsklassen lernen größtenteils Jungen. Die Benachteiligung der wenigen Mädchen ist offensichtlich, da ihre Chancen für Begegnungen und Freundschaften mit anderen Mädchen und somit auch zur Identitätsentwicklung im Kontakt mit gleichaltrigen Mädchen geringer sind als in einer anderen Klasse der Jahrgangsstufe.
- Soziale Kontakte werden nach gemeinsamen Kooperationsstunden wieder abgebrochen. Echtes Zugehörigkeitsgefühl entsteht aber nur durch dauerhafte gemeinsame Kontakte und verbindliche und verlässliche Lernarrangements, auf die die Schülerinnen und Schüler Einfluss nehmen können.
- Bei den Jungen ist eine Tendenz zu beobachten, dass Persönlichkeitsbilder durch Auffälligkeiten im Bereich soziale und emotionale Entwicklung geprägt sind. Mehrere Jungen in einer Gruppe wirken eher problemverstärkend, zumal ein Korrektiv über das Verhalten einer größeren Gruppe anderer Kinder fehlt.
- Die erhoffte Flexibilität stellt sich nicht in dem anfangs erwarteten Maße ein. Der dauerhafte Wechsel eines Kindes mit sonderpädagogischem Förderbedarf in eine andere Klasse wird aus der Perspektive der Lehrerinnen und Lehrern heraus häufig als „Bewährung“ verstanden: für relativ gute Leistungen und angemessenes Verhalten. Die Kinder der kleiner werdenden Gruppe der Kooperationsklasse erleben sich als „verbleibender Rest“, was zu Problemen in ihrem Selbstwertgefühl führt.
- Den Kindern ohne sonderpädagogischen Förderbedarf werden Chancen des gemeinsamen Lernens mit Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf vorenthalten.

- Der pädagogisch intendierte und grundsätzlich mögliche Wechsel von der Kooperationsklasse in eine Klasse mit gemeinsamem Unterricht führt – konsequent umgesetzt - für Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf dazu, dass ihre Klassen aufgelöst werden und damit Bezugspersonen (Mitschülerinnen und Mitschüler sowie professionelle Erwachsene) verloren gehen.
- Kinder und Jugendliche, die wechseln, treffen auf eine bereits gefestigte Sozialgemeinschaft und haben hier eine erhebliche Integrationsleistung zu erbringen, die bei einem gemeinsamen Start für alle Kinder der Klasse unter anderen Voraussetzungen stattfinden würde.

4.3.2 Die Lehrerinnen und Lehrer

- Die Organisation des kooperativen Unterrichts wird von den Lehrerinnen und Lehrern als zusätzliche Aufgabe verstanden, was bei subjektiv unterschiedlich erlebten Belastungen zu unterschiedlichen Einschätzungen darüber führt, wie viel kooperativer Unterricht notwendig ist.
- Die für die Kooperationsklassen zuständigen Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen definieren sich über ihr *besonderes* Arbeitsfeld und können über die Abgrenzung der Kooperationsklasse zu den anderen Klassen der Jahrgangsstufe ihren *besonderen* Arbeitsauftrag herausarbeiten. Zugleich sind sie auf ein „gewisses Maß an Normalität“ angewiesen, um lernförderliche Unterrichtssituationen herstellen zu können. Es besteht die Gefahr, dass sie der Tendenz, die „Problemkinder“ der Schule in ihren Klassen zu unterrichten entgegenwirken, indem sie aus mehr oder weniger berechtigten Gründen den dauerhaften Wechsel weniger stark beeinträchtigter Kinder nicht forcieren. In der Gesamtschule wurde entschieden, dass die Klassenleitung von einer Sonderpädagogin oder einem Sonderpädagogen übernommen wird, in den Kooperationsklassen ansonsten auch andere Lehrerinnen und Lehrer der Jahrgangsstufe unterrichten. Wenn RegelpädagogInnen, in den a-Klassen unterrichten und SonderpädagogInnen in den Regel- und Integrationsklassen, ist es den Lehrkräften offensichtlicher, welche Anteile an Normalität die Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf haben und welche besonderen Lernbedürfnisse die Kinder ohne sonderpädagogischen Förderbedarf. Insofern ist diese Grundsatzentscheidung der Gesamtschule ein wichtiger Schritt in Richtung gemeinsamer Verantwortung für alle Schülerinnen und Schüler innerhalb der Schule.
- Insbesondere für die Grundschule kann festgestellt werden, dass mit der Umsetzung des integrativ-kooperativen Konzeptes in den einzelnen Jahrgangsstufenteams im

Schulalltag sehr unterschiedlich umgegangen wird. Demzufolge ist es schwierig, allgemeingültige Aussagen zu treffen. Gleichzeitig wird deutlich, wie wichtig verbindliche Zielvorgaben sind, die für alle hohe Relevanz haben.

4.3.3 Der Unterricht

- Das Lernniveau in den Kooperationsklassen wird von den unterrichtenden Lehrerinnen und Lehrern niedriger eingeschätzt im Vergleich zu anderen Klassen der Jahrgangsstufe. Dies ist besonders problematisch vor dem Hintergrund, dass davon auch Schülerinnen und Schüler betroffen sind, für die der Rahmenplan der Grundschule gilt.
- In den Kooperationsklassen lernen größtenteils Kinder und Jugendliche mit dem Förderschwerpunkt Lernen, die weniger Möglichkeiten haben, sich gegenseitig als Tutoren zu unterstützen. Die Gruppe der Schülerinnen und Schüler ohne gravierende Einschränkungen fehlt als wichtige Ressource für die Gestaltung des Unterrichtsprozesses.
- Die Kooperationsklasse verstärkt die innerschulische Tendenz zur Auslese, so dass bereits in der Primarstufe Formen der äußeren Differenzierung nach Leistung, Verhalten und anderen Einschränkungen entstehen.
- Dazu kommt, dass die bereits gebildeten anderen Klassen der Jahrgangsstufe von ihren Größen her (Anzahl der Kinder und Jugendlichen) die Aufnahmeoptionen weiterer Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf von vornherein einschränken.
- Die Entscheidung, wann wer mit wem wie kooperiert, geht größtenteils von den Lehrerinnen und Lehrern aus. Die Chancen der Kinder und Jugendlichen, regelmäßig, verbindlich und mitverantwortlich im kooperativen Unterricht zu lernen, sind von Jahrgangsstufe zu Jahrgangsstufe unterschiedlich ausgeprägt.
- Kontakt im Unterricht allein reicht nicht: Es ist von der Qualität des Kontaktes abhängig, wie sich Beziehungen und Identität entwickeln und welche gemeinsamen Lernchancen es gibt.

4.3.4 Die Eltern

- Sowohl in der Grundschule als auch in der Gesamtschule habe ich mit Eltern Gespräche geführt, die die kleine Klasse ausdrücklich für ihr Kind fordern. Aufgrund des überregionalen Auftrages der Schulen in Birkenwerder wird das Ministerium für Bildung, Jugend und Sport auch zukünftig für diese Eltern ein Schulangebot alternativ

zum gemeinsamen Unterricht vorhalten. Hierbei sollte jedoch sehr genau beachtet werden, dass der überregionale Auftrag nur für die Kinder mit schweren körperlichen Beeinträchtigungen gilt, die wegen dieser körperlichen Beeinträchtigung am Wohnort nicht integrativ beschult werden können. – Das Bildungsministerium ist nicht verpflichtet, in der Grundschule Birkenwerder Kooperationsklassen vorzuhalten für nicht (oder nur geringfügig) körperbehinderte Kinder, die am Wohnort sowohl eine Integrationsklasse als auch eine dem überwiegenden Förderschwerpunkt entsprechende Förderschule besuchen könnten.

- Eltern erwarten teilweise, dass ihr Kind mit einem sonderpädagogischem Förderbedarf in einer integrativ-kooperativen Schule anders lernen kann, als das in einer Förderschule der Fall wäre. Die unterrichtliche Realität der Kooperationsklassen sieht im Grundsatz jedoch nicht so aus. Andere Schulen entziehen sich mit dem Verweis auf die integrativ-kooperative Grundschule und die Gesamtschule schneller ihrer Verantwortung. Eltern favorisieren in ihrem Wahlverhalten eher die „besondere Integrationsschule“ als Gespräche und Auseinandersetzungen in ihrer zuständigen Schule zu führen.

4.4 Einige Einschätzungen aus erziehungswissenschaftlicher Sicht

Wenn man sich dies verdeutlicht, wird bewusst, dass Kooperationsklassen ausgrenzende Tendenzen verstärken können. Im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung des Schulversuchs haben Frau Prof. Dr. Schöler und Frau Dr. Gehrman ihren Positionen dazu dezidiert dargelegt. Auch andere Erziehungswissenschaftler haben ihre Einschätzungen zu dem Modell von Förderklassen in allgemeinen Schulen dargestellt, worauf ich nachfolgend eingehen möchte:

Für Ulf PREUSS-LAUSITZ hat eine Klasse, in der ausschließlich Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf lernen, nichts mit Integration im Sinne von „Lernen am gemeinsamen Gegenstand“ zu tun, ebenso wenig wie mit sozialer Integration im Klassenverband. „Die kognitiven, motivationalen und lerntheoretischen Chancen gemeinsamen Unterrichts – Lernen an besseren Modellen, im Austausch mit diesen motiviert werden, Dinge lernen, die weit über den ‚eigenen‘ Rahmenplan reichen usw. – können nicht erreicht werden“ (1998, 22f). Die Hoffnung, dass organisierte Kooperation zu gemeinsamen Erfahrungen und dauerhaften sozialen Beziehungen zwischen Schülerinnen und Schülern mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf führen wird, wäre naiv: „Denn diese

Kooperation entstammt nicht dem schulischen Alltag, sondern ist pädagogisch organisiert und dürfte [...] als Pflichtprogramm absolviert werden“ (ebd.).

Diese Einschätzung wird von einer aktuellen Studie in Österreich bekräftigt, in der die Autoren nach acht Jahren wissenschaftlicher Begleitforschung bezogen auf kooperative Klassen zu dem Schluss kommen:

Die Gefahren kooperativer Modelle liegen darin, dass die organisatorischen Bedingungen zu einer Kumulierung unerwünschter Folgen führen und die eigentlichen Zielsetzungen der Integration nicht realisiert werden. Integriert man nur in eher leistungsirrelevanten Bereichen, beraubt man sich genau jener Möglichkeiten, die den gemeinsamen Unterricht behinderter und nichtbehinderter Kinder über die soziale Integration hinaus Erfolg versprechend machen. Die Kinder der Kooperativen Klasse bleiben zumeist bloß *Gäste* in der Klasse der nichtbehinderten Kinder, die notwendige Zeit für das Entdecken von Ähnlichkeiten und Gemeinsamkeiten, die helfen, das Trennende zu überwinden, ist zu kurz (Ewald FEYERER; Wilfried PRAMMER 2003, 39).

Eine Chance für kooperative Modelle sehen die beiden Autoren darin, dass jene Lehrerinnen und Lehrer, die eine integrative Schule verwirklichen wollen, diese trotz der Schwierigkeiten umsetzen und damit „[...] die Sinnhaftigkeit des Gemeinsamen Lernens behinderter und nichtbehinderter Kinder beweisen können“. Eine kindgerechte Schule für alle bleibt Ziel und Maßstab in einer humanen und demokratischen Gesellschaft (ebd.).

Mit dem Status und den Zielen von sonderpädagogischen Förderklassen setzt sich ebenfalls Gottfried BIEWER in seinem Beitrag für die Zeitschrift für Heilpädagogik auseinander und konstatiert, dass diese Klassen eher das Sonderschulsystem stärken:

„Entgegen dem Anspruch der Prävention haben Diagnose- und Förderklassen mit einer flächendeckenden Umsetzung zu einer Ausweitung der Zahl der Sonderschüler und einer Verschärfung der schulischen Selektion geführt. [...] Die Einbeziehung der Kinder mit speziellem Erziehungs- und Bildungsbedarf in den Unterricht der Allgemeinen Schule ist ein steiniger Weg, zu dem es aber keine ernst zu nehmende Alternative gibt“ (2001, 158).

4.5 Vom Wert der Kooperationsklassen – nachdenkliche Fragen

Einige der o.g. Probleme werden sich in dem Grundmodell von Kooperations- und Integrationsklassen nicht auflösen lassen. So lange die Kooperationsklassen – als Sonderklassen ausschließlich für Kinder mit Behinderungen – existieren, besteht die Gefahr, dass sich ein falsches Bewusstsein verfestigt, man könne unterscheiden zwischen den „integrationsfähigen“ und den nicht „integrationsfähigen“ Kindern.

Zugleich sehe ich auch den Wert der zeitweisen pädagogischen Förderung in kleinen Gruppen. Ich denke z.B. an einen Unterrichtsbesuch in einer Kooperationsklasse der Grundschule, bei dem mich die lernförderliche Atmosphäre beeindruckt hat: Ein Sonderpädagoge unterrichtete 7 Kinder mit Förderbedarf. Das Lernen war von einer hohen interaktiven Dichte und emotionaler Stabilität zwischen dem Lehrer und den Kindern geprägt. Die Kinder fühlten sich direkt und häufig angesprochen. Auf Fehler wurde individuell und ermutigend eingegangen mit der Aufforderung, es ein weiteres Mal und anders zu versuchen.

In der Gesamtschule besteht im Kollegium Übereinstimmung dahingehend, dass das Angebot der Kooperationsklassen für die Gruppe der schwer- und schwermehrfachbehinderten Jugendlichen wichtig ist, denn die gegenwärtige Alternative wäre in vielen Fällen die Förderschule für Geistigbehinderte oder die Allgemeine Förderschule. Insgesamt erleben alle Jugendlichen - auch aufgrund des hohen Anteils kooperativen Unterrichts – ein hohes Maß an Normalität im Miteinander von Schülerinnen und Schülern mit und ohne Behinderungen an ihrer Schule. Es muss konstatiert werden, dass für einen erfolgreichen gemeinsamen Unterricht in den nächsten Jahren noch viel zu leisten ist, gleichwohl wird er vielfach bereits erfolgreich praktiziert.

Auch nach 20 Jahren praktischer Erfahrungen mit dem Gemeinsamen Unterricht und theoretischer Auseinandersetzung ist die Unterrichtung heterogener Lerngruppen nach wie vor eine pädagogische, aber vor allem auch didaktische und methodische Herausforderung sowohl für Schultheoretiker als auch Schulpraktiker; sie ist eines der aktuellen Probleme, aber auch gleichzeitig eine große pädagogische Chance für didaktische Lösungen (Irene Demmer-Dieckmann; Bruno Struck 2001, 19).

Es ist eine der wichtigsten Aufgaben der Lehrerinnen und Lehrer in einer integrativ-kooperativen Schule, diese Herausforderung anzunehmen und in Weiterentwicklung des Konzeptes Kooperationsklassen als Interimslösung zu verstehen und gemeinsamen Unterricht quantitativ auszubauen sowie qualitativ weiterzuentwickeln. Dazu gehört, den

Wert der Kooperationsklassen differenziert wahrzunehmen und Fragen hinsichtlich ihrer gegenwärtigen Funktion zu stellen, wie z.B.:

- Was genau rechtfertigt die Aufnahme von Kindern und Jugendlichen in die Kooperationsklassen?
- Manifestieren wir mit den Kooperationsklassen ein traditionelles System der Aussonderung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen?
- Können wir mit gutem Recht sagen, dass die Lernwirksamkeit in den Kooperationsklassen höher ist, weil es eine gute Förderdiagnostik, differenzierte Förderpläne, kleine Lerngruppen und einen schülerorientierten Unterricht gibt?
- Wie lässt sich gemeinsamer Unterricht in Klassenstufen 1 bis 10 für Schülerinnen und Schüler mit schwersten Behinderungen in der Praxis durchführen? (Kooperation der LehrerInnen? Arbeit am gemeinsamen Lerngegenstand? Besondere Förderung? Akzeptanz der SchülerInnen untereinander? Personelle und räumliche Ressourcen? ...)
- Welche Grenzen sehen wir für die schrittweise Auflösung der Kooperationsklassen, welche davon sind innerhalb der Schulen entstanden **und nicht zuletzt**
- welchen Wert haben die Kooperationsklassen für die SchülerInnen mit Behinderungen mit Blick auf eine kleine „Peer-Group“, in der Beziehungs- und Identitätsentwicklung möglicherweise einfacher ist?

4.6 Ein Blick über den Zaun nach Dänemark – Ansätze von Flexibilisierung

Über interessante Erfahrungen mit einem Modell des „dynamischen Sonderunterrichts“ wird aus den dänischen *folkeskole* berichtet (vgl. Birthe FREY; Jytte LAU; Poul SKOV 1999, 132-157): Der Sonderunterricht wird in einem „Sonderzentrum“ organisiert, welches als ein Beratungs- Planungs- und Steuerungsorgan sowie Ressourcenzentrum an der allgemeinen Schule zu verstehen ist. „Ein zentrales Anliegen des Sonderunterrichts ist das Bestreben, den Schülerinnen und Schülern den Glauben an sich selbst zu geben“ (ebd., 153).

In vielen Fällen, so die Einschätzung in dem o.g. Beitrag, ist es gelungen, in Zusammenarbeit mit den Kindern und den Eltern festgefahrenen Situationen entgegenzuwirken, neue Hoffnungen zu vermitteln und Entwicklungen von Kindern zu beeinflussen, die sich behindernd auswirken könnten. Im Klassenraum eine „Kultur mit viel Toleranz und Respekt der Verschiedenheit gegenüber zu entwickeln“, wird in Dänemark als Weg und Ziel verstanden: Ein Verständnis der komplexen kulturellen Szene in einem

Klassenraum, eine „Didaktik der Offenheit“ sowie Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen, die sich als Generalisten und Spezialisten definieren, sind dafür Gelingensvoraussetzungen (vgl. Susan TETLER 1999, 171-172).

Herausragende Merkmale des „dynamischen Sonderunterrichts“ sind: Prävention, gründliche Ursachenanalyse, ganzheitliche Unterrichtsplanung und kontinuierliche Evaluation, aktive Einbeziehung der Kinder und Jugendlichen sowie ihrer Eltern, Kooperation der professionellen Erwachsenen sowie ein Einsatz, der eher von pädagogischen Prioritäten bestimmt ist als vom Stundenplan und von administrativen Bedingungen. In der Regel wird der Sonderunterricht in mehreren Phasen von jeweils drei Monaten erteilt, denn diese intensive Form des Sonderunterrichts wird als effektiver empfunden als der weniger intensive Einsatz über einen längeren Zeitraum hinweg. Das dänische Beispiel zeigt, dass sonderpädagogische Förderung in verschiedenen Organisationsformen stattfinden kann, ohne dass dabei der Anspruch auf eine grundsätzlich integrative Pädagogik aufgegeben werden muss.

4.7 Lösungsperspektive: Länger gemeinsam lernen!

Die zentrale Frage ist demnach, wie es gelingt, der Vielfalt und Gemeinsamkeit im Unterricht Vorrang einzuräumen und innerhalb dieses Rahmens Kindern mit besonderen Förderbedürfnissen auch mit besonderen pädagogischen und organisatorischen Konzepten gerecht zu werden? Der gemeinsame Unterricht hat einen erweiterten Lernbegriff zur Grundlage: Es geht nicht darum, in einer verkürzten Sicht die Frage nach sinnvollen gemeinsamen Lernerfolgen zu stellen, sondern es geht um den Anspruch, mit anderen Kindern zu wachsen und sich in den Grenzen der eigenen Möglichkeiten entwickeln zu können.

Fazit: Kooperationsklassen sind sinnvoll,

- wenn sie die Voraussetzung für die Auflösung einer Förderschule schaffen,
- wenn sie als Zwischenlösung akzeptiert werden,
- wenn ein verbindlicher Zeithorizont für ihre sukzessive Auflösung besteht und
- wenn die Entwicklung einer Schule mit gemeinsamem Unterricht in allen Jahrgangsstufen erklärtes Ziel ist.

Solange die Kooperationsklassen in einer Schule erhalten bleiben, besteht kein allgemein verbindlicher Anlass, sich ernsthaft und langfristig mit den Ansprüchen einer integrativen Pädagogik in allen Klassen der Schule auseinander zusetzen.

Das Grundmodell von Integrations- und Kooperationsklassen Bedarf demnach einer Weiterentwicklung. Denkbar wäre **für die Jahrgangsstufen 1 und 2 das Modell des flexiblen Schulanfangs FLEX**.⁷ Kinder mit Beeinträchtigungen im schulischen Lernen, im Bereich der Sprache und im Bereich der emotionalen und sozialen Entwicklung, des Erlebens und des Verhaltens werden ohne Feststellungsverfahren aufgenommen und entsprechend förderdiagnostisch begleitet. Förderdiagnostik, die sich selbst als eine pädagogische Diagnostik versteht und auf einzelne Entwicklungsaspekte, Biografien und Sozialisationshintergründe gerichtet ist, versucht eine qualitative Erfassung von Lerninhalten, Lernstrategien und speziellen Erziehungsbedürfnissen zu leisten. Jedes Kind hat eine individuelle Verweildauer, d.h. schneller lernende Kinder können bereits nach einem Jahr durch die flexible Schuleingangsphase gehen. Andere Kinder bleiben wie gewohnt zwei Schuljahre im Anfangsunterricht der Grundschule. Für langsam lernende Kinder kann die Verweildauer um ein Jahr verlängert werden, ohne dass dies auf die Gesamtschulzeit des Kindes angerechnet wird. Die Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen wirken bei der Erhebung der Lernausgangslagen bei Kindern mit vermutetem sonderpädagogischen Förderbedarf und bei der Erarbeitung von Förderplänen mit. Sie führen entwicklungsbegleitende Beobachtungen durch, leisten Fördermaßnahmen und beteiligen sich ggf. in Klasse 3 am Feststellungsverfahren. Alle Aufgabenfelder der sonderpädagogischen Förderung sind in enger Kooperation mit den Grundschullehrerinnen zu erfüllen.

Für die **Jahrgangsstufen 3 bis 6 hat der gemeinsame Unterricht Vorrang**. „Vorrangig gemeinsam“ heißt, mindestens die Hälfte der Lernzeit findet im gemeinsamen Unterricht statt. Dies lässt sich mit Blick auf die Wochenstundentafel leicht quantifizieren. Ergänzend soll für Kinder mit besonderem Förderbedarf eine eigenständige Fördergruppe eingerichtet werden, in der individuell auf die Lernwege und Lernmöglichkeiten der Kinder eingegangen wird. Die Lehrerinnen und Lehrer haben als Jahrgangsstufenteam gemeinsam Verantwortung für alle Klassen und es ist ihre Aufgabe, innerhalb der Jahrgangsstufe unterschiedliche Lerngruppen und Lernformen zu organisieren.

⁷ Im Land Brandenburg arbeiteten im Schuljahr 2003/04 bereits 77 Grundschulen nach dem Modell der flexiblen Schuleingangsphase. Das sind von den insgesamt 489 Grundschulen und Primarstufenteilen im Bundesland ca. 16 % (vgl. www.lisum.brandenburg.de).

Für Kinder mit Körperbehinderungen ist abweichend vom Modell FLEX ein Förderausschussverfahren bereits vor bzw. mit Beginn des Anfangsunterrichtes erforderlich. Im Zuge dessen wird auch die Notwendigkeit konkreter sonderpädagogischer Förderung beschrieben. Für die zukünftige Planung halte ich es für notwendig, die Erfahrungen beider Modellversuche zu einem an FLEX angelehnten Schulanfang in der Grundschule Birkenwerder zu verknüpfen.

Für die **Jahrgangsstufen 7 bis 10 hat der gemeinsame Unterricht Vorrang**. Dieses Ziel wird in der Gesamtschule teilweise bereits umgesetzt. Ergänzend bleibt die Kooperationsklasse als eine Art „Stammgruppe“ erhalten, die Rückzug und Kleingruppenförderung möglich macht.

Natürlich stellt sich die Frage, wie mit den knappen Personal-Ressourcen umzugehen ist. Ich kann an dieser Stelle nur auf die Empfehlungen der gemeinsamen Bildungskommission der Länder Berlin und Brandenburg verweisen, die eine Klärung des Doppelangebotes von integrativen und separierenden schulischen Einrichtungen für Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf angemahnt hat: „Wenn also die Doppelstrategie von integrativen *und* separierenden schulischen Einrichtungen für Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf nicht nur ideologischen Zwecken dienen soll, dann erscheint sie der Kommission aus sachlichen Gründen in höchstem Maße klärungsbedürftig“ (BILDUNGSKOMMISSION DER LÄNDER BERLIN UND BRANDENBURG 2003, 115).

Gelingt es demnach, die Ressourcen für die sonderpädagogische Förderung den allgemeinen Schulen zur Verfügung zu stellen, könnten wir auch in dieser Hinsicht den Anschluss an die Entwicklungen in anderen europäischen Ländern bekommen. Mit Recht heißt es in den skandinavischen Ländern „Auf den Anfang kommt es an!“. In dem Video „Spitze! Schulen am Wendekreis der Pädagogik“⁸ ist zu sehen, dass individuelle Förderung in kleinen Gruppen den Grundstein legt für Lernerfolge in den oberen Klassen. Dies setzt allerdings die Ausstattung mit den notwendigen Lehrerwochenstunden für die sonderpädagogische Förderung voraus. Im Rahmen des Schulversuchs scheint es dringend notwendig zu sein, dass die Schulen die Zuweisung gemessen an der Anzahl der Kinder erhalten - unabhängig davon, ob die Schülerinnen und Schüler im gemeinsamen Unterricht oder in den Kooperationsklassen lernen.

⁸ Video gedreht von Reinhard KAHL im Auftrag der GEWERKSCHAFT FÜR ERZIEHUNG UND WISSENSCHAFT 2003

Literatur:

BIEWER; Gottfried: Diagnose- und Förderklassen als Alternativmodell im Eingangsbereich heilpädagogischer Schulen. Eine kritische Bilanz der bisherigen Entwicklung in Bayern, Zeitschrift für Heilpädagogik, 4/2001, S. 152-158

BILDUNGSKOMMISSION DER LÄNDER BERLIN UND BRANDENBURG: Bildung und Schule in Berlin und Brandenburg. Berlin : Wissenschaft und Technik, 2003, 3-89685-908-0

DEMMER-DIECKMANN, Irene; STRUCK, Bruno: In vielem verschieden und in vielem gleich: Gemeinsamkeit und Vielfalt. In: DEMMER-DIECKMANN, Irene; STRUCK, Bruno (Hrsg.): Gemeinsamkeit und Vielfalt: Pädagogik und Didaktik einer Schule ohne Aussonderung. Weinheim : Juventa, 2001, S. 13-23

FEYERER, Ewald; PRAMMER, Wilfried: Gemeinsamer Unterricht in der Sekundarstufe 1 : Anregungen für eine integrative Praxis. Weinheim : Beltz, 2003, 3-407-57208-5

FREY, Birthe; LAU, Jytte; SKOV, Poul: Dynamischer Sonderunterricht in Dänemark. In: KREUZER, Max (Hrsg.): Behindertenhilfe und Sonderpädagogik: Erfahrungen und Praxisbeispiele aus Dänemark. Neuwied: Luchterhand, 1999, S. 132-157

PREUSS-LAUSITZ, Ulf: Die gemeinsame Erziehung in der Sekundarstufe : Eine neue Herausforderung an Lehrer, Schüler und Bildungspolitik. In: PREUSS-LAUSITZ, Ulf; MAIKOWSKI, Rainer (Hrsg.): Integrationspädagogik in der Sekundarstufe: Gemeinsame Erziehung behinderter und nichtbehinderter Jugendlicher. Weinheim: Beltz, 1998, S. 12-34

ROSER, Ludwig-Otto: Florenz: Neue Auffassungen der Integrierung Behinderter in Schule und Arbeit. In: SCHÖLER, Jutta (Hrsg.): Normalität für Kinder mit Behinderungen: Integration : Texte und Wirkungen von Ludwig-Otto Roser. Neuwied : Luchterhand, 1998, S. 15-20

TETLER, Susan: Die dänischen Integrationsbestrebungen am Scheideweg. In: KREUZER, Max (Hrsg.): Behindertenhilfe und Sonderpädagogik: Erfahrungen und Praxisbeispiele aus Dänemark. Neuwied : Luchterhand, 1999, S. 158-174

Anlage:

Vorschlag für eine innerschulische Teamvereinbarung

Team:

1. Wir schlagen vor, dass wir uns *im Kollegium* der Grundschule/ Gesamtschule Birkenwerder folgende Ziele für ein einheitliches und aufeinander aufbauendes methodisch-didaktisches Handeln setzen:
 -
 -
 -

2. In die Planung des kooperativen Unterrichts beziehen wir die Schülerinnen und Schüler mit ein. Das heißt konkret, dass sie mitentscheiden können, wann und wie oft sie gemeinsam mit anderen Kindern der Klassenstufe lernen wollen.

3. Innerhalb unserer Klassenstufe setzen wir uns zu Umfang und Qualität des kooperativen Unterrichts konkrete Ziele⁹. Dazu gehört ein regelmäßiger und verlässlicher kooperativer Unterricht
 - vom ersten Tag im Schuljahr an,
 - unter Einbezug von (sog. Kern-)Fächern wie Mathematik und Deutsch sowie
 - mit mindestens ___ Unterrichtsstunden in der Woche.

4. Für die Leistungsdokumentation, -einschätzung und -bewertung gibt es gemeinsame Maßstäbe, die alle Beteiligte (einschließlich der Eltern) einsehen können.

⁹ Hier würde ich (ausnahmsweise) eine entweder- oder – Lösung bevorzugen, d.h. entweder grundsätzlich Kooperation und von Anfang an oder der sukzessive Aufbau kooperativen Unterrichts.

5. Im gesamten Unterricht arbeiten wir differenziert und im gemeinsamen und kooperativen Unterricht im besonderen Maße schülerorientiert. Das drückt sich in der konkreten Unterrichtspraxis so aus:

-
-
-
-
-

6. Die Förderung von Selbständigkeit (im Sinne von Maria Montessoris „Hilf mir, es selbst zu tun!“) aller Kinder hat für uns große Bedeutung.

7. Die Ressource „sonstiges pädagogisches Personal“ wird so genutzt, dass sich die Betreuerin für eine größere Gruppe in der Klasse verantwortlich fühlt und Kinder mit schweren Behinderungen es so besser lernen, Hilfe einzufordern, wenn sie unbedingt notwendig ist und auch andere Kinder als „Tutoren“ ansprechen.

8. In jedem Schulhalbjahr führen wir zu einem gemeinsamen Termin pädagogische Fallbesprechungen innerhalb der Jahrgangsstufe durch. Dazu werden andere Professionelle, (wie Physiotherapeutin, Psychologin, wissenschaftliche Begleitung oder Erzieherinnen aus dem Wohnheim) eingeladen.

Um diese Ziele erreichen zu können, bitten wir im Gegenzug die Schulleitung um folgende Unterstützung:

-
-
-

5 Bericht der wissenschaftlichen Begleitung zum Schulversuch:
"Die integrativ-kooperativen Schulen in Birkenwerder"

Prof. Dr. Jutta Schöler und Dr. Petra Gehrman



„Generell ist davon auszugehen, dass in dem zukünftigen Prozess nicht ausschließlich nur die Verschiedenheit der Kinder/Jugendlichen mit oder ohne Behinderung die Besonderheit der beiden Schulen in Birkenwerder prägen muss. Indem auch andere Verschiedenheiten gelebt und beachtet werden, kann die **Förderung von Unterschiedlichkeit in Gemeinsamkeit** für beide Schulen weiter profilbildend sein.“

5.1 Vorbemerkung:

Im Schuljahr 2003/04 sind keine wesentlichen Neuerungen/Veränderungen eingetreten im Vergleich zum Schuljahr 2002/03; deshalb soll im Wesentlichen auf den vorangegangenen Zwischenbericht verwiesen werden. Dieser wurde – sicherlich auch wegen seiner kritischen Anmerkungen – von allen Beteiligten sehr aufmerksam gelesen. Es fanden Auswertungsgespräche unter den Lehrerinnen und Lehrern statt, deren Ergebnisse von einer kleinen Gruppe mit der wissenschaftlichen Begleitung diskutiert wurden und es fand ein Auswertungsgespräch mit der Schulaufsicht statt.

Auf der Grundlage eines Positionspapiers wurden im Frühjahr 2004 mit beiden Gesamtkollegien Auswertungsgespräche mit der wissenschaftlichen Begleitung im Rahmen von Gesamtkonferenzen geführt. Die wesentlichen Aussagen dieser Diskussion gehen hiermit in den Zwischenbericht zum Schuljahr 2003/04 ein.

5.2 Einstellungen der Lehrerinnen und Lehrer sowie der Schülerinnen und Schüler

- Im Verlauf der integrativen Entwicklung beider Schulen haben Lehrerinnen und Lehrer sowie Schülerinnen und Schüler Ängste und Unsicherheiten abbauen können. Es kann als ein notwendiger erster Schritt gekennzeichnet werden, dass räumliche Nähe zwischen Kindern mit und ohne Behinderung und zwischen Sonder- und Regelpädagogen tägliche Realität ist. Dennoch wird nach wie vor zwischen „integrationsfähigen“ und „nicht integrationsfähigen“ Kindern unterschieden. Kriterien für diese Unterscheidung sind nicht vorhanden; vor allem muss darauf verwiesen werden, dass im Land Brandenburg auch Kinder, die nach abweichendem Lehrplan unterrichtet werden, einen Rechtsanspruch auf integrativen Unterricht haben.
- Die a-Klassen (bzw. Kooperationsklassen) im Schulversuch haben nach wie vor Sonder(schul)charakter (kleine Klassen, lange Fahrwege, Schonraum). Im Bewusstsein der Lehrerinnen und Lehrer ist die Arbeit in den a-Klassen eine besondere Lernsituation. Vor allem einzelne Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen scheinen die Forderung der wissenschaftlichen Begleitung nach einem größeren Anteil von kooperativem/integrativem Unterricht als einen Angriff auf ihre Person, auf ihre pädagogische Arbeit anzusehen. – Diese Lehrerinnen und Lehrer verweisen darauf, dass sie auf der Ebene des Unterrichts in ihren a-Klassen und in der Einzelförderung notwendige (sonder-)pädagogische Arbeit leisten. – Es muss respektiert werden, dass die Lehrerinnen und Lehrer den Schwerpunkt ihrer Arbeit in der täglichen Sicherung des Unterrichts und der Arbeit mit den einzelnen

Kindern sehen. Notwendig sind Entscheidungen und klare Zielvorgaben auf der Ebene der Schulaufsicht (Sicherung von Lehrerstunden, unabhängig davon, ob eine a-Klasse oder ob „Regelklassen mit Integration“ eingerichtet werden) und auf der Ebene der Schulleitung (Abwehr von Kindern aus anderen Schuleinzugsbereichen, deren Eltern Integration wünschen, jedoch am Wohnort nicht realisieren wollen – oder können).

- Im Kollegium sollte diskutiert werden, welche Ursachen für geringere/größere Annäherung der Lerngruppen in verschiedenen Jahrgangsteams gesehen werden. – Innerhalb beider Kollegien gibt es von Jahrgangsgruppe zu Jahrgangsgruppe deutliche Unterschiede, in welchem Ausmaß sich die Lehrerinnen und Lehrer überwiegend für ihre einzelne Klasse bzw. für den Jahrgang verantwortlich fühlen. – Hierbei muss einerseits respektiert werden, dass es Lehrerpersönlichkeiten gibt, denen es sehr schwer fällt, die bisher übliche Einzelverantwortung für Unterricht und für einzelne Kinder in eine kollegiale Verantwortung zu übertragen; andererseits erscheint es der wissenschaftlichen Begleitung sinnvoll, verstärkte jahrgangsbezogene Planungen verbindlich zu fordern und hierfür die organisatorischen Voraussetzungen zu erleichtern, indem möglichst gemeinsame Planungsstunden in den Stundenplan der Lehrerinnen und Lehrer eines Jahrganges eingeplant werden.

5.3 Organisatorische Ebene

Herausforderungen werden seitens der wissenschaftlichen Begleitung insbesondere auf der Ebene der schulischen Organisation gesehen:

- Nach wie vor stellt die Zuweisung/der Wechsel und der Verbleib der Kinder in A/B oder c-Klassen ein Problem dar. Zuweisungen zu den a-Klassen sind in der Vergangenheit wiederholt erst unmittelbar vor Beginn oder gar nach Beginn des Schuljahres erfolgt. Hintergrund dieser kurzfristigen Entscheidungen, die die Lehrerinnen und Lehrer vor eine große Verantwortung gegenüber den einzelnen Kindern gestellt hat, war immer die Tatsache, dass die Förderausschüsse nicht rechtzeitig ihre Entscheidungen getroffen haben und/oder, dass der Integrationswunsch von Eltern am Wohnort abgewiesen wurde. Von den Lehrerinnen und Lehrer der Schulen in Birkenwerder kann nicht erwartet werden, dass sie der Frage nachgehen, weshalb am Wohnort die integrative Beschulung nicht möglich sein sollte. Hier sind wiederum die Schulaufsicht und die Sonderpädagogischen

Förder- und Beratungsstellen (der abgebenden und der aufnehmenden Schule) gefragt. – Es sollte festgelegt werden, dass spätestens nach zwei Jahren ernsthaft überprüft wird, ob eine Rückführung des Kindes in die Schule am Wohnort möglich ist (zumindest, wenn die Eltern dies wünschen.) – Auch unter finanziellen Gesichtspunkten ist es nicht zu rechtfertigen, dass einerseits die Kosten für lange Fahrwege und Internatsunterbringung in Birkenwerder vom Land Brandenburg getragen werden und andererseits die örtlichen Schulträger Kosten für eventuelle Umbauten einsparen oder die Sozialämter sich weigern, sich an den Kosten für individuelle Hilfe im Unterricht oder Begleitpersonen oder behinderungsbedingte Mehrkosten für die Fahrt zu beteiligen.

- Soziale Kontakte der Kinder und Jugendlichen mit und ohne Behinderung in der Freizeit sind durch die häufig nicht wohnortnahe Beschulung der Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf und durch die Tatsache erschwert, dass gemeinsame Erlebnis- und Lernsituationen zu selten sind. – In ländlichen Einzugsgebieten ist es für alle Kinder üblich, dass sie nicht in unmittelbarer räumlicher Nähe wohnen. Die nicht behinderten Kinder fahren dann in der Regel in einem Schulbus oder können von einem gewissen Alter an Distanzen mit dem Fahrrad oder mit öffentlichen Verkehrsmitteln überwinden oder die Eltern vereinbaren gemeinsame Übernachtungen. Für die Kinder, die auf einen Spezialtransport oder auf besondere Betreuung angewiesen sind, ist dies nicht möglich. – Sowohl die Institution Schule als auch die Eltern sind dann überfordert, auch die Verantwortung für gemeinsame Erfahrungen am Nachmittag und an den Wochenenden zu tragen. Das Kind ist zwar in der Schule integriert, in der Freizeit aber sehr häufig isoliert. Für die Jugendlichen der Sekundarstufe I könnte es in der Zukunft sehr sinnvoll sein, wenn das der Schule angeschlossene Wohnheim sich für gelegentliche Abend- oder Wochenendveranstaltungen auch anderen Jugendlichen öffnen könnte als denen, die ständig im Wohnheim/ Internat wohnen. Dazu gibt es bereits gute Erfahrungen.
- Die Fachleistungsdifferenzierung an der Gesamtschule führt durch die Konzentration starker und schwacher Schülerinnen und Schüler in den jeweiligen Kursen zu erschweren und im Prinzip problematischen Lernsituationen. Auch im Wahlpflichtunterricht kommt es zu Konzentrationen, die überdacht werden sollten, z.B. im Arbeitslehreunterricht (fast) ausschließlich Schülerinnen und Schüler der a-Klasse in einem Kurs; im Französischunterricht keine Schülerinnen und Schüler aus a-Klassen. Zieldifferenter Unterricht sollte sowohl im Fachleistungs- als auch im Wahlpflichtunterricht erprobt werden.

- Nur durch schulinterne Fortbildungen kann geklärt werden, wie Divergenzen zwischen den einzelnen Kolleg/innen hinsichtlich der Öffnung des Unterrichts, der Organisation der Teamarbeit und Rollenverteilung und der Zusammenarbeit mit Unterrichtshilfen verringert werden können. Die Forderungen der wissenschaftlichen Begleitung nach verstärkter Kooperation wurden bisher von einzelnen KollegInnen als „Eingriff von Außen“ verstanden; andere KollegInnen, die verstärkte Kooperation wünschten, konnten sich nicht durchsetzen und zogen es dann vor, sich auf die Arbeit in ihrer Klasse zu konzentrieren. In anderen Teams war ein deutliches Bemühen erkennbar, diese Herausforderung anzunehmen.

5.4 Qualitätsentwicklung und Zielvereinbarungen

- Möglichkeiten und Zielsetzungen der Schul- und Unterrichtsentwicklung sind aktuell viel beachtete Themenstellungen in der deutschen Bildungslandschaft. Insbesondere seit den Ergebnissen der PISA- und IGLU-Studie sowie dem mittelmäßigen Abschneiden einzelner Bundesländer sucht die fachwissenschaftliche Diskussion nach neuen Wegen einerseits der Entwicklung von Schule und Unterricht insgesamt andererseits aber auch nach Möglichkeiten des Abbaus von Diskriminierungen im Lernen verschiedener Kindergruppen (etwa sozial benachteiligte Kinder, Kinder mit Migrationshintergrund etc.). Projekte, die bereits seit längerer Zeit bestehen, wie auch der Schulversuch in Birkenwerder, werden mit verstärktem Interesse von der Fachöffentlichkeit zur Kenntnis genommen. Hierbei geht es neben dem zur Kenntnis nehmen der subjektiven Einschätzungen einzelner Lehrerinnen und Lehrer auch um quantifizierbare und verallgemeinerbare Ergebnisse der Veränderung bzw. Reform von Schule und Unterricht. Gerade diese Ergebnisse sind etwa für Lehrerinnen und Lehrer sowie bildungspolitisch Verantwortliche in anderen Regionen und Bundesländern interessant.

Für die Teilnehmenden des Schulversuchs in Birkenwerder ergibt sich aus diesem verstärkten Interesse eine noch größere Verantwortlichkeit, die gewonnenen Erkenntnisse zu verallgemeinern und die erfolgten Prozesse transparent zu machen. Dieses Anliegen kann etwa durch die Anwendung von Instrumentarien zur Selbstevaluation verwirklicht werden. Gemeint sind unterschiedliche Formen der Dokumentation von Veränderungen, die etwa in Form von Pädagogischen Tagebüchern oder auch standardisierten Erhebungsmethoden durch die Lehrerinnen und Lehrer selbst erfolgen können. Primär sollten hierbei die Voraussetzungen für eine Qualitätsüberprüfung des Unterrichts geschaffen werden. Denn die gegenwärtig zentrale Frage der Schul- und Unterrichtsforschung lautet: Wie muss Schule und

Unterricht organisiert sein, damit alle Kinder ihren eigentlichen Fähigkeiten entsprechend gebildet werden können?

- Aus der Sicht der wissenschaftlichen Begleitung hat sich für den Schulversuch in Birkenwerder gezeigt, dass die Unterrichtung in integrativen Lerngruppen der kooperativen Unterrichtung vorzuziehen ist. Begründet werden kann diese Aussage mit der Tatsache, dass die Zuordnung in ein "Integrationskind" und ein "Kooperationskind" auch durch ausreichend diagnostische Untersuchungen nicht hinreichend begründet werden kann. Diskriminierungen, die sich durch die Zuordnung in eine der beiden Gruppen ergeben, können nicht ausgeschlossen werden (s.o). Darüber hinaus wird durch die Zuschreibung und Festlegung in eine der beiden Gruppen, die für einen flexiblen Lernprozess erforderliche Offenheit bei den beteiligten Lehrerinnen und Lehrern verloren. Dies bedeutet nicht, dass es für die Kinder (bewusst sind hier auch die Kinder ohne Behinderungen eingeschlossen) zeitlich und inhaltlich flexibel gestaltete Rückzugsmöglichkeiten geben kann.
- Die Kooperation zwischen verschiedenen Lerngruppen hat sich in den beiden Schulformen und in den einzelnen Jahrgängen in den vergangenen Jahren unterschiedlich entwickelt. Durch eine fehlende Verbindlichkeit sind die Möglichkeiten zur Kooperation für die einzelnen Kinder sowohl quantitativ als auch qualitativ sehr unterschiedlich ausgefallen. In der Tendenz sind die Kooperationen in der Grundschule langsam angebahnt und vorsichtig ausgeweitet worden. Hierbei war die Kooperation in der Regel zeitlich befristet und stets auf einzelne wenige Fächer beschränkt.

Aus Sicht der wissenschaftlichen Begleitung ist die Entwicklung hier nur sehr langsam und eingeschränkt erfolgt, was möglicherweise durch fehlende Zielvereinbarungen verursacht ist. Als vielleicht größtes Hindernis bei der Umsetzung der Kooperation hat sich die Erwartungshaltung der Lehrerinnen und Lehrer ergeben. "Sinnvolle" Kooperation wird nach wie vor weniger von der Tatsache der Gemeinsamkeit der Kinder her begründet, als von der Möglichkeit einer ausreichenden Förderung durch die Lehrerin/den Lehrer (sonderpädagogische Argumentation) bzw. einer homogenen Unterrichtsführung (Argumentation der Grund- und Gesamtschullehrer). In den Gesprächen mit den Kindern hat dies zur Folge, dass die Erfolge der Kooperation bzw. Nicht-Kooperation stets verbunden werden mit einer Bewertung der eigenen Leistungen bzw. der Leistungen der anderen Kinder.

Für die weitere Arbeit ist daher aus der Sicht der wissenschaftlichen Begleitung eine Verständigung auf quantitative und qualitative Zielvereinbarungen unerlässlich. Bei der Entwicklung von Zielvereinbarungen sollte eine Verbindlichkeit auf hohem Niveau erreicht werden: Differenzierung von Unterrichtsmaterialien auf mindestens drei

Niveaustufen. Aufgrund des vorsichtigen Vorgehens können derzeit keine Aussagen darüber gemacht werden, ob es sinnvoll ist, gleich mit der Kooperation auf hohem Niveau zu beginnen oder diese langsam anzubahnen.

- Im Kollegium sollte dringend diskutiert werden, wie die gemachten Erfahrungen einerseits weiterhin gesichert werden können und sie andererseits den zukünftig neuen Lehrerinnen und Lehrer bzw. anderen Klassen/Schulen bei Beginn der integrativ-kooperativen Arbeit vermittelt werden können. Dies könnte z.B. in Form von kollegialer Beratung durch Tutorensysteme erfolgen, die ihrerseits durch Entlastungsstunden honoriert werden müssten (s.u.)

5.5 Zukunftsperspektiven

- In den nächsten Jahren kann die Profilbildung beider Schulen weiter fortgesetzt werden. Hierbei sind die gemachten Erfahrungen und die erworbenen Kenntnisse der Lehrerinnen und Lehrer ein sicheres Fundament für zukünftige Entwicklung. Allerdings bedarf es aus Sicht der wissenschaftlichen Begleitung einer verlässlichen Planung der nächsten Schritte, wie dies an der Gesamtschule z.T. schon erfolgt ist (Profilbildung Sportförderung). Nicht vergessen werden sollte dabei die regelmäßige Überprüfung der erreichten Erfolge und die Reflexion der Misserfolge. Generell ist davon auszugehen, dass in diesem zukünftigen Prozess nicht ausschließlich nur die Verschiedenheit der Kinder/Jugendlichen mit oder ohne Behinderung die Besonderheit der beiden Schulen in Birkenwerder prägen muss. Indem auch andere Verschiedenheiten gelebt und beachtet werden, kann die **Förderung von Unterschiedlichkeit in Gemeinsamkeit** für beide Schulen weiter profilbildend sein.
- Hierbei könnte sich die geplante, bewusste Beachtung und Akzeptanz von Heterogenität auf die nachfolgenden verschiedenen Merkmale der Schülerinnen und Schüler beziehen: z.B. Geschlechterdifferenzen (Mädchen und Naturwissenschaften oder Jungen und Lesekompetenz; Wohnen in Birkenwerder oder außerhalb; Schülerinnen und Schüler, Menschen in Birkenwerder nichtdeutscher kultureller Herkunft; Jugendliche gleichgeschlechtlicher sexueller Orientierung etc.).

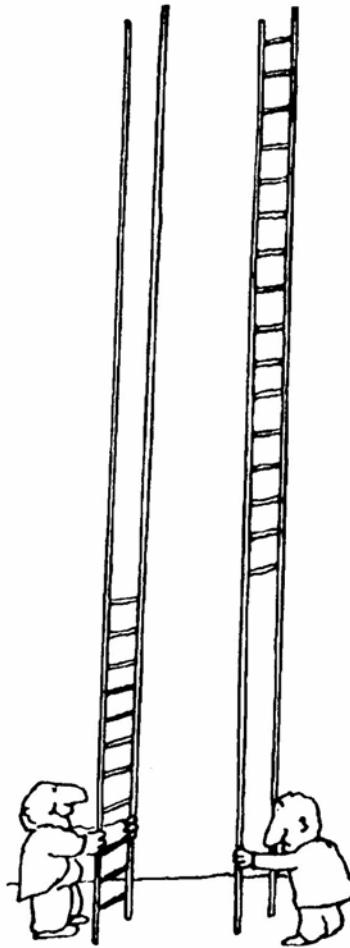
5.6 Schlussbemerkung:

Aus Sicht der wissenschaftlichen Begleitung hat es in den letzten Jahren viele erfreuliche Entwicklungen und Erlebnisse gegeben. Viele Neuerungen und Veränderungen sind von den einzelnen Lehrpersonen mutig in Angriff genommen worden und je nach persönlicher Eigenart schnell oder langsam, wohlüberlegt oder experimentell, lautsstark oder eher still und fast im verborgenen sowie freudig oder ängstlich umgesetzt worden. Diese Liste der gegensätzlichen Herangehensweisen ließe sich nahezu beliebig fortsetzen.

Als diesen Prozess Begleitende haben wir einerseits Respekt vor diesen unterschiedlichen Wegen lernen dürfen; andererseits aber auch die Fähigkeit weiterentwickeln dürfen, diese unterschiedlichen Voraussetzungen in einem größeren innovativen Prozess von Schule und Unterricht sehen und reflektieren zu können. Dies soll auch im letzten Jahr des Schulversuchs so bleiben!

6 Ein landesweites Netzwerk knüpfen – Erfahrungen und Ergebnisse

Dr. Katrin Düring



„Meiner Erfahrung nach ist eher selten davon auszugehen, dass die potentiellen Partner den Nutzen der Kooperation uneingeschränkt anerkennen. Kooperation funktioniert nicht reibungslos. Auch wenn sie von gutem Willen geleitet ist, werden Probleme auftreten. Deshalb ist es wichtig, Schlüsselpersonen zu benennen, die Steuerungsfunktionen in dem Prozess innerer und äußerer Schulentwicklung übernehmen.“

6.1 Die Netzwerkidee

Aufgabe des Schulversuchs „Die integrativ-kooperativen Schulen in Birkenwerder“ ist es, Qualitätsstandards zu benennen und Schulen mit einem ähnlichen Arbeitsschwerpunkt in ein gemeinsames Netzwerk einzubinden. Das Netzwerk ist eine Strategie, mit der

- ⇒ schulstrukturelle Entwicklungen von der Schließung von Förderschulen hin zu mehr sonderpädagogischer Kompetenz in den allgemeinen Schulen durch Beratung begleitet werden und
- ⇒ bereits bestehende Schulen Hilfen bei der Qualitätssicherung und –entwicklung erhalten können.

Die Netzwerkarbeit kann vor Ort beginnen, wenn die schulentwicklungsplanerischen Perspektiven mit den beteiligten Schulen offen besprochen wurden und ein grundsätzlicher „integrativ-kooperativer Veränderungswille“ erkennbar ist. Schulen, die bereits integrativ-kooperativ arbeiten, sind eingeladen, an der Umsetzung der Qualitätsstandards zu arbeiten, eigene Kompetenzen einzubringen und von anderen zu lernen.

Das Netzwerk lebt von Offenheit und Struktur: Es gibt seitens der Modellschulen in Birkenwerder Erfahrungen und Qualitätsstandards, die Orientierung bieten. Gleichwohl orientiert sich jeder Beratungsprozess vor Ort an den besonderen Gegebenheiten, an den Vorgaben der Schulaufsicht und den Entscheidungen der beteiligten Träger und nicht zuletzt an den Ressourcen und an dem konkreten Unterstützungsbedarf der Schulen.

6.2 Verknüpfung Schulversuch und Netzwerk

Die Modellschulen als Lernorte für Lehrerinnen und Lehrer anderer Schulen

Im zurückliegenden Schuljahr gab es wiederum eine Vielzahl von Anfragen bzgl. Schulbesuche in Birkenwerder. Beide Schulen haben in Konsequenz daraus in ihren Schuljahresplanungen montagsbezogene Schulbesuchswochen eingerichtet. In der Analyse der Besuchergruppen fällt auf, dass das Interesse außerhalb von Brandenburg beachtlich ist, bis hin zu Besuchen von Schulräten aus Belgien und Wissenschaftlerinnen aus Dänemark. Die Anfragen aus Brandenburger Schulen reduzieren sich auf Lehrerinnen und Lehrer sowie Schulleiterinnen und Schulleiter, die konkret am Netzwerk beteiligt sind. Offensichtlich ist

auch, dass seitens der unteren Schulaufsicht sehr selten Kontakt zu den Modellschulen bzw. zu mir als Schulversuchsleiterin hergestellt wurde. Die Schulbesuche selbst sind in jedem Fall anregend gewesen, denn sie waren begleitet von interessanten fachlichen Dialogen.

Erfahrungsaustausch zwischen Lehrkräften an anderen Schulstandorten

Erstmalig wurde auf meine Initiative hin eine Fortbildung von Lehrerinnen aus der Grundschule Birkenwerder für Lehrerinnen und Lehrer der Grundschule und der allgemeinen Förderschule in Rheinsberg veranstaltet, die großes Interesse fand. Für die Gesamtschule und für die allgemeine Förderschule in Rheinsberg läuft eine ähnliche Planung für eine Fortbildung im September 04 ebenfalls in Rheinsberg.

Zweifache Beauftragung der Schulversuchsleitung

Das Konzept, im letzten Drittel der Laufzeit des Schulversuchs mit dem Ergebnistransfer zu starten, hat sich als sinnvoll erwiesen. Es sind in sich schlüssige Überschneidungen von Schulversuchsaufgaben in Birkenwerder mit Netzwerkaufgaben zu beobachten, wie z.B. die landesweite Fachtagung oder der Videofilm zum Schulversuch. Ich kann feststellen, dass sich Synergien ergeben und auch für zukünftige Aufgaben eine Einbindung der Modellschulen im Netzwerk anzustreben ist.

Eine Abgrenzung beider Arbeitsfelder war für mich hinsichtlich der Vorgabe, mindestens mehr als die Hälfte der Arbeitszeit in das Netzwerk zu investieren, nicht immer einfach. Zum einen waren inhaltliche Übergänge fließend und zum anderen wird aus beiden Modellschulen nach wie vor ein großes Kooperationsinteresse mir gegenüber angemeldet. Außerdem schließt die Leitung des Schulversuchs das normale Geschäft eines solchen Projektes, wie Veranstaltungsorganisation, Konzept und Umsetzung der wissenschaftlichen Begleitung, Mittelbewirtschaftung, Berichterstattung gegenüber den Auftraggebern des Projektes, etc. mit ein. Da ich jedoch bislang allen an mich gerichteten Anfragen im Rahmen des Netzwerkes gerecht werden konnte, gab es keine ernsthaften Interessenkollisionen.

6.3 Aktivitäten

Videofilm zum Schulversuch

In Kooperation mit dem LISUM, Hr. Knochenhauer, entsteht derzeit ein 25 min Videofilm, der die integrativ-kooperative Arbeit in beiden Schulen am Beispiel der Jahrgangsstufen 5 und 10 dokumentiert.

Internetseite zum Schulversuch

Im Schuljahr 2003/04 konnte eine Internet-Seite zum Schulversuch erstellt werden. Eine Zusammenschau der Projekthalte, Ankündigung von Veranstaltungen, ein Pressespiegel und (aktuell in Arbeit) eine Gästeseite vermitteln ein differenziertes Bild zum Schulversuch und sorgen für seine Außenwirkung.

Fachtagung zum Schulversuch

Wie in den Jahren zuvor veranstalteten wir eine landesweite Fachtagung, zu der am 8. Mai 04 in die Grundschule Birkenwerder eingeladen wurde. Der Vortrag und die Arbeitsgruppen wurden von Referentinnen und Referenten aus dem Berliner Zentrum für selbstbestimmtes Leben e.V., aus dem Staatlichen Schulamt Brandenburg a.d.H., dem Ministerium für Bildung, Jugend und Sport, freiberuflichen Beratern, Lehrerinnen und Lehrern der Schulen in Birkenwerder und der Schule an der Insel in Potsdam sowie der Universitäten Potsdam und Halle sowie der TU Berlin gestaltet. In einer genaueren Analyse der Teilnahmelisten fiel auf, dass die Beteiligung der allgemeinen Förderschulen insgesamt gering war. Die Arbeitsgruppe „Kooperation kann man nicht verordnen! Aber fordern... ?! - Wege der Annäherung zwischen allgemeiner Förderschule und allgemeiner Schule“ stand im Vorfeld der Tagung sogar zur Disposition, weil die Anmeldezahlen für die AG gering waren.

Beratungen vor Ort

Im vergangenen Schuljahr habe ich insgesamt 23 Dienstreisen in Sachen Netzwerk unternommen. Davon entfielen neun Termine auf die Schulen in Rheinsberg. Bei den Vor-Ort-Terminen waren i.d.R. die zuständigen Schulräte zugegen. Themenschwerpunkt sind gewesen:

- Bilanzierung bisheriger Kooperationsbemühungen,
- Sondierung und Bestärkung der Kooperationsbereitschaft,
- Planung von einzelnen, konkreten Vorhaben sowie
- Unterstützung beim Aufbau von Planungs- bzw. Steuergruppen.

In den Schulen in Rheinsberg habe ich mit einer Fallrekonstruktion des Entwicklungsverlaufs im Zusammenhang mit der Schließung der allgemeinen Förderschule begonnen.

6.4 Netzwerkschulen

Folgende Schulen sind bislang im Netzwerk assoziiert:

Projekt 1: Birkenwerder

Modellschule Primarstufe: Pestalozzi-Grundschule Birkenwerder

Thema: Entwicklung flexibler sonderpädagogischer Organisationsformen in den Klassenstufen 1 bis 6, Prozess pädagogischer Schulentwicklung

Projekt 2: Birkenwerder

Modellschule Sekundarstufe: Regine-Hildebrandt-Gesamtschule Birkenwerder

Thema: Entwicklung flexibler sonderpädagogischer Organisationsformen in den Klassenstufen 7 bis 10, Prozess pädagogischer Schulentwicklung

Projekt 3: Rheinsberg Primarstufe

AFS Rheinsberg und Dr. Salvador-Allende-Grundschule Rheinsberg

Thema: Perspektiven für Kinder mit Förderbedarf im Bereich Lernen, soziale und emotionale Entwicklung sowie Sprache aus der Region Rheinsberg; Einrichtung einer Planungsgruppe beider Schulen; Auflösung der AFS Rheinsberg

Projekt 4: Rheinsberg Sekundarstufe I

AFS Rheinsberg Heinrich-Rau-Gesamtschule Rheinsberg

Thema: Perspektiven für Jugendliche mit Förderbedarf im Bereich Lernen, soziale und emotionale Entwicklung sowie Sprache aus der Region Rheinsberg; Einrichtung einer Planungsgruppe beider Schulen; Auflösung der AFS Rheinsberg, Beratung der Schulleitung sowie der Planungsgruppe hinsichtlich der langfristigen Profilbildung der Gesamtschule

Projekt 5: Glindow/ Werder

FK Glindow, AFS Werder

Thema: Perspektiven für Kinder und Jugendliche mit Förderbedarf im Bereich motorische Entwicklung in PM; Diskussion von Kooperationsmodellen mit den Grundschulen in Werder; Auflösung der FK Glindow; Verbund mit der AFS Werder und demzufolge Abschluss bisheriger Netzwerkkooperation

Projekt 6: Potsdam

AFS „Schule an der Insel“, Rosa-Luxemburg-Gesamtschule, FLEX Grundschule (Frau Klewe)

Thema: Entwicklung einer integrativ (kooperativen) Grundschule mit FLEX als pädagogisches Konzept für die neu zu errichtende Grundschule in Potsdams Stadtmitte sowie Perspektiven für die Zusammenarbeit im Bereich SEK I zwischen allgemeiner Schule und Förderschule

Projekt 7: Potsdam

AFS „Bruno Rehdorf“, Theodor-Fontane-Gesamtschule

Thema: langfristige Entwicklung eines integrativ - kooperativen Konzeptes im Bereich SEK I zwischen allgemeiner Schule und Förderschule; mittelfristige Übergänge über Kooperationen im Ganztagsbereich, Projekte, kooperative Schülerfirma

6.5 Zum Beispiel Rheinsberg

Die Entwicklungen am Schulstandort Rheinsberg lassen sich in mehreren Entwicklungsverläufen charakterisieren:

- **Bewahren:** In der allgemeinen Förderschule wurde seitens der Schulleitung Wert auf Weiterentwicklung des pädagogischen Konzeptes gelegt. Die Schulleiterin, Frau Hille, hatte sich in der Arbeitsgruppe zur Kooperation der Universität Potsdam engagiert. Der Neubau der Schule Mitte der 90 - ziger Jahre wurde allgemein als Aussage zur Zukunftsfähigkeit der Schule verstanden. Es gab einzelne Kooperationsbemühungen mit der benachbarten Grundschule, die allerdings eng verbunden waren mit wenigen Lehrkräften und als nicht institutionalisiert beschrieben werden müssen. Nachdem der Sportlehrer die Schule z.B. verlassen hatte, wurden diese eingestellt. Mit der Genehmigung der Schule als kleine allgemeine Förderschule war die Hoffnung verbunden, dass die Zukunftsfähigkeit der Schule gesichert ist.

- **Irritation:** Die ersten Beratungen mit den Schulträgern, der unteren Schulaufsicht und den Schulleitungen im Sept. 2003 waren von Unverständnis und einer gewissen Ratlosigkeit geprägt. Schulbesuche in Birkenwerder brachten neue inhaltliche Ideen in die Diskussion. Der Schulaufsicht kam eine entscheidende Rolle im Hinblick auf Zielorientierung und Steuerung zu.
- **Widerstand:** Nach wie vor bestand der Wunsch, die Schule als kleine Förderschule fortführen zu können. Presseberichte führten zu Verärgerungen, da Lehrerinnen und Lehrer sowie Eltern über die anstehenden Veränderungen aus den Zeitungen erfuhren. Die Eltern insbesondere der Grundschule organisierten den Widerstand. Ihre Befürchtung war, dass die Grundschule mit Kindern mit Lernschwierigkeiten überfordert sein wird, dass das Leistungsniveau sinkt und (noch mehr) Kinder mit Auffälligkeiten in der sozialen und emotionalen Entwicklung das Klima in der Schule stören werden. In gewisser Weise fand diese Haltung eine Entsprechung im Kollegium der Grundschule, in der Unverständnis über die Schließung der Förderschule von den Lehrkräften bis hin zur Schulleitung artikuliert wurde. In der Gesamtschule traf die Entscheidung, die Schülerinnen und Schüler der Förderschule aufnehmen zu müssen, auf eine Situation der Unsicherheit hinsichtlich der Anmeldezahlen im Ü7-Verfahren. Parallel wurde die Perspektive der SEK II diskutiert. Befürchtung war, dass Eltern die Angliederung der Klassen der Förderschule als zusätzliches Entscheidungskriterium nehmen werden, um ihr Kind am Gymnasium in Neuruppin anzumelden.
- **Bewegung:** Die Planungsgruppen (staatliches Schulamt und Schulträger sowie schulübergreifende Gruppen) stellten den Rahmen für Perspektivplanungen her. Ich habe die Schulen dahingehend unterstützt, Schulbesuche in Birkenwerder zu organisieren, über einen gemeinsamen Themenkatalog konkrete Sachfragen zu klären, für die Arbeit der Steuergruppe eine Beauftragung zu erstellen, Lehrerfortbildung zu organisieren und mit zu gestalten und den Schulen Material zur Verfügung zu stellen.

6.6 Kooperation - ein weites und in Teilen schwieriges Feld

Die Idee der Kooperation ist zunächst relativ unstrukturiert: In vielen Gesprächen habe ich erlebt, dass die Vorstellungen unterschiedlich sind und in einem Klärungsprozess erst ein Konsens herzustellen ist. Dies gelang nicht immer, weil sich hinter der Frage „Wie halten wir es mit institutioneller Kooperation?“ Einstellungen und Werteverständnisse von Lehrerinnen und Lehrern bzgl. der Aufgaben sonderpädagogischer Förderung in der allgemeinen Schule

verbargen, die erst in einem längeren Klärungsprozess hätten bearbeitet werden können. Ein Zugang gelang über die Sammlung und Klärung von konkreten Kooperationsoptionen zwischen allgemeiner Schule und Förderschule.

Kooperation heißt Geben und Nehmen: Im Vorfeld von Kooperation ist es notwendig zu klären, wer in welcher Rolle in der Zusammenarbeit auftritt, was gegenseitig eingebracht werden kann, welche Fallstricke im Prozess gegenseitiger Annäherung sind und was das gemeinsame Entwicklungsziel ist.

Kooperation gedeiht nicht in einem Klima offener oder verdeckter Konkurrenz: Ich konnte in einigen Beratungsprozessen Haltungen beobachten wie: „Das sind unsere Schüler – das sind eure Schüler. Besser wir machen alles alleine. Dann machen wir es auch gut und müssen uns nicht auf die Konflikte mit der anderen Schule einlassen.“ - bis hin zu offen ausgesprochenen Interessenskollisionen zwischen allgemeiner Förderschule und den allgemeinen Schulen hinsichtlich der Zuständigkeit für Kinder und Jugendliche mit dem Förderschwerpunkt Lernen. Ein interessantes Phänomen in diesem Zusammenhang ist, dass die räumliche Nähe von Förderschule und allgemeiner Schule keine gute Eingangsvoraussetzung für Kooperation sein muss, sondern in der Binnensicht eher Tendenzen der Abgrenzung verstärkt. An dieser Stelle ist eine Evaluation bisheriger konkreter Kooperationserfahrungen hilfreich, um eine Basis für weiteres Aufeinanderzugehen herzustellen.

Kooperation braucht die Bereitschaft, sich auf einen gemeinsamen Arbeitsprozess einzulassen: Meiner Erfahrung nach ist eher selten davon auszugehen, dass die potentiellen Partner den Nutzen der Kooperation uneingeschränkt anerkennen. Kooperation funktioniert nicht reibungslos. Auch wenn sie von gutem Willen geleitet ist, werden Probleme auftreten. Deshalb ist es wichtig, Schlüsselpersonen zu benennen, die Steuerungsfunktionen in dem Prozess innerer und äußerer Schulentwicklung übernehmen. Hilfreich erscheint mir, wenn ein Monitoring von außen über Schulaufsicht und anderen Netzwerkpartnern für Transparenz und Verbindlichkeit sorgt.

Kooperation lebt von einer gemeinsamen Vision, für die sich Anstrengungen lohnen: Die Notwendigkeit der Schließung von Förderschulen ist eine schulentwicklungsplanerische Realität, die nicht unter der Argumentationslinie „integrativ-kooperative Schule“ vermittelt werden sollte. Die Klarheit über den einen schmerzhaften Tatbestand schafft erst die Voraussetzung für neue innovative Ideen. Die allgemeinen Schulen sind als aktive Partner zur Kooperation eingeladen.

6.7 Klärungsbedarf

Zunächst sehe ich notwendigen Klärungsbedarf a.) hinsichtlich der Einordnung der Ergebnisse aus dem Schulversuch in Birkenwerder und b.) hinsichtlich einer Orientierung für die Perspektiven von Förderschulen im Land Brandenburg.

a) Bilanzierung der Ergebnisse aus dem Schulversuch in Birkenwerder

Kooperationsklassen sind sinnvoll

- wenn sie mehr sonderpädagogische Kompetenz in der allgemeinen Schule ermöglichen,
- wenn sie als Zwischenlösung akzeptiert werden,
- wenn ein verbindlicher Zeithorizont für ihre schrittweise Auflösung in Verbindung mit einem alternativen sonderpädagogischen Förderkonzept besteht und
- wenn die Entwicklung einer Schule mit gemeinsamem Unterricht in allen Jahrgangsstufen erklärtes Ziel ist.

Ich teile die Einschätzung der wissenschaftlichen Begleitung, dass die Kooperationsklassen zunächst Zwischenlösungen sind, die vieles an Entwicklungen möglich gemacht haben. Wir wollen als Erfahrung aus dem Schulversuch in Birkenwerder allerdings auch vermitteln, dass es eine klare zeitliche Orientierung braucht, wie lange Kooperationsklassen als Interimslösung akzeptiert werden und von welchem Schuljahr an wirklich alle gemeinsam lernen. Das Modell der Kooperationsklassen sollte nicht als dauerhafte Perspektive akzeptiert werden, denn ansonsten etablieren wir bereits in der Grundschule Formen äußerer Leistungsdifferenzierung.

An dieser Stelle sei angemerkt, dass der Elternprotest in Rheinsberg sich erst legte, als die Eltern die Zusicherung erhielten, dass die Klassen der allgemeinen Förderschule nur formal der Grundschule und der Gesamtschule zugeordnet und die Schülerinnen und Schüler weiter in ihren Klassen im Haus der (ehemaligen) allgemeinen Förderschule lernen werden. Dies kann im Sinne von Bestandsschutz und Zwischenlösungen sinnvoll sein. Neue Förderklassen an allgemeinen Schule sollten nicht gebildet werden, denn sie führen – so auch im Schulversuch in Birkenwerder – zur Kumulation unerwünschter Probleme. Zum gegenwärtigen Zeitpunkt ist mir nicht klar, ob diese Erkenntnis allgemein akzeptiertes

Ergebnis aus dem Schulversuch in Birkenwerder ist. Hierzu bedarf es einer Abstimmung mit den zuständigen Fachreferaten im MBS.

b) Orientierungen für Förderschulen im Land Brandenburg

In Gesprächen vor Ort habe ich mehrfach zur Kenntnis genommen, dass die Atmosphäre in den Förderschulen von Verunsicherung und z.T. von Abwehr geprägt ist. Die Interessenlage und die offen oder verdeckt zu Tage tretenden Motivationen für Beharrung oder Veränderungswillen sind von Standort zu Standort unterschiedlich – je nach Interessenlage von Schulaufsicht, Schulträgern, der Schulleitungen und nicht zuletzt der Eltern.

Bezüglich der Haltung, die mir häufig in den Förderschulen begegnet, kann ich diese mit dem Begriff „Abwarten“ zusammenfassen. Am deutlichsten ausgeprägt erkenne ich in den Förderschulen für Geistigbehinderte ein Interesse an Kooperation mit anderen Schulen – auch im Zusammenhang von Netzwerkarbeit.

Ich sehe die Förderschulen eher selten mit einer Veränderungsnotwendigkeit konfrontiert. Herr Schulrat Lenz beispielsweise hat seine Erwartungen gegenüber den allgemeinen Förderschulen in Potsdam klar zum Ausdruck gebracht. Aber auch hier muss konstatiert werden, dass der Beeinflussung von außen Grenzen gesetzt sind. Wie wir aus der Systemtheorie wissen, lassen sich Organisationen nicht direktiv steuern, bestenfalls von außen irritieren. Allerdings brauchen sie ihre Umwelten, weil sie von außen zugeführte Energien für Prozesse im Innern transformieren oder anders formuliert, über Energie- und Ressourcenzufuhr kann Einfluss genommen werden. Dieser kurze Exkurs soll darauf hinweisen, dass das Beharrungsvermögen der Förderschule weiterhin beachtlich sein wird, denn Organisationen verfolgen immer einen Zweck – in einer turbulenten Umwelt zu überleben. Das Entwicklungsziel einer integrativ-kooperativen Schule als Zwischenlösung kann noch so attraktiv vermittelt werden, wenn es nicht zugespitzt um die Existenz der Förderschule und um die Transformation in eine neue organisatorische Gestalt geht.

Die untere Schulaufsicht ist in diese Prozesse meiner Erkenntnis nach noch nicht ausreichend eingebunden. Auch hier scheint der Handlungsbedarf höchst unterschiedlich wahrgenommen zu werden. Umgangssprachlich formuliert fehlt für einen weiteren Ausbau der Netzwerkarbeit vielerorts die „Geschäftsgrundlage“. Erst klare schulentwicklungsplanerische Perspektiven in den Landkreisen und kreisfreien Städten, die in den Förderschulen und allgemeinen Schulen offen kommuniziert werden sowie Beschlusslagen, die Zeithorizonte klar definieren, schaffen eine Plattform für Beratung und

Zusammenarbeit im Rahmen von Netzwerken. Aktuell treffe ich auf eher diffuse Ausgangssituationen mit unterschiedlichen Interessenlagen, die z.T. offen oder verdeckt kollidieren. Ich halte es für notwendig, dass Zeit für diese komplizierten Klärungsprozesse zur Verfügung gestellt wird, dass konkrete Themen gemeinsam bearbeitet werden und dass feste Gruppen mit Personen aus unterschiedlichen Verantwortungsbereichen etabliert werden.

Klarheit in der Zielvorgabe und die aktive Beteiligung der Schulaufsicht und der Schulträger sind dafür unabdingbar.

6.8 Perspektiven und weitere Handlungsfelder

Insgesamt kann ich festhalten, dass mehr Dynamik in der Netzwerkarbeit wünschenswert ist. Ich sehe allerdings nur begrenzt Grundlagen für regionale Arbeitskontrakte gegeben. Dies begründet sich zum großen Teil in den seitens der Förderschulen als unklar oder nicht veränderungsnotwendig wahrgenommenen schulentwicklungsplanerischen Perspektiven.

Anfrage an mich sind häufig eher Beratungsanliegen, als dass damit bereits Interesse für Netzwerkkooperation verbunden ist. Im Rückblick auf ein Jahr Netzwerkarbeit stelle ich fest, dass Bewegungen angestoßen werden konnten, die Strategie allerdings weiterzuentwickeln ist und Verantwortungsträger einzubinden sind. Nachfolgend stelle ich Handlungsfelder vor, die in gemeinsamer Diskussion zu beraten und vorzubereiten sind:

- **Steuerungsgruppe in Zuständigkeit MBSJ und in Kooperation mit unterer Schulaufsicht mit dem Ziel, Entwicklungen in den Landkreisen und kreisfreien Städten zu beobachten und ggf. zu forcieren,**
- Angebote für Prozessberatung vor Ort zu definieren (wie z.B. Zeithorizont benennen: bis zum Abschluss des Schulversuchs im Sommer 2005?),
- Ressourcen für Teamentwicklungsprozesse im Prozess der Zusammenlegung von Schulen bereitstellen (Personal- und Organisationsentwicklung),
- Fallrekonstruktion am Beispiel Rheinsberg erarbeiten sowie Auswertung der Gruppendiskussionen in den drei Schulen, die im Mai und Juni 2004 von mir moderiert und dokumentiert wurden (Evaluation und Bilanzierung der Ergebnisse für Schulträger, Schulaufsicht und Schulleitungen),
- (Vorschlag!) mittelfristig eine Dienstberatung für Schulrätinnen und Schulräten in Birkenwerder planen,

- Rundtischgespräch¹⁰ in Zusammenarbeit mit Herrn Bause zur Region Lübben-Luckau im Herbst 2004 sowie
- Rundtischgespräch in Zusammenarbeit mit Herrn Lenz zur Region Nauen-Falkensee im Herbst 2004 vorbereiten und gestalten.

¹⁰ Beteiligt: Schulleiterinnen und Schulleiter der Förderschulen, der Grundschulen und weiterführenden Schulen aus der Region, die zuständigen Schulträger sowie die untere Schulaufsicht