



Evaluation des Schulversuchs *Begabungsgerechte Schule* im Landkreis Offenbach

Projektförderung:

Landkreis Offenbach

Projektdurchführung:

Arbeitsstelle für Diversität und Unterrichtsentwicklung am
Fachbereich Erziehungswissenschaften
der Johann Wolfgang Goethe-Universität
Frankfurt am Main

Prof. Dr. Dieter Katzenbach
Dipl.-Päd. Felix Buchhaupt

Juni 2014

Wir danken den
Schülerinnen und Schülern,
ihren Eltern,
allen an den Schulen tätigen Berufsgruppen,
den Schulleitungen,
sowie der Projektleitung
für die Offenheit, mit der sie uns die Einblicke in den Alltag des Schulversuchs gewährt haben und
für den konstruktiv-kritischen Umgang mit unseren Rückmeldungen.

Unser Dank gilt weiterhin Herrn Prof. Dr. Reimer Kornmann (PH Heidelberg) und
Herrn Förderschulkonrektor Günther Röpert für die langjährige konstruktive Zusammenarbeit.

Und unser persönlicher Dank geht schließlich an die studentischen MitarbeiterInnen Tatjana Henkel,
Dominik Hilbert, Jochen Kramer, Max Lazar und Anna Schmitt, ohne deren tatkräftige Unterstützung
die Arbeit nicht zu bewältigen gewesen wäre.

Inhalt

I.	Einführung	5
II.	Konzeption des Schulversuchs, Rahmenbedingungen und Evaluationsauftrag	6
A.	Konzeptuelle Vorgaben des Schulversuchs	6
1.	Ausgangslage	7
2.	Konzeptionelle Eckpunkte	8
3.	Ressourcenausstattung.....	9
4.	Projektsteuerung.....	9
B.	Kontext des Schulversuchs	10
1.	Die Schulen des Schulversuchs.....	11
2.	Soziodemographische Rahmenbedingungen der Schulversuchsschulen	11
3.	Weitere bildungspolitische Kontextfaktoren	12
C.	Aufgabe und Gegenstand der Evaluation	14
1.	Präzisierung der Aufgabenbereiche der Evaluation.....	15
2.	Methodisches Vorgehen und Datenbasis der Evaluation	19
3.	Selbstverständnis der Evaluation	23
III.	Schulkultur: Interdisziplinäre Kooperation und Zusammenarbeit mit den Eltern	27
A.	Die Kooperation zwischen Regel- und Förderschullehrkräften.....	27
1.	Ausgewählte Literaturbefunde zur Kooperation zwischen Lehrkräften	28
2.	Ergebnisse zur Zusammenarbeit von Grundschule- und Förderschullehrkräften	34
B.	Schulsozialarbeit – Sozialarbeit in der Grundschule.....	56
1.	Ausgewählte Literaturbefunde und konzeptuelle Vorgaben im Schulversuch.....	56
2.	Ergebnisse zur Schulsozialarbeit.....	58
C.	Eltern als Adressaten und Akteure von Schulentwicklung	67
1.	Literaturbefunde zum Verhältnis von Eltern und Schule	67
2.	Ergebnisse zur Zusammenarbeit mit den Eltern.....	71
D.	Fazit zur Entwicklung von interdisziplinärer Kooperation und der Zusammenarbeit mit den Eltern	97
IV.	Systemeffekte: Schulleistungen und Soziale Integration	101
A.	Entwicklung der Schulleistungen	101
1.	Methodisches Vorgehen.....	102
2.	Ergebnisse der Schulleistungsuntersuchungen	104
B.	Soziale Integration	112
1.	Methodisches Vorgehen.....	112
2.	Ergebnisse der soziometrischen Untersuchungen	113
C.	Fazit zu Systemeffekten.....	117
V.	Unterrichtsentwicklung und Leistungsbewertung	120
A.	Unterricht	120
1.	Ergebnisse aus den Befragungen zur Unterrichtsgestaltung	121
B.	Leistungsbewertung im Rahmen des Schulversuchs	141
1.	Ausgewählte Literaturbefunde zur Diskussion um die schulische Leistungsbewertung	141
2.	Ergebnisse zur Leistungsbewertung.....	145
C.	Fazit zur Unterrichtsentwicklung und Leistungsbewertung	158
VI.	Vernetzung in der Region und die Zusammenarbeit mit den umgebenden Diensten	161
A.	Ergebnisse zur Vernetzung	162

B.	Fazit zur Vernetzung	166
VII.	Schulversuch und Schulentwicklung	168
A.	Prozessgestaltung	168
B.	Fortbildung als zentraler Baustein der Schulentwicklung	178
1.	Ausgewählte Literaturbefunde zur Lehrerfortbildung.....	178
2.	Ergebnisse zur Fortbildung.....	180
C.	Fazit zur Schulentwicklung und Fortbildung	200
VIII.	Gesamtfazit: Zentrale Befunde im Überblick	202
IX.	Literatur.....	213

I. EINFÜHRUNG

Nicht nur die Bundesrepublik Deutschland befindet sich hinsichtlich der Organisation sonderpädagogischer Hilfen im Schulsystem in einer Umbruchsituation. Die Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention hat der Diskussion um den „richtigen“ Förderort von Kindern und Jugendlichen mit besonderen Unterstützungsbedarfen, die sich geschichtlich bis zur Gründung der ersten Hilfsschulen zurückverfolgen lässt (vgl. Hänsel / Schwager 2003; Ellger-Rüttgardt 2008; Moser 2013), weltweit eine neue Dynamik versetzt. Der Schulversuch *Begabungsgerechte Schule* wurde freilich konzipiert und beantragt zu einem Zeitpunkt, als die öffentliche Debatte um die UN-Konvention gerade erst anlief. Der Schulversuch orientierte sich dabei zunächst an den seit den 1970er-Jahren gemachten Erfahrungen mit dem gemeinsamen Unterricht behinderter und nichtbehinderter Kinder. Im Laufe der 1990er-Jahre erfolgte im Bundesland Hessen ein deutlicher Ausbau des gemeinsamen Unterrichts, der aber bereits zum Ende der 1990er Jahre zu einem abrupten Stillstand kam. Sowohl im Umfang als auch in konzeptioneller Hinsicht erfolgten nur noch punktuelle Weiterentwicklungen, wie etwa der Ausbau von Förderschulen zu Beratungs- und Förderzentren (BFZ). Mit der Einrichtung des Schulversuchs sollte dieser Entwicklung wieder neuer Schwung verliehen werden und dabei die positiven regionalen Erfahrungen mit ambulant arbeitenden sonderpädagogischen Unterstützungssystemen aufgegriffen werden. Als wesentlicher konzeptueller Eckpunkt des Schulversuchs ist der Verzicht auf formale Etikettierungsnotwendigkeiten im Förderschwerpunkt Lernen zu bezeichnen und, damit einhergehend, die systembezogene Zuweisung sonderpädagogischer Fachkräfte sowie die Einrichtung von Schulsozialarbeit an den beteiligten Schulen.

Überblick über den Aufbau des Berichts

Der vorliegende Bericht dokumentiert die im Schulversuch gemachten Erfahrungen: Im folgenden Kapitel geben wir zunächst einen Überblick über die konzeptuellen Eckdaten des Schulversuchs, gehen auf einige aus unserer Sicht wesentliche Rahmenbedingungen ein und stellen unseren Evaluationsauftrag sowie unser methodisches Vorgehen dar.

Die Darstellung unserer Ergebnisse beginnt mit dem Kapitel zur Schulkultur, die wir insbesondere unter dem Aspekt der Interdisziplinären Zusammenarbeit der verschiedenen beteiligten Professionen – GrundschullehrerInnen, FörderschullehrerInnen, SozialpädagogInnen – untersucht haben. Unter dem Oberbegriff Schulkultur haben wir auch die Zusammenarbeit mit den Eltern gefasst, da die Eltern im Schulversuch ja in der doppelten Rolle sowohl des Adressaten als des Akteurs involviert waren.

Die Entwicklung der Schulleistungen und die Frage nach der sozialen Integration der Schülerinnen und Schüler dokumentieren wir in Kapitel IV unter der Überschrift „Systemeffekte“. Aspekte der Unterrichtsgestaltung und die viele der Beteiligten sehr bewegende Frage der Leistungsbewertung werden im Kapitel V behandelt. Die Einbettung der Schulen in den Sozialraum unter dem Aspekt der Vernetzung mit den umgebenden Diensten und Institutionen ist Gegenstand von Kapitel VI. Der Frage nach der Gestaltung der Schulentwicklung als Prozess gehen wir in Kapitel VII nach und beleuchten hier insbesondere die Bedeutung der Fortbildung.

II. KONZEPTION DES SCHULVERSUCHS, RAHMENBEDINGUNGEN UND EVALUATIONSAUFTRAG

Im Folgenden stellen wir die Grundlagen und Rahmenbedingungen des Schulversuchs dar und erläutern den diesem Bericht zugrundeliegenden Evaluationsauftrag. Der begrifflichen Klarheit willen sei bereits an dieser Stelle auf die Unterscheidung zwischen der *Wissenschaftlichen Begleitung* und der *Externen Evaluation* hingewiesen, weil diese Unterscheidung auch im Verlauf des Schulversuchs nicht immer klar war. Die von Prof. Kornmann (Pädagogische Hochschule Heidelberg) geleitete und mit Herrn Förderschulkonrektor Röpert betraute *Wissenschaftliche Begleitung* des Schulversuchs beschäftigte sich auftragsgemäß mit dem Binnenraum von Unterricht und hatte einen dezidierten Auftrag in der direkten Unterstützung der Unterrichtsentwicklung. Die wissenschaftliche Begleitung legt einen eigenen Bericht vor, auf den hier auch immer wieder Bezug genommen wird. Die *Externe Evaluation* hatte den Auftrag, einen „Blick von Außen“ auf die Schulversuchsschulen als lernende Organisationen einzunehmen und hatte dabei den Auftrag, neben der Erstellung des hier vorliegenden Abschlussberichts, im Prozess des Schulversuchs die beobachteten Entwicklungen der Projektleitung und den Schulen zurück zu spiegeln.

A. Konzeptuelle Vorgaben des Schulversuchs

„Der Modellversuch ‚Begabungsgerechte Schule‘ ist ein schulorganisatorisches und pädagogisches Entwicklungsprojekt. Auslöser ist der Umstand, dass die Johann-Hinrich-Wichern-Schule, Schule für Lernhilfe, geschlossen wird und die Schülerinnen und Schüler, die bisher aus den umliegenden Grundschulen in diese Förderschule überwiesen wurden, künftig in ihren jeweiligen Schulen bleiben und hier die für sie notwendige Unterstützung ihrer Entwicklung erhalten sollen. Die materiellen und personellen Ressourcen, die durch die Schließung der Förderschule frei werden, fließen in die Grundschulen und werden dort zur Unterstützung ihres erweiterten Aufgabenbereichs verwendet. Diese zusätzlichen Hilfen sollen darüber hinaus für die Sicherung und ständige Weiterentwicklung der Lernkultur und des allgemeinen Lernniveaus der einbezogenen Klassen genutzt werden“ (Kreis OF 2008, 5).

Mit diesen Worten wird die zentrale konzeptionelle Idee des Schulversuchs vom Antragsteller, dem Kreis Offenbach als Schulträger, beschrieben. Damit werden verschiedene schulpädagogische und sonderpädagogische Diskussionsstränge aufgenommen und sollen einer praktischen Erprobung zugeführt werden. Hier sind unter anderem zu nennen:

- Der Anspruch der stärkeren Individualisierung des Lehrangebots unter Würdigung der prinzipiellen Heterogenität von Lerngruppen,
- die Einsicht in die Notwendigkeit der besseren Förderung von Kindern und Jugendlichen aus bildungsbenachteiligten Milieus,
- der Anspruch der Nicht-Aussonderung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf,
- der Verzicht auf die ressourcenschöpfende Etikettierung lernschwacher Schülerinnen und Schüler und stattdessen die Einführung einer systembezogenen sonderpädagogischen Grundversorgung an den Regelschulen.

Insbesondere der letztgenannte Punkt macht den innovativen Charakter des Schulversuchs aus. Auch wenn internationale Erfahrungen mit dem sogenannten Ressourcen-Etikettierungs-Dilemma es dringend nahe legen, eine Entkoppelung von Etikettierung und Finanzierung zusätzlicher Hilfen vorzunehmen, hat es dazu in der Bundesrepublik bisher nur wenige Modelle gegeben (vgl. Meijer 1999; Katzenbach / Schnell 2012). Zu nennen sind hier vor allem das Hamburger Modell der Integrativen Regelklassen (vgl. Hinz et al. 1998; Katzenbach et al. 1999) und die hessischen Erfahrungen mit dem sogenannten Kleinklassenmodell (vgl. Reiser et al. 2007), wobei sich letzteres allerdings im Schwerpunkt auf Kinder und Jugendliche mit dem Förderschwerpunkt sozial-emotionale Entwicklung bezog. Im Schulversuch *Begabungsgerechte Schule* sollten diese Erfahrungen, wie auch die Erfahrungen aus dem inner- und außereuropäischen Ausland (zu nennen sind hier vor allem die durch Hospitationen gewonnenen Einsichten aus Italien, der Schweiz, Finnland und Kanada), aufgegriffen und weiter entwickelt werden.

Nach einer Phase hartnäckiger Überzeugungsarbeit wurde der Schulversuch im April 2008 vom Landrat des Kreises Offenbach beim Hessischen Kultusministerium beantragt und vom damaligen Kultusminister Banzer mit Schreiben vom 31.01.2009 bewilligt. Als Laufzeit des Schulversuchs wurden die Schuljahre 2009/10 bis 2012/13 festgelegt, das Schuljahr 2008/09 wurde als Vorlauf gekennzeichnet.

Am Schulversuch waren vier Grundschulen aus zwei Gemeinden beteiligt. Die auch vom Kultusministerium anempfohlene Fortführung in der Sekundarstufe I wurde angestrebt, konnte aber in der Laufzeit des Schulversuchs (noch) nicht realisiert werden, da sich keine Schule des Sekundarstufenbereichs der Region hierzu bereitgefunden hat.

1. Ausgangslage

Wie in dem oben angeführten Zitat bereits angeklungen, gab zunächst ein äußerer Umstand den Anlass, über die Einrichtung des Schulversuchs nachzudenken: Die örtliche, von etwa 100 Kindern und Jugendlichen besuchte Schule für Lernhilfe befand sich in einem baulich äußerst maroden Zustand und erwies sich als nicht mehr sanierungsfähig. Aus diesem Grund mussten die Schülerinnen und Schüler dieser Schule notgedrungen einer anderen Lernhilfe-Schule zugewiesen und die Lerngruppen dann wiederum in frei stehende Räumlichkeiten relativ weit entfernter, dritter Schulen ausgelagert werden.

Es bestand Einigkeit zwischen Schulträger, Kultusministerium und Staatlichem Schulamt, dass sich mit Einrichtung des Schulversuchs die wohnortnahe Beschulung von Kindern mit gravierenden Lernschwierigkeiten zeitnah realisieren ließe, und dass dabei auf die schon genannten Erfahrungen einer erfolgreichen Kooperation zwischen Schulträger und Staatlichem Schulamt im Rahmen der dezentralen Erziehungshilfe aufgebaut werden kann. Ein gut ausgebautes Netz sonderpädagogischer Beratungs- und Förderzentren trug zudem durch eine erfolgreiche präventive Arbeit zu einem Rückgang der Zahlen von Schülerinnen und Schülern mit Lernhilfebedarf bei.

2. Konzeptionelle Eckpunkte

Der Schulversuch, dessen Auslöser zunächst in der baulichen Situation zu suchen ist, greift dabei konzeptionell die nationalen und internationalen Entwicklungen sonderpädagogischer Förderung auf, die mit dem Begriff der Inklusion verbunden sind:

Das Konzept orientiert sich dabei an der Leitidee der Inklusion. Diese kann als eine Weiterentwicklung von wichtigen Grundsätzen der integrativen Pädagogik gelten und soll einem veränderten Verständnis der gemeinsamen Beschulung Rechnung tragen. Der Begriff der Inklusion hebt sich insbesondere von solchen Konzepten ab, bei denen bestimmte Merkmale von Schülerinnen und Schülern (Behinderungen, sonderpädagogischer Förderbedarf) die Grundlage für die Zuweisung von zusätzlichen Ressourcen und Maßnahmen bilden. Stattdessen geht das Konzept der Inklusion von der normalen Vielfalt pädagogisch bedeutsamer Merkmale der Schülerinnen und Schülern aus und betont die Chancen, die sich hieraus für gemeinsame Lern- und Entwicklungsprozesse im organisierten Rahmen öffentlicher Schulen ergeben und zu nutzen sind (Kreis OF 2008, 5f.).

Als *Eckpfeiler erfolgreichen inklusiven Unterrichtens* werden im Projektantrag genannt:

Kooperation
Lehrkräfte brauchen einerseits Unterstützung, andererseits müssen sie in der Lage sein, zusammen mit einer Vielzahl von Kolleginnen und Kollegen innerhalb und außerhalb der Schule, zusammen zu arbeiten.

Kooperative Unterrichtsformen
Partner- und Gruppenarbeit sind erfolgreiche Arbeitsformen sowohl für kognitives als auch sozial-emotionales Lernen und schulische Förderung. Schülerinnen und Schüler, die gelernt haben, sich gegenseitig zu helfen und zu unterstützen, lernen voneinander, insbesondere dann, wenn sie in wechselnden und jeweils gezielt zusammengestellten Gruppen arbeiten.

Gemeinsame Problemlösung
Ein systematisches, geplantes und transparentes Vorgehen ist ein effektiver Weg, um mit Unterrichtsstörungen umzugehen, besonders für diejenigen Lehrkräfte, die Unterstützung brauchen, um Schülerinnen und Schüler mit Verhaltensauffälligkeiten für das Unterrichtsgeschehen zu gewinnen. Bewährt haben sich eindeutige Klassen- und Schulregeln, sowie die Formulierung klarer Erwartungen, die mit allen Schülerinnen und Schülern abgesprochen werden (zusammen mit angemessenen Interventionen).

Individualisierung und Differenzierung der Anforderungen
Die Anforderungen sind so zu stellen, dass sie vielfältige Kooperationsmöglichkeiten der Lernenden zulassen und Bearbeitungsmöglichkeiten gleicher Inhalte auf unterschiedlichen Stufen des Lernniveaus bieten. Realisierungsmöglichkeiten liefern beispielsweise handlungsorientierte Projekte ebenso wie Aufgabenstellungen, bei denen die Instruktionen differenziert gegeben werden oder die alternative Lösungswege bieten.

Effektives Unterrichten
Schließlich sollten die vorher dargestellten Bedingungen eingebettet sein in einem insgesamt erfolgsorientierten Rahmen der Schule und des Unterrichts. Erziehung und Unterricht sollten hier auf Beobachtung, Erfassung und Bewertung der Leistungen beruhen, sowie auf hohen Erwartungen, klaren und direkten Anweisungen und einer Feedbackkultur“ (Kreis OF 2008, 7).

Neben diesen qualitativen Bestimmungsstücken guten Unterrichts zeichnet sich der Schulversuch vor allem durch den Verzicht auf die Überprüfung und Feststellung sonderpädagogischen Förderbedarfs im Förderschwerpunkt Lernen aus. Die Versetzungsregelungen sind dementsprechend angepasst, dass die Wiederholung einer Klassenstufe nur auf ausdrücklichen Wunsch der Eltern erfolgt, ansonsten werden keine Nicht-Versetzungen ausgesprochen. Im Projektantrag wird die Erprobung alternativer Formen der Leistungsbewertung und Leistungsrückmeldung angekündigt. Das konkrete Vorgehen wurde erst im Verlauf des Schulversuchs entwickelt und vom Kultusministerium während des dritten Projektjahres bewilligt.

3. Ressourcenausstattung

Ein Teil der durch das Auslaufen der Lernhilfe-Schule frei werdenden personellen Ressourcen werden den am Schulversuch beteiligten Schulen sukzessive zur Verfügung gestellt. Der Projektantrag sah vor,

- dass im ersten Jahr des Schulversuchs jede Schule mit einer zusätzlichen Stelle einer Förderschullehrkraft ausgestattet wird und
- dass im zweiten und dritten Jahr des Schulversuchs jeweils eine weitere halbe Stelle hinzukommen.

Dies wird flankiert durch die Einrichtung je einer halben Stelle für Schulsozialarbeit an jeder Schulversuchsschule. Die Kosten hierfür wurden vom Schulträger getragen.

4. Projektsteuerung

Der Schulversuch zeichnet sich durch eine außergewöhnlich enge Kooperation zwischen Staatlichem Schulamt und Schulträger aus. Dies spiegelt sich auch in der Organisation der Projektdurchführung wieder.

Organisationsstruktur

Zur Planung, Organisation und Durchführung des Modellversuchs wurde folgende Organisationsstruktur eingerichtet:

- Die Gesamtleitung oblag gemeinsam einer Vertreterin des Schulträgers (Frau Tomala-Brümmer) und einer Vertreterin des Staatlichen Schulamts (Frau Zoller).
- Eine Steuerungsgruppe bestehend aus der Gesamtleitung (s.o.), dem Leiter des Staatlichen Schulamts (Dr. Bienussa) und zwei Vertretern aus der Wissenschaft (Prof. Dr. Kornmann, Pädagogische Hochschule Heidelberg; Prof. Dr. Katzenbach, Universität Frankfurt) hatte die Aufgabe der Koordination und Fortschreibung des Gesamtprozesses, der Evaluation, der Öffentlichkeitsarbeit, der Schaffung von Transparenz nach außen und innen und sollte als Ansprechgremium bei auftretenden Problemen fungieren.
- In beiden Gemeinden sollten Arbeitsgruppen gebildet werden unter Einbeziehung der zuständigen Schulaufsichtsbeamt/in, Vertreter/innen der beteiligten Lehrerteams, Elternvertreter/innen, der Kindertageseinrichtungen, der sonderpädagogischen Beratungs- und Förderzentren und Vertretern der Vertreter/innen der Kommunen, mit dem Ziel Koordination und Steuerung der Arbeit vor Ort.
- Lehrerteams an den beteiligten Schulen erhielten den Auftrag der Erarbeitung, Erprobung und Bewertung von Formen der inneren und äußeren Differenzierung im Unterricht auf Grundlage

von individuellen Förderplänen, von methodisch-didaktischen Herangehensweisen für die Arbeit in heterogenen Lerngruppen sowie von Formen der Kooperation der Lehrkräfte.

Wissenschaftliche Begleitung und Externe Evaluation

Darüber hinaus wurde in Kooperation mit den beiden beteiligten Hochschulen ein arbeitsteiliges Vorgehen verabredet.

Prof. Kornmann von der Pädagogischen Hochschule Heidelberg erhielt den Auftrag der wissenschaftlichen Begleitung durch die Beratung und direkte fachliche Weiterbildung der unmittelbar in das Projekt einbezogenen Lehrkräfte im Sinne eines Coachings. Angestrebt wurde dabei ein möglichst praxisnaher Erfahrungsaustausch und Reflexionsprozess. Beispiele guter pädagogischer Arbeit einzelner Lehrkräfte sollten registriert, in ihren Grundprinzipien gemeinsam reflektiert und für die Weiterentwicklung inklusiver Unterrichtspraxis nutzbar gemacht werden. Ebenso sollten wahrgenommene Probleme im Unterrichtsgeschehen aufgegriffen und im Hinblick auf praktische Lösungsmöglichkeiten, die im Einklang mit Prinzipien inklusiver pädagogischer Praxis stehen, dokumentiert werden. „Dieser Teil der wissenschaftlichen Begleitung ist somit eine Komponente des sich entwickelnden Systems und wirkt im Sinne der Handlungsforschung an den Veränderungsprozessen teils direkt, teils indirekt mit“, so der Projektantrag (Kreis OF 2008, 14). Dafür wurde vom Staatlichen Schulamt zusätzlich eine Stelle über die gesamte Projektlaufzeit zur Verfügung gestellt, die von Herrn Förder-schulkonrektor Günther Röpert wahrgenommen wurde.

Die von Prof. Katzenbach verantwortete Externe Evaluation, über deren Ergebnisse hier berichtet wird, sollte hingegen den Blick von außen gewährleisten. Als deren Aufgabe wird die Berichterstattung über den Verlauf und den Erfolg des Schulversuchs sowie die zeitnahe Rückmeldung über Erfolge und Problembereiche des Schulversuchs an die Projektleitung und die Projektschulen benannt (ebd.). Dafür wurden vom Kreis Offenbach Mittel zur Verfügung gestellt, die die Beschäftigung eines wissenschaftlichen Mitarbeiters auf halber Stelle über den Projektzeitraum ermöglichten. Die Stelle wurde von Herrn Dipl.-Päd. Felix Buchhaupt ausgefüllt. Die detaillierte Darstellung des Evaluationsauftrags findet sich im nächsten Abschnitt.

Diese Aufgabenteilung von Wissenschaftlicher Begleitung und Externer Evaluation hat sich nach unserer Einschätzung zwar durchaus bewährt, wurde aber wohl nicht hinreichend deutlich kommuniziert. Sie war im Projektverlauf zumindest nicht allen Beteiligten klar, was verschiedentlich zu Irritationen geführt hat.

B. Kontext des Schulversuchs

Wir geben nachfolgend einige basale Informationen zu den vier beteiligten Schulen sowie zum sozio-ökonomischen Umfeld, in dem diese Schulen operieren. Als weitere wesentliche Kontextbedingung

des Schulversuchs ist zu berücksichtigen, dass dieser eingebettet zu sehen ist in weitere Reformprojekte des Bildungswesens, die von den Schulen parallel mit zu bearbeiten waren. Auf diese werden wir nachfolgend ebenfalls kurz eingehen.

1. Die Schulen des Schulversuchs

Um einen ersten Eindruck zu den vier beteiligten Grundschulen zu ermöglichen, werden hier Informationen zu deren baulichen Situation, zur Größe und zur Organisationsstruktur gegeben. Alle vier Schulen wurden vor oder zu Beginn des Schulversuchs im Rahmen einer Public Private Partnership zwischen dem Kreis Offenbach und einem Baukonzern saniert.

- Die Schule A hatte im Verlauf des Schulversuchs im ersten Jahr 2008 zunächst noch zwei erste Klassen, in den vier folgenden Jahren war sie jeweils dreizügig. 2011 wurde in einem neu errichteten Nebengebäude eine externe Schulkinderbetreuung für die Nachmittagsbetreuung eingerichtet, daneben bestand für alle Kinder der Schule weiterhin die Möglichkeit, an drei Tagen eine pädagogische Nachmittagsbetreuung in Anspruch zu nehmen.
- Die Schule B war von 2008 bis 2011 zweizügig, 2012 wurde ein dreizügiger Jahrgang eingeschult, es bestand über den Förderverein der Schule die Möglichkeit der Nachmittagsbetreuung.
- Die Schule C war 2008 vierzfügig, 2009 wurden fünf Klassen eingeschult, die 2010 mit der Einführung des Flexiblen Schulanfangs mit dem nächsten Jahrgang auf dann neun Lerngruppen verteilt wurden. 2011 und 2012 wurden die neuen Schulkinder ebenfalls in jeweils neun Lerngruppen eingeschult. Die Schule C bietet ebenfalls in eigenen Räumlichkeiten eine Nachmittagsbetreuung an, die als wesentlicher Bestandteil des pädagogischen Gesamtkonzepts der Schule verstanden wird. Die Schule ist aus der Zusammenlegung zweier Schulen hervorgegangen, diese Fusion fand unmittelbar vor Einrichtung des Schulversuchs statt.
- Die Schule D wurde als einzige Schule im Schulversuch noch im Vorbereitungsjahr und zu Beginn des ersten Schulversuchsjahrs saniert, so dass der Unterricht in diesen beiden Schuljahren in Containern stattfinden musste und das sanierte Gebäude erst im zweiten Schulversuchsjahr bezogen werden konnte. Die Schule war in den Jahren 2008 bis 2010 dreizügig, mit der Einführung des Flexiblen Schulanfangs 2011 wurden dann sechs Lerngruppen gebildet. Es gab auch an der Schule D eine pädagogische Nachmittagsbetreuung, die im Verlauf des Schulversuchs von unterschiedlichen Trägern angeboten wurde.

2. Soziodemographische Rahmenbedingungen der Schulversuchsschulen

Der Schulversuch ist in zwei Gemeinden des Landkreises angesiedelt. Der Sozialstrukturatlas 2008 des Landkreises weist diese beiden Gemeinden als Gebiete mit einer gegenüber dem Bundesdurchschnitt leicht erhöhten Kaufkraft aus. Die Arbeitslosenquote lag bei 5,4 % bzw. 5,8 % und damit leicht unter dem damaligen Durchschnitt für West-Deutschland von 6,4 %. Der Anteil der nicht-

deutschen Wohnbevölkerung lag bei 15 % bzw. 15,5 %; wobei allerdings 46 % bzw. 45 % aller neu eingeschulten Kinder einen Migrationshintergrund aufwiesen.

Knapp 22 % der Kinder der beiden beteiligten Gemeinden wuchsen mit alleinerziehenden Eltern auf und 19,3 % bzw. 16,3 % der Kinder unter 15 Jahren bezogen Sozialleistungen aus dem Rechtskreis des SGB II.

Nicht abgebildet werden durch diese Zahlen die recht deutlichen sozial-räumlichen Unterschiede zwischen den Schuleinzugsbezirken der beteiligten Schulen, für die aber keine näher ausgewiesenen Daten vorliegen.

3. Weitere bildungspolitische Kontextfaktoren

Der Schulversuch *Begabungsgerechte Schule* findet im Kontext weitreichender bildungs- und gesellschaftspolitischer Diskussionen und Kontroversen statt. Mit den großen internationalen Vergleichsstudien IGLU und PISA ist das deutsche Bildungssystem unter einen gewaltigen Legitimations- und Veränderungsdruck geraten, wobei der Eindruck entsteht, dass in der öffentlichen Wahrnehmung und auch in der Bildungspolitik, die Grundschule trotz ihres guten Abschneidens gleichsam in Mithaftung für die Probleme der Sekundarstufe genommen wird. Das deutsche Bildungssystem steht dabei vornehmlich unter zwei Aspekten in der Kritik: Zunächst wurde und wird das insgesamt unterdurchschnittliche Abschneiden in den PISA-Erhebungen problematisiert, wobei der Kern der Problematik darin besteht, dass die Leistungen einer großen Zahl von Schülerinnen und Schülern den unteren Kompetenzstufen zuzuordnen ist. Das heißt, insbesondere die Förderung von Kindern und Jugendlichen mit ungünstigen Lernvoraussetzung gelingt im deutschen Bildungssystem nur mäßig. Dieser Aspekt hängt dann eng mit dem zweiten zentralen Kritikpunkt zusammen, nämlich der im internationalen Vergleich außergewöhnlich hohen sozialen Selektivität des deutschen Bildungssystems. Zumindest in den ersten PISA-Untersuchungen belegte Deutschland einen Spitzenplatz, was den Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Bildungserfolg anging.

Bildungspolitik, Bildungsverwaltung und Bildungsforschung reagierten mit zwei, zunächst antagonistisch erscheinenden Strategien auf diese Sachlage, nämlich Standardisierung *und* Individualisierung. Mit der Einführung von Bildungsstandards sollten allgemeinverbindliche Vergleichsmaßstäbe geschaffen werden, mit denen sich der Erfolg nicht nur des einzelnen Schülers messen und bewerten lässt, sondern auch der Erfolg von Bildungseinrichtungen (sprich: Schulen), ganzer Bildungsregionen und insbesondere auch von Bundesländern, die sich ja auch unversehens in einer Konkurrenzsituation wiedergefunden haben. Insgesamt erhoffte man sich hiervon eine allgemeine Steigerung des Leistungsniveaus (vgl. Klieme et al. 2003).

Parallel dazu verlief der Diskurs zur Notwendigkeit der stärkeren Individualisierung des Unterrichts, um der Heterogenität der Schülerschaft besser gerecht zu werden. Der Umgang mit Heterogenität wurde zu einem der erziehungswissenschaftlichen „Top-Themen“ (vgl. Wenning 2013); wobei der Begriff unscharf verwendet wird und es häufig bei dem Appell an die Praxis bleibt, man möge die

sowieso vorzufindende Heterogenität von Lerngruppen doch bitteschön endlich anerkennen und diese produktiv nutzen. Die bloße Umdeutung von Heterogenität von einer Belastung in eine Ressource hilft indes wenig weiter, wenn die dafür notwendigen Strukturen und Ressourcen fehlen.

Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention

Als wesentliche äußere Rahmenbedingung, die auf den Schulversuch eingewirkt hat, muss die Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention durch die Bundesrepublik Deutschland im Jahre 2009 angesehen werden. Die UN-Konvention hat dazu geführt, dass dem Thema Inklusive Bildung in Deutschland eine öffentliche Aufmerksamkeit zugekommen ist, die in dieser Form nicht vorhersehbar war. Obwohl die Planung des Schulversuchs *Begabungsgerechte Schule*, wie oben bereits erwähnt, schon deutlich vor der Ratifizierung der UN-Konvention erfolgte, bezieht er sich gleichwohl explizit auf das Konzept der Inklusion und greift wesentliche Bestimmungsmerkmale auf, vor allem im Versuch, individuelle Förderung möglichst ohne stigmatisierende Etikettierungen zu ermöglichen.

Die Konzeption des Schulversuchs weist damit eine gewisse innere Widersprüchlichkeit auf. Denn einerseits bezieht sich der Schulversuch ausschließlich auf Schülerinnen und Schüler, denen bisher ein sonderpädagogischer Förderbedarf im Bereich Lernen zugesprochen wurde. Andererseits beruft er sich auf die Programmatik der Inklusion, die ja bekanntlich *alle* Kinder – unabhängig von der Art und dem Ausmaß ihres Förderbedarfs¹ – einschließt. Für die beteiligten Schulen entstand dadurch der Eindruck, dass sich im Verlauf des Schulversuchs die Ansprüche, an denen sie gemessen wurden, unter der Hand verschoben haben könnten.

Die sich entfaltende breite Debatte um die UN-Konvention hat zudem dazu geführt, dass der Schulversuch unversehens in das Rampenlicht des (fach-)öffentlichen Interesses gerückt ist. Die hessische Landesregierung hatte zudem angekündigt, die weiteren Maßnahmen zur Umsetzung der sich aus der UN-Konvention ergebenden Verpflichtungen unter anderem von den Erfahrungen aus dem Schulversuch abhängig zu machen. Damit erhöhte sich der ohnehin schon gewaltige Erfolgsdruck auf den Schulversuch und seine Akteure noch weiter. So war es für alle Beteiligten erheblich schwieriger geworden, die einem „Versuch“ eigentlich inhärente Möglichkeit des „Ausprobierens“ einigermaßen entspannt zu nutzen.

Weitere schulpädagogische Reformen

Zudem ist der Schulversuch im Kontext weiterer schulpädagogischer Reformvorhaben zu sehen, nämlich (1) der in Hessen flächendeckend erfolgten Umstellung auf kompetenzorientiertes Lehren

¹ Auch diese Formulierung greift noch zu kurz, denn bekanntlich wird im gegenwärtigen Fachdiskurs von einem breiten Inklusionsverständnis ausgegangen, das nicht nur die Kategorie „Behinderung“ umfasst, sondern alle Heterogenitätsdimensionen (wie Geschlecht, soziale und kulturelle Herkunft, etc.) umfasst, die zu Einschränkungen der sozialen Teilhabe führen können.

und Lernen, (2) dem Ausbau des Betreuungs- bzw. des Ganztagsangebots, an dem sich alle Schulversuchsschulen beteiligt haben, sowie (3) der Einführung der Flexiblen Schuleingangsstufe (an zwei der vier Schulversuchsschulen).

Von allen beteiligten Schulen wurde der innere Zusammenhang dieser Entwicklungsprojekte nachdrücklich betont. Der Schulversuch wurde daher auch nicht als Additum gesehen, sondern als ein sich in die Gesamtkonzeption der Schulen logisch einfügendes Element. Gleichwohl ist zu konstatieren, dass jede einzelne dieser Reformen für sich genommen schon ein anspruchsvolles Projekt darstellt. Diese in kurzer Zeit gemeinsam zu bewältigen, birgt zweifellos die Gefahr der persönlichen und auch institutionellen Überforderung – wie sich an den von uns durchgeführten Erhebungen auch deutlich gezeigt hat.

All dies lässt zumindest erahnen, welcher immensen Belastung die am Schulversuch beteiligten Akteure auf allen Ebenen – seien es die Lehrerinnen und Lehrer, die Sozialpädagoginnen, die Schulleitungen oder die Projektleitung – ausgesetzt waren, und standgehalten haben. Allein dies verdient bereits höchsten Respekt und Anerkennung.

C. Aufgabe und Gegenstand der Evaluation

Im Vorfeld des Schulversuchs wurde mit den verschiedenen Akteuren des Schulversuchs – insbesondere natürlich mit der Vertretung des Auftraggebers, dem Landkreis Offenbach – die Zielrichtung der Evaluation diskutiert und der Evaluationsauftrag näher bestimmt. Dabei wurde von dem folgenden Tableau von Qualitätsdimensionen „guter“ Schule ausgegangen. Es unterscheidet vier Bereiche, um das komplexe Handlungsfeld *Schule und Unterricht* analytisch zu untergliedern:

1. Schülerinnen und Schüler
2. Unterrichtsprozesse
3. Schule als Organisation
4. Schule im Sozialraum

Jedem dieser Bereiche ließen sich Entwicklungsziele im Rahmen des Schulversuchs zuordnen, sowie grobe Kriterien der Zielerreichung. Daraus ergaben sich wiederum potenzielle Bezugspunkte der Evaluation.

Dieses Tableau sollte nicht *alle* möglichen und wichtigen Qualitätsdimensionen einer „begabungsgerechten“ Schule abdecken und war von vornherein ergänzungsbedürftig bzw. erweiterungsfähig. Es hatte zunächst die Funktion, die Arbeitsteilung zwischen der *Wissenschaftlichen Begleitung* des Schulversuchs durch die Pädagogische Hochschule Heidelberg, vertreten durch Herrn Prof. Dr. Kornmann, und der von uns durchzuführenden *Externen Evaluation* zu strukturieren.

Bereich	I: Schülerinnen und Schüler	II: Prozesse im Unterricht	III: Schule als Organisation/ Schulentwicklung	IV: Schule im Kontext ihres Sozialraums
Ziel	<i>Individualität erkennen und würdigen</i>	<i>Differenzierung und Gemeinschaftsbildung</i>	<i>Begabungsgerechte Schule</i>	<i>Intensivierung des Austauschs</i>
Kriterium	Erweiterung des Blicks / Reduktion von Zuschreibungen	Erweiterung des methodischen Repertoires	Übernahme von Verantwortung für alle Schüler / Ermöglichung von Veränderungen	Stärkung der Ressourcen / Schaffung von Akzeptanz
Bezugspunkte der Evaluation	1. Diagnose von Lernständen und von Lernprozessen – Gegenstandsbezogene Prozessdiagnostik	1. Methodisches Repertoire – Unterrichtsorganisation – Lernwege / adaptive Lernumgebungen	1. Systemeffekte – Schulleistungen – Bildungsverläufe (Übergänge: Grundschule-Sek I / Sek. I – Beruf,...) – Soziale Integration • sozial-emotionale Befindlichkeit • Gruppenbildung –	1. Vernetzung in die Region – Übergänge (Kindertagesstätte – Grundschule – Sek I - Arbeitsleben) – Außerschulische Bildungsträger: Hort / Nachhilfeangebote / Vereine / Kirchengemeinden
	2. Kenntnis von Lebenslagen	2. Balance von Individualisierung und Gemeinschaftsbildung – Innere / äußere Differenzierung – Zielgruppenspezifische Angebote	2. Organisationsabläufe	2. Zusammenarbeit mit umgebenden Diensten – ASD / BFZ / Ambulante Erziehungshilfe
	3. Wissen um Biographien...	3. Curriculum und Lebenswelt – Aufgreifen lebensweltlich relevanter Themen im Unterricht 4. Umgang mit Lern- und Verhaltensproblemen 5. Bewertung von Schülerleistungen	3. Schulkultur – Teamentwicklung – Interdisziplinäre Kooperation – Sicherung von Expertise – Professionelle Haltungen – Elternarbeit / Elternmitwirkung	3. Öffnung für Angebote von „Außen“ – Experten / Vereine 4. Politik / Öffentlichkeit – Funktionsträger in Gemeinden, Kreis, Landesregierung, – Eltern, – Politischen Parteien, – Presse

Tabelle 1: Qualitätsdimensionen guter Schule

Die *Wissenschaftliche Begleitung* (Prof. Dr. Kornmann) konzentrierte sich entsprechend der Kooperationsvereinbarung mit dem Kreis Offenbach im Schwerpunkt auf den Binnenraum von Lernen und Unterricht.

Die hier dokumentierte *Externe Evaluation* bezog sich im Schwerpunkt auf die Schule als Organisation, d.h. als lernende und potenziell eigenverantwortliche Institution (farbig unterlegte Teile in der Tabelle).

1. Präzisierung der Aufgabenbereiche der Evaluation

Die Evaluation der Schule als lernende und zunehmend eigenverantwortliche Organisation verfolgt damit vereinbarungsgemäß zwei Ziele:

1. Berichterstattung über den Verlauf und den Erfolg des Schulversuchs.
2. Zeitnahe Rückmeldung über Erfolge und Problembereiche des Schulversuchs an Projektleitung und die Projektschulen.

Sie soll sich dabei auf die drei großen Bereiche (1) Systemeffekte, (2) Schulkultur und (3) Vernetzung in der Region und Zusammenarbeit mit den sie umgebenden Diensten fokussieren.

Systemeffekte

Unter dem Begriff der Systemeffekte werden zwei zentrale Zieldimensionen von Schule und Unterricht gefasst, nämlich (die Verbesserung der) Schulleistungen und die Herstellung sozialer Kohäsion.

Leistungsentwicklung

Das Anliegen des Schulversuchs ist es, durch einen stärker differenzierenden, und dadurch den individuellen Lernbedürfnissen besser gerecht werdenden Unterricht, einen positiven Effekt auf die Leistungsentwicklung *aller* Schülerinnen und Schüler zu erzielen. Der Erfolg des Schulversuchs wird unter anderem danach zu bemessen sein, inwieweit es gelingt, insbesondere die Schulleistungen von Schüler(innen) mit ungünstigen Lernvoraussetzung nachhaltig zu verbessern, ohne dass es zu Leistungseinbußen der leistungsstärkeren Schüler(innen) kommt – wie ja vielfach befürchtet wird.

Soziale Integration

Das zentrale Anliegen des Schulversuchs besteht in der Vermeidung institutioneller Aussonderung. Dies darf aber dann in der inklusiven Schule nicht dazu führen, dass die betroffenen Kinder innerhalb ihrer Lerngruppen in Außenseiterrollen bzw. Sonderpositionen geraten, was wiederum zu Lasten ihres Selbstwertgefühls und ihrer Leistungsmotivation ginge. Aus der Schulforschung ist bekannt, dass ein relativ enger Zusammenhang zwischen Schulleistung und sozialem Prestige in einer Schulklasse besteht. Insofern stellt es eine anspruchsvolle pädagogische Aufgabe dar, eine Lernatmosphäre zu schaffen, in der Leistungsunterschiede nicht zu Beschämung und Entwertung der schwächeren Schüler(innen) führen.

Schulkultur

Der Schulversuch wird nur dann nachhaltige Erfolge erzielen, wenn die handelnden Akteure in den Schulen sich das Anliegen des Schulversuchs zur eigenen Sache machen. Die geforderte institutionelle Verantwortungsübernahme für *alle* Schülerinnen und Schüler muss durch das berufliche Selbstverständnis der Professionellen gedeckt sein. Dies wiederum kann nach allen vorliegenden Erfahrungen nicht vom Engagement *einzelner* LehrerInnen bzw. PädagogInnen abhängig gemacht werden, sondern kann dauerhaft nur im Rahmen der Entwicklung einer (inklusive) Schulkultur gelingen.

Unter dem Begriff Schulkultur sind in den Vorgesprächen wiederum drei Teilaspekte als besonders relevant benannt worden:

Teamentwicklung

Das Programm der begabungsgerechten Schule erhebt den Anspruch, allen SchülerInnen in ihren individuellen Lernbedürfnissen gerecht zu werden, und dies entlang verschiedener Differenzlinien wie sozialer und kultureller Herkunft, Mehrsprachigkeit, Geschlecht oder dispositioneller Beeinträchtigungen. Diese Aufgabe – hier sind sich alle Experten einig – wird sie nur in interdisziplinärer Zusammenarbeit verschiedener pädagogischer Professionen erfüllen können: Im Wesentlichen sind dies RegelschulpädagogInnen, FörderschulpädagogInnen und SozialpädagogInnen, die jetzt in der gleichen pädagogischen Institution zum Wohle des Kindes zur Kooperation verpflichtet sind.

Die Forschungslage sowohl zum Gemeinsamen Unterricht (vgl. Werning / Arndt 2013) wie auch zur Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe (vgl. Spieß / Pötter 2007) zeigt einhellig, dass in der interdisziplinären Kooperation große Chancen, aber auch gewaltige Herausforderungen stecken; Herausforderungen, die häufig unterschätzt werden, aber eine zentrale Gelingensbedingung für den Erfolg der im Schulversuch verfolgten Programmatik darstellen. Eigene Untersuchungen zur Kooperation von Regel- und Sonderpädagoginnen im Rahmen der BFZ-Arbeit bestätigen diesen Befund (vgl. Olde et al. 2009).

Die Teamentwicklung der begabungsgerechten Schule steht insbesondere vor zwei zentralen Herausforderungen: (a) des Kompetenztransfers und (b) der Sicherung der Expertise. Die Diversifizierung der Problemlagen von Kindern und Jugendlichen verlangt eine immer höhere Spezialisierung der beteiligten PädagogInnen. Es besteht mithin die schulorganisatorische Herausforderung, diese Expertise an jeder Schule vor Ort vorzuhalten, will man nicht wieder auf spezialisierte Institutionen ver- oder gar überweisen. Komplementär dazu stellt sich die Frage, in welcher Form die Kompetenz der Spezialisten in den Schul- und Unterrichtsalltag einfließt. Die erhofften Synergieeffekte interdisziplinärer Zusammenarbeit werden sich nicht einstellen, wenn die Regelschulpädagogen nur darauf setzen, ihre „Problemschüler“ den Sonder- oder Sozialpädagogen zu überlassen, die dafür zu sorgen haben, dass diese „schwierigen“ Schüler in einem ansonsten unveränderten Unterricht problemlos funktionieren. Die Schulbegleitforschung zum Gemeinsamen Unterricht hat unmissverständlich gezeigt, dass diese Vorstellung der Arbeitsteilung ebenso nahe zu liegen scheint, wie sie ineffektiv ist. Die interdisziplinäre Zusammenarbeit muss vielmehr dazu genutzt werden, ein den Lernbedürfnissen und dem Lernvermögen der Schüler angepasstes Unterrichtsangebot zu realisieren. Mit anderen Worten: die erste Maßnahme der interdisziplinären Zusammenarbeit zielt nicht auf die Veränderung des Schülers, sondern auf die Veränderung des Unterrichts. Dies verlangt eine interdisziplinäre Kooperation auf „Augenhöhe“ und dies stellt – wie gesagt – eine anspruchsvolle Aufgabe dar.

Haltungen

Diverse Untersuchungen belegen, dass der im Schulversuch konzeptuell vorgesehene Anspruch der institutionellen Verantwortung für alle Schüler(innen) keineswegs von allen Lehrerinnen und Lehrern geteilt wird. Reiser et al. (o.J.) stellten z.B. fest, dass nur bei einem Drittel der von ihnen befragten GrundschullehrerInnen eine solche – inklusive – Haltung vorzufinden war, ein weiteres Drittel zeigte sich zwar grundsätzlich bereit, sich an integrativen Maßnahmen zu beteiligen, dies allerdings eher

aus dem sekundären Motiv, dadurch zusätzliche Ressourcen an die Schule ziehen zu können. Und ein weiteres Drittel der befragten KollegInnen lehnte diesen Anspruch rundweg ab.

Es ist daher im Schulversuch nicht damit zu rechnen, dass alle beteiligten Kolleginnen und Kollegen dessen Anliegen und Konzeption umstandslos teilen. Die Schulentwicklungsforschung hat nun gezeigt, dass eine top-down-Implementierung von Reformvorhaben dann sehr schnell an ihre Grenzen stößt, wenn es zu einer bloß bekenntnishaften Zustimmung des Kollegiums gekommen ist und es nicht gelingt, die KollegInnen nach und nach von der Sache zu überzeugen. Dies kann nur gelingen, wenn Bedenken und Vorbehalte in einer offenen Diskussionskultur geäußert werden können, ernstgenommen und als Ressource und nicht als Hemmnis des Schulentwicklungsprozesses genutzt werden. Ansonsten droht der Erfolg des Schulversuchs durch Prozesse der inneren Emigration und/oder durch Strategien des subtilen Unterlaufens der Projektziele gefährdet zu werden.

Es ist mithin von zentraler Bedeutung zur Beurteilung des Prozesses, des Erfolgs und der Nachhaltigkeit des Schulversuchs, inwieweit es gelungen ist, die Haltungen der Kollegien hin zu einer Verantwortungsübernahme für alle Schüler(innen) zu entwickeln.

Elternarbeit und Elternbeteiligung

Die Schulen des Schulversuchs stehen vor der Aufgabe, das Verhältnis zu den Eltern bzw. die Zusammenarbeit mit den Eltern unter den neuen strukturellen Bedingungen neu auszutarieren. Zunächst gilt es, mit der Befürchtung insbesondere der Eltern leistungsstarker und leistungsmotivierter SchülerInnen umzugehen, dass die Entwicklung ihres Kindes unter den neuen Bedingungen beeinträchtigt wird. Aber vor allem das Verhältnis zu den Eltern entwicklungsgefährdeter Kinder wird auf eine neue Grundlage gestellt, denn die Schule verzichtet freiwillig auf ihr stärkstes Instrument, mit dem nicht nur die Unbotmäßigkeit der Schüler, sondern eben auch der Eltern sanktioniert werden kann, nämlich die Überweisung an die Förderschule oder zumindest die Drohung mit ihr.

Die aktuell häufig beschworene „Erziehungspartnerschaft“ zwischen Eltern und Schule wird damit auf eine neue Grundlage gestellt. Diese veränderte Konstellation birgt Risiken, eröffnet allerdings auch neue Chancen. Das „Arbeitsbündnis“ zwischen Eltern und Schule erhält voraussichtlich eine tragfähigere Basis (vgl. Oevermann 2009). Dies stellt insofern eine Herausforderung dar, als sich die Interaktions- bzw. Kommunikationsstruktur zwischen Lehrern und Eltern, die derzeit noch durch einen stark instruktiven Sprachstil geprägt zu sein scheint (vgl. exemplarisch dazu Overbeck / Kauz 2007) zwangsläufig von einer Situation der Anweisung hin zu einer Situation der Verhandlung entwickeln müssen. Diese Konstellation ist der Sozialpädagogik vertraut, der Schulpädagogik scheint sie eher fremd. Dies verweist erneut auf die Relevanz der interdisziplinären Kooperation sowie auf die Notwendigkeit des Kompetenztransfers.

Auch hier wird zu beobachten sein, wie die Projektschulen mit dieser Herausforderung umgehen und welche organisatorischen und fachlichen Lösungen sie entwickeln.

Vernetzung in der Region und Zusammenarbeit mit den umgebenden Diensten

Vernetzung meint hier vor allem die Art und Weise der Kooperation der Schulen mit den anderen öffentlichen und privaten Bildungseinrichtungen des Schuleinzugsgebiets. Die Schulforschung der letzten Jahre hat ein übereinstimmendes Ergebnis erbracht, dass nämlich die Übergänge zwischen den einzelnen Bildungseinrichtungen – Kindertagesstätte/Schule; Grundschule/Sekundarstufe; Schule/Arbeitsleben – eine zentrale Gelenkstelle für das Gelingen oder eben auch das Scheitern von Bildungskarrieren darstellen. Der Hessische Bildungs- und Erziehungsplan stellt ja eine erste Reaktion auf diese Erkenntnis dar. Die Evaluation hat sich mit der Frage beschäftigt, welche Maßnahmen die verschiedenen Bildungseinrichtungen treffen, um den Erfolg der Übergänge zu sichern und wie sie „riskante“ Übergänge begleiten.

Schule hat heute keine Monopolstellung für Bildung mehr. Auf der anderen Seite nimmt die Bedeutung der Schule als Lebensraum für Kinder und Jugendliche zu. Soll es nicht zu einem Nebeneinander oder gar Gegeneinander der unterschiedlichen Bildungsangebote kommen, muss die Kooperation mit den anderen – öffentlichen und privaten – Trägern von Bildungsangeboten intensiviert werden. Diese Bildungsträger können neben Horten, öffentlichen oder kommerziellen Nachhilfeangeboten auch die örtlichen Vereine oder Kirchengemeinden sein, die etwa bei der Gestaltung des Ganztagsangebots auch in die Schule hereingeholt werden können. Die Art der Kooperation kann von einer funktionierenden Verweisungsstruktur bis hin zu enger fallbezogener Zusammenarbeit reichen.

Die Installierung von Sonderpädagogik und Schulsozialarbeit in den Projektschulen kann und soll die weiteren schulischen und außerschulischen Dienste, die sich um das Wohl entwicklungsgefährdeter Kinder und ihrer Familien kümmern, nicht ersetzen. Als wichtigste Kooperationspartner dürften hier das Amt für Soziale Dienste im außerschulischen Bereich zu nennen sein, sowie das lokale Beratungs- und Förderzentrum und die Ambulante Erziehungshilfe im schulischen Bereich. Das Projekt bietet die Chance, der vielbeklagten Zersplitterung der Hilfsangebote sowie deren mangelnder Kontinuität entgegenzuwirken.

Die Evaluation zielt darauf, die Kooperationsbeziehungen der Projektschulen systematisch zu erfassen und deren Entwicklung, Ausbau und Intensivierung im Projektzeitraum zu beobachten.

2. Methodisches Vorgehen und Datenbasis der Evaluation

Die Evaluation bezieht sich wie beschrieben auf die drei Bereiche Systemeffekte, Schulkultur und Vernetzung.

Systemeffekte

Für den Bereich der Systemeffekte bilden Lernstandserhebungen, Soziogramme und ausgewählte Dokumente aus Schulakten die Datenbasis der Evaluation. Die Lernstandserhebungen wurden von

den Schulen unter Anleitung und mit Unterstützung der Wissenschaftlichen Begleitung des Schulversuchs mit allen Schülerinnen und Schülern der Einschulungsjahrgänge 2008 bis 2012 durchgeführt und in Form anonymisierter Rohwerte an die Externe Evaluation weitergegeben. In den drei Bereichen Mathematik, Lesen und Schreiben wurden so die Leistungsentwicklungen der Kinder von der Einschulung bis zum Übergang in die weiterführende Schule zu fünf verschiedenen Messzeitpunkten (Beginn des ersten Schuljahres und Ende jeden Schuljahres) erhoben und dokumentiert. Für die Auswertung wurden die Rohwerte für die weitere statistische Auswertung in T-Werte transformiert.

Zur Erhebung der sozialen Integration wurden in den kompletten Einschulungsjahrgängen von 2008 bis 2012 in jedem Jahr von den Lehrkräften Soziogramme erhoben. Diese wurden an die Externe Evaluation weitergegeben, anonymisiert und für die weitere statistische Auswertung elektronisch erfasst. In diesem Bereich wurde außerdem versucht, anhand von Schulakten retrospektiv die Lernbiographie einzelner Schüler zu rekonstruieren. Es musste allerdings festgestellt werden, dass die in den Akten vorhandenen Daten zu wenig aussagekräftig waren, um fundierte Aussagen treffen zu können, die nicht auch schon in den Leistungsdaten enthalten waren. Eine Erweiterung der für entsprechende Fallstudien notwendigen Datenbasis war mit den zur Verfügung stehenden personellen und zeitlichen Ressourcen nicht möglich.

Es lagen Datensätze von insgesamt 1316 Schülerinnen und Schülern zur Auswertung vor.

Schulkultur

In den Bereichen der Schulkultur und des Unterrichts wurden in jedem Schuljahr verschiedene Erhebungen durchgeführt.

Interviews mit dem pädagogischem Fachpersonal

An allen Schulen wurden jeweils

- die Schulleitung,
- im Durchschnitt fünf GrundschullehrerInnen,
- eine Förderschullehrerin und
- die Schulsozialarbeiterin

auf der Grundlage eines teilstrukturierten Leitfadens zu verschiedenen Themenbereichen interviewt. In den fünf Jahren des Projektzeitraums wurden insgesamt 124 Interviews geführt. Die Auswahl der Interviewpartner erfolgte in Zusammenarbeit mit den Schulleitungen. Es wurde in jedem Jahr darum gebeten, dass durch die Interviewpartner ein möglichst breites Spektrum der an der jeweiligen Schule vorhandenen Meinungen repräsentiert wird. Diesem Wunsch wurde aus externer Sicht auch weitgehend entsprochen, da keineswegs nur unkritische Kolleginnen und Kollegen für die Interviews ausgewählt wurden. Hinzugefügt werden muss an dieser Stelle aber auch, dass niemand zur Teilnahme an den Interviews verpflichtet werden sollte, da dies nicht zur einer Erweiterung der erfassten Themen und Meinungen beigetragen hätte. Es ist daher davon auszugehen, und dies wurde auch

von fast allen Schulleitungen bestätigt, dass es an den Schulen einzelne Personen gab, die dem Schulversuch von Anfang an sehr kritisch gegenüberstanden und nicht zur Mitarbeit an der Evaluation bereit waren. Deren Meinungen können daher im folgenden Bericht nicht wiedergegeben werden.

Die Interviews wurden vollständig transkribiert und in Anlehnung an die Qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2010) ausgewertet. Die entstandenen Kategorien bilden hier, wie auch bei den anderen qualitativen Auswertungen, die Grundlage für die in diesem Bericht dargestellten Ergebnisse.

Gruppendiskussionen mit Lehrkräften

Zusätzlich wurden in den vier Jahren von 2010 bis 2013 in jedem Jahr an jeder Schule angeleitete Gruppendiskussionen mit Lehrkräften zum Thema Zusammenarbeit durchgeführt. Die Zusammensetzung der Gruppen orientierte sich an den real existierenden Teams aus den einzelnen Jahrgängen, so dass in den meisten Fällen Grund- und Förderschullehrkräfte vertreten waren. Es entstand so eine zusätzliche Datenbasis von insgesamt 22 Gruppendiskussionen, die ebenfalls vollständig transkribiert und inhaltsanalytisch ausgewertet wurden. Auch hier erfolgte die Auswahl der Gruppen in Absprache mit den Schulleitungen.

Fragebogenerhebungen

Diese qualitativen Daten wurden ergänzt durch Fragebogenerhebungen mit den gesamten Kollegien aller vier Schulen, die 2009, 2011 und 2013 durchgeführt und statistisch ausgewertet wurden. 2009 füllten 55% der Kolleginnen und Kollegen den online zur Verfügung gestellten Fragebogen aus. Nach einer Umstellung der Methoden füllten 2011 64% der Lehrkräfte den in Schriftform vorgelegten Fragebogen aus, 2013 betrug die Rücklaufquote 62%.

Elterninterviews

An allen vier Schulen wurden im Bereich der Evaluation der Schulkultur in den Jahren 2009, 2011 und 2013 teilstrukturierte Leitfadeninterviews mit jeweils durchschnittlich 5 Eltern aus unterschiedlichen Jahrgängen durchgeführt. Die daraus insgesamt entstandenen 55 Interviews wurden ebenfalls vollständig transkribiert und mit Hilfe inhaltsanalytischer Methoden ausgewertet. Die Auswahl der Eltern für die Teilnahme an den Interviews erfolgte sowohl durch Anschreiben an alle Eltern, mit der Möglichkeit sich für ein Interview bereitzuerklären, als auch durch persönliche Ansprache der Schulleitungen in den Elternvertretungen. Auch hier zeigen die Ergebnisse, dass dieses Vorgehen zur Erfassung eines breiten Meinungsspektrums geführt hat.

Standardisierte Befragung der Eltern

Zusätzlich wurden 2009, 2010 und 2012 Fragebögen an die Eltern verteilt, wobei in den beiden ersten Jahren ausschließlich die Eltern der ersten Klassen befragt wurden, 2012 wurden auch Erfahrungen mit der Leistungsbewertung und andere Themen in die Fragebögen integriert und diese an die Eltern aller Jahrgänge ausgegeben. Der Rücklauf der Fragebögen, die zu allen Zeitpunkten in Papierform ausgegeben wurden, betrug im Jahr 2009 70%, 2010 füllten 68% die Bögen aus und 2012 immerhin noch 48%.

Es wurde in diesem Bereich außerdem versucht, Elterngespräche zwischen Lehrkräften und Eltern zu erheben, um aus diesen mit hermeneutischen Methoden die Interaktionsstrukturen herauszuarbeiten. Es erwies sich aber als nicht durchführbar, die geschützte Situation des Elterngesprächs aufzuzeichnen, so dass auf diese Daten verzichtet werden musste.

Interviews mit Kooperationspartnern

In den Bereichen Vernetzung in der Region und Zusammenarbeit mit den umgebenden Diensten, wurden 2009 und 2013 teilstrukturierte Interviews mit den Schulleitungen und Leitungen oder Mitarbeitern außerschulischer Institutionen durchgeführt. 2013 wurden die Interviews mit den Kooperationspartnern der Schulen aus zeitlichen Gründen überwiegend telefonisch durchgeführt. Die so entstandenen 36 Interviews wurden inhaltlich zusammengefasst, relevante Stellen wörtlich transkribiert und diese Daten inhaltsanalytisch ausgewertet.

Wiedergabe von Originalzitate

Die Interviewdaten wurden, wie oben bereits ausgeführt, nach der Methode der Qualitativen Inhaltsanalyse (vgl. Mayring 2010) ausgewertet. Diese Auswertung führt zu zentralen Antwortkategorien, also zu Themenkomplexen, die regelmäßig angesprochen wurden, zu denen die Interviewpartner aber gegebenenfalls unterschiedliche Einschätzungen vorgebracht haben. Wir geben im Ergebnisteil häufig Originalzitate wieder, die dann repräsentativ für die jeweilige Ausprägung einer Antwortkategorie stehen. Davon erhoffen wir uns eine größere Anschaulichkeit und die Konkretisierung der sonst nur abstrakt formulierbaren Befunde. Mit diesen Originalzitate sind zunächst keine Häufigkeitsausagen verknüpft: In wenigen Ausnahmen handelt es sich bei den Zitaten um Einzelmeinungen, die dann auch deutlich als solche markiert werden. Ansonsten sind wir den im Zitat getroffenen Aussagen immer mehrfach begegnet, sodass – wenn ein Zitat wiedergegeben wird – sichergestellt ist, dass es sich hierbei nicht um eine willkürlich herausgegriffene Einzelmeinung handelt. Wo dies möglich ist, stellen wir die Bezüge zu den quantitativen Fragebogenerhebungen her, um zumindest eine grobe Einschätzung deren Verbreitung vornehmen zu können, wenngleich das primäre Ziel der qualitativen Erhebung darin liegt, ein möglichst facettenreiches Bild des Prozesses zeichnen zu können.

3. Selbstverständnis der Evaluation

Bevor wir nun die Ergebnisse der Evaluation vorstellen, halten wir es für geboten, unser eigenes Verständnis von Evaluation zumindest kurz zu umreißen. Dies entspricht zum einen den wissenschaftlichen Konventionen, das eigene Vor- und Aufgabenverständnis zu explizieren, zum anderen steht insbesondere die Evaluationsforschung aus verschiedenen Gründen in der Kritik, was die Darstellung der eigenen Position noch dringlicher erscheinen lässt. Nicht zuletzt ist es auch eine Frage des Respekts vor den vielen Menschen, die sich in den letzten fünf Jahren ausführlich von uns haben befragen lassen und die sich zunehmend mehr für einen nicht immer leicht auszuhaltenden Blick von außen geöffnet haben, dass nun auch wir als Beobachter „die Karten auf den Tisch legen“.

Evaluation: Forschung – Messung – Bewertung?

Zunächst stellt sich die scheinbar banale Frage danach, was das Ergebnis einer Evaluationsstudie sein soll: Welche Funktion wird ihr sowohl von Auftraggebern als auch von Seiten der evaluierten Personen und Institutionen zugeschrieben, und welche Funktion kann eine Evaluation in unterschiedlichsten Entwicklungsprozessen überhaupt sinnvollerweise erfüllen? Wird, wie in diesem Fall, eine wissenschaftliche Institution mit der Evaluation eines Prozesses beauftragt, so kann davon ausgegangen werden, dass sowohl die Auftraggeber als auch die Evaluatoren Evaluation als *Evaluationsforschung* verstehen und beabsichtigen. In diesem Begriff zeigt sich bereits ein zentraler Aspekt der Problematik, denn das Verhältnis von Evaluation und Forschung wird durchaus kontrovers diskutiert. Abs / Klieme haben sich mit dem Evaluationsbegriff und der erziehungswissenschaftlich-fachlichen Grundlegung von Evaluation auseinandergesetzt und kommen zu dem Ergebnis:

„Evaluation ist wie die wissenschaftliche Grundlagenforschung immer mit einer Absicht verbunden, die über die Deskription hinausgeht, wobei Evaluation weniger auf verallgemeinerbare Erkenntnis zielt als auf Lernprozesse im Praxisfeld“ (Abs / Klieme 2005: 46).

„Evaluation wird hier verstanden als der Prozess, innerhalb dessen eine zweckgerichtete Auswahl von Bewertungskriterien erfolgt, eine Institution oder Maßnahme auf Basis dieser Kriterien systematisch untersucht und bewertet wird und eine Kommunikation über die Bewertung stattfindet mit dem Ziel, Konsequenzen festzustellen“ (ebd.: 47f.).

Nach diesem Verständnis von Evaluation handelt es sich bei dieser zwar um eine deskriptive Tätigkeit, die sich aber nicht auf diese Deskription beschränkt, sondern aus den Beschreibungen heraus Lernprozesse initiieren will. Dies soll geschehen auf der Basis von fachlich begründeten Bewertungskriterien, die den Erhebungen im Rahmen der Evaluation zugrunde gelegt werden, und die auch dazu dienen, die zu evaluierende Praxis zu bewerten und Konsequenzen für die Veränderung der Praxis aus den Bewertungen abzuleiten.

Während der Evaluationsbegriff damit insbesondere auf die beiden Aspekte der fachlich begründeten Bewertung und der Nutzbarmachung von Ergebnissen für die Praxis fokussiert, bezieht sich der Begriff der Forschung primär auf die wissenschaftliche bzw. methodologische Begründbarkeit der verwendeten Methoden und die Gültigkeit der mit diesen Methoden erzielten Ergebnisse. Damit lässt

sich Evaluationsforschung begreifen „als Dachbegriff für die sozialwissenschaftlich begründeten systematischen Standards, Regeln und Verfahren der externen Bewertung von Gegenständen auf der Basis von empirisch validen Rekonstruktionen des Gegenstandes“ (Lüders 2006b: 50). Sie ist ein „Hybridtyp von Forschung, der nach wie vor dem Anspruch auf Wahrheit und dem Versprechen, systematisch verlässliches Wissen bereitzustellen, verpflichtet ist, der aber zugleich neue Funktionen – und zwar solche, die bislang eher von Forschung und Wissenschaft getrennt gehalten wurden –, wie das Bewerten, übernimmt und sie mit seinen Mitteln zu bearbeiten versucht“ (ebd.: 60).

Abs / Klieme (2005: 49f.) unterscheiden dabei verschiedene „Paradigmen“ von Evaluationen, die mit den angestrebten Funktionen verbunden sind: Evaluationen zur Forschung, zur Entwicklung und zur Kontrolle. Sie vertreten dabei die Auffassung, dass sich diese Funktionen – zumindest prinzipiell – wechselseitig ausschließen, da sie sonst der Komplexität des Feldes nicht mehr gerecht werden können. Wie der oben beschriebene Evaluationsauftrag verlangt, versucht der hier vorgelegte Bericht hingegen den Spagat, allen drei Dimensionen so gut es geht gerecht zu werden. Dies erfolgt möglicherweise an einigen Stellen um den Preis methodologischer Präzision, fehlender Detailgenauigkeit oder mangelnder Tiefenschärfe. Nicht zuletzt aufgrund der oben dargelegten breiten Datenbasis sind wir dennoch davon überzeugt, empirisch solide begründete Aussagen treffen zu können.

In vielen Teilbereichen dieser Evaluation handelt es sich um qualitative Erhebungen. Die einfache Frage, wie die gefundenen Ergebnisse zu bewerten sind, kann dabei so einfach nicht beantwortet werden. Vielmehr muss diese umformuliert werden, in ein dann nicht mehr im Rahmen eines objektivistischen, sondern eines konstruktivistischen Verständnisses von Wissenschaft angesiedeltes Erkenntnisinteresse. Mensching (2006: 361) formuliert die Frage daher folgendermaßen: „Wenn x (durch die Beobachtungen der Akteure und durch die Beobachtungen dieser Beobachtungen durch die Evaluatoren) als y bewertet wird, was ist x dann?“ Es soll damit deutlich gemacht werden, dass mit den in diesem Bericht dargestellten Ergebnissen nicht die Erwartung verbunden wird, ein direktes und damit unmittelbar bewertbares Abbild der schulischen Realität zu erhalten. Vielmehr sind die von den Befragten erhaltenen Aussagen, Meinungen, Erfahrungen und Einschätzungen immer im jeweiligen Kontext ihrer Entstehung zu verstehen – was wiederum eine unabdingbare Grundlage jeglichen Versuchs einer Bewertung darstellt. Auch wenn sich Beurteilungen auf der Grundlage qualitativer Daten demnach möglicherweise schwieriger gestalten als solche, die sich ausschließlich auf „harte“ quantitative Daten beziehen, ist es für eine aussagekräftige Evaluation von Schule dennoch notwendig, beide Komponenten einzubeziehen (vgl. Brägger et al. 2005: 39; Burkard 2005: 102). Andernfalls läuft man Gefahr, die in die quantitativen Erhebungsinstrumente bereits vorab eingeflossenen normativen Vorgaben unreflektiert zum Maßstab des Erfolgs zu erheben.

Evaluation und institutioneller Kontext

Darüber hinaus ist zu berücksichtigen, dass die Evaluation dem zu evaluierenden Gegenstand nicht äußerlich bleibt, sondern ihrerseits auf diesen einwirkt. Ganz allgemein kann zur Evaluation innerhalb von Organisationen gesagt werden, dass die Evaluatoren durch ihre Tätigkeit, ob gewollt oder nicht, in die „Mikropolitik“ der Organisation eingreifen:

„Evaluationen werden von Organisationsmitgliedern als willkommene Ressource (Joker) in internen Machtspielen oder als Bedrohung für mühsam aufgebaute innerorganisatorische Allianzen betrachtet; den Evaluatoren wird unterstellt, Auskundschafter für die Kontrollabsichten vorgesetzter Ebenen zu sein bzw. ihre wahren Absichten zu verschleiern. Die Bewertungen der Evaluatoren mischen sich damit in aktuelle mikropolitische Handlungsfelder ein [...] und sehen sich mit den Bewertungen durch die Organisationsmitglieder konfrontiert, unter deren besonderer Beobachtung sie stehen“ (Mensching 2006: 347).

Diese Effekte von Evaluationen müssen daher auch bei der Evaluation von Schule bedacht und berücksichtigt werden, um auf Seiten der Schulen und der Kollegien nicht-intendierte Effekte zu vermeiden. Gleichzeitig ist es ja explizit Teil unseres Evaluationsauftrags gewesen, den Schulen im Prozess zeitnah Rückmeldungen zu geben, um eventuelle Fehlentwicklungen zu korrigieren.

Damit ist ein generelles Spannungsverhältnis für die externe Evaluation beschrieben, das durch schuladministrative Vorgaben bereits vorgeprägt ist. Es ist prinzipiell offen, ob Evaluation von Schulen als ein Instrument der Schulentwicklung oder als Instrument der Schulaufsicht wahrgenommen wird. Insbesondere durch die seit 2008 in Hessen existierende externe Evaluation im Rahmen der vom hessischen Institut für Qualitätsentwicklung im Auftrag des Hessischen Kultusministeriums durchgeführten Schulinspektion ist diese Frage von Relevanz. Denn auch wenn es die primäre Zielsetzung der Schulinspektion ist, „den Schulen durch den Inspektionsbericht eine spezifische Rückmeldung zur Qualität ihrer Arbeit zu geben, um so eine datengestützte Grundlage für Schulentwicklungsprozesse bereit zu stellen“ (HKM 2010: 2), wird im entsprechenden amtlichen Erlass auch klar benannt, dass die aus den Inspektionen entstehenden Berichte auch an die jeweiligen Staatlichen Schulämter weitergegeben werden. Auf dieser Grundlage soll dann zwischen Schule und Staatlichem Schulamt eine „Zielvereinbarung zur weiteren Entwicklung der Schule [abgeschlossen werden], die die vorrangigen Entwicklungsschwerpunkte und -ziele, sowie eine Maßnahmen- und Zeitplanung ihrer Umsetzung enthält und in das Schulprogramm aufzunehmen ist“ (ebd.: 3). Bei dieser bereits bekannten Form der externen Evaluation von Schule ist also klar, dass die Evaluation sowohl Ziele der Schulentwicklung, als auch der Schulaufsicht verfolgt, wodurch ein Spannungsverhältnis erzeugt wird, das Konsequenzen für die Selbstdarstellung im Rahmen der Erhebungen hat:

„Für die Rechenschaftslegung gilt die Devise, sich von der besten Seite zu zeigen; für die Entwicklungsfunktion dagegen ist die möglichst ungeschminkte Offenlegung der Schwachstellen unabdingbar“ (Brägger et al. 2005: 21; vgl. auch Burkard 2005: 94).

Auch bei der vorliegenden Evaluation muss davon ausgegangen werden, dass diese von den Schulen nicht nur als Unterstützung der eigenen Entwicklung im Rahmen des Schulversuchs wahrgenommen wurde, sondern die Ergebnisse auch von Seiten der politischen Akteure erwartet und entsprechend genutzt werden. Die Ergebnisse der Befragungen wurden daher immer auch vor diesem Hintergrund betrachtet und ausgewertet.

Zu diesen Punkten, die für die Erhebung und Auswertung im Rahmen der Evaluation von Relevanz sind, kommt schließlich die Erfahrung, dass es nicht steuerbar ist, ob und wie Ergebnisse von Evaluationen von den untersuchten Personen bzw. Organisationen genutzt werden. Ob es also durch

die Evaluation zu einer Veränderung oder Unterstützung der Schulentwicklungsprozesse gekommen ist, kann nicht mit Sicherheit gesagt werden:

„Entscheidend bei alledem ist, dass diejenigen, die evaluieren, es *nicht* in der Hand haben, wie ihre Ergebnisse genutzt werden. Zwar können Evaluatorinnen und Evaluatoren eine Reihe von Maßnahmen ergreifen, die die Wahrscheinlichkeit, dass ihre Evaluation in ihrem Sinne genutzt wird, erhöhen (z.B. durch die Art der Fragestellung, durch Beteiligung der Stakeholder, durch regelmäßige Rückkopplungsangebote etc.); aber sicher können sie diesbezüglich nicht sein. Vor allem können sie es nicht steuern“ (Lüders 2006b: 43).

Nur eine Evaluation der Evaluation könnte darüber Aufschluss geben, ob diese von den verschiedenen Akteuren primär als Unterstützung oder primär als Kontrolle wahrgenommen wurde. Unser Dank gilt auf jeden Fall allen Beteiligten für die Bereitschaft, sich an den Erhebungen zu beteiligen und für die Zeit und die Offenheit, die sie dabei investiert haben.

III. SCHULKULTUR: INTERDISZIPLINÄRE KOOPERATION UND ZUSAMMENARBEIT MIT DEN ELTERN

Eine zentrale Aufgabe des Schulversuchs „Begabungsgerechte Schule“ bestand in der Entwicklung – neuer – Formen der Zusammenarbeit von Grund- und Förderschullehrkräften. Die aufgrund des Auslaufens der Grundstufe einer Förderschule mit dem Förderschwerpunkt Lernen frei werdenden personellen Ressourcen, wurden – zumindest teilweise – den vier Schulversuchsschulen zu gleichen Teilen zugeteilt. Alle vier Schulen hatten bereits Erfahrungen in der Zusammenarbeit im Rahmen von Integrationsmaßnahmen gesammelt, diese waren aber – konzeptgemäß – auf einzeln ausgewiesene Kinder beschränkt.

Die sonderpädagogischen Fachkräfte stellen dabei den einen Baustein des Unterstützungssystems im Rahmen des Schulversuchs dar, der andere Baustein besteht in der Einrichtung der Schulsozialarbeit. Welche Formen der Zusammenarbeit der verschiedenen Professionen sich im Rahmen einer systembezogenen Ressourcenzuweisung entwickelt haben, war eine der zentralen Fragestellungen des Schulversuchs.

Zusammenarbeit kann sich im Kontext der Untersuchung einer inklusiven Schulkultur (vgl. Booth / Ainscow 2003) nicht nur auf das Verhältnis der professionellen Fachkräfte untereinander beziehen, sondern schließt die Eltern als wesentliche Akteursgruppe mit ein. Aus diesem Grund sind die Ergebnisse der Befragungen der Eltern in dieses Kapitel mit aufgenommen.

Die Rede von den verschiedenen Akteursgruppen in der Schule wirft zwangsläufig die Frage nach der Perspektive der Schülerinnen und Schüler auf den Schulversuch auf. Neuere Untersuchungen der Kindheitsforschung, wie zum Beispiel die 3. World Vision Studie (Andresen / Hurrelmann 2013) zeigen ja eindrücklich, dass Kinder im Grundschulalter durchaus in der Lage sind, sehr differenziert ihre Lebensverhältnisse zu beschreiben und zu bewerten. Die Frage, warum die Schülersicht hier *nicht* mit erfasst wurde, kann leider nur defensiv mit der Begrenztheit der zur Verfügung stehenden Mittel beantwortet werden.

A. Die Kooperation zwischen Regel- und Förderschullehrkräften

In der Fachliteratur wird übereinstimmend die Zusammenarbeit als eine der zentralen Gelingensbedingungen für die Schulentwicklung bezeichnet. Dies gilt umso mehr für die die Entwicklung inklusiver Schulen, da hier nicht nur die Kooperation von Lehrkräften untereinander, sondern eine Form der interdisziplinären Zusammenarbeit gefordert ist. Man betritt hier ein komplexes Feld, denn die Forschungen zur Lehrerzusammenarbeit zeichnen ein eher skeptisch anmutendes Bild. Lehrkräfte zur Zusammenarbeit anzuregen, sei wohl eher eine Aufgabe für Sisyphos, so zumindest überschreiben Gräsel et al. (2006) die Ergebnisse ihrer einschlägigen Untersuchung.

1. Ausgewählte Literaturbefunde zur Kooperation zwischen Lehrkräften

Wir stellen unseren Ergebnissen zunächst einige grundsätzliche Befunde aus der Fachliteratur zum Thema Teamarbeit (an Schulen) voran und werden dabei insbesondere auf die Bedeutung der Zusammenarbeit verschiedener Professionen in integrativen Schulen eingehen.

Zusammenarbeit von Lehrerinnen und Lehrern

Die Probleme beginnen schon mit der Unschärfe des Begriffs. Ahlgrimm (2010: 26ff.) findet eine sehr unterschiedliche Begriffsverwendung, die unter den folgenden Beschreibungen zusammengefasst werden: Kooperation als Vertragsverhältnis; Kooperation als Arbeitsteilung; Kooperation als Einstellung und Verhalten; Kooperation als sozialer Prozess; Kooperation als gemeinsame Tätigkeit; Kooperation als normativer Begriff. Bauer (2008: 851) bringt die mit dieser begrifflichen Unklarheit verbundenen Konsequenzen – auch für die Praxis der Kooperation – deutlich zur Sprache:

„Kooperation ist nicht gleichzusetzen mit der unmittelbaren Zusammenarbeit in Gruppen und die unmittelbare Zusammenarbeit in Gruppen ist nicht das Gleiche wie Teamarbeit. Pädagogische Teamarbeit wiederum impliziert nicht ‚team teaching‘. Empirisch brauchbar ist offenbar die Unterscheidung zwischen informeller Kommunikation, gegenseitiger Hilfeleistung, regelmäßigem Austausch und direkter Zusammenarbeit (joint work). Diese Unterscheidungen sind nicht nur für die künftige Forschung von zentraler Bedeutung, auch in der Lehrerbildung ist es wichtig einen Begriffsapparat zu vermitteln, der es ermöglicht, sich professionell über Ziele, Formen und Methoden der Zusammenarbeit zu verständigen. Derzeit verfügen Lehrkräfte nicht über eine entsprechende Berufssprache, so dass es schon im Vorfeld von Kooperationen zu Missverständnissen, übersteigerten Erwartungen und entsprechenden Blockaden oder Enttäuschungserleben kommt.“

Die folgende Abbildung zeigt, dass sowohl die Bereiche der Schulentwicklung als auch der Schulqualität von der Qualität der Kooperation der Lehrkräfte beeinflusst werden (können):

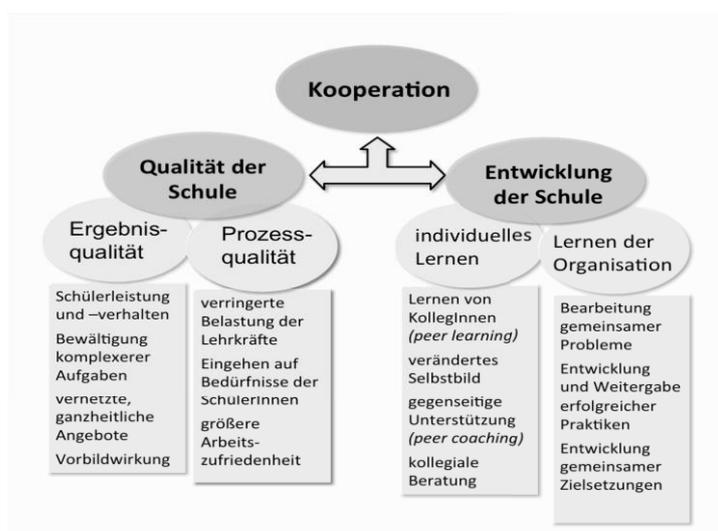


Abbildung 1: Bedeutung von Kooperation für die Organisation der Schule (aus: Ahlgrimm 2010: 33)

Schließlich wurde in zahlreichen empirischen Untersuchungen eine Reihe von Einflussfaktoren identifiziert, die das Gelingen der Kooperation an Schulen beeinflussen. Diese lassen sich in drei Bereiche von Bedingungen einordnen:

- „Der institutionelle Bereich umfasst z. B. formale Organisationsstrukturen und Prozessabläufe, organisatorische Rahmenbedingungen der Schule, Aufgaben und Verantwortlichkeiten der schulischen Akteure.
- Der personelle Bereich umfasst z. B. Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten, Einstellungen und (Wert-)Haltungen sowie Lebensumstände und (berufs-)biografische Hintergründe (auch Erfahrungen) der schulischen Akteure.
- Zum organisationskulturellen Bereich gehören zudem Aspekte der Schulkultur, der kollektiven Erfahrungen, Normen, Werte und Verhaltenskodizes einzelner Schulen mit den ungeschriebenen Gesetzmäßigkeiten, den informellen Strukturen und Prozessen.“ (ebd.: 55f.)

Auch Bauer (2008: 852) hat aus vorliegenden empirischen Studien einige Merkmale wirksamer pädagogischer Kooperationen herausgearbeitet. Zu diesen gehört nicht die häufig angenommene Dauer und Häufigkeit der Interaktionen und auch nicht das gemeinsame Essen und Kaffeetrinken, sondern vielmehr eine durch „Zeitersparnis, kompetente Leitung und Aufgabenspezialisierung in fachlich heterogenen Gruppen“ ermöglichte „effektive und effiziente Kooperation“, sowie „fachliche und pädagogische Kompetenzen der Teammitglieder, eine hohe Leitungskompetenz und eine gute Passung zwischen Team und Aufgabe bzw. zu betreuender Lerngruppe“.

So konsensfähig die Forderung nach – mehr – Kooperation unter Lehrkräften auch sein mag, sie stellt gleichwohl einen massiven Eingriff in die Institutionskultur von Schulen dar. Kooperation ist nicht nur deshalb schwierig, weil oftmals die Zeit dafür fehlt, Kooperation verlangt vor allem die Bereitschaft, auf ein Stück der eigenen Autonomie im beruflichen Handeln zu verzichten. Gräsel et al. (2006) berufen sich auf das von Lortie (1975) als „Autonomie-Paritätsmuster“ beschriebene Charakteristikum des Lehrerberufs, das ein massives Kooperationshindernis darstelle und gleichzeitig durch die Organisationsstruktur der Schule am Leben gehalten werde:

„Die Abgeschlossenheit der einzelnen Lehrperson im Klassenraum lässt die berufliche Tätigkeit fast privat werden und entzieht sie weitgehend der externen Kontrolle. Dies führt dazu, dass die zellulären Strukturen und die damit verbundenen Denk- und Verhaltensnormen aufrechterhalten werden, was wiederum die zellulären Strukturen stärkt. Zu diesen Normen gehört, dass niemand in den Unterricht einer Lehrkraft eingreifen soll, dass alle Lehrpersonen als gleichberechtigt gelten und dass die Kollegiumsmitglieder zuvorkommend miteinander umgehen und sich nicht gegenseitig in ihre Angelegenheiten einmischen. Zahlreiche Studien zur Kooperation mit Lehrkräften unterstützen die These, dass ein Bestreben nach Autonomie und das Ablehnen von Kontrolle wichtige Bestandteile der Sozialisation von Lehrkräften darstellen und kooperationshemmend wirken“ (Gräsel et al. 2006: 208f.).

Trotz dieser hemmenden Rahmenbedingungen haben sich natürlich längst Formen der Kooperation zwischen Lehrkräften entwickelt, die sich mit Gräsel et al. (ebd.) in drei Typen unterteilen lassen. Diese Formen unterscheiden sich hinsichtlich der Kernbedingungen von Kooperation, nämlich der (gemeinsamen) Aufgaben bzw. Ziele, des Vertrauens und der Autonomie erheblich:

(1) Unter *Austausch* verstehen Gräsel et al. eine Form der Zusammenarbeit, in der sich Kolleginnen und Kollegen über berufliche Inhalte informieren, d.h. sich beispielsweise wechselseitig mit Unterrichtsmaterialien versorgen. Diese Form der Kooperation wird von Gräsel et al. als „low-cost“-Form der Zusammenarbeit bezeichnet, weil in die Autonomie der Beteiligten kaum eingegriffen wird, aufwändige Rollenaushandlungen nicht zu erwarten sind und sich der wechselseitige Vertrauensvorschluss darauf beschränkt, dass die gewährte Unterstützung nicht einseitig erfolgt und dass die Suche nach Informationen nicht als Inkompetenz ausgelegt wird. Eine über die allgemeinen Ziele der Schule hinausgehende Verständigung braucht es hier nicht.

(2) Einen höheren Grad der Verbindlichkeit verlangt die *arbeitsteilige Kooperation*, die Gräsel et al. als zweite Form der Zusammenarbeit beschreiben. Hier bleibt die Autonomie der Beteiligten zwar in der Ausführung der Arbeiten bestehen, das Ziel und das Ergebnis muss aber mit den Partnern abgestimmt werden. Man muss sich darauf verlassen können, dass der Arbeitsauftrag von den Kooperationspartnern erwartungsgemäß erledigt wird, sonst wird das Ziel nicht bzw. unter den eigenen Erwartungen erfüllt.

(3) Als *Ko-Konstruktion* schließlich bezeichnen es Gräsel et al. (ebd.: 210f.), „wenn die Partner sich intensiv hinsichtlich einer Aufgabe austauschen und dabei ihr individuelles Wissen so aufeinander beziehen (kokonstruieren), dass sie dabei Wissen erwerben oder gemeinsame Aufgaben- oder Problemlösungen entwickeln“. Und sie fahren fort:

„Im Unterschied zur arbeitsteiligen Kooperation wird bei der Kokonstruktion über weite Strecken des Prozesses hinweg zusammen an Aufgaben gearbeitet. Damit erfordert die Kokonstruktion nicht nur eine ‚produktorientierte‘ Zielstellung, sondern auch eine Abstimmung in Hinblick auf den Arbeitsprozess. Die Autonomie des Einzelnen ist im Vergleich zu den anderen beiden Formen somit deutlich stärker eingeschränkt. Für eine produktive Kokonstruktion kann Vertrauen als besonders wichtig erachtet werden: Jeder Einzelne muss das Risiko eingehen, Fehler anzusprechen, zu kritisieren und zu hinterfragen bzw. selbst unsichere Vorschläge zu machen, die auf Ablehnung stoßen können. Dementsprechend kann diese Form der Kooperation als „high cost“ bezeichnet werden: Der Aufwand für gemeinsame Abstimmungen ist relativ hoch und die Gefahr für sachliche und soziale Konflikte größer als bei den anderen Kooperationsformen“ (ebd.: 210f).

Interdisziplinäre Kooperation in inklusiven Schulen

Neben diesen, die Kooperation von Lehrkräften im allgemeinen betreffenden Punkten, sind in integrativen Settings weitere spezifische Aspekte von Bedeutung, welche die Zusammenarbeit zwischen den verschiedenen Fachkräften, insbesondere der Grund- und Förderschullehrkräften, beeinflussen. Auch hier gilt, wie zahlreiche nationale und internationale Untersuchungen belegen, dass Zusammenarbeit und Kooperation als eine der zentralen Gelingensbedingungen inklusiver Beschulung anzusehen ist (vgl. Perner / Porter 2008: 523f.).

Klärungsbedürftig ist zunächst, welche Aufgaben die Förderschullehrkräfte im integrativen bzw. inklusiven Unterricht genau zu erfüllen haben bzw. wie die Ausgestaltung ihrer Rolle im Unterschied

zur bisherigen Tätigkeit in der Förderschule erfolgen soll? Stein fasst hierzu die deutsche Diskussion zur integrativen Beschulung zusammen:

- „Beratung verschiedener Rollenpartner (Lehrerkollegen, Eltern, Schulleitung),
- Diagnostik im Sinne der Zuweisungs-, sowie der Förder- bzw. Beratungs-Diagnostik,
- Erstellung individueller Förderpläne,
- gemeinsame Arbeit im Lerngeschehen (Planung, Team-Teaching, Arbeit mit einzelnen Schülern und Kleingruppen),
- Arbeit mit einzelnen Schülern in gesonderten Lernräumen (Einzel- und Kleingruppen-Förderung),
- Mitarbeit an einem ‚integrativen Schulprofil‘ (Schulklima, Gestaltung von Unterrichts- und Arbeits-Formen)“ (Stein 2005: 290).

Eine zentrale Schwierigkeit bei der Zusammenarbeit zwischen Grund- und Förderschullehrkräften hat Wocken aufgrund der Erfahrungen in Hamburger Schulversuchen als „Spezialist-Generalist-Dilemma“ bereits 1988 beschrieben (vgl. Wocken 1988a, 1988b). Damit sind verschiedene Punkte angesprochen, die im Folgenden stichpunktartig angerissen sind:

- Die Spezialisten-Erwartung schreibt der Förderschullehrkraft besondere, spezielle Kompetenzen für besonders förderbedürftige Kinder zu, über die eine Grundschullehrkraft aufgrund einer anderen Ausbildung nicht verfügt. Die Förderschullehrkraft steht damit unter dem Druck, diese Erwartung auch zu erfüllen – und nicht etwa nur dieselben pädagogisch-didaktischen Dinge zu tun, die eine Grundschullehrkraft auch tun könnte.
- Die Situation des Spezialisten ist zugleich dadurch gekennzeichnet, dass innerhalb einer ‚integrativen‘ Klasse Kinder sind, die bestimmte Förderbedarfe haben, es aber keineswegs gesichert, sondern eher unwahrscheinlich ist, dass diese Bedarfe zu den vorhandenen besonderen Kompetenzen der Förderschullehrkraft passen – weshalb eine Situation der Überforderung wahrscheinlich sei.
- Die Generalisten-Erwartung besteht darin, dass eine gut ausgebildete – und zudem besser bezahlte – Förderschullehrkraft in der Lage sein muss, nicht nur einzelne Kinder zu fördern, sondern auch den Unterricht für die gesamte Klasse zu gestalten bzw. zumindest ebenso sehr für diesen verantwortlich zu sein wie die Grundschullehrkraft.
- Die Situation des Generalisten ist allerdings häufig durch eine deutlich geringere Stundenzahl in der Klasse gekennzeichnet, weshalb das Wissen über die Klassensituation, den Lernstand einzelner Kinder etc. zwangsläufig geringer ist, als das der Grundschullehrkraft. Zudem sind Förderschullehrkräfte durch ihre Ausbildung zumeist tatsächlich nicht bzw. nicht so gut wie eine Grundschullehrkraft auf den Unterricht in einer Grundschulklasse vorbereitet – sie sind von ihrer Profession eben die angesprochenen Spezialisten.

Aufgrund dieser Erwartungen und situativen Gegebenheiten entstehen bei den beteiligten Personen – insbesondere auch bei der Förderschullehrkraft – nach Wocken einerseits Zweifel am Kompetenzmonopol der spezialisierten Förderschullehrkraft und das Gefühl des Außen-Vor-Seins. Es gibt allerdings auch Modelle, in denen diese von Wocken beschriebenen und immer wieder berichteten (vgl.

z.B. Kummer Wyss 2010) Erfahrungen und weitere Schwierigkeiten in der Abgrenzung der Professionen vermieden werden können. An dieser Stelle soll das „Support Teacher Model“ (Perner / Porter 2008) bzw. das Modell des „Methods and Resource Teachers“ (Porter 1991) kurz dargestellt werden, das insbesondere in kanadischen Schulen erfolgreich angewendet wird. Als Aufgaben der Förderschullehrkraft in einer inklusiven Schule werden die folgenden Punkte beschrieben: Förderplanung und -entwicklung; Einführung von Fördermaßnahmen; Förderdiagnostik; Begleitung der Fördermaßnahmen; Kommunikation und Kontaktpflege; Unterricht. Zusammengefasst ist die Rolle der Förderschullehrkraft in diesem Modell darauf ausgerichtet, der Regelschullehrkraft Informationen über Kinder und den potentiellen Einfluss spezifischer Einschränkungen/Behinderungen auf ihren Lernprozess zu liefern, sowie bei der Entwicklung und der Ein- und Durchführung angemessener Lern- und Förderangebote und Anpassungen zu unterstützen. Die Auswirkungen dieses Modells auf das konkrete Handeln der Förderschullehrkräfte zeigt Porter in einer Darstellung der Verteilung ihrer Arbeitszeit:

Activity	Description	% of Time Committed
Collaboration	Collaborating with teachers, teachers' assistants, other consulting teachers, parents, principal, and consulting professionals, such as psychologists and therapists. Done by phone calls or formal and informal meetings	31
Instructional Support	Providing direct instruction to the whole class so general education teachers can work with the individual student, developing student programs, monitoring and observing individual students or small groups in the general education classroom, evaluating and assisting with classroom management, developing strategies concerning student behaviour, providing individual guidance, meeting with students or student groups	29
Teacher Support	Responding to referrals, completing assessments, planning, developing Individualized Education Programs, preparing materials for instruction	20
Direct Instruction	Pulling students out for instruction in the resource or learning support room, assisting students who require extra help, providing individual attention	8
Other	Engaging in all the other teacher activities, such as professional development, staff meetings, and supervision duty	12

Tabelle 2: Hauptaktivitäten und Zeitnutzung der "Consulting (Support) Teachers" (Quelle: Perner / Porter 2008: 529; vgl. hierzu aktuell auch AuCoin / Porter 2013)

Hieran wird insbesondere deutlich, dass Unterricht bzw. die direkte Förderung von Kindern in diesem Modell nur noch einen sehr geringen Anteil der Arbeitszeit einer Förderschullehrkraft in Anspruch nimmt. Löser (2013: 122), die in einem Beitrag über Lehrerkooperation an inklusiven Schulen das kanadische Support Teacher Modell detailliert diskutiert, bezeichnet es aber genau aus diesem Grund als für deutsche Schulen zunächst wenig attraktiv. Auch wenn das kanadische Bildungssystem in der Inklusionsdebatte immer wieder als Vorbild herangezogen wird, so macht es dennoch wenig Sinn, einzelne Elemente, wie das Support-Teacher Modell einfach Eins-zu-Eins auf die deutschen Verhältnisse übertragen zu wollen (vgl. Köpfer 2013). Es dient daher auch nicht als normative Vorgabe für den Schulversuch, dessen Erfolg dann daran zu messen wäre, inwieweit es „gelingen“ ist, das kanadische Modell zu kopieren.

Es war ja gerade Aufgabe der Schulversuchsschulen, ein eigenes, für die eigene Schule passendes, Modell zu entwickeln, das sicherlich nationale und internationale Erfahrungen aufgreift, diese aber

nicht einfach kopieren kann und soll. Arndt / Werning (2013) haben in ihrer Studie zur „Unterrichtsbezogenen Kooperation von Regelschullehrkräften und Lehrkräften für Sonderpädagogik“ in einer Gesamtschule vier Spannungsfelder identifiziert, in denen sich interdisziplinäre Zusammenarbeit bewegt beziehungsweise bewähren muss².

(1) Zwischen Flexibilität, Diffusität und Struktur: Als durchgängig positiv bewertetes Merkmal wurde die Flexibilität in der Zusammenarbeit genannt, auf deren Kehrseite sich aber häufig eine Diffusität im Sinne einer Unklarheit über Rollen- und Aufgabenverteilung finden lasse. Daraus ergebe sich wiederum notwendig die strukturelle Verankerung der Kooperation auf institutioneller Ebene. Auch wenn die mit der Rollenunklarheit einhergehende Diffusität als Belastung erlebt wurde, lehnten die Befragten eine „umfassende Fixierung der Rollen und Aufgaben auf institutioneller Ebene ab. Die Relevanz einer flexiblen Gestaltung der Kooperation kann als Strategie im Umgang mit der grundlegenden Kontingenz pädagogischen Handelns verstanden werden“, so Arndt / Werning (2013: 35), und kann „die professionellen Handlungsspielräume der kooperierenden Lehrkräfte erweitern“ (ebd.).

(2) Zwischen De-Privatisierung und Privatisierung: Dieser Punkt greift den oben bereits erwähnten Topos wieder auf, dass es eine für den Lehrerberuf typische Habitusformation darstelle, sich wechselseitig nicht in die „Karten zu schauen“. Damit wird die Unterrichtsgestaltung, auch wenn sie im öffentlichen Raum stattfindet, unter professioneller Hinsicht eben doch zur Privatsache. Interdisziplinäre Kooperation kann damit auch als De-Privatisierung des Lehrerhandelns bezeichnet werden, die – so berichten Arndt / Werning (2013: 35f.) – zu einer Öffnung an einer Stelle (z. B. in der Unterrichtsdurchführung), bei einer gleichzeitigen Schließung und „Re-Privatisierung“ an einer anderen Stelle (z.B. bei der Unterrichtsplanung) führen kann. Bei fehlender institutionalisierter Rollenklärung kann dies wiederum leicht zu einer gewissen Beliebigkeit in der Kooperation führen.

(3) Zwischen Assistenz und Teamarbeit: Auch hier finden sich Bezüge zu den oben genannten Formen der Kooperation. Arndt / Werning (ebd.: 36) finden nicht selten eine Kooperationsform, in der der „Sonderpädagogin eine assistierende Rolle in Form einer Unterstützung für einzelne Schülerinnen und Schüler oder des Gewährleistens der Unterrichtsruhe“ zugewiesen wird. Ein ähnlicher Modus der Arbeitsteilung im Sinne einer Problemdelegation an die Sonderpädagogik findet sich in der Einrichtung stabiler, leistungshomogener Fördergruppen. Diese Formen der Kooperation bieten zwar den – verführerischen – Vorteil einer eindeutigen Aufgabenteilung, wurden aber bereits in den 1990er Jahren zurecht als Sonderschule-in-der-Westentasche (Reiser 1996) kritisiert, weil sie als additive Maßnahme verstanden wird und keine Schul- bzw. Unterrichtsentwicklung auslösen kann. Auch Arndt / Werning verweisen unter Bezugnahme auf Gräsel et al. (2006) auf die Zusammenführung unterschiedlicher Kompetenzen im Sinne einer Ko-Konstruktion als Kooperationsmodell, von dem der meiste Ertrag für eine inklusive Schulentwicklung zu erwarten sei.

² In diesen Befunden spiegeln sich zweifellos auch Aspekte der spezifischen Situation der weiterführenden Schulen wieder. Gleichwohl dürften die genannten Spannungsfelder von grundlegender Bedeutung sein und sich auch in der Grundschule, wenn vielleicht auch in modifizierter Form, wiederfinden.

(4) Zwischen Unterrichtsermöglichung und Unterrichtsentwicklung: Die Autoren beschreiben hier das Dilemma, dass die SonderpädagogInnen, insbesondere in Phasen der Doppelbesetzung, einen wichtigen Beitrag zur Unterstützung einzelner Schülerinnen und Schüler leisten, damit aber auch in Gefahr laufen, „dass eine Unterrichtsgestaltung aufrechterhalten wird – bzw. ein Unterricht ermöglicht wird – der dem Lehren und Lernen in heterogenen Gruppen nicht gerecht wird“ (ebd., 38). Unzureichende innere Differenzierung könne beispielweise zwar durch die Sonderpädagogin notdürftig ausgeglichen werden, davon gehe dann aber kein Impuls zu einer Veränderung der Unterrichtsgestaltung aus.

2. Ergebnisse zur Zusammenarbeit von Grundschule- und Förderschullehrkräften

Es sollte deutlich geworden sein, dass sich die mit der Entwicklung der Teamarbeit ein komplexes Themenfeld eröffnet, dem sich im Schulversuch mit der Untersuchung der drei folgenden Fragen genähert werden soll:

- Welche Rollen- und Aufgabenverteilungen wurden zwischen den verschiedenen Professionen gefunden - und wie wurden diese entwickelt / ausgehandelt?
- Welches professionelle Selbstverständnis haben die Förderschullehrkräfte mit in den Schulversuch gebracht und wie hat sich dieses möglicherweise verändert?
- Wie werden die Ressourcen an den Schulen verteilt und worin sind mögliche schulspezifische Unterschiede begründet?

In den verschiedenen Befragungen haben sich hier fünf Schlüsselthemen herauskristallisiert. Bevor wir diese wiedergeben, wollen wir allerdings darauf eingehen, wie der organisatorische Rahmen des Einsatzes der Förderschullehrkräfte gestaltet und weiter entwickelt wurde. Danach wenden wir uns den besagten Schlüsselthemen zu: Es handelt sich dabei

- a. um die Frage nach den Bedingungen gelingender Teambildung,
- b. um die mit der Zusammenführung unterschiedlicher disziplinärer Perspektiven verbundenen Erträge und Belastungen,
- c. um die Frage nach der Organisation der Arbeitsteilung, also der Festlegung von Zuständigkeiten und Aufgabengebieten, insbesondere der Förderschullehrkräfte und, eng damit verknüpft
- d. um die Notwendigkeit der Rollenklärungen im Team, sowie
- e. die Frage, wie der hohe Koordinationsaufwand zu regeln ist, den die Zusammenarbeit allen Beteiligten abverlangt.

Abschließend gehen wir auch noch einmal auf einen Aspekt ein, der die Zusammenarbeit auf der Ebene der Einzelschule überschreitet, nämlich die von einigen Befragten bemängelte fehlende Kooperation *zwischen* den Schulen im Schulversuch. Dieser Aspekt ist unter Schulentwicklungsgesichtspunkten insofern bedeutsam, als Schulen einer Region häufig die gleichen Entwicklungsvorhaben

bearbeiten, ohne wechselseitig von ihren Erfahrungen zu wissen oder gar zu profitieren. Doch zunächst zu den Organisationsmodellen.

Organisationsmodelle: Einsatz der Förderschullehrkräfte an den vier Schulversuchsschulen

An den Schulversuchsschulen haben sich unterschiedliche Modelle des Einsatzes der zusätzlichen Ressource der Förderschullehrkräfte entwickelt, die sich zum einen aus den speziellen Bedingungen und damit auch Bedarfen der Schulen ergeben haben, zum anderen mitunter aber auch dadurch bestimmt wurden, dass aufgrund der Bewerberlage nicht alle Schulen wie geplant mit dem entsprechenden Personal ausgestattet werden konnten.

Schule A

In Schule A wurde zu Beginn des Schulversuchs die Förderschullehrkraft dem ersten Schulversuchsjahrgang und damit zwei Klassen zugeordnet, so dass hier zunächst das Modell des Team-Teachings ausprobiert und etabliert wurde. In der Schule A fiel die zweite Förderschullehrkraft nach kurzer Zeit wieder aus, und lange Zeit konnte gar kein Ersatz gefunden werden, so dass die einzige Förderschullehrkraft zunehmend weniger Stunden für einzelne Klassen aufbringen konnte und sich die Arbeitsweise allein schon aus diesen personellen Notwendigkeiten hin zu mehr beratenden und unterstützenden Tätigkeiten verändern musste.

Im letzten Jahr des Schulversuchs war weiterhin nur diese eine ausgebildete Förderschullehrkraft mit halber Stelle an der Schule A eingesetzt. Sie war mit dem größten Teil ihrer verfügbaren Stunden in den Klassen des ersten Jahrgangs eingesetzt, wobei diese Schwerpunktsetzung auch dadurch begründet wurde, dass in diesem Jahrgang zwei neue Lehrkräfte an der Schule starteten und diese zu Beginn intensiver unterstützt werden sollten. Die Unterstützung bestand trotzdem vorwiegend in der Einzelförderung von Kindern mit besonderem Förderbedarf in diesen Klassen. Daneben war die Förderschullehrkraft im Jahrgang 4 eingesetzt, und bot Gruppenförderung (Deutsch als Zweitsprache, Mathematik) an. Lediglich eine Wochenstunde verblieb somit zur Beratung und Diagnostik für die anderen Jahrgänge. In diesen waren anstatt der zweiten Förderschullehrkraft ein Grundschullehrer auf einer TVH-Stelle, sowie eine Sozialpädagogin mit Teilzeitstellen eingesetzt.

Im letzten Jahr des Schulversuchs waren außerdem Lehrkräfte aus der „zuständigen“ weiterführenden Schule (Haupt- und Realschulzweig) für einzelne Stunden pro Woche in den vierten Klassen, um einerseits einen Eindruck von den fachlichen und methodischen Kompetenzen der Kinder zu bekommen und andererseits einen direkten Einblick in das didaktische und methodische Vorgehen im Rahmen des Schulversuchs zu erhalten. So sollte der Übergang der Kinder durch eine Vorbereitung der weiterführenden Schule erleichtert werden.

Als Problem dieser Organisationsform wurde das Fehlen der Möglichkeit des fachlichen Austauschs für die Förderschullehrkraft benannt, zudem habe sich aufgrund der geringen Stundenzahl in den Klassen

ein ähnlich misslicher Status als „Besucherin“ ergeben, wie er aus der Arbeit der Beratungs- und Förderzentren bereits bekannt ist. Schließlich führte diese Organisationsform nach der Wahrnehmung der Befragten dazu, dass die Förderschullehrkraft sich zunehmend auf einzelne Kinder konzentrieren musste.

Schule B

Im ersten Jahr des Schulversuchs erfolgte hier eine eindeutige Zuordnung der Förderschullehrkraft zum ersten Jahrgang des Schulversuchs und damit zu zwei Klassen. In diesen unterrichteten die Grund- und Förderschullehrkraft dann die entsprechenden Stunden gemeinsam, so dass von weitgehendem Team-Teaching und geteilter Verantwortungsübernahme für die Klasse gesprochen werden kann. Diese Situation konnte nicht über die nächsten Jahre beibehalten werden, auch aufgrund des Fehlens der zweiten Förderschullehrkraft mussten die vorhandenen Stunden auf die Schulversuchsklassen verteilt werden, wobei der Schwerpunkt auf der ersten Klasse erhalten bleiben sollte, um Probleme frühzeitig zu erkennen.

Im letzten Jahr des Schulversuchs gestaltete sich die Situation so, dass weiterhin nur eine Förderschullehrkraft an der Schule eingesetzt war, die zweite Stelle wurde von einer (Regelschul-)Lehrkraft besetzt, da keine sonderpädagogisch qualifizierten Kräfte verfügbar waren. Die Förderschullehrkraft war zuständig für die Beratung und Diagnostik in prinzipiell allen Jahrgängen und Klassen, außerdem wurde stundenweise Einzelförderung und in einzelnen Fällen auch die Förderung von Gruppen in bestimmten Schwerpunkten angeboten. Die zweite Kraft war dem dritten Jahrgang zugeordnet und dort assistierend tätig, wobei sie auch von der Förderschullehrkraft Unterstützung erhielt.

Auch an der Schule B arbeiteten wie an der Schule A im letzten Schulversuchsjahr Lehrkräfte aus einer weiterführenden Schule aus den oben schon angeführten Gründen mit.

Als Problem dieser Organisationsform wurde der Verlust des Bezugs zu den einzelnen Klassen genannt, sowie die Anstrengung, sich ständig auf neue Personen einstellen zu müssen.

Schule C

Die Schule C begann damit, die Förderschullehrerin im ersten Schulversuchsjahr als „normale“ Lehrkraft mit Klassenlehrerfunktion einzusetzen. Dieses Modell wurde mit der Einführung der flexiblen Eingangsstufe schon loser, die Zuordnung zu nun mehreren Klassen blieb aber zunächst erhalten. Auch die zweite Förderschullehrkraft wurde als Klassenlehrerin in den Jahrgängen eins und zwei bzw. der flexiblen Eingangsstufe eingesetzt.

Eine Förderschullehrkraft war im letzten Jahr des Schulversuchs weiterhin als Klassenlehrerin in einer Lerngruppe der flexiblen Eingangsstufe tätig, wobei darauf geachtet wurde, dass in dieser Lerngruppe ein relativ hoher Anteil an Kindern mit „erhöhtem“ Förderbedarf war. Die zweite Förderschullehrerin war zuständig für den sogenannten „Fitnessraum“, in dem eine Kleingruppenförderung für

Kinder aus den Jahrgängen drei und vier angeboten wurde. Diese spezielle Förderung, kam verschiedensten Kindern in unterschiedlichen Gruppenzusammensetzungen zugute, wobei der Schwerpunkt nach Aussagen verschiedener Lehrkräfte ebenfalls auf Kindern mit besonderem Förderbedarf in verschiedenen Bereichen lag. Der Förderschullehrkraft oblag die Koordination der Förderstunden, sowie die Aufgabe, eng mit den Klassenlehrerinnen zusammenzuarbeiten, um die Inhalte des Förderunterrichts möglichst gut mit den ‚normalen‘ Unterrichtsinhalten zu verzahnen und die Notwendigkeit bestimmter Kursinhalte zu eruieren. Problematisch an dieser Organisation war allerdings aus Sicht der Lehrkräfte, dass dieses besondere Angebot nicht wirklich verpflichtend war, so dass im Bedarfsfall die Lehrkräfte aus dem Fitnessraum häufig als Vertretungsreserve zur Verfügung stehen mussten.

Durch die im Vergleich mit den drei anderen Schulversuchsschulen relativ hohe Ausstattung der Schule C mit (Grundschul-)Lehrerstunden konnte in den Lerngruppen der flexiblen Eingangsstufe zudem eine wöchentliche Doppelbesetzung von zehn Stunden aufrechterhalten werden. In den Jahrgängen drei und vier wurde darauf verzichtet.

Schule D

In der Schule D begann man damit, den Förderschullehrer einer Klasse aus dem ersten Jahrgang fest zuzuordnen, ein Anteil der verfügbaren Unterrichtsstunden stand zunächst für Beratung und Diagnostik in der anderen Klasse und später auch dem zweiten Schulversuchsjahrgang zur Verfügung. An der Zuordnung zu einer Klasse wurde aber zunächst festgehalten. Im Verlauf wurde aber deutlich, dass die Kompetenzen der Förderschullehrkraft so nicht angemessen für die gesamte Schule zur Verfügung standen. Anders als in den beiden oben angeführten Schulen, war hier zudem ab dem zweiten Jahr ein zweiter Förderschullehrer an der Schule, so dass hier mehr Handlungsspielräume entstanden.

Im letzten Jahr des Schulversuchs hat sich dann das folgende Modell etabliert: Jeder Förderschullehrer war insgesamt sechs Klassen fest zugeordnet, davon drei aus der flexiblen Schuleingangsstufe und drei aus dem Jahrgang drei bzw. vier. Die Zuteilung der Stunden erfolgte dabei relativ flexibel, je nach dem erkannten Bedarf in den einzelnen Klassen, ein Schwerpunkt lag aber auf den Jahrgängen eins und zwei.

Fazit

Da sich die Organisationsmodelle aller vier Schulen noch in der Entwicklung befinden, ist über deren Effektivität noch keine seriöse Aussage möglich. Alle Modelle ringen mit dem Problem, bei begrenzten zeitlichen Ressourcen eine möglichst hohe Präsenz der Förderschullehrkraft in den einzelnen Klassen zu organisieren. Orientierungspunkt war hier offenbar das aus dem Gemeinsamen Unterricht bekannte Modell der gemeinsamen Klassenführung einer Integrationsklasse. Im ersten Jahr des Schulversuchs ließ sich dieses Modell auch noch ansatzweise auf der Ebene der Jahrgangsstufe realisieren. Mit dem Hinzukommen weiterer Jahrgänge wurden andere Organisationsformen notwendig. Eine

Bündelung der sonderpädagogischen Ressource zur Realisierung einer weitgehenden Doppelbesetzung ist dann nur um den Preis zu haben, „auffällige“ Kinder in einer Lerngruppe zu konzentrieren – einem Vorgehen, das zumindest der Idee der Inklusion zuwider läuft.

Grundsätzlich zeigt sich im Schulversuch damit eine Tendenz in Richtung des kanadischen Support-Teacher-Modells, auch wenn – wie wir unten noch zeigen werden (vgl. Abschnitt „Koordinationsaufwand: Institutionalisierungsformen der Zusammenarbeit“ S.53ff.) – das Unterrichten immer noch die Kernaufgabe der FörderschullehrerInnen geblieben ist.

Teambildung: Mehr als nur „die Chemie muss stimmen“

Wie oben bereits ausführlich dargestellt, war es für das Berufsfeld einer Lehrkraft lange Zeit absolut unüblich, mit einer anderen Person zusammen in der Klasse zu stehen. So entstand das zwar nicht unhinterfragte, aber doch überwiegend beibehaltene Bild der Lehrkraft als Einzelkämpfer. Dieses Phänomen lässt sich nach Wocken (1988b) freilich nicht auf psychologische Besonderheiten der Lehrerpersönlichkeit zurückführen, sondern ist „eine notwendige Systemfolge der bürokratisch organisierten Schule [...] und [hat] innerhalb des bestehenden Schulwesens sogar eine sinnvolle Funktion“, indem sie „die Normierung der Lehrerpersönlichkeit“ verhindert und „die Entfaltung von Individualität im Lehrerberuf“ begünstigt (ebd., o. S.). Um einen ersten Einstieg in die Einstellungen der Lehrkräfte im Schulversuch zum Thema Teamarbeit zu bekommen, werden zunächst die quantitativen Ergebnisse auf die Frage dargestellt, inwieweit die einzelne Lehrkraft der Aussage „LehrerInnen sind Einzelkämpfer“ zustimmen kann oder nicht.

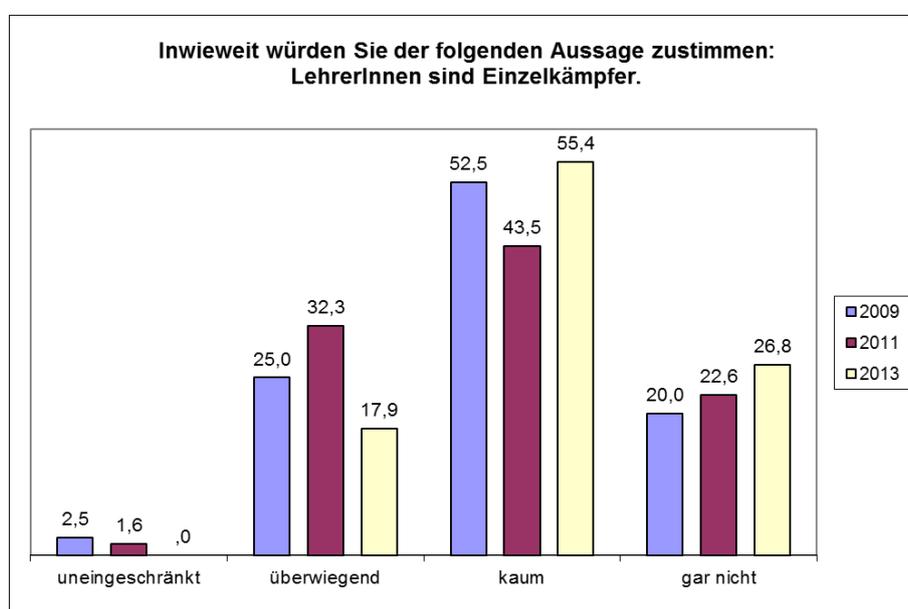


Abbildung 2: Zustimmung zur Aussage: LehrerInnen sind Einzelkämpfer

Die in Abbildung 2 dargestellten Daten aus den drei Erhebungen machen deutlich, dass zwischen 65% und 80% der Lehrkräfte diese Aussage eher ablehnen, den Lehrberuf also nicht als Arbeit einer

Einzelperson betrachten. In Anbetracht der Anforderung, im Rahmen des Schulversuchs bzw. in einer sich inklusiv entwickelnden Schule zunehmend im Team zusammenarbeiten zu müssen – und zwar zumindest aus der Sicht der Lehrkräfte zunächst unabhängig davon ob inner- oder außerhalb des Klassenraums – ist diese Selbsteinschätzung der Lehrkräfte durchaus positiv zu bewerten. Auch wenn die Unterschiede zwischen den Mittelwerten der einzelnen Erhebungszeitpunkte nicht statistisch signifikant sind, haben zudem mit zunehmender Dauer des Schulversuchs doch zunehmend mehr Lehrkräfte der Aussage mit „stimmt gar nicht“ widersprochen.

Andererseits bedeuten diese Zahlen aber auch, dass zwischen ca. 20% und 35% der befragten Lehrkräfte doch zumindest ansatzweise der Überzeugung sind, dass es sich bei Lehrerinnen und Lehrern um Einzelkämpfer handelt. Ob diese Einstellung aus eigener Erfahrung entstanden ist oder es sich um übernommene Urteile oder Erwartungen handelt, lässt sich nicht sagen, aber in jedem Fall ist davon auszugehen, dass ein solches Bild der eigenen Berufsrolle Auswirkungen darauf haben dürfte, wie in eine Teamarbeit hineingegangen bzw. was von dieser erwartet wird.

Vor dem Hintergrund dieser grundsätzlichen Einstellungen zur Teamarbeit der Lehrkräfte ist es interessant zu betrachten, wie sich die Zusammenarbeit in den Teams im Verlauf entwickelt hat. Ein bedeutsames Thema im Rahmen der Teamarbeit, die eine der größten Veränderungen für viele Lehrkräfte im Schulversuch darstellte, war die Frage nach der Zusammenstellung von Teams, die in einer Klasse zusammenarbeiten und ggf. auch gemeinsam unterrichten. In den Aussagen zu dieser Frage lassen sich zwei verschiedene Ansätze finden. Der erste bezieht sich, wie in den folgenden beiden Zitaten beispielhaft zu sehen ist, primär auf die zwischenmenschliche Ebene zwischen den Teampartnern:

„Man muss sich natürlich auf die Anderen einlassen können. So lange das im zwischenmenschlichen Bereich funktioniert, ist alles andere kein Problem. Schwierig wird es, wenn einer quer schießt. Das ist jetzt nicht wirklich passiert, aber das sehe ich als Nachteil, der passieren könnte.“

„Wir waren auch als Team absolut gut, also von der Konstellation her hat das sehr gut gepasst. Und das ist letzten Endes auch eine Grundvoraussetzung für die Teamarbeit, dass man miteinander kann. Deswegen muss ich nicht jeden hier heiraten, aber es gibt einfach Personen, mit denen kann man besser, dafür sind wir alle Menschen. Aber bei uns ging es grandios, ich kann es wirklich nicht anders sagen.“

Als eine zentrale Grundlage für eine gelingende Teamarbeit wird von den meisten der befragten Lehrkräfte eine positive persönliche Beziehung zwischen den in einem Team zusammenarbeitenden Personen angeführt. In den Interviews wurde nicht offen thematisiert, dass es zu persönlichen Konflikten zwischen Teampartnern kam, da dieser Aspekt aber häufig angesprochen und auch immer wieder als ein wichtiger Punkt in der Zusammenstellung von Teams angeführt wurde, ist davon auszugehen, dass es entsprechende Erfahrungen auch gab, die aber nicht öffentlich bzw. vor laufendem Diktiergerät nach außen kommuniziert werden konnten. Neben dieser zwischenmenschlichen Ebene, wurde in den Interviews auch die fachliche Herangehensweise an Unterricht als bedeutsam für die Teamarbeit herausgestellt:

„Man muss schon wissen wie sein Partner arbeitet. Eigentlich muss man auch wirklich gucken wie er im Unterricht ist, ob das so passt zu mir. Ich meine es gibt ja Kollegen, die können mit größtem Tumult arbeiten und das stört sie nicht und die Kinder vielleicht dann auch nicht, weil sie es einfach gewohnt sind. Aber wenn dann ein Teampartner dazu kommt, der halt eher die ruhige Atmosphäre bevorzugt, dann ist das Chaos, das geht nicht. Und wie arbeitet jemand, wie macht er die Vorbereitungen. Sitze ich hier jeden Nachmittag bis um vier oder kann ich das auch mal telefonisch schnell klären. Das sind halt auch so Sachen, das ist eine riesen Voraussetzung, dass man das wirklich vorher klärt.“

„Es gibt durchaus persönliche Differenzen in der Grundkonzeption von Unterricht und wenn es diese zwischen den Leuten gibt, sind sie teilweise nicht mehr so offen den Tipps gegenüber wie sie es eigentlich sein sollten, habe ich manchmal den Eindruck.“

Auch wenn auf der didaktisch-methodischen Seite ein weitgehender Konsens über die prinzipielle Arbeitsweise im Schulversuch bzw. in den einzelnen Kollegien vorhanden war, gibt es auch in diesem Rahmen noch sehr unterschiedliche Möglichkeiten der Gestaltung von Unterricht, was im Zitat auch als „Grundkonzeption von Unterricht“ bezeichnet wurde. Es wurde insbesondere in den ersten zwei Jahren des Schulversuchs deutlich, dass es für eine gemeinsame Arbeit innerhalb des Klassenraums notwendig ist, entweder die Teams auch nach den vorhandenen individuellen Konzeptionen zusammenzustellen, oder andere Formen der Zusammenarbeit zu finden, die über das konkrete Team-Teaching hinausgehen.

Es stellt sich an dieser Stelle natürlich die rein organisatorische Frage, wie diese beiden Voraussetzungen in allen Fällen erfüllt werden sollen bzw. wie damit umgegangen werden kann, wenn entsprechende Teamzusammenstellungen nicht gebildet werden können. Es dürfte praktisch unmöglich sein, die Zwänge der Stundenplanung mit den vorhandenen zeitlichen und personellen Ressourcen zusammenzubringen und dabei sowohl die persönlichen Beziehungen als auch die Vorstellungen von Unterricht bei der Bildung von Klassen- und darüber hinausgehend auch Jahrgangsteams zu berücksichtigen – ganz abgesehen davon, dass es mitunter schwierig sein dürfte, die entsprechenden Beziehungen und Unterrichtskonzepte zu erheben. Eine Lösung für diese Problematik wurde daher auch im Rahmen des Schulversuchs nicht zu aller Zufriedenheit gefunden, es wurde aber an allen vier Schulen zunehmend versucht, besondere Vorlieben abzufragen und so weit wie möglich in die Planungen einzubeziehen.

Abgesehen von diesen vermutlich unvermeidbaren Schwierigkeiten in der Bildung der Teams, wurde aber insgesamt fast ausschließlich von positiven Erfahrungen in der Teamarbeit berichtet, wie die beiden folgenden Zitate beispielhaft zeigen:

„Ich finde unsere Zusammenarbeit gut. Ich finde es auch sehr offen, also von meiner Seite aus und ich finde es ist eine Bereicherung. Und ich hoffe, dass wir den Schülern auch so helfen können wie man sich das denkt. Also es wären sicherlich einige schon nicht so weit gekommen wie sie jetzt sind, bin ich mir ziemlich sicher, wenn eben die Klasse größer wären, wenn es nicht möglich wäre, dass man manchmal zu zweit drin ist.“

„Ich empfinde es als große Entlastung, dass man nicht so ein Alleinkämpfer ist, dass man halt sieht, okay das haben wir gemeinsam uns ausgedacht und so machen wir das halt jetzt. Also ich empfinde

es als große Entlastung und auch als Bereicherung im Team zu arbeiten. Das hab ich vorher jetzt nicht so erfahren.“

Es wird in beiden Aussagen, so wie auch in zahlreichen anderen, sehr deutlich, dass die für viele Lehrkräfte zunächst ungewohnte Zusammenarbeit insgesamt sehr positiv, als „Bereicherung“ und „Entlastung“ gesehen wird. Aus der Sicht der Lehrkräfte hat dies zudem auch nicht nur Auswirkungen auf das eigene Handeln und Erleben im Unterricht und dessen Vor- und Nachbereitung hat, sondern ist insbesondere auch effektiv im Sinne der besseren Förderung von Kindern. Die von den Lehrkräften wahrgenommenen Vorteile des Team-Teachings wurden auch im Rahmen der quantitativen Erhebungen abgefragt und sind in Abbildung 3 dargestellt.

In den Ergebnissen zeigt sich einerseits, dass grundsätzlich (fast) alle befragten Lehrkräfte die Einführung bzw. Erweiterung des Team-Teachings als eine Verbesserung der Arbeitsbedingungen wahrgenommen haben bzw. dieser Vorteile für das eigene Handeln zugeschrieben haben:

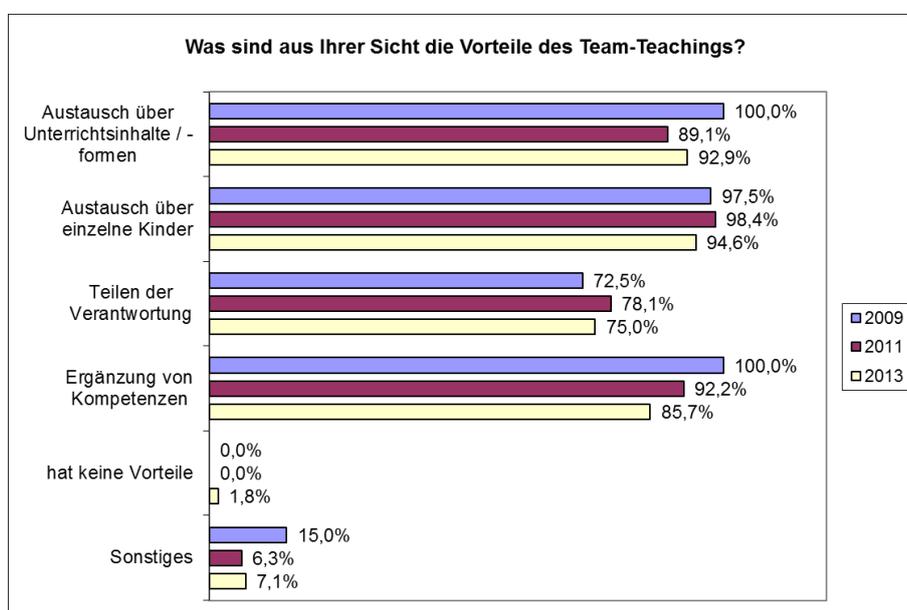


Abbildung 3: Vorteile des Team-Teachings

Sowohl der „Austausch über Unterrichtsinhalte und -formen“, der „Austausch über einzelne Kinder“, als auch die „Ergänzung von Kompetenzen“ werden zu jedem Erhebungszeitpunkt von mehr als 85% der befragten Lehrkräfte als Vorteil bezeichnet und dies macht deutlich, worin die angesprochene Entlastung und Bereicherung durch die Teamarbeit besteht. Auch das „Teilen von Verantwortung“ wird von jeweils mehr als 70% der Befragten ausgewählt, hier dürfte die spezifische Rolle der Klassenlehrerin ein Grund dafür sein, dass nicht ein noch höherer Anteil der befragten Lehrkräfte diese Antwortmöglichkeit gewählt hat. Auf diesen und die anderen Punkte wird im Folgenden unter den weiteren thematischen Schwerpunkten im Rahmen der Teamarbeit aber auch noch intensiver eingegangen.

Zusammenführung unterschiedlicher Expertisen: Anstrengung und Gewinn

Auch wenn es in manchen Schulen und Kollegien schon vorher üblich war, im Rahmen von Jahrgangs- und, durch die Zusammenarbeit zwischen Klassen- und Fachlehrern, auch in Klassenteams zusammenzuarbeiten, stellt der Schulversuch mit der festen Zuordnung von Förderschullehrkräften zu den Schulen für alle eine deutliche Veränderung dar, sowohl in den Möglichkeiten der individuellen Förderung, als auch in der Teamarbeit. Diese Entwicklung im Rahmen des Schulversuchs wird von praktisch allen befragten Lehrkräften als positiv eingeschätzt, wie die in Abbildung 4 dargestellten Ergebnisse der entsprechenden Frage zeigen.

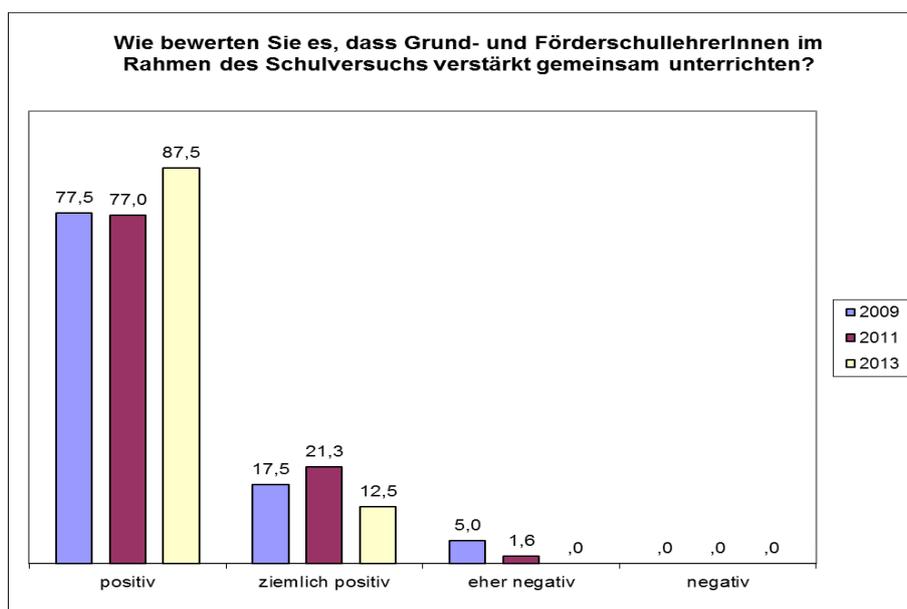


Abbildung 4: Bewertung der Zusammenarbeit von Grund- und FörderschullehrerInnen

Man könnte natürlich vermuten, dass prinzipiell jede personelle Unterstützung positiv bewertet wird, weshalb in diesem Abschnitt in den Blick genommen wird, welche Erwartungen und Erfahrungen die Lehrkräfte mit der sonderpädagogischen Unterstützung an ihrer Schule und in den Teams gemacht haben. Die Ergebnisse der entsprechenden quantitativen Befragung, die in Abbildung 5 wiedergegeben sind, zeigen zunächst sehr deutlich, dass nahezu alle befragten Lehrkräfte es als eine zentrale Veränderung betrachten, dass durch die verschiedenen Professionen auch „unterschiedliche Blickwinkel auf die SchülerInnen“ eingenommen werden können. Dies dürfte zwar prinzipiell auch bei der Zusammenarbeit von Personen der gleichen Profession der Fall sein, bei unterschiedlichen Professionen fällt die Unterschiedlichkeit der Sichtweisen aber offenbar noch stärker ins Gewicht, wie auch dadurch deutlich wird, dass der entsprechende Zustimmungswert im Verlauf des Schulversuchs nicht abnimmt, sondern die Annahme durch die Erfahrung bestätigt wird.

Auch die „Erweiterung methodischer Kompetenzen“ stellte für 75% bis 87% der befragten Lehrkräfte einen Vorteil der Zusammenarbeit zwischen Grund- und Förderschullehrkräften dar, ein (mit Ausnahme des Erhebungsjahres 2011) vergleichbarer Anteil der Befragten wählte als Erweiterung durch

die Teambzusammensetzung auch die Antwortmöglichkeit „Kennenlernen neuer Unterrichtsmaterialien“. Beide Optionen beziehen sich auf konkrete inhaltliche bzw. didaktische Aspekte, bei denen offenbar davon ausgegangen wurde, dass eine andere Profession hier zu einer Erweiterung des eigenen Wissens und Handelns beitragen kann. Auch diese Erwartung hat sich offenbar weitestgehend bestätigt, auch wenn die Anteile bei beiden Antworten im Verlauf des Schulversuchs etwas abgenommen haben. Ein insgesamt geringerer Anteil der befragten Lehrkräfte wählte die Option, dass mit der Zusammenarbeit der unterschiedlichen Professionen eine „stärkere Betonung der Beratung“ einhergeht, mit Werten zwischen 60% und 75% stellt aber auch dieser Bereich des professionellen Handelns eine der erwarteten besonderen Kompetenzen der Förderschullehrkräfte dar.

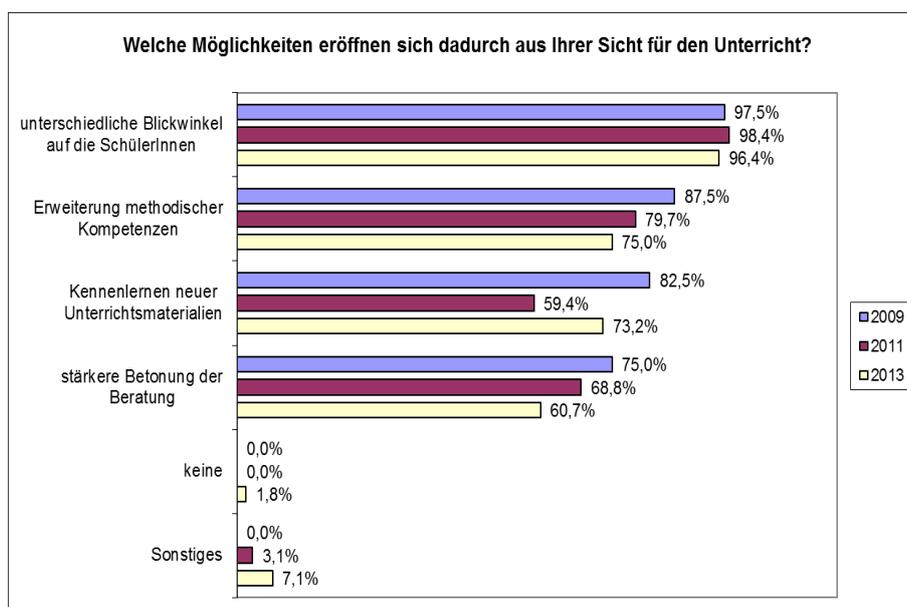


Abbildung 5: Möglichkeiten durch die Zusammenarbeit von Grund- und FörderschullehrerInnen

In den Interviews wird insbesondere der besondere Blick der Förderschullehrkräfte hervorgehoben, der die Kompetenzen und Schwierigkeiten einzelner Kinder aus der Sicht der Grundschullehrkräfte scheinbar überhaupt erst wahrnehmen kann, was offenbar der anderen Ausbildung und Arbeitsweise dieser Profession zugeschrieben wird:

„Also ich glaube, dass die Förderung noch mal eine wesentlich intensivere ist, dadurch dass einfach eine Förderschullehrerin mit drin ist und noch mal einen ganz anderen Blick hat. Ich glaube grade für mich als junge Lehrerin, aber auch für erfahrene Lehrerinnen, fehlen da einfach so die Blicke für gewisse Probleme von Kindern mit Schwierigkeiten beim Lernen. Und von daher denke ich ist ganz viel Potential einfach durch die Förderschullehrerin noch mal zusätzlich für die Kinder da.“

„Der Austausch zwischen Förderlehrkraft und Grundschullehrkraft ist ganz intensiv über gewisse Schülerinnen und Schüler. Also da geht es dann vor allem um einzelne, die Gespräche sind selten auf die ganze Klasse gemünzt, sondern es geht tatsächlich immer um einzelne Kinder. Wo sind noch Schwächen, was kann man tun um dem Kind weiter unter die Arme zu greifen oder wo sind besondere Stärken und was kann man tun um das Kind noch weiter zu fördern, damit es sich nicht langweilt im Unterricht.“

Über diesen besonderen, diagnostisch geschulteren Blick der Förderschullehrkräfte hinaus ergeben sich in einigen Teams aber auch andere Schwerpunkte in der Zuständigkeit für einzelne Kinder bzw. unterschiedliche Leistungsbereiche. Insbesondere in Teams bzw. Klassen, in denen die Förderschullehrkräfte zumindest in Ansätzen die Rolle einer zweiten Klassenlehrerin eingenommen haben, fand sich diese Form der Aufgabenteilung aufgrund der Profession:

„Die Förderschullehrerin und ich wir haben uns sozusagen in der Mitte getroffen, und das war deswegen so gigantisch, weil jeder mit einem anderen Blick auf die Kinder kam und auch der Anspruch an die Kinder unterschiedlich war. Wir wussten beide, wo wir hin wollen, sie konnte den unteren Bereich, also leistungsmäßig, sehr gut abdecken und für mich war das kein Problem zu sagen, wo wir allgemein hin wollen.“

Diese Spannung zwischen den in den Professionen personalisierten unterschiedlichen Ansätze, das Fördern der gesamten Gruppe oder die Konzentration auf das einzelne Kind, das wie in der Einleitung beschrieben unter dem Namen des „Generalist-Spezialist-Dilemma“ aus anderen integrativen Zusammenhängen schon bekannt war, zeigte sich nicht nur in der im letzten Zitat angedeuteten positiven Konnotation. Sie wurde mitunter auch als Problem gesehen und diskutiert:

„Es gibt schon Probleme im Kollegium, wenn die Förderschullehrer mit den Grundschullehrern zusammentreffen. Da merkt man immer wieder Diskrepanzen, wo wir als Grundschullehrer nicht das Niveau runterbrechen wollen für alle und die Förderschullehrer halt einfach vom Niveau her teilweise runterstecken, obwohl wir sagen ‚die haben schon immer in Linien geschrieben, warum soll ich nicht jetzt auch in Linien schreiben, nur weil es vielleicht drei Kinder nicht können. Denen kann ich immer noch ein leeres Heft anbieten dann, aber deswegen muss nicht die ganze Klasse das machen. Das ist so ein bisschen immer eine Schwierigkeit, wo wir merken dass wir ein anderes Denken als die Förderschullehrer haben, die dann einfach auch ein bisschen komplett runter gehen. Die halt vielleicht auch den Vergleich nicht haben und wir immer Angst haben, wir wissen wo wir hin müssen. Nach der vierten Klasse gehen die ab und dann haben wir eine Verantwortung, die abzugeben. Also das ist so ein bisschen schwierig, ansonsten ergänzt sich das ja schon toll.“

Diese sich aus den unterschiedlichen Professionen ergebende Spannung, die wohl nicht grundsätzlich aufzulösen ist (und vielleicht auch gar nicht aufgelöst werden sollte), nahm mit der zunehmenden Trennung der Förderschullehrkräfte aus einzelnen Klassen und der steigenden Verantwortlichkeit für die ganze Schule oder mehrere Stufen im Verlauf des Schulversuchs mehr und mehr ab. Zumindest wurde sie in den Interviews von den Lehrkräften nicht mehr so deutlich kommuniziert, da sie offenbar den Alltag nicht mehr so nachhaltig bestimmte.

Es soll an dieser Stelle bei aller Herausstellung der besonderen Ausbildung und Kompetenz der Förderschullehrkräfte aber auch die Erfahrung vieler Lehrkräfte wiedergegeben werden, dass alleine durch eine Doppelbesetzung, unabhängig von den jeweiligen Professionen, eine intensivere Beobachtung und Förderung möglich ist, wie z.B. die folgenden Aussagen verdeutlichen:

„Wenn wir zu zweit in der Klasse sind, kann man die Kinder gezielter beobachten und fördern. Dass dann eine Person zum Beispiel sich auf einzelne Kinder konzentriert hat. Also jetzt nicht in dem Sinn, dass man die ganze Zeit neben dran sitzt und denen selber hilft, sondern dass man eben erst durch die genaue Beobachtung merkt, wenn Hilfe nötig ist.“

„Der Vorteil der Doppelbesetzung ist der Meinungs austausch, auch über Kinder, weil man sich ja doch manchmal nicht sicher ist und so konnte man sich besser austauschen und hat dann auch oft eine Bestätigung bekommen: Stimmt, ich sehe das jetzt richtig. Hier stimmt etwas vielleicht nicht, auch vom eigenen Verhalten her. Und wir hatten viel mehr Zeit, um uns dann auch intensiv auf ein Kind einzustellen, das es in diesem Moment nötig hatte und sich mit diesem Kind zu beschäftigen. Wenn ich ganz alleine bin, kann ich das ja nicht machen.“

Andererseits gibt es neben dem noch eher unspezifischen „besonderen Blick“ der Förderschullehrkräfte auch konkrete Fähigkeiten, die sie aus der Sicht mancher Grundschullehrkräfte für die Förderung von Kindern mit Schwierigkeiten unverzichtbar machen. Naheliegend wäre hier die Reduzierung auf die Diagnostik, die den am deutlichsten sichtbaren Unterschied in der Ausbildung ausmacht. Wie das nächste Zitat verdeutlicht, geht die Unterstützung durch die Förderschullehrkräfte aber zumindest in den Augen mancher Lehrkräfte darüber hinaus:

„Also was mir so an der Kompetenz ja so ein Stück weit fehlt oder was ich jetzt nicht so gut in der Ausbildung jetzt auch gelernt habe ist halt eben dieses genaue Diagnostizieren bei Kindern. Wo ich merke, da geht die Lernentwicklung langsamer und irgendwie merke ich es stimmt etwas nicht oder die stocken da und ich würde dann noch genauer wissen wollen, was sie jetzt genau haben und was für Materialien dann eben passen, auf welcher Stufe sie sind. Also ich kann zwar einschätzen, das Kind kann jetzt nur im Zahlenraum bis zwanzig rechnen, aber was ist dann der nächste Schritt.“

Auch hier stellt die Diagnose der Probleme zwar den ersten Schritt der Förderung lernschwacher Kinder dar, dieser könnte aber zumindest in Ansätzen möglicherweise auch von erfahrenen Grundschullehrkräften vollzogen werden. Die wirkliche Schwierigkeit, für die dann aus Sicht mancher Befragter die besondere Expertise notwendig ist, besteht in den sich aus einer Diagnose ergebenden Folgerungen für die Unterrichts- bzw. Förderplanung. Es hilft noch nicht, ein Problem erkannt zu haben, wenn sich daraus keine sinnvollen Konsequenzen ergeben. Wie so oft gab es aber auch in diesem Bereich unterschiedliche Ansichten, wie das nächste Zitat verdeutlicht, in dem die Meinung vertreten wird, dass gegenüber der Bedeutung der Erfahrung und der individuellen Haltung gegenüber Kindern die originäre Ausbildung in den Hintergrund tritt.

„Also eine Grundschullehrerin, die Erfahrung hat und gut ausgebildet ist, könnte es meiner Meinung nach auch. Bestimmt niemand, der das erste Mal eine erste Klasse hat, das geht nicht. Also man muss die Erfahrung einfach haben. Eine Förderschullehrerin, die nicht genau hinguckt, ist genauso kontraproduktiv. Also man muss, egal ob man jetzt von der einen oder anderen Ausbildung her kommt, einfach sehen können und hören und mitkriegen: Wo sind die Schwächen von einem Kind. Ich würde das nicht an der Ausbildung festmachen.“

Insgesamt stellt diese Meinung aber eine selten geäußerte Position im Schulversuch dar, mehrheitlich wurde die Besonderheit und Bedeutsamkeit der Profession der Förderschullehrkräfte mit zunehmender Dauer des Schulversuchs immer stärker betont. Diese zunehmende Thematisierung lässt sich damit in Zusammenhang bringen, dass die Ressource der Förderschullehrkraft mit dem Fortschreiten des Schulversuchs in allen Schulen auf mehr Klassen verteilt werden musste und der zu Beginn in allen vier Schulen praktizierte Einsatz als ‚halbe‘ oder ‚ganze‘ zweite Klassenlehrerin nicht durchzuhalten war. Trotzdem wurden auch im letzten Schulversuchsjahr noch Schwerpunkte gesetzt, die

aber nun verstärkt auf die Weitergabe der fachlichen Kompetenzen an die Grundschullehrkräfte und die Förderung besonderer Kindergruppen bezogen wurden:

„Im ersten Schuljahr ist ja die Förderschullehrkraft verstärkt drin. Finde ich auch ganz gut so, weil dann die Klassenlehrer auch ein bisschen lernen und profitieren. Da ist das auch so, dass sie viel in der Klasse macht, ich sehe aber auch, dass sie ab und zu mal Gruppen raus nimmt. Mal Leistungsstarke, mal schwächere. Und dass sie auch Material erstellt hat, auf das die Klassenlehrer im nächsten Jahr dann zugreifen können.“

Neben diesem Schwerpunkt in der ersten Klasse gab es auch andere Modelle, in denen die Förderschullehrkräfte in den Stufen drei und vier den größten Teil ihrer Stunden arbeiteten. In allen Modellen war aber klar, dass auch ein Teil der Stunden für die allgemeine Beratung von Lehrkräften der gesamten Schule zur Verfügung stehen muss, wobei auch von allen dieses Stundenkontingent als zu gering empfunden wurde:

„Ich würde mir schon wünschen, dass diese Förderschulkraft im Hinblick auf die Diagnostik engmaschiger guckt: Wo steht das Kind eigentlich jetzt? Das kann ich so nicht leisten, weil ich habe noch fünfzehn andere. Einfach auch so ein bisschen Material beisteuert, also jetzt zum Beispiel in Mathe, dass die Kinder, die in einem anderen Zahlenraum unterwegs sind und die ja nicht immer exakt das gleiche machen können wie die anderen, dass da halt dann zusätzliches Material da ist und dass das dann in Absprache benutzt wird und so etwas. Das wäre einfach wichtig. Und dass sie halt auch in den Elterngesprächen unterstützend dabei ist und bei der Beratung.“

Neben diesen positiven Aspekten der Zusammenarbeit zwischen verschiedenen Professionen und dem überall geäußerten Bedarf nach einer Erweiterung der dafür zur Verfügung gestellten Stunden, wurden dabei durchaus auch Schwierigkeiten wahrgenommen, die über das schon angesprochene „Generalist-Spezialist-Dilemma“ hinausgehen.

Dass diese Schwierigkeiten auch nicht nur von einzelnen Personen abhängen, sondern allgemein wahrgenommen wurden, zeigen die in Abbildung 6 dargestellten Ergebnisse. Zwischen 57% und 72% der befragten Lehrkräfte gingen davon aus, dass es Schwierigkeiten in der Zusammenarbeit der Professionen gibt bzw. hatten mit zunehmender Dauer des Schulversuchs auch entsprechende Erfahrungen gemacht.

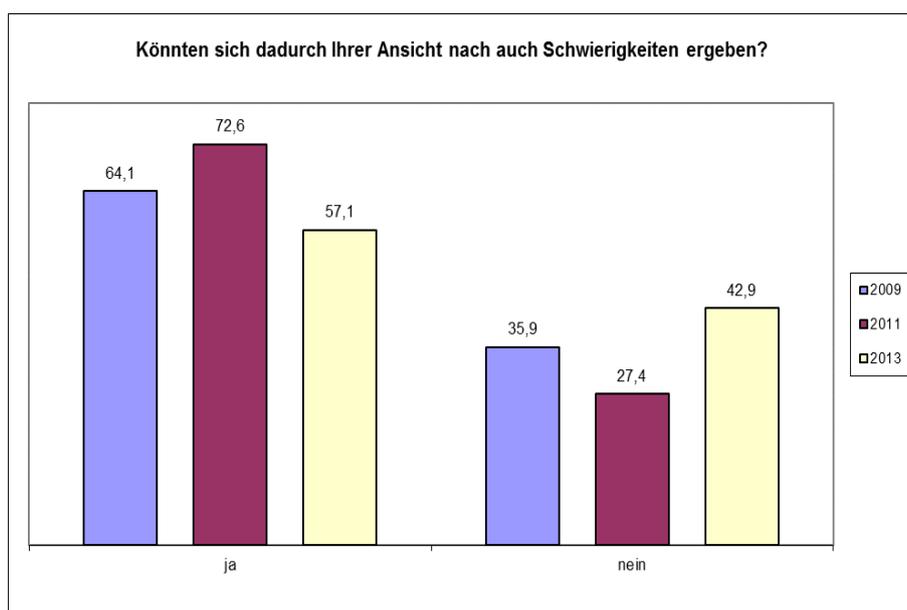


Abbildung 6: Schwierigkeiten durch die Zusammenarbeit von Grund- und FörderschullehrerInnen

Der größte Teil der Aussagen zu diesem Bereich findet sich in den offenen Antworten der Fragebogenerhebungen, da es offenbar schwierig ist, Kritik, die sich möglicherweise auch auf einzelne Personen beziehen lässt, in Interviews zu üben. Wie auch schon an anderer Stelle kurz angerissen wurde, stellt die Rückmeldung von wahrgenommenen Problemen oder Verbesserungsmöglichkeiten im Unterricht eine Schwierigkeit dar, die zu gegenseitigen Irritationen und möglicherweise auch persönlichen Schwierigkeiten führen kann. Das letzte der folgenden Zitate stammt von einer Förderschullehrkraft und macht damit deutlich, dass diese Schwierigkeiten durchaus von beiden Professionen wahrgenommen werden:

„Es muss eine Ebene geschaffen werden, auf der gegenseitig konstruktiver Feedback gegeben werden kann. Die beiden Lehrer müssen gleichgestellt werden“

„Eine Schwierigkeit ist die Schaffung praktikabler Kommunikationsstrukturen“

„Wenn Missverständnisse / Probleme nicht angesprochen werden.“

„Von außen finde ich es eine schwierige Situation zu sagen ich habe den Eindruck du machst das in deinem Unterricht mit diesem oder jenem Sachverhalt so, ich würde vorschlagen, mach es doch lieber so. Also das wäre schon besser man sitzt gemeinsam an einem Projekt, in Lesen, Schreiben, Rechnen, was auch immer und da bringe ich dann meine Sichtweisen mit ein und man kommt zu einem gemeinsamen Produkt. So ist es eher diese merkwürdige von außen Tipps, , Kritiker-Rolle, wo ich dann auch abwägen muss, wie wird das dann angenommen. Also ich muss ich mich manchmal rückversichern. ,Ich meine es jetzt wirklich nicht persönlich, es geht nur um die Sache.‘ Schwierig.“

Diese Problematik dürfte demnach auch über die im letzten Abschnitt thematisierte Bedeutung einer guten persönlichen Beziehung als Grundlage für eine Zusammenarbeit im Team hinausgehen. Bei der Beziehung zwischen unterschiedlichen Professionen, die sich unter anderem auch durch die Dauer ihrer Ausbildung und damit einhergehend auch die Höhe der Besoldung unterscheiden, muss

davon ausgegangen werden, dass Fragen der Hierarchie bzw. zugespitzt gesagt der Deutungsmacht eine Rolle in der Interaktion spielen. Wenn es dann zudem eine Aufgabe ist, von der Förderschullehrkraft beraten zu werden, bzw. Hilfe anzunehmen, steht diese Thematik in vielen Zusammenhängen, ob bewusst oder nicht, mit im Raum und bedarf der Reflektion, um eine wirklich konstruktive und auch auf Dauer gewinnbringende Zusammenarbeit zu ermöglichen. Dies zeigt sich auch in verschiedenen Aussagen in Fragebögen und auch Interviews, in denen mehr oder weniger offen auch diese Themen angesprochen werden:

„Zeitaufwand. Unterschiedliche Erwartungen → ungleiche Arbeitsaufteilung bei unterschiedlicher Bezahlung (Gehaltsstufe)“

„Förderschullehrer betreuen an der Förderschule ihre kleine Klasse, an der Regelschule sind sie nur support und dafür sind sie häufig fast ein wenig teuer - ein regulärer Grundschullehrer wäre ggf. manchmal ausreichend.“

„Eine(r) hat die ganze Arbeit.“

„Klassenlehrer haben viel Arbeit (Unterricht strukturieren, Elterngespräche, Zeugnisse, außerschulisches etc.)“

Diese Aussagen stammen allesamt aus der letzten Fragebogenerhebung von 2013, im Vergleich mit den vorherigen Erhebungen lässt sich auch festhalten, dass diese in den Aussagen enthaltene kritische Sicht auf die Vergleichbarkeit des Arbeitsaufwandes zwischen den verschiedenen Professionen im Verlauf zugenommen hat. Auch hier kann vermutet werden, dass der zunehmende Rückzug der Förderschullehrkräfte aus der konkreten Unterrichtssituation zu dieser Wahrnehmung beigetragen hat. Zudem ist anzunehmen, dass durch die Tatsache, dass mit zunehmender Dauer des Schulversuchs auch mehr und mehr die gesamten Kollegien mit den Förderschullehrkräften zusammengearbeitet haben, es daher evtl. auch zumindest in gewissem Maß zu einer Ernüchterung in den Erwartungen gekommen ist.

„Also die Förderschullehrer sind ganz klar keine Klassenlehrer, die sind auch keine Fachlehrer. Die haben Fachkompetenzen und die bringen sie auch ein. Wo es immer mal hängt, ist die Frage, wie viel jeder arbeitet. Also wie kriegt man das hin, dass das was zu tun ist und wo man sich auch darüber verständigt hat, dass jeder da seinen Anteil auch hat, wie wird das verteilt.“

„Schwierig war es, mit der Förderschullehrerin so wirklich zusammenzuwachsen, dass jeder so seinen Platz gefunden hat. Ich bin, glaube ich, auch mit ganz anderen Erwartungen so ein bisschen in dieses Team rein, weil ich so gedacht habe: Oh super toll, jetzt hast du endlich jemanden mit dabei und dann kann man sich gut austauschen und jeder macht einmal Unterricht und jeder ist für bestimmte Sachen verantwortlich und ich kann mal ein bisschen von meiner Verantwortung abgeben. Das war aber nicht der Fall, also es ist ganz wenig zurückgekommen.“

Organisation der Arbeitsteilung: Aufgabenfelder der Förderschullehrkräfte

Nachdem im letzten Abschnitt die Wahrnehmung der Förderschullehrkräfte und ihrer Tätigkeiten aus der Perspektive der Grundschullehrkräfte ausführlich beleuchtet wurde, wird in diesem Abschnitt

zumindest in einem groben Überblick versucht, die tatsächlich von den Förderschullehrern ausgeübten Tätigkeiten und deren zeitliche Dimension darzustellen. Als Grundlage dafür dienen die im Schuljahr 2011/12 erhobenen Selbstauskünfte der Förderschullehrkräfte, die zwar zum Zweck der übersichtlichen Darstellung und Zusammenführung kategorisiert und damit etwas verallgemeinert wurden, durch die große beibehaltene Anzahl der Kategorien aber weiterhin differenziert genug ist, um das tatsächliche Handeln abzubilden.

In dieser Übersicht zeigt sich deutlich, dass das Team-Teaching zu dem genannten Zeitpunkt die mit deutlichem Abstand zeitintensivste Tätigkeit der Förderschullehrkräfte war. Auch wenn aufgrund der sich an allen Schulen verändernden Struktur des Einsatzes der Förderschullehrkräfte davon ausgegangen werden muss, dass dies im letzten Schuljahr des Schulversuchs weniger geworden ist, spiegelt sich darin eben doch die Neigung wieder, die Kompetenz der Förderschullehrkräfte direkt in den konkreten Unterricht einfließen zu lassen. Zum anderen haben auch die Förderschullehrkräfte mitunter angemerkt, dass diese Arbeit im Unterricht auch ihnen, ihrer Ausbildung und z.T. auch ihrer Erfahrung als Lehrkräfte an Förderschulen entspricht und daher entgegenkommt.

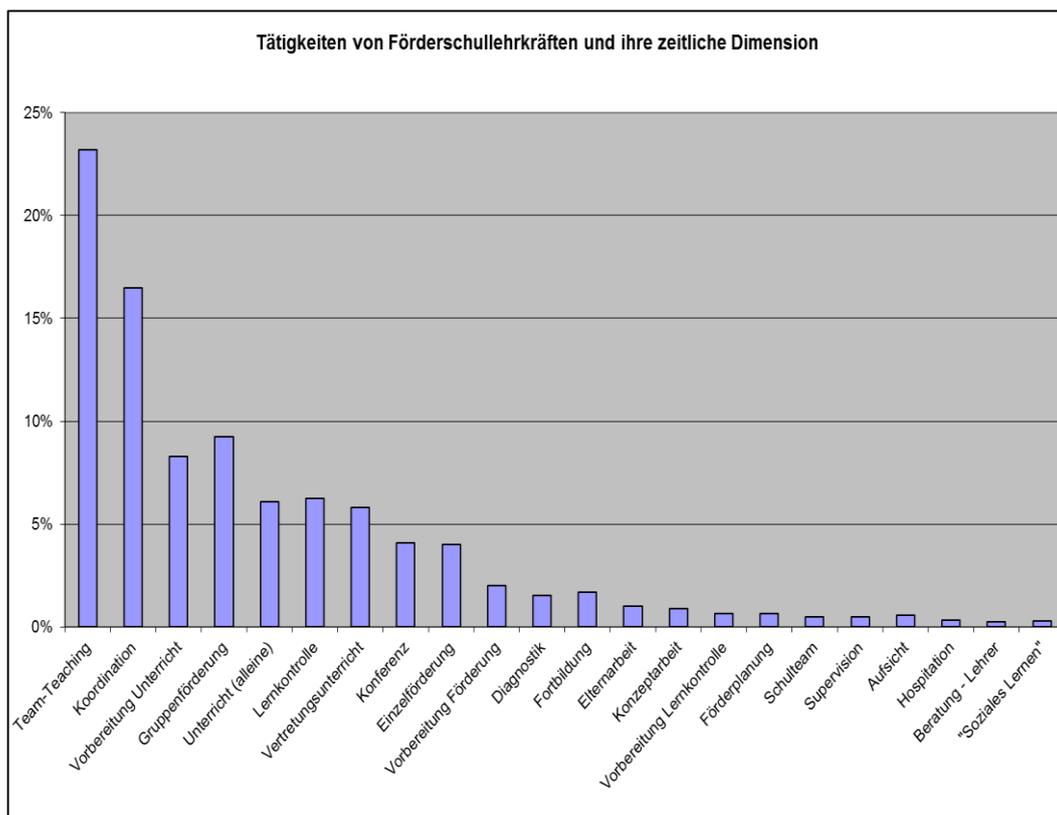


Abbildung 7: Tätigkeiten von Förderschullehrkräften

Nimmt man die Vorbereitung des Unterrichts, den alleine gehaltenen Unterricht und den Vertretungsunterricht zum Team-Teaching dazu, haben diese direkt und indirekt unterrichtenden Tätigkeiten 43% des gesamten Zeitbudgets der Förderschullehrkräfte ausgemacht. Davon unterschieden werden muss die Gruppen- und Einzelförderung, die immerhin noch 13% der berichteten Tätigkeiten

ausgemacht hat. Beide Anteile liegen etwas oberhalb der in der Einleitung referierten Vergleichswerte, es ist aber davon auszugehen, dass mit der sich entwickelnden Erweiterung der Zuständigkeiten für mehr Klassen / Stufen auch der Anteil der primär außerhalb des Unterrichts liegenden Tätigkeiten zugenommen hat.

Mit dem Thema der Tätigkeiten von Förderschullehrkräften hängt auch die Frage zusammen, wie ihre Arbeitskraft auf die verschiedenen Jahrgangsstufen und Klassen verteilt wird (vgl. hierzu den Abschnitt: „Organisationsmodelle: Einsatz der Förderschullehrkräfte an den vier Schulversuchsschulen“, Seite 35ff.). Zu Beginn des Schulversuchs wurden in den Schulversuchsschulen zwei verschiedene Modelle ausprobiert: An zwei Schulen war die Förderschullehrkraft (in den ersten zwei Jahren war es aus den zusätzlichen durch den Schulversuch bereitgestellten Ressourcen nur eine Person pro Schule) einem Jahrgang zugeordnet und agierte in den entsprechenden Klassen soweit wie möglich auf der gleichen Ebene wie die Grundschullehrkraft (geteilte Unterrichtsvorbereitung/ -durchführung, Teilung der Aufgaben der Klassenführung, geteilte Verantwortung für die Klasse). Alternativ dazu wurde an zwei Schulen die Förderschullehrkraft anstelle einer Grundschullehrkraft eingesetzt und war für die reguläre Klassenführung zuständig. Einzelne Stunden standen dann noch zur Beratung und Unterstützung der anderen Klassen zur Verfügung.

Erst mit der zunehmenden Anzahl an Klassen bzw. Jahrgängen im Schulversuch und der zunehmenden Erfahrung wurde offenbar, dass beide Modelle nicht dazu geeignet sind, die zusätzliche Ressource mit ihren besonderen Kompetenzen angemessen einzusetzen. Mit zunehmender Dauer des Schulversuchs wurde in allen vier Schulen weitgehend von der Zuordnung der Förderschullehrkräfte zu einzelnen Klassen Abstand genommen. Stattdessen wurden die verfügbaren Stunden der Förderschullehrkräfte flexibler mehreren Jahrgängen zugeordnet und versucht, ihren Einsatz vom tatsächlich vorhandenen Bedarf abhängig zu machen. Die beiden folgenden Zitate verdeutlichen, dass diese Flexibilität zwar einerseits mehr der Notwendigkeit der Förderung bzw. Unterstützung in einzelnen Klassen entspricht, dies aber durchaus nicht immer von allen Lehrkräften als gerecht und angemessen wahrgenommen wurde.

„Und wir haben ja dieses multiprofessionelle Team, das tagt etwa alle 8 Wochen, und da ist die Förderschullehrkraft drin und alle Kollegen die eine Doppelbesetzung haben, die Schulsozialarbeiterin, und die Kollegin vom BFZ, die bei uns auch noch an der Schule arbeitet. Und da können z.B. Einzelfälle vorgestellt werden oder beraten werden, wie man mit einzelnen Kindern umgeht. Und da sind wir jetzt auch so weit, da sind nicht alle Kollegen mit einverstanden, aber dass wir sagen, dass die auch teilweise ein bisschen die Stunden verteilen. Also dass wir nicht unbedingt sagen, von vornherein jede Klasse bekommt 5 Stunden, sondern dass wir auch mal sehen, in dieser Klasse brennt es und dieser Klasse, da ist z.B. auch gar kein Förderschulkind drin, wenn da die Kollegen sagen es genügen 3 Stunden, dass wir das MPT-Team auch so weit in Absprache mit der Schulleitung auch mal etwas verschieben kann.“

„Wobei man jetzt sagen muss, in meiner Klasse sind es eigentlich wenn ich genau überlege nur noch vier Stunden in Doppelbesetzung, weil in meiner Klasse der Bedarf einfach nicht so hoch ist, aber in der anderen Klasse ist er höher. Und da haben wir halt gesagt, wir variieren jetzt einfach so ein bisschen und schauen, wo ist eine Doppelbesetzung vielleicht noch mal förderlicher. Und dann hab ich was abgegeben und dann haben wir ein bisschen was noch für Einzelförderung genommen. Also

das ist nicht so festgemauert, sondern das besprechen wir halt auch im Jahrgangsteam beziehungsweise manchmal kommt auch ein Input von diesem multiprofessionellen Team, wo alle Förderlehrer drin sind, das versuchen wir immer an der Situation der Klasse und des Klassenlehrers festzumachen.“

Team-Teaching: Notwendigkeit der Rollenklärung

Nach diesem Schwerpunkt auf die Fragen der Position und der Verteilung der Förderschullehrkräfte im Schulversuch, sollen in den nächsten Abschnitten relativ kurz mehrere kritische Punkte angesprochen werden, die im Rahmen der Teamarbeit im allgemeinen von den Lehrkräften thematisiert wurden. Im Rahmen der quantitativen Erhebungen wurde nach den möglichen Nachteilen des Team-Teachings gefragt, woraus die in Abbildung 8 dargestellte Verteilung der Antworten entstand. Deutlich wird hier, dass die schon bei der Zusammenstellung der Teams angesprochene Frage der zusammenarbeitenden Persönlichkeiten bzw. der möglichen persönlichen Differenzen, die größte erwartete und wie aufgrund der Konstanz der hohen Werte anzunehmen ist, vermutlich auch erfahrene Schwierigkeit im Team-Teaching darstellt. Neben den ebenfalls schon angeführten unterschiedlichen Unterrichtsmodellen wird auch der mit dem Team-Teaching einhergehende Zeitaufwand als Problem erlebt, und auch die Frage nach der Verteilung der Kompetenzen beim Unterrichten als Team war für viele Lehrkräfte ein negativer Aspekt des Team-Teachings.

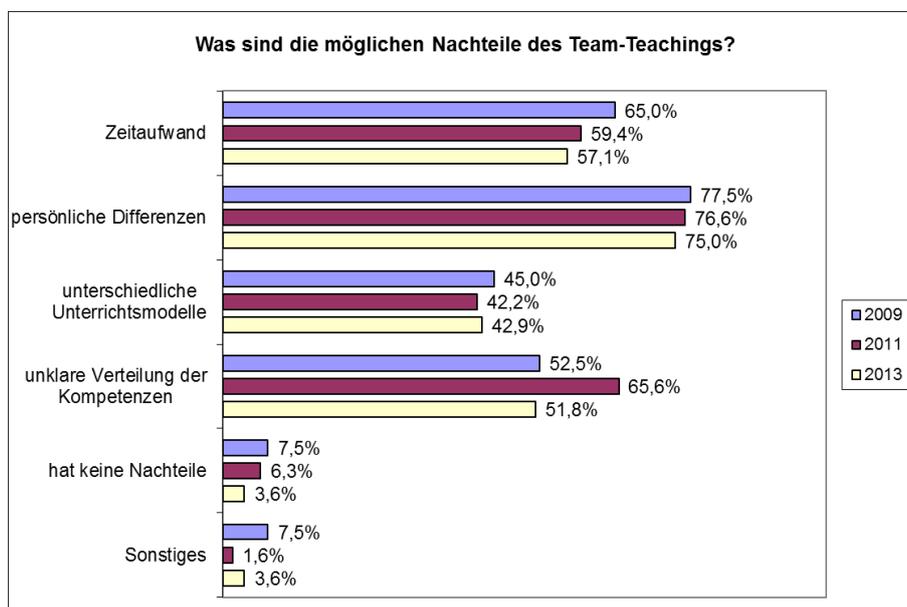


Abbildung 8: Nachteile des Team-Teachings

Insbesondere zu Beginn des Schulversuchs, als noch keine oder kaum Erfahrung mit Team-Teaching bestand und die ersten Teams in den Schulversuchsklassen starteten, war die Frage der Kompetenz- bzw. Rollenverteilung in den Teams ein großes Thema in den Interviews. Es war im Grunde niemandem wirklich klar, wie gemeinsam sinnvoll agiert werden kann, so dass die unterschiedlichen Kompetenzen, die ja auch bei Grundschullehrkräften vorhanden sind, nicht ungenutzt bleiben und es

nicht zu unnötigen Verwirrungen im Team kommt. Die Problematik zeigt sich im folgenden Zitat aus dem Erhebungsjahr 2010:

„Immer noch nicht ganz klar ist, und das wird immer wieder auch in den Gesprächen als Bedarf thematisiert, man müsste eigentlich mal klarer definieren was sind die Aufgaben der einen Person, was sind die der anderen. Kann man das überhaupt so klar festschreiben, das ist deine Aufgabe und das ist meine, oder ist das immer so situationsspezifisch.“

Auch zwei Jahre später, nachdem sowohl das Thema in diversen Teambesprechungen, Supervisionen etc. an den verschiedenen Schulen bearbeitet worden war, stellte sich die Frage in manchen Teams noch immer, wurde jetzt aber insgesamt nicht mehr mit einer so großen Vehemenz versehen, da sich schon Routinen etabliert hatten und viel mehr Erfahrungen im praktischen Tun bestanden:

„Also die Frage der Rollenklärung im Team hat sich zwar nicht vollständig gelöst, aber irgendwie hat sich das mehr gesetzt. Weil wir einfach schon so lange jetzt zusammenarbeiten, hat sich das doch irgendwie sehr gut gesetzt und gefunden, und ich habe im Moment das Gefühl, dass bei uns eine größere Zufriedenheit besteht. Also wenn ich gerade mein Klassenteam und mein Jahrgangsteam einfach betrachte, dann ist da eine größere Zufriedenheit und auch Klarheit darüber, wer was tun soll.“

„Manchmal wusste man nicht genau, wer macht jetzt was, also da wurde auch nicht so deutlich darüber gesprochen. Das hat sich dann irgendwann von alleine irgendwie geregelt, aber es wurde eigentlich nie offiziell darüber gesprochen. Es hat sich irgendwie dann eingespielt.“

Eine in verschiedenen Teams gefundene Lösung für die Frage der Verteilung der Rollen und Kompetenzen, ist die klare Trennung der Zuständigkeiten für einzelne Fächer. Damit konnte auf relativ einfache Weise geklärt werden, wer für welchen Bereich zuständig ist und gleichzeitig die Rolle des Verantwortlichen auf beide bzw. mehrere Personen verteilt werden ohne jemanden abzuwerten oder Unterschiede in den Rollen machen zu müssen. Zudem bedeutete diese Aufteilung der Fächer für die einzelnen Lehrkräfte eine deutliche Arbeitserleichterung, da für den jeweiligen Aufgabenbereich nicht mehr mitgedacht werden musste.

„Im Moment haben wir uns wirklich so rausgerettet, sage ich mal, wenn es mit dem Klassenteam nicht so passt oder man unterschiedliche Vorstellungen hat, hat man das fächerbezogen gemacht und sich zusammengesetzt und gesagt ok, du willst in den Sachunterricht und du willst in Mathe. Und dann hat man sich so aufgeteilt, aber es könnte natürlich auch so funktionieren, dass man das im Klassenteam macht.“

Aber auch diese Form der Aufgabenverteilung wurde nicht von allen als befriedigend empfunden, da andere und über diese Verteilung hinausgehende Vorstellungen von Teamarbeit bestanden, die so nicht erfüllt werden konnten. Es kann daher festgehalten werden, dass die Frage der Kompetenz- und Rollenverteilung eine schwierige ist, die einiges an Klärungsarbeit und Zeit erfordert und mitunter auch nicht ohne externe Unterstützung zu erreichen ist.

„Der Vorteil der Teamarbeit ist, dass man sich Arbeit aufteilen kann, wenn man das vorher ausgehandelt hat, was das denn heißt, sich Arbeit aufzuteilen. Und wenn man vorher besprochen hat, was für den einen Arbeitserleichterung bedeutet und was für den anderen. Also Arbeitserleichterung ist

ja für den einen vielleicht was ganz anderes als für den anderen. Das ist wichtig, dass man versucht erst mal einen gemeinsamen Nenner zu finden. Und das hat das vergangene Jahr gezeigt, dass das nicht so einfach ist.“

Eine zusätzliche Schwierigkeit bestand in einigen Klassen darin, dass aufgrund der Studentafel und organisatorischer Notwendigkeiten sehr viele Personen in dieser Klasse eingesetzt waren, so dass einzelne Lehrkräfte nur für eine Stunde pro Woche in einer Klasse waren. Dieser Zustand wurde von den verantwortlichen Klassenlehrerinnen mitunter heftig kritisiert, da dies in ihren Augen dann keine inklusiv orientierte Unterstützung mehr sein konnte, sondern bestenfalls eine separierte Förderung einzelner Kinder, keinesfalls aber eine wirkliche Unterstützung in der umfassenden Wahrnehmung der Kinder, so wie es von den meisten Lehrkräften von der Veränderung des Team-Teachings erwartet wurde.

„Es gab einfach zu viele verschiedene Personen in der Doppelbesetzung. Man braucht keine Doppelbesetzung für eine Stunde, weil das ist dann im Grunde genommen nur eine Doppelbesetzung, die gegen Inklusion läuft, die sich einfach mal eine kleine Gruppe rausnehmen kann. Die kann versuchen mit ihnen irgendwie zu üben, aber mit ein, zwei Stunden habe ich keinen Blick auf die Kinder und auf die Entwicklung der Kinder.“

Koordinationsaufwand: Institutionalisierungsformen der Zusammenarbeit

Um einen Eindruck von der im Rahmen der Teamarbeit anfallenden Tätigkeiten zu bekommen, wurden die Lehrkräfte des dritten Jahrgangs im Schuljahr 2011/12 gebeten, über einen definierten Zeitraum ein entsprechendes „Tagebuch“ zu führen. Dieses wurde wie auch bei den Förderschullehrkräften kategorisiert und damit leicht verallgemeinert, die in Abbildung 9 dargestellten Ergebnisse sind aber auch hier noch sehr differenziert, so dass ein relativ klarer Eindruck von der Verteilung der aufgebrauchten Zeit auf die unterschiedlichen Tätigkeiten im Rahmen der Teamarbeit möglich ist.

Wie zu erwarten entfiel der größte Zeitanteil auf das konkrete Team-Teaching im Klassenraum, deutlich ist aber auch, dass mit den verschiedenen Formen der Besprechungen bzw. Koordination ein sehr großer Anteil der Zeit verbracht wird: Teamsitzungen, Vor- und Nachbesprechungen des Unterrichts, Fallbesprechungen, Konferenzen, Vor- und Nachbesprechungen von Elterngesprächen und die Terminkoordination nahmen zusammen 42% der gesamten Zeit ein. Es verwundert daher nicht, dass die Frage des Zeitaufwands für koordinierende Tätigkeiten im Team auch in den Interviews häufig thematisiert wurde. Das folgende Zitat steht daher beispielhaft für eine Reihe ähnlicher Aussagen, die sich auf die Kooperation und den Austausch im Team beziehen:

„Es wird insofern zu viel, dass es keine Abschaltphasen mehr gibt, überhaupt keine mehr. Egal wann, beim Mittagessen wird darüber geredet, es wird in der Pause darüber geredet, es wird zwischen Tür und Angel geredet. Es sind ununterbrochen Gespräche, und das ist sehr viel, es ist super viel.“

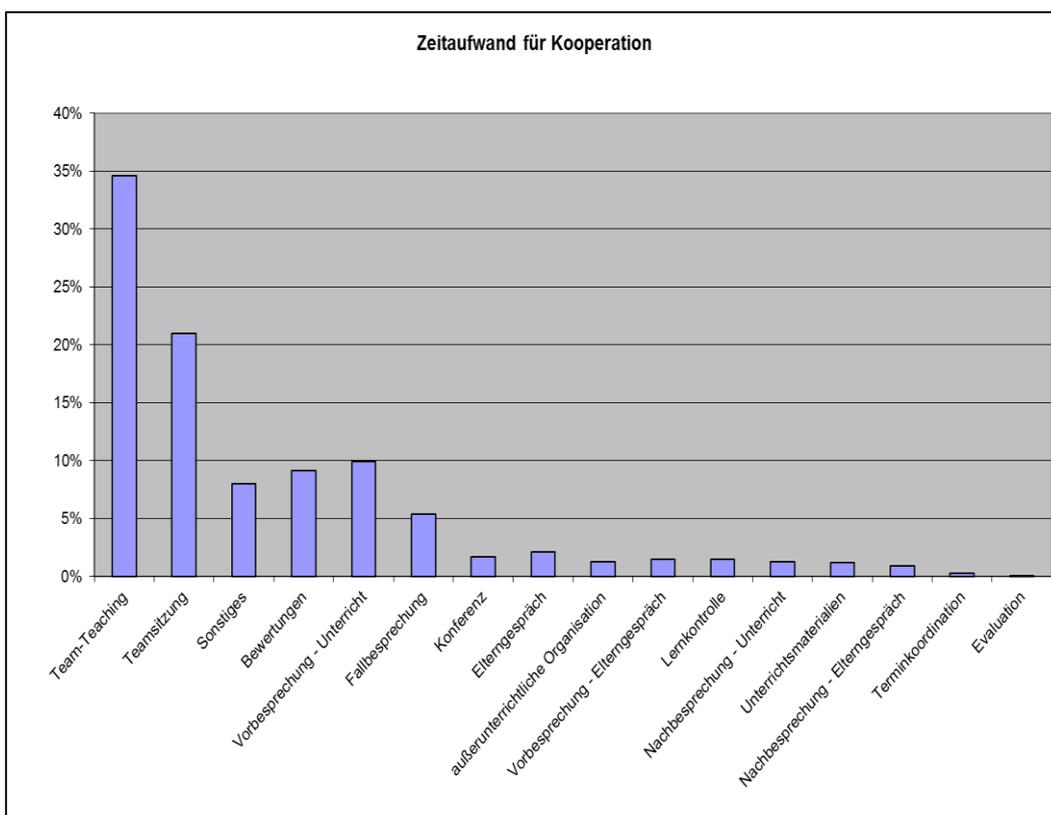


Abbildung 9: Verteilung des Zeitaufwands für kooperative Tätigkeiten

Auch wenn von den Lehrkräften keine allgemeingültige Lösung für dieses Problem gefunden wurde, machten einige Teams doch die Erfahrung, dass bestimmte Formen der Institutionalisierung der Kooperation, wie z.B. die Festlegung der Koordination auf feste Termine, entlastend wirken. Auch die Einführung bestimmter Regeln für diese Sitzungen wurde von einigen Lehrkräften als sehr positiv beschrieben, auch wenn dies zunächst bei vielen offenbar ihrem Selbstverständnis von kollegialem Austausch und der Zusammenarbeit widersprach.

„Wir kommen mit der Zeit gut zurecht, also unsere Teambesprechungen, die dauern zwei Stunden, je nachdem, was für eine Tagesordnungsliste wir uns quasi gemacht haben. Wir sammeln immer Stichpunkte und schauen, was wir für Schwerpunkte legen wollen oder ob wir eine Lernkontrolle vorbereiten oder was auch immer, und dadurch kommen wir auch gut zurecht.“

„Das Absprechen in unserem Jahrgang läuft besser als zum Beispiel im alten, weil wir jetzt einfach feste Termine haben, wo wir uns an einem bestimmten Wochentag treffen und zusammensetzen.“

Nach diesen kritischen Anmerkungen soll aber auch an dieser Stelle betont werden, dass zahlreiche Lehrkräfte die positiven Aspekte der Koordination und der gemeinsamen Unterrichts- und Aufgabenplanung hervorgehoben haben und damit einen substantiellen Gewinn für ihre persönliche Arbeit verbanden.

„Den Austausch und die Koordinationsstunden im Team finde ich auch sehr hilfreich und das macht schon auch Spaß. Und da merke ich auch, dass man so eine gemeinsame Arbeit noch viel intensiver

gestalten kann als das vorher der Fall war. Da haben wir zwar auch kooperiert, aber das ist jetzt schon noch einmal viel intensiver, weil man einfach weiß, einen Nachmittag in der Woche sitzen wir hier zusammen und planen die nächste Woche. Man ist dann nicht nur zu Hause alleine und muss das alleine vorbereiten, sondern dann hat der mal Ideen und die hat mal Ideen und das macht unglaublich Spaß, auch wenn es viel Arbeit ist.“

Fehlende Zusammenarbeit zwischen den Schulversuchsschulen

Auch wenn dieser Aspekt nicht direkt zum Thema Teamarbeit gehört, soll an dieser Stelle zumindest kurz darauf eingegangen werden, dass von vielen Lehrkräften die Zusammenarbeit zwischen den Schulversuchsschulen kritisch thematisiert wurde. Es bestand offensichtlich, auch geweckt durch die entsprechenden Passagen im Konzept und Antrag des Schulversuchs, die Erwartung, dass die vier Schulversuchsschulen im Verlauf der Entwicklung in verschiedener Hinsicht und auf unterschiedlichen Ebenen zusammenarbeiten würden. Von diesem Austausch erhofften sich viele Lehrkräfte insbesondere, dass über ähnliche Entwicklungsaufgaben an den Schulen gesprochen und unterschiedliche Pläne und Erfahrungen ausgetauscht werden könnten, so dass manche schwierige Diskussion vermieden oder evtl. besser bzw. kürzer hätte gestaltet werden können. Dass dieser Austausch nur in sehr begrenztem Maße bzw. fast ausschließlich auf der Ebene der Schulleitungen stattfand und sich die Lehrkräfte, wenn überhaupt, dann nur auf gemeinsamen Fortbildungen trafen, führte daher zu einiger Enttäuschung. Gleichzeitig wurde aber auch gesehen, dass auch diese Kooperation wieder einen zeitlichen und organisatorischen Aufwand dargestellt hätte, der auch bei größerem Engagement in dieser Richtung nur sehr bedingt möglich gewesen wäre.

„Ich hätte mir eine bessere Vernetzung der vier Schulteams gewünscht.“

„Also das habe ich nämlich auch noch mal nachgelesen jetzt im genehmigten Antrag, dass ein Konzeptbaustein auch war oder sein sollte, eine intensive Zusammenarbeit der beteiligten vier Schulen. Und da sage ich: nichts. Intensive Zusammenarbeit: nein. Mag sein, ich lasse die Schulleiter eben außer acht, die haben sich natürlich getroffen, regelmäßig, wie oft weiß ich nicht. Ob das jetzt schon die intensive Zusammenarbeit ausmacht, für mich nicht, weil mitunter ging es ja auch um ganz formal rechtliche Geschichten, die ja auch geklärt werden mussten. Warum müssen zeitgleich so viele Personen über dasselbe nachdenken. Also was da an Stunden rausgehauen wurde. Wobei auch wieder eine Einschränkung ist, dass bestimmt auch jeder so einen Prozess auch durchgehen muss. Also es geht nicht nur, dass ich mir was von anderen erzählen lasse und dann kann ich es machen. Bestimmte Erfahrungen muss ich mit Sicherheit selber machen, aber es gibt bestimmt auch noch was dazwischen, also zwischen diesem jeden Schritt abstimmen und gemeinsam ist Quatsch, weil jede Schule hat auch andere Bedingungen und so und kann ja auch andere Profile denk ich mal entwickeln, aber dass so überhaupt kein Rahmen gesteckt war, ist einfach misslungen.“

„Also das ist ja auch so ein Zeitfaktor, aber ich hätte mir noch mehr Austausch mit den anderen Schulen ganz einfach gewünscht. Wie haben die das gemacht, einfach auch Austausch über praktische Dinge oder Sachverhalte, wie kriege ich das gut hin? Wie kann ich im Unterricht vielleicht den noch mehr unterstützen oder wie habt ihr es organisatorisch gemacht? Ich meine jede Schule hat andere Möglichkeiten, das ist schon klar, aber einfach so einen Austausch von Tipps oder so eine Tipp-Börse oder so etwas wäre eigentlich auch schön gewesen.“

B. Schulsozialarbeit – Sozialarbeit in der Grundschule

In der (fach-)öffentlichen Wahrnehmung wird die Konzeption des Schulversuchs *Begabungsgerechte Schule* häufig auf den Aspekt der systemischen Zuweisung sonderpädagogischer Fachkräfte reduziert. Übersehen wird dabei der zweite konzeptionelle Eckpfeiler des Schulversuchs, nämlich die vom Schulträger finanzierte Einrichtung der Schulsozialarbeit. Wie oben ausführlich dargelegt, stellt die Kooperation von Lehrkräften untereinander die Schule als Institution bereits vor einige Herausforderungen. Die interdisziplinäre Zusammenarbeit zwischen Regel- und Förderschullehrkräften spitzt diese Herausforderungen noch um einiges zu. Mit der Schulsozialarbeit kommt nun noch eine weitere Berufsgruppe, in der Regel SozialpädagogInnen, mit ins Spiel.

1. Ausgewählte Literaturbefunde und konzeptuelle Vorgaben im Schulversuch

Im Kontext der Schulsozialarbeit geht es nun um das Verhältnis von Jugendhilfe und Schule, das in der Fachliteratur als ein nicht gerade konfliktfreies Feld beschrieben wird. Spies / Pötter (2011: 13) verdeutlichen die Problematik daran, dass schon die Begriffswahl *Schulsozialarbeit* umkämpft war. Dass in den Papieren zum Schulversuch die in der Kapitelüberschrift genannten Bezeichnungen *Schulsozialarbeit* und *Sozialarbeit in der Grundschule* koexistieren, mag als Ausdruck dieser Begriffs-kontroversen angesehen werden. Gleichwohl sehen Spies / Pötter aber letztlich doch Einigkeit darin, dass es ungeachtet des gewählten Begriffs letztendlich darum gehe, ein

- „auf Kinder und Jugendliche in der Schule bezogenes,
- aber nicht auf Schule begrenztes,
- von Jugendhilfe allein oder gemeinsam mit der Schule verantwortetes Tätigkeitsfeld Sozialer Arbeit zu markieren,
- das sowohl einen Teilbereich von Jugendhilfe
- als auch mehrere ihrer Angebotsformen
- am Ort der Schule bereithält
- und sich dabei auf eigenständige sozialpädagogische Handlungskompetenz stützt“ (Spies / Pötter 2011: 13).

Auch wenn hier eine gemeinsame Aufgabenbestimmung angedeutet wird, so war und ist das Verhältnis zwischen Schule und Jugendhilfe doch auch von Abgrenzungsdiskursen geprägt. Die Schulsozialarbeit wehrte sich dagegen, von der Handlungslogik der Institution Schule vereinnahmt zu werden und in die Funktion eines bloßen „Reparaturbetriebs“ gedrängt zu werden. So wurde und wird auf ein eigenes – sozialpädagogisches – Bildungsverständnis ebenso verwiesen, wie ein eigenständiger Bildungsauftrag ins Feld geführt. Weniger der Schulerfolg als vielmehr die Gesamtpersönlichkeit des Kindes in ihrem lebensweltlichen Bezug stellen hier den zentralen Referenzpunkt pädagogischer Bemühungen dar (vgl. hierzu z.B. Thiersch 2008).

Spies / Pötter kritisieren eine polarisierende Gegenüberstellung der Aufgaben von Schule und Jugendhilfe, und beschreiben daher die Aufgabe der Schulsozialarbeit,

„[...] als die Sicherstellung und Unterstützung der Anschlussfähigkeit der Kinder und Jugendlichen sowohl in Richtung Lebenswelt als auch in Richtung Erziehungs- und Bildungssystem. Schulsozialarbeit steht damit an der Schnittstelle zwischen dem Funktionssystem ‚Erziehung und Bildung‘ und der Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen und muss zwischen den unterschiedlichen, selbstreferentiellen Logiken dieser Lebenssphären vermitteln“ (Spies / Pötter 2011: 169).

Dass diese Aufgabe der Vermittlung in der Praxis alles andere als trivial ist, wird häufig auf formale bzw. organisationale Aspekte zurückgeführt, wie unterschiedliche Ausbildungsgänge von Lehrern und Sozialpädagogen, unterschiedliche arbeitsrechtliche Rahmenbedingungen (Arbeitszeiten, Urlaubsregelungen, Entlohnung) oder das fehlende Wissen um die Handlungslogiken der anderen Profession. Maykus (2004) diskutiert in diesem Zusammenhang auch die inner-institutionellen Machtverhältnisse, die von Schulsozialarbeitern häufig als wenig gleichberechtigt erlebt werden, was die Entwicklung tragfähiger Kooperationsbeziehungen nachhaltig beeinträchtigt. Dies führt, so Maykus, dazu, dass Lehrer und Sozialpädagogen zwar kooperieren wollen, aber „möglichst ohne den eigenen Blickwinkel zu (bedrohlich) weit zu öffnen und eigene Positionen grundlegend neu zu justieren“ (2004: 350). Kooperationsbeziehungen hätten dann häufig den Charakter einer „opportun-wohlwollend-distanzierten Begegnung“ (ebd.).

Die folgende Darstellung wird zeigen, dass es im Schulversuch *Begabungsgerechte Schule* durchaus gelungen ist, Kooperationsstrukturen aufzubauen, die über eine „opportun-wohlwollend-distanzierten Begegnung“ der verschiedenen Professionen deutlich hinausgehen. Zuvor soll allerdings noch dargelegt werden, unter welchen konzeptuellen Rahmenbedingungen die Schulsozialarbeit im Schulversuch gearbeitet hat.

Konzeptuelle Vorgaben

In seinem Konzept zur „Sozialarbeit in der Grundschule“ legt der Schulträger die Erwartungen an die Schulsozialarbeit im Rahmen des Schulversuchs präzise dar:

Schulsozialarbeit

Inklusion kann nur gelingen, wenn sie von allen am Ort Schule beteiligten Professionen auch im Umgang miteinander praktiziert und (vor-)gelebt wird.

Im Schulversuch „Begabungsgerechte Schule“ wird Sozialarbeit Bestandteil des multiprofessionellen Teams an der Schule.

Sozialarbeit ist Teil eines Hilfesystems, das das Kind meist in einer Krise oder Störung erlebt. Krisen können sein: Lernstörungen, Kommunikationsstörungen, Missverständnisse, wechselseitige Unkenntnis der Kultur, auffälliges Verhalten des Kindes, Mobbing, Verdacht auf Misshandlung.

Sozialarbeit in der Schule soll einen aktiven Beitrag dazu leisten, das Schulklima positiv zu beeinflussen. Sozialarbeit agiert im Interesse der Kinder, der Eltern, der Lehrkräfte und des Schulklimas als Bestandteil eines multiprofessionellen Teams.

Auftrag der Sozialarbeit ist es, präventiv zu wirken. Kinder, Erziehungsberechtigte und Lehrkräfte können hier Beratung, Hilfestellung und Beistand erfahren.

Sozialarbeit hat zeitliche Ressourcen für Vernetzung zwischen allen vor Ort am Erziehungs- und Bildungsprozess beteiligten oder zu beteiligenden Personen und Institutionen in und außerhalb der Schule (Tomala-Brümmer o.J.: 2).

Dafür hat der Kreis Offenbach an jeder Schule eine Stelle im Umfang von 50% der Regelarbeitszeit zur Verfügung gestellt und dafür Sorge getragen, dass an den Schulen für diese Tätigkeit geeignete Räume zur Verfügung gestellt werden. Anstellungsträger ist der Kreis Offenbach, dementsprechend liegen Dienst- und Fachaufsicht ebenfalls beim Kreis. Bei der Personalauswahl wurden die Schulleiterinnen und Schulleiter beteiligt.

Sozialarbeit wird im Konzept als „eigenständiges Angebot im Kontext von Schule“ (ebd.: 4) bezeichnet, das – und hier klingen die oben beschriebenen Sorgen der Vereinnahmung durch die Handlungslogik der Schule deutlich an – eigenverantwortlich handele und kein „Bestrafungsinstrument“ für auffällige Schülerinnen und Schüler darstelle. Als Adressaten werden die Kinder, die Eltern/Erziehungsberechtigten und die Lehrer genannt. Aufgabenfelder sind (1) die Mitgestaltung des Schullebens, (2) die Präsenz in der Schule, (3) die Kooperation innerhalb der Schule und (4) die Vernetzung mit außerschulischen Institutionen.

2. Ergebnisse zur Schulsozialarbeit

Nachdem dargelegt wurde, wie das Aufgabengebiet der Schulsozialarbeit in der Konzeption des Schulversuchs angelegt war, eröffnen wir die Ergebnisdarstellung damit, wie sich die Aufgaben der Schulsozialarbeit in der Wahrnehmung der Lehrerinnen und Lehrer dargestellt haben.

Tätigkeitsfelder der Schulsozialarbeit in der Wahrnehmung der Lehrkräfte

Alle drei angebotenen Antwortmöglichkeiten („Unterstützung bei verhaltensauffälligen Kindern“, „Unterstützung in der Elternarbeit“, „Vernetzung mit anderen Einrichtungen“) wurden von einer großen Mehrheit der Befragten als Arbeitsbereiche der Schulsozialarbeit beschrieben (vgl. Abbildung 10). Damit haben sich die bereits 2009 abgefragten Erwartungen an die inhaltlichen Aufgaben der Schulsozialarbeit offenbar erfüllt. Zudem zeigen die 17% der Befragten, die in diesem Jahr außerdem die „sonstigen“ Bereiche angegeben haben, dass das reale Aufgabenspektrum damit keineswegs erschöpfend dargestellt ist.

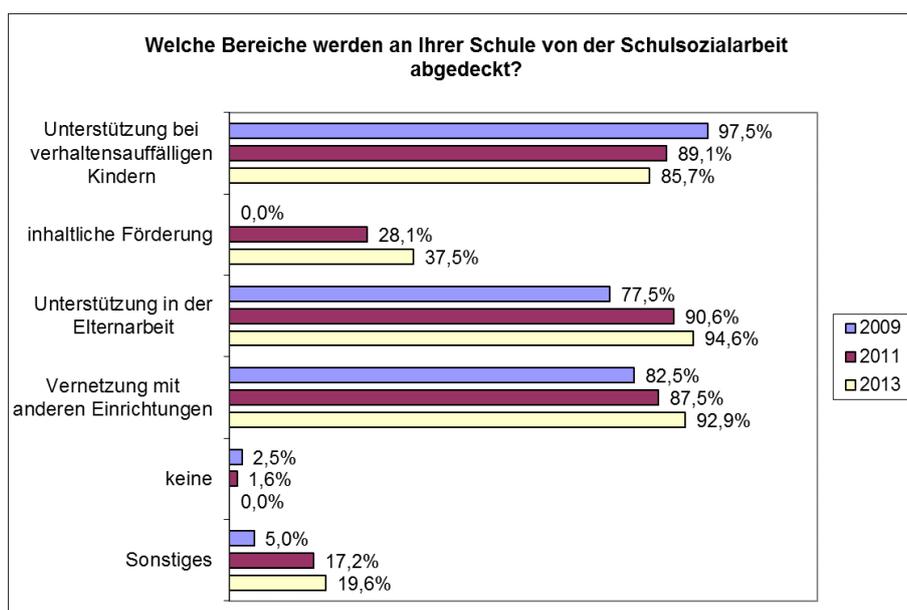


Abbildung 10: Aufgabenbereiche der Schulsozialarbeit

Die folgenden, thematisch gegliederten und mit Interviewzitateen ergänzten Ausführungen, sollen daher sowohl der Veranschaulichung dieser Aufgaben dienen, als auch auf genannte oder im Vergleich mit aktuellen theoretischen Ansätzen erschlossene Entwicklungsmöglichkeiten dieses Aspekts des Schulversuchs aufmerksam machen.

Schulsozialarbeit als Schlüssel zu anderen Institutionen

„Die Installation von Schulsozialarbeit in der Schule selbst holt diese Angebote [der Kinder- und Jugendhilfe] in die Schule hinein und ermöglicht es der Schule an der traditionell starken Vernetzung der Sozialen Arbeit im Sozialraum zu partizipieren“, so Spies / Pötter (2011: 35). Die Bildung von Netzwerken sowohl mit Einrichtungen der Sozialen Arbeit, als auch mit anderen Akteuren des Gemeinwesens, gehört in allen theoretischen Ansätzen zu den originären Handlungsfeldern der Schulsozialarbeit und damit auch zu einem der Faktoren, die für die Schule einen zentralen Gewinn darstellen (sollen). Die Ausgestaltung und Gewichtung dieses Aspekts der Schulsozialarbeit hängt dabei eng mit dem jeweils spezifischen Auftrag zusammen, der die Grundlage der Kooperation zwischen Schule und Sozialarbeit ausmacht. So lassen sich grundsätzlich sehr unterschiedliche Schwerpunktsetzungen vorstellen, die das Zentrum von Schulsozialarbeit entweder in der Schule, oder im sozialen Raum außerhalb der Schule verorten. Für die Evaluation ist daher von Interesse, wie dies im Rahmen des Schulversuchs gehandhabt wird und ob die entwickelten Praktiken dem vereinbarten Auftrag bzw. den Vorstellungen der Beteiligten entspricht.

Beispiel Kindertagesstätte

Die folgenden Aussagen geben einen Überblick über die entsprechenden Aussagen im Rahmen der geführten Interviews:

„Wir laden seit einiger Zeit Kita-Gruppen in die Schule ein. Da kommen Schulanfängergruppen aus den einzelnen Kitas in die Schule und wir frühstücken hier gemeinsam, zeigen ein bisschen die Räumlichkeiten. Das hat am Anfang die Schulleitung gemacht, das ist jetzt an die Schulsozialarbeit abgegeben worden, auch zur Kontaktpflege mit den Kitas, und mit den Kindern schon vor der Einschulung. Und da kommen also sehr, sehr positive Rückmeldungen von den Kitas und auch von der Schulsozialarbeit, dass es wohl sehr gut läuft.“

Die Kindertagesstätten aus dem direkten Umfeld sind ein wichtiger Kooperationspartner der Schulen. Eine gute Zusammenarbeit mit den KiTas ist von hoher Relevanz für einen guten Übergang bzw. Einstieg der Kinder in die Schule. Die hier im Zitat erwähnte Schule hat sich entschieden, die Kontaktpflege mit den Kindertagesstätten an die Schulsozialarbeit zu übertragen – ein Vorgehen, das sich nach Einschätzung der Beteiligten offenbar bewährt hat.

Beispiel Soziale Dienste

In Bezug auf die zuvor gestellte Frage, ob sich die Schulsozialarbeit eher am System Schule oder am Sozialraum orientiert, weist die Zusammenarbeit mit den Kindertagesstätten auf eine schulische Schwerpunktsetzung hin, da die entsprechenden Aussagen darauf hindeuten, dass es nicht primär um eine Öffnung der Schule geht, sondern (in diesem Fall) um das Gelingen des Übergangs in diese Schule.

„Es gibt ja ganz viele Kinder, die aus psychischen Gründen nicht lernen können, also aus emotionalen und psychischen Gründen. Und da habe ich den Eindruck, dass wir gemeinsam mit der Sozialarbeiterin viel schneller eingreifen können, weil sie Netzwerke gegründet hat mit dem Jugendamt, mit Schulpsychologen, um diesen Kindern zu helfen.“

Auch in dieser Aussage wird deutlich, dass die Schulsozialarbeit eine Unterstützungsfunktion für die zentrale Aufgabe der Schule einnimmt, nämlich das Lernen zu ermöglichen. Die in diesem Fall der Schulsozialarbeit zugeschriebene Expertise wird demnach in den Fällen benötigt, wenn nicht die kognitiven Fähigkeiten der Kinder als Ursache der Lernschwierigkeiten ausgemacht, sondern eher psychische oder in der Lebenswelt verortete Gründe angenommen werden.

Die im folgenden Zitat angesprochenen Netzwerke der Schulsozialarbeit beziehen sich auf Akteure aus den psychosozialen und therapeutischen Diensten, und die Bedeutung dieser Kontakte wird hier besonders markant hervorgehoben.

„Wir haben die Kinder früher einfach irgendwie mitgenommen. Dann hat man das erst mit dem Kind versucht, dann mit den Eltern. Aber es fehlten einfach gewisse Kompetenzen und vor allen Dingen Netzwerke. Denn man hat gedacht: Ach, da müsste ich mal beim Jugendamt anrufen und dann hat man angerufen, niemanden erreicht, dann hat einer mal eine Mail geschickt und so weiter. Und jetzt

habe ich einen konkreten Fall, da habe ich zu unserer Sozialarbeiterin gesagt: Da müssen wir etwas machen. Sie wusste sofort, wen sie anruft, hat sofort eine Kurzbeschreibung per Mail geschickt, und da ist am gleichen Tag noch abends jemand hin und dann hatten wir zwei Wochen später hier einen Runden Tisch. Und das ist wirklich ein eklatanter Unterschied.“

„Unsere Sozialarbeiterin hat natürlich auch ein ganz anderes Netzwerk an Anlaufstellen. Sie kann besser mit anderen Stellen zusammenarbeiten, weil sie einfach die Leute alle persönlich kennt. Also natürlich habe ich auch schon mit Jugendämtern und allem zusammengearbeitet, aber sie kennt die Büros dann auch von innen. Also das hilft einfach wenn da noch jemand ist, der sich im sozialen Bereich richtig auskennt.“

Mit diesen beiden Zitaten soll schließlich noch ein Kennzeichen der Vernetzung hervorgehoben werden, das die spezifische Funktion der Schulsozialarbeit deutlich macht: Die Schulsozialarbeit scheint sich nicht ausschließlich auf ein spezifisches Professionswissen zu berufen. Darüber verfügt sie auch, aber darüber hinaus zeichnet sie sich durch die Kenntnis lokaler Anlaufstellen und deren Möglichkeiten aus. Es geht hier um die von Müller (2009: 39ff.) als für das sozialpädagogische Können konstitutiv bezeichnete Wissensform des „Verweisungswissens“, also ein Wissen darum, „wo man sich informieren kann, wo man hinverweisen kann, wie man sich Zugang verschaffen kann etc.“. Wissenssoziologisch sei dieser Wissenstypus weder dem „Expertenwissen“ auf der einen Seite oder dem Wissen des „Mannes auf der Straße“ auf der anderen Seite zuzuordnen, es entspreche vielmehr dem Wissen des „gut informierten Bürgers“ (ebd.). Auch wenn es sich dabei – wie hier im Fall des Jugendamtes – um eine öffentliche Einrichtung handelt, die formal jedem offen steht, scheint es genau jene Wissensform zu sein, die den Unterschied ausmacht: ob man also „die Büros auch von innen kennt“.

Beratung von Eltern aus der Sicht der Lehrkräfte

In der schriftlichen Befragung haben 2011 91% der Befragten angegeben, dass die „Unterstützung in der Elternarbeit“ einen Arbeitsbereich der Schulsozialarbeit darstellt (vgl. Abbildung 10). Zumindest in den Augen der Lehrkräfte ist dieser Aspekt also ebenfalls ein zentraler Bestandteil der Schulsozialarbeit. Dies bestätigen auch die interviewten Sozialarbeiterinnen und auch der Bericht des Kreises Offenbach.

Bereits aus den Interviews mit den Lehrkräften lassen sich Informationen darüber gewinnen, warum die Schulsozialarbeit von den Eltern ihrer Ansicht nach gut angenommen wurde. Dem soll zunächst ein Befund aus der Forschung zur Schulsozialarbeit vorangestellt werden. Demnach drohen die Interaktionen der Schulsozialarbeiter in der Vermittlungsposition zwischen Lehrkräften und Eltern dann zu scheitern,

- „wenn die LehrerInnen sie als ModeratorInnen nicht für geeignet halten, weil ihnen die Übernahme des Organisationszieles durch sie fragwürdig erscheint, sie nicht ‚richtig‘ zu Schule gehören,
- wenn die Eltern sie als VertreterInnen der Schule dem ‚gegnerischen Lager‘ zuordnen.“ (Wieland 2010: 160).

Die beiden folgenden Zitate von Lehrkräften liefern Hinweise, dass beiden Gefahrenmomente in den Schulversuchsschulen kompetent begegnet werden konnte. Die Sozialarbeiter wurden demnach von den Eltern gerade nicht als Vertreter der Schule erlebt, sondern als eine neutrale vermittelnde Instanz, die auch durch diese andere Rolle ein anderes Gesprächs- und Beratungsangebot machen kann als eine Lehrkraft. Zugleich gehören sie aber für die befragten Lehrkräfte trotzdem und ganz selbstverständlich zur Schule dazu, weshalb es auch keine Gefahr, sondern eine Bereicherung darstellt, wenn Elterngespräche gemeinsam mit der Schulsozialarbeit geführt werden können:

„Also ich hab das Gefühl, dass das Angebot der Schulsozialarbeit auch von Eltern ganz gut genutzt wird. Dass Eltern auch die Schulsozialarbeiterin kontaktieren, einfach weil sie noch mal eine andere Ansprechpartnerin ist als der zuständige Lehrer oder die zuständige Lehrerin, dass sie sozusagen nicht die Rolle als Lehrerin oder Lehrer hat. Bestimmte Eltern legen ihr gegenüber vielleicht auch einfach eine andere Offenheit an den Tag, weil das System Schule oder der Begriff Lehrer und Lehrerin, für sie zu vorbelastet ist, oder sie haben schlechte Erfahrungen gemacht. Und da ist das noch mal eine andere Möglichkeit, die Schule anzusprechen.“

„Ich habe letztes Jahr mehrere Elterngespräche gemeinsam mit der Schulsozialarbeiterin geführt, weil es halt relativ schwierige Gespräche waren. Es ist interessant zu sehen, von welcher Seite aus ein Sozialarbeiter so ein Elterngespräch angeht, das dann durchaus ganz anders abläuft, als wenn ein Grundschullehrer ein Elterngespräch macht. Das fand ich sehr interessant und das kommt auch bei Eltern ganz anders an, als wenn der Lehrer sie dazu einlädt.“

Bewertung der Schulsozialarbeit durch Eltern

In den ersten Erhebungen zu Beginn des Schulversuchs war einigen der befragten Eltern zunächst offensichtlich noch gar nicht bekannt, dass es die Schulsozialarbeit an den Schulen überhaupt gibt. Und auch unter den Eltern, die über diese Entwicklung informiert waren, herrschte zunächst Unklarheit darüber, wofür Schulsozialarbeit überhaupt zuständig sein könnte bzw. welche Angebote diese bereithält. Nachdem die Schulsozialarbeit dann aber zunehmend in den Schulen etabliert war – so die Stellen denn auch besetzt waren und blieben – entwickelten sowohl die Lehrkräfte als auch die Kinder und Eltern ein Bild davon, welche Rolle die Schulsozialarbeit auch für sie spielen könnte. Dabei spielte sicher auch eine Rolle, dass Eltern von Lehrkräften auf die Schulsozialarbeit hingewiesen wurden und sich die Erfahrungen unter den Eltern verbreiten konnten.

Im weiteren Verlauf des Schulversuchs berichteten die Eltern dann von diversen Erfahrungen mit der Schulsozialarbeit, sowohl was deren Arbeit mit den Kindern in der Schule, aber auch mit ihnen als Eltern betraf. Es wurde von vielen Eltern sehr deutlich gemacht, dass sie dieses Angebot der Schulsozialarbeit sehr zu schätzen wussten und auch als wichtige Ergänzung zu den Lehrkräften sehen konnten.

„Auch mit der waren wir schon im Gespräch gewesen, und sie hat ja auch Stunden gegeben regelmäßig in der Klasse, auch in Richtung soziales Lernen. Und ich finde das auch sehr positiv, was sie da macht. Überhaupt auch dieses Offensein für Gespräche, für Anliegen. Wenn da irgendwas ansteht, ich finde das schon sehr wichtig. Das ist ja doch noch was anderes, als was die Lehrerinnen auch leisten könnten.“

„Wir hatten tatsächlich auch konkrete Berührungspunkte, weil der X ein bisschen Stress hatte mit seinen Kumpels in der Schule, in der Klasse. Die waren halt die Großen, und die großen schweren Jungs sind halt auch ein bisschen rauhbeinig, und da ist er so ein bisschen geärgert worden. Also er ist da schon massiv auch körperlich angegriffen worden, mit einem anderen Jungen zusammen. Und da sind wir als Eltern eben auch auf die Sozialarbeiterin zugegangen und haben gesagt, hier da müssen Sie mal auch mit eingreifen, damit da einfach was passiert. Dass klar wird, dass das so nicht geht, dass das nicht akzeptiert wird das Verhalten. Ja und dann hat sie auch Gespräche geführt und ja es hat scheinbar gewirkt.“

Zu betonen ist an dieser Stelle insbesondere, dass von Eltern an keiner Stelle Kritik oder Unzufriedenheit mit der Schulsozialarbeit geäußert wurde, sondern ganz im Gegenteil sowohl die Ausweitung der Stellen, die dauerhafte Besetzung und die Etablierung an allen Schulen forderten. So wie auch ein großer Teil der Kollegien konnten sich auch Eltern mit zunehmender Dauer des Schulversuchs immer weniger vorstellen, wie eine Schule ohne Schulsozialarbeit gut funktionieren soll. Das ist ein sehr deutlicher Hinweis darauf, dass die Etablierung dieses Angebots einen wichtigen Baustein im Rahmen der Schulentwicklung dargestellt und die Schulkultur geprägt hat. Die Schulsozialarbeit verkörpert für die Eltern das Gefühl, dass ihre Kinder und auch sie selbst als ganze Menschen in der Schule angenommen werden und dass sie auch Bedürfnisse und Nöte äußern können, die mit Unterricht und Fachwissen nichts zu tun haben. Es ist klar, dass dies von den Lehrkräften zuvor auch nicht ignoriert und aus den Gesprächen verbannt wurde, aber eine eigene Person zu haben, die dezidiert für andere Bereiche ansprechbar ist, stellte für Eltern einen großen Gewinn im Schulversuch dar.

Beratung der Lehrkräfte

Die Beratungstätigkeit der Schulsozialarbeit beschränkt sich konzeptgemäß nicht nur auf den Personenkreis der Eltern und der Kinder. Auch die Arbeit mit bzw. die Beratung von Lehrkräften wird in den Interviews als ein wichtiges Tätigkeitsfeld benannt, das die Schulkultur verändert hat – oder bereits Ausdruck eines in Veränderung begriffenen Arbeitsverständnis ist. Durch die Schulsozialarbeit können dadurch Formen der in der Sozialen Arbeit etablierten kollegialen Beratung in den Schulen eingeführt und für die Arbeit mit „schulischen Problemfällen“ genutzt werden (vgl. Deinet 2006a: 104). Die beiden folgenden Aussagen von Lehrkräften verdeutlichen den hohen Stellenwert dieser – mehr oder weniger institutionalisierten – Beratungstätigkeit der Schulsozialarbeit.

„Wir haben hier eine ganz phantastische Kollegin, die uns, ohne dass sie speziell im Unterricht ist, alleine durch die Gespräche mit den Kollegen super unterstützt. Sie nimmt sich dann oft so Punkte raus und sagt zum Beispiel: Ich habe das Gefühl, da und da hast du einen sehr hohen Anspruch. Oder: Du schaust zu wenig auf das Kind, oder so. Allein wenn wir über Schüler sprechen, ohne dass sie sich das Kind speziell angeschaut hat. Also solche Tipps auch, wo so Warnlämpchen hoch kommen. Also dass sie diesen anderen Blick noch mal reinbringt, finde ich ganz toll, und ich wüsste nicht mehr, wie es ohne gehen sollte.“

„Ich habe das eingesehen, dass es erst mal wichtig ist, dass das Kind zur Ruhe kommt. Dass diese chaotische Situation zuhause ist und nicht hier. Und dass sie hier nicht unter Druck steht, in keiner

Weise. Und das habe ich durch die Gespräche mit der Schulsozialarbeiterin so für mich erst sehen können.“

Die Inhalte der Beratung im Kreis der Lehrkräfte beziehen sich aber nicht nur auf Schwierigkeiten der Lehrenden in der Arbeit mit Kindern, sondern ermöglichen auch die Reflektion von Problemen innerhalb des Teams bzw. des Kollegiums.

„Also ich merke auch, wenn es mal bei Lehrern irgendwie Unstimmigkeiten oder so gibt, gehen die auch zur Schulsozialarbeit.“

Hierzu soll angemerkt werden, dass sich in der Literatur kritische Hinweise dazu finden lassen, dass Lehrkräfte zu ‚Klienten‘ der Schulsozialarbeit werden. Bei dieser Konstellation bestehe die Gefahr, dass „Vertreterinnen und Vertreter der Sozialen Arbeit manchmal die Lehrerinnen und Lehrer als Zielgruppe ihrer sozialpädagogischen Bemühungen [...] deklarieren, mit dem Zweck die eigene Deutungshoheit gegenüber den Kolleginnen und Kollegen zu verteidigen“ (Spies / Pötter 2011: 29). Dies widerspreche der „Eigenständigkeit der Partner“, die eine wichtige Komponente der Zusammenarbeit darstelle. In den Interviews ließen sich keinerlei entsprechende Hinweise finden. Es soll an dieser Stelle aber darauf hingewiesen werden, dass in der Zusammenarbeit unterschiedlicher Professionen – ebenso wie bei Grund- und Förderschullehrkräften (vgl. S. 42ff.) – immer die Gefahr besteht, dass die gemeinsame Arbeit durch Fragen der institutionellen Mikropolitik, also von Fragen der Macht und der Stellung innerhalb der Schule überformt wird.

Sozialpädagogische Einzelfallhilfe – Hilfen für Kinder und Lehrkräfte

Als letzter inhaltlicher Aspekt der Schulsozialarbeit soll schließlich auch auf die Erfahrungen eingegangen werden, die innerhalb der Kollegien mit der konkreten Arbeit der Schulsozialarbeiterinnen mit einzelnen oder mehreren Kindern gemacht wurden.

Die Formen dieser Arbeit sind schon im Allgemeinen in der Schulsozialarbeit sehr breit gefächert, aber auch zwischen den einzelnen Schulversuchsschulen wurde von z.T. sehr unterschiedlich ausgestalteten Varianten berichtet. Daher können die folgenden Aussagen auch nur einen Überblick geben, wie die direkt auf Kinder bezogene Schulsozialarbeit insgesamt wirkt bzw. wahrgenommen wird.

„Für Kinder ist es schön, dass jemand den ganzen Vormittag da ist, der Zeit hat. Wo ich auch wirklich mal in der Pause hingehen kann. Da kann man auch mal einfach etwas betröppelt reinschauen, wo sie dann ein sehr gutes Gespür hat und Kinder dann anfangen zu erzählen. Als Lehrer habe ich ja das Problem, dass ich dann in die nächste Klasse muss. Wenn ich mich diesem Kind widme, warten andere auf mich, denen ich nicht gerecht werden kann. Ich glaube für Kinder ist es aber wichtig, dass da jemand ist, der Zeit hat und wo sie einfach hingehen können. Und wo sie auch wissen, dass es Dinge gibt, die dann auch dort bleiben. Oder wo auch noch mal ein Erwachsener ist, der dann sagt, wir reden noch mal zusammen mit dem anderen Erwachsenen, vielleicht klappt es dann besser.“

Mit dieser Aussage wird ein neben der fachlichen Kompetenz ganz zentraler Punkt in der Interaktion zwischen den Schulsozialarbeiterinnen und den Kindern angesprochen: Für die Kinder bieten sich diese als „andere Erwachsene“ an, denen sie Vertrauen entgegenbringen können und die nicht an

die systembedingt vorgegebenen Rollen der Schule – mit den Sanktions- und ggfs. auch Selektionsfunktionen – gebunden sind (vgl. Bolay et al. 2003: 51).

„Ich habe sie wirklich auf eine ganz tolle Art wahrgenommen, dass sie einfach als Schulsozialarbeiterin noch mal einen ganz anderen Blick auf Kinder einfach hat. Dass sie nicht von der Leistung her schaut, sondern vom Kind, vom Menschlichen her.“

Der in diesem Zitat angesprochene „andere Blick“ auf die Kinder erinnert auch an ähnliche Aussagen in Bezug auf die Zusammenarbeit zwischen Grund- und Förderschullehrkräften. Offensichtlich bedeutet es einen großen Zugewinn, wenn in die Arbeit im Unterricht die unterschiedlichen professionellen Sichtweisen und auch die unterschiedlichen Zielsetzungen, einfließen.

„Speziell in meiner Klasse ist es so, dass da drei, vier Kinder drin sind, die Schwierigkeiten mit dem sozialen Miteinander und mit ihrem Verhalten haben, was aber außerschulisch begründet ist und was auch schon von ganz klein auf irgendwie mitgetragen wird. Und das ist dann schon schwierig, also die zersprengen dann schon manchmal die Situation. Also es kommt doch täglich zu Auseinandersetzungen und da ist dann auch die Schulsozialarbeiterin mit involviert, die kommt dann auch ab und zu mal und ein Kind wird auch einmal in der Woche rausgenommen aus der Klasse. Wir haben noch nicht ganz herausgefunden, was ihm helfen könnte und deshalb nimmt sie ihn raus um zu versuchen herauszubekommen, wo das Problem liegt und ihm zu vermitteln, dass Schule auch Spaß machen kann und wir nichts Böses von ihm wollen.“

Auch diese letzte Aussage verdeutlicht grundsätzlich noch einmal die Bedeutung der unterschiedlichen Sichtweisen, durch die Problemlagen von Kindern erschlossen werden können. Sie weist aber noch auf einen weiteren Aspekt der Professionalität der Schulsozialarbeit hin, der in der Literatur unter dem Begriff des „Diagnostischen Fallverstehens“ gefasst wurde (vgl. Heiner / Schrapper 2004). In dieser Herangehensweise, die unabhängig von dem konkreten Begriff sicher ein zentraler Bestandteil jeden sozialpädagogischen Handelns ist, geht es primär um das Verstehen von Sinnzusammenhängen, um der subjektiven Bedeutung des als problematisch erlebten Verhaltens der Kinder auf die Spur zu kommen. Erst daran anschließend können dann konkrete eigene Unterstützungsmaßnahmen oder die Vermittlung an weitere Hilfesysteme eingeleitet werden.

Aber auch in diesem Zusammenhang muss abschließend auf eine potentielle Problematik aufmerksam gemacht werden, die sich exemplarisch in den folgenden beiden Zitaten von Lehrkräften zeigt.

„Die Schulsozialarbeiterin wird halt geholt, wenn es Verhaltensschwierigkeiten in einer Klasse gibt.“

„Es gibt Situationen, wo es dann doch eskaliert zwischen Schülern, auch klassenübergreifend. Und da ist es sehr angenehm, dass wir das nicht im Klassenverband klären müssen, sondern dass dann unsere Schulsozialarbeiterin Sprechzeiten für die Kinder hat. Die gehen dann zu ihr und dadurch stört das dann auch die anderen Kinder nicht so sehr.“

Hierin zeigt sich unserer Ansicht deutlich die Tendenz der befragten Lehrkräfte, der Schulsozialarbeit eine primär sie selbst bzw. ihren Unterricht entlastende Funktion zuzuweisen. Das ist nicht per se problematisch. Wenn damit allerdings eine neue Möglichkeit des Verweisens problematischer Kinder in andere Zuständigkeiten eröffnet wird bzw. eine entsprechende delegierende Haltung bestehen

bleibt, droht der Sinn von Schulsozialarbeit im Rahmen einer inklusiven Schulentwicklung verfehlt zu werden.

Ressourcenknappheit

Aufgrund der beschriebenen Aufgabenvielfalt und hohen Akzeptanz der Schulsozialarbeit in den Schulversuchsschulen ist es nicht verwunderlich, dass in zahlreichen Interviews die begrenzte Stellenausstattung bemängelt wurde. Diese reichte nicht dazu aus, die an den Schulen vorhandenen Bedarfe ausreichend abzudecken. Daher wurde die Schulsozialarbeiterin in „nicht so dringenden Fällen“ z.T. gar nicht erst angesprochen, wie das folgende Zitat verdeutlicht.

„Manchmal hatte ich den Eindruck, dass es zu viele Klassen sind, dass es schwierig ist für eine Person, das alles organisieren zu können. Also, unsere Klasse hat die Sozialarbeiterin nicht viel beansprucht, vielleicht auch deswegen, weil es andere Klassen gab, wo die Hilfe nötiger war als bei uns.“

Die Konstruktion von Teilzeitstellen im Rahmen von Schulsozialarbeit wurde auch in anderen Studien als problematisch erkannt (vgl. Bolay et al. 2003: 28), da sie zur Schwerpunktsetzung auf bestimmte Fälle und Arbeitsbereiche und damit zur Vernachlässigung anderer wichtiger Bereiche führen kann. Für das Ausmaß dieser Problematik spielen sicherlich auch Faktoren wie die Größe der jeweiligen Schule, sowie die soziale Zusammensetzung der Schülerschaft etc. eine Rolle. Prinzipiell erscheint eine halbe Stelle, deren Gehalt zudem im Vergleich zu den Lehrkräften deutlich geringer ausfällt, als knapp bemessen.

Differenzierung zwischen Förderpädagogik und Schulsozialarbeit

Entgegen unserer Erwartung stellte die Differenzierung der Aufgaben- und Tätigkeitsfelder von Förderschullehrkräften und der Schulsozialarbeit für die befragten Lehrkräfte und auch der Sozialpädagoginnen *kein* ernsthaftes Problem dar. Das folgende Zitat gibt einen Eindruck davon, wie in diesem Fall von Seiten einer Sozialpädagogin die Trennung der Aufgabenbereiche geregelt war. Das Zitat steht beispielhaft aber auch für die Antworten der anderen befragten Professionen, für die im Grunde von Anfang an klar zu sein schien, wo die Trennung der beiden Aufgabenbereiche liegt.

„Also alles was Lernhilfe angeht ist sowieso schon mal nicht unbedingt mein Thema. In dem Moment wenn natürlich das Lernen an sich so ein Riesenthema ist, dass das zu Hause dauernd eskaliert, weil die Eltern denken, das Kind könnte besser und es geht aber irgendwie nicht, dann kann es sein, dass ich mit reinkomme. Aber ich habe einen sehr engen Kontakt zur Förderschullehrerin und wir treffen uns auch öfter und dann besprechen wir einzelne Kinder, wenn Überschneidungen da sind und dann schauen wir wer kann da was machen. Jeder hat ja seine Kompetenzen und es greift eher so ineinander. Also manchmal ist es auch so, dass es wichtig ist eine Diagnostik zu machen um zu gucken, wo steht das Kind eigentlich und dann ist sie die Fachfrau. Also dann ist das eine gute Ergänzung weil ich schaue ja immer, was ist das soziale Umfeld von dem Kind, wie geht es ihm in seiner sozialen Umgebung. Und auch die intensivere Elternarbeit ist dann eher meine Aufgabe. Also das ist eine gute Absprache.“

In dem Zitat wird zudem deutlich, dass es eine intensive Zusammenarbeit zwischen den beiden Professionen gibt, so dass auch mögliche Überschneidungen in einzelnen Fällen schnell und direkt geklärt und Zuständigkeiten aufgeteilt werden konnten. Auch diese Erfahrung wurde aus allen Schulen berichtet, so dass Irritationen gar nicht erst entstehen konnten. Auch wenn dieser Aspekt der Zusammenarbeit hätte noch ausführlicher evaluiert werden können, so zeigt sich doch deutlich, dass die beiden Professionen ihre Aufgabenbereiche klar differenziert hatten und dies auch für die Lehrkräfte an den Schulen deutlich kommuniziert worden war.

C. Eltern als Adressaten und Akteure von Schulentwicklung

Die Beziehung zwischen Schulen und Eltern ist im Rahmen des Schulversuchs auf verschiedenen Ebenen von Interesse. Bevor wir die Ergebnisse unserer Erhebungen darstellen, werfen wir daher zunächst einen Blick auf die theoretischen und empirischen Befunde zur allgemeinen Ausgestaltung des Verhältnisses zwischen Schule und Familie bzw. Eltern. Daran anschließend wird der Frage nachgegangen, welche Rolle Eltern in Schulentwicklungsprozessen spielen bzw. spielen sollten. Und schließlich wird noch ein Blick auf den aktuellen Forschungsstand zur Einstellung von Eltern zu integrativer Beschulung bzw. Inklusion geworfen.

1. Literaturbefunde zum Verhältnis von Eltern und Schule

Schulischer Erfolg spielt heute eine zunehmende und kaum zu überschätzende Rolle für die individuelle Lebensplanung. Heranwachsende stehen unter dem Druck, einen möglichst hochwertigen Bildungsabschluss zu erreichen, um eine Chance auf einen zufriedenstellenden Arbeitsplatz zu haben. Dass dieser Druck sich keineswegs nur auf die Kinder und Jugendlichen auswirkt, sondern auch ganze Familien erfasst und die Schule zum zentralen familiären Thema wird, ist naheliegend. Dies spiegelt sich in der Literatur z.B. in der Konstatierung einer „Verschulung der Eltern-Kind-Beziehung“ oder der „Verschulung des Familienlebens“ wider, die im folgenden Zitat anschaulich in ihrer Komplexität dargestellt wird: „Diese Entwicklung ist nicht unproblematisch, denn in der Regel sind damit hohe Erwartungen *an* und *von* allen Beteiligten verbunden. Dies gilt zum einen für die Kinder und deren Schulleistungen, zum anderen für die Lehrerinnen und Lehrer, von denen die Eltern (wie die Kinder) hohe fachliche und menschliche Kompetenzen erwarten; dies gilt aber auch für die Eltern, die den Lernprozess der Kinder fördern und optimal unterstützen sollen.“ (Stecher 2005: 186)

Vor dem Hintergrund dieser Situation wäre es wünschenswert, wenn die Beziehungen zwischen Eltern und Schule bzw. Eltern und Lehrkräften von dem gemeinsamen Ziel geprägt wären, die Kinder zu möglichst großem schulischem Erfolg zu führen und dies auch in entsprechendes gemeinsames Handeln münden würde. Die vorliegenden empirischen Befunde zeichnen aber ein von zahlreichen Schwierigkeiten geprägtes Bild, das „Verhältnis von Eltern und Lehrern scheint im deutschsprachigen Raum also vorwiegend durch Distanz und Skepsis gekennzeichnet zu sein“ (Wild 2003: 516). So gibt

es in Deutschland, im Gegensatz zu weiter entwickelten Programmen im Ausland, nur vereinzelt gezielte Projekte zur Verbesserung der Kooperation zwischen Lehrkräften und Eltern, und dies obwohl auf Seiten der Eltern durchaus von Beratungsbedarf berichtet wird (vgl. ebd.: 515). Einer gelingenden Kooperation stehen allerdings eine Reihe von Hindernissen entgegen, von denen im Folgenden einige genannt werden sollen (vgl. dazu Busse / Helsper 2008; Gomolla 2009; Krumm 2010; Sodogé / Eckert 2007):

Zunächst seien es organisatorische Gründe wie Zeit-, Raum- oder Personalmangel, die den Möglichkeiten zur Zusammenarbeit meist enge Grenzen setzen. Darüber hinaus fehle oftmals eine konzeptionelle Grundlage, in der Zuständigkeiten, Kompetenzen und Inhalte geregelt sind. Kooperationsangebote hingen daher oftmals vom individuellen Engagement der beteiligten Personen ab. Schließlich bereite die Ausbildung auch nicht adäquat auf die Kooperation mit Eltern vor.

Lehrerinnen und Lehrer nehmen oftmals den einen Teil der Eltern als desinteressiert gegenüber dem Kind und seinen Möglichkeiten wahr, und den anderen Teil als einmischend und überengagiert. Unterschiedliche Sichtweisen auf das Kind, seine Entwicklung und Möglichkeiten und Notwendigkeiten der Förderung, könnten so nicht in Einklang gebracht bzw. angemessen verhandelt werden. Viele Lehrerinnen und Lehrer sehen sich in ihrer professionellen Arbeit von den Eltern nicht ausreichend wertgeschätzt. Die von Eltern ausgehenden hohen Erwartungen erleben sie als Druck, der Verunsicherung und Zurückhaltung in der Kooperation zur Folge haben kann.

Die in der schulischen Selektionsfunktion begründete ungleiche Machtverteilung zwischen Eltern und den Lehrkräften, belaste aus Elternsicht die Kooperation. Kommunikationsstrukturen an Elternabenden oder in Sprechstunden hätten vielfach den Charakter von Unterweisungen, während sich die Eltern mit ihren eigenen Sichtweisen nicht in die Förderung der Kinder einbezogen fühlen bzw. ihre Meinung als abgewertet erleben. Ohnehin würde der Kontakt häufig erst dann gesucht, wenn die Kinder schon Probleme haben.

„Diese Ergebnisse verweisen insgesamt darauf, dass die Kooperation zwischen Familie und Schule belastet und nur unzureichend entwickelt ist. Dabei darf allerdings nicht übersehen werden, dass ein verstärkter Austausch zwischen Eltern und Lehrern für Schüler auch ambivalent sein kann, weil dadurch auch die Kontroll- und Sanktionierungsmöglichkeiten aufgrund schulischer Probleme und Regelverletzungen gesteigert werden können.“ (Busse / Helsper 2008: 484)

Wirft man vor diesem Hintergrund einen Blick auf aktuelle Konzepte der Schulentwicklung, so wird deutlich, dass die Einbeziehung und Partizipation von Eltern auch hier nur eine Nebenrolle spielt, der Fokus liegt eindeutig auf den Lehrkräften und der Schulleitung (vgl. Meister 2010: 278). Exemplarisch für diesen Befund sei auf das Konzept der „Pädagogischen Schulentwicklung“ von Klippert verwiesen. Dieser stellt konsequent die Unterrichtsentwicklung ins Zentrum der Schulentwicklung und sieht Eltern- und Öffentlichkeitsarbeit nicht als einen eigenen Bestandteil der Entwicklung an, sondern als eine notwendige Informationsmaßnahme, um Missverständnissen und Hindernissen im Prozess der eigentlichen Schulentwicklung zu begegnen bzw. diesen vorzubeugen:

„Diese offensive Elternarbeit ist deshalb unerlässlich, weil viele Eltern doch noch sehr konventionelle Vorstellungen von schulischem Lernen und ordentlichem Unterricht haben. Diese Vorstellungen sind

auf dem Wege der bloßen Elterninformation mittels Rundschreiben und/oder Elternbrief erfahrungsgemäß nicht zu korrigieren, da die eingehenden Informationsschreiben vielleicht noch gelesen, in vielen Fällen aber nicht wirklich verstanden werden. Von daher ist die Gefahr groß, dass es zu unnötigen Missverständnissen und Vorbehalten auf Elternseite kommt, die den innerschulischen Innovationsprozess unter Umständen ganz erheblich beeinträchtigen können“ (Klippert 2008: 82).

Auch wenn es verständlich erscheint, bei der Konzentration auf Unterrichtsentwicklung die Eltern nicht als primäre Kooperationspartner anzusehen, so verstärken sich durch solche Prozesse innerhalb der *Schul*-Entwicklung doch wieder die oben angeführten Problematiken, die sich aus den häufig bestehenden Kommunikationsstrukturen zwischen Eltern und Lehrkräften ergeben können. Zudem erstaunt, dass die Erkenntnisse über die Bedeutsamkeit der Eltern-Lehrkräfte-Beziehung, die immer wieder bestätigt wurden, in weiten Teilen der Diskussion nicht aufgegriffen werden. Bereits in den grundlegenden Arbeiten zum Verhältnis von Schule und Familie von Melzer (z.B. 1987) wurde ein Konzept zur „alltäglichen Schulreform durch Elternpartizipation“ entwickelt, allerdings scheinbar ohne konkrete Auswirkungen auf die aktuelle Theorie und Praxis der Schulentwicklung. Abschließend kann daher nur noch einmal darauf verwiesen werden, dass Schulentwicklungsprozesse einer über die Grenzen der an Schule beteiligten Gruppen hinausgehenden Verständigungspraxis bedürfen, und diese „erfordert eine durch Übereinkünfte und Mitwirkungsregeln strukturierte Bearbeitung von institutionellen Grenzen (wie z.B. schulische Zeitstrukturen, Benotungs- und Bewertungspraxis o.ä.), möglichst zahlreiche Anlässe für die (Selbst-)Verständigung über Anliegen und Probleme sowie die systematische Verankerung von dialogisch ausgerichteten ‚Inseln symmetrischer Interaktion‘ [...]. Insofern muss Partizipation als ein Verständigungsprozess im ‚System von Teilkulturen‘ betrachtet werden, der tiefer geht, als formell verankerte operative Mitwirkung auf der Ebene von in den jeweiligen Teilkulturen verankerten Gremien und/oder Gruppen. Gradmesser für eine darüber hinaus gehende Partizipation und Praxis der Teilhabe wäre die Frage, inwieweit diejenigen, die Schule (aus)machen, auf gleicher Augenhöhe und auf der Grundlage klar und einvernehmlich geregelter Entscheidungsstrukturen im Rahmen themenzentrierter Verständigungsprozesse an der Gestaltung von Schule teilhaben können.“ (Althoff 2008: 130f.).

Befunde zur Einstellung von Eltern zur inklusiven Schule

Im letzten Abschnitt dieses einleitenden Textes werden noch einige empirische Befunde zur Einstellung von Eltern zu integrativen bzw. inklusiven Formen der Beschulung dargestellt. Es gilt als mittlerweile gut belegt, dass eine befürwortende Einstellung von Eltern zur integrativen Beschulung mit deren – überwiegend positiven – Erfahrungen einhergeht. Mit anderen Worten: Eltern, die integrative Schulen kennen, finden diese auch gut; Vorbehalte sind eher bei Eltern zu erwarten, die damit keine Erfahrungen haben. Insbesondere wird von den Eltern auf die Bedeutung der sozialen Kompetenzen in integrativen Klassen hingewiesen. Demgegenüber scheint es so zu sein, dass Eltern nicht erwarten, dass Kinder ohne Behinderungen in solchen Settings auch kognitiv profitieren. Konkret wurde häufig die Befürchtung geäußert, dass Kinder unterfordert werden und die individuelle Förderung und Differenzierung sich vorwiegend auf die leistungsschwächeren Schülerinnen und Schüler konzentrierte (vgl. zusammenfassend zu diesen Befunden Cloerkes 2007: 259ff).

Wie schon angedeutet ist die Befundlage zu den Einstellungen von Eltern, die (noch) nicht mit integrativer Beschulung zu tun hatten, weniger eindeutig. Die zweite JAKO-O Bildungsstudie (vgl. Killus / Tillmann 2012; Horstkemper / Tillmann 2012) bietet aktuelle repräsentative Daten zum hier interessierenden Themenkomplex, daher werden einige der Ergebnisse grob referiert. Wie schon zuvor angedeutet, bestätigt auch diese Untersuchung, dass Eltern von positiven Wirkungen inklusiver Beschulung auf die sozialen Fähigkeiten der nichtbehinderten Kinder ausgehen: 90% der befragten Eltern sehen dies so. In Bezug auf die Förderung der behinderten Kinder, gehen allerdings 70% der Eltern davon aus, dass diese in speziellen Förderschulen besser erfolgen würde, als in inklusiven Settings und auch die Förderung der fachlichen Leistungen der nichtbehinderten Kinder wird zumindest von einem Teil der Eltern kritisch gesehen: 42% der Eltern gehen davon aus, dass der Lernprozess der nichtbehinderten Kinder durch das gemeinsame Lernen gebremst wird. Durch den Einbezug allgemeiner Variablen im Rahmen bivariater Analysen konnte zu diesen Ergebnissen gezeigt werden, dass insbesondere „bildungsferne“ Familien die gemeinsame Beschulung skeptisch sehen bzw. an den etablierten Schulstrukturen festhalten.

Ein weiteres Ergebnis der Studie betrifft die Einstellungen von Eltern zur Integration unterschiedlicher Schülergruppen. Hier wird deutlich, dass die Integration der vier abgefragten Schülergruppen (körperlich beeinträchtigte Kinder, Kinder mit Lernschwierigkeiten, geistig behinderte Kinder, verhaltensauffällige Kinder) durchaus unterschiedlich bewertet wird. Während die Zustimmung der Eltern zur Integration der körperlich beeinträchtigten Kinder und der Kinder mit Lernschwierigkeiten hoch ist (89% bzw. 72%), sind die Eltern gegenüber der gemeinsamen Beschulung der beiden anderen Gruppen deutlich reservierter (je 46% Zustimmung und 50% bzw. 51% Ablehnung). Es scheint also bei Eltern keine generelle Einstellung zur Integration / Inklusion zu geben, vielmehr haben sich offenbar behinderungsspezifische Meinungen herausgebildet. Auch bei diesen Ergebnissen spielen der Bildungsabschluss der Eltern, der Migrationshintergrund, die Einstellung zur Selektion nach der Grundschule und die Bedeutung des Leistungsprinzips eine signifikante Rolle.

Auf der Grundlage weiterer, multivariater Analysen, relativieren Horstkemper / Tillmann (2012: 360) allerdings diesen Befund: „Nicht so sehr die Zugehörigkeit zu bestimmten sozialen Gruppen (z.B. Ost-West, Bildungsabschluss), sondern vor allem die Einstellungen und Erwartungen der Eltern sind von zentraler Bedeutung. Dabei spielen die Erwartungen, die die Eltern an die integrative Beschulung haben, die wichtigste Rolle: Wer sich davon eine Förderung für behinderte wie nicht-behinderte Kinder verspricht, der will auch den gemeinsamen Unterricht realisieren. Dieser Zusammenhang verweist zugleich aber auch auf Problemzonen: Denn bei vielen Eltern steht die Sorge um die Leistungen ihrer Kinder im Mittelpunkt. Wenn es nicht gelingt, die Befürchtung auszuräumen, das fachliche Lernen der Kinder werde in integrativen Lernkontexten gebremst, wird die Unterstützung der Eltern nur schwer zu erreichen sein. Zu diesem Punkt liegen inzwischen durchaus Forschungsergebnisse und Erfahrungen vor, die die Bedenken der Eltern zerstreuen könnten. Hier kommt es wohl vor allem darauf an, die angemessenen Kommunikationsformen zu finden. In diesem Zusammenhang könnte es hilfreich sein aufzuzeigen, in welcher Weise soziale Förderung - die die Eltern der gemeinsamen Beschulung ja zusprechen - und fachliches Lernen wechselseitig miteinander verflochten sind und sich ergänzen können.“

2. Ergebnisse zur Zusammenarbeit mit den Eltern

Aus dieser kurzen Skizze theoretischer und empirischer Erkenntnisse zur Elternarbeit, ergaben sich für die Evaluation des Schulversuchs „Begabungsgerechte Schule“ die folgenden leitenden Fragestellungen:

- Wie wird die Elternarbeit an den Schulversuchsschulen insgesamt gestaltet? Welche Beziehung besteht zwischen Eltern und Schule?
- Wie wurden Eltern in die mit dem Schulversuch verbundenen Schulentwicklungsprozesse einbezogen?
- Wie wurde versucht, Vorbehalte von Eltern gegenüber der gemeinsamen Beschulung aller Kinder auszuräumen?

Dabei war jeweils sowohl die Perspektive der Schule, als auch die der Eltern von Interesse, um nicht nur die Angebotsseite in den Blick zu nehmen, sondern auch die Frage, wie diese Angebote bei den Eltern ankamen bzw. von diesen aufgenommen wurden.

Die folgende Präsentation der Ergebnisse gliedert sich in drei Themenbereiche.

- (1) Zunächst wird unter Aspekten der Schulentwicklung betrachtet, wie die Eltern den Prozess wahrgenommen haben, ob und wie sie sich informiert und hinreichend beteiligt fühlen.
- (2) Ein zweiter Themenschwerpunkt bildet die Frage, wie die Eltern inhaltlich zum Konzept des Schulversuchs stehen und wie sie seine praktische Umsetzung beurteilen.
- (3) In einem dritten Themenschwerpunkt schließlich gehen wir der abstrakteren Frage nach, wie die Eltern den Schulversuch im Kontext der breiteren Debatte um Inklusion und Bildungsgerechtigkeit einordnen.

Einschätzung der Eltern der Partizipation am Schulversuch

Dieses Themenfeld gliedert sich seinerseits in drei Aspekte, nämlich zum einen, wie die Eltern die „Informationspolitik“ der Schulen wahrgenommen haben, welche Momente darin zu Verunsicherungen geführt haben und wie sie ihre eigenen Einflussmöglichkeiten in dem Prozess einschätzten.

Informationen über den Schulversuch

Wie in der Einleitung aus theoretischer Perspektive kurz angerissen wurde, ist es für das Gelingen von Schulentwicklungsprozessen und die Unterstützung dieser durch die Elternschaft von hoher Bedeutung, dass die Eltern als ein wichtiger Teil der Schule verstanden werden und daher auch in alle Prozesse eingebunden werden - bzw. zumindest die Möglichkeit bekommen sich einzubringen. Um eine solche mehr oder weniger weitgehende aktive oder passive Beteiligung der Eltern an Schulentwicklungsprozessen überhaupt zu ermöglichen, muss zunächst sichergestellt sein, dass diese über die an der Schule stattfindenden Entwicklungen informiert sind. Die in Tabelle 3 dargestellten Ergebnisse aus den schriftlichen Befragungen von Eltern geben einen Einblick in diesen grundlegenden

Aspekt der Schulentwicklung im Rahmen des Schulversuchs. In den Daten zeigen sich verschiedene bemerkenswerte Punkte: Zunächst lässt sich ganz allgemein festhalten, dass – betrachtet über alle Schulversuchsschulen – mit jeweils mehr als 90% der Eltern, eine deutliche Mehrheit zumindest über die Tatsache der Teilnahme am Schulversuch informiert war. Dies bedeutet aber auch, dass im Durchschnitt in jedem Jahr 6% bzw. 8% der befragten Eltern nicht über diese grundlegende Tatsache informiert waren und damit zumindest zum Zeitpunkt der Befragung auch keine Möglichkeit hatten, auf diesen Prozess im Rahmen der Schulentwicklung ihrer Schule einzugehen.

Sind Sie darüber informiert, dass die Schule am Schulversuch "Begabungsgerechte Schule" teilnimmt?			
Jahr	Schule	Ja	Nein
2009	Gesamt	92%	8%
	Schule A	97%	3%
	Schule B	91%	9%
	Schule C	86%*	14%
	Schule D	98%	2%
2010	Gesamt	95%	6%
	Schule A	98%	2%
	Schule B	100%	0%
	Schule C	90%*	11%
	Schule D	95%	5%
2012	Gesamt	92%	8%
	Schule A	98%	2%
	Schule B	94%	6%
	Schule C	87%**	13%
	Schule D	96%	4%

Tabelle 3: Information der Eltern über Teilnahme am Schulversuch

Über den Zeitverlauf des Schulversuchs lassen sich keine Entwicklungen im Antwortverhalten der Eltern feststellen. Dies ist insofern bemerkenswert, da sowohl diese, als auch die im weiteren dargestellten etwas differenzierteren Ergebnisse aus der ersten Befragung 2009 an alle Schulen zurückgemeldet wurden und daraufhin an allen Schulen die Anstrengungen zur umfassenden Information der Eltern intensiviert wurden. Diese Bemühungen führten zumindest auf dieser basalen Stufe der Information über die Teilnahme am Schulversuch offensichtlich aber zu keinen Effekten bei den Eltern. Es kann daher an dieser Stelle die Vermutung aufgestellt werden, dass die nicht-informierten Eltern entweder aus sprachlichen bzw. kulturellen Gründen nicht an den entsprechenden Informationsveranstaltungen und Elternabenden teilgenommen haben und daher über keine Informationen

verfügten³ oder die Eltern schlicht nicht daran interessiert waren, an diesen Veranstaltungen teilzunehmen – und von den Schulen dann auch nicht dazu motiviert werden konnten. Die folgenden Zitate verdeutlichen diese Ergebnisse und füllen sie mit konkreterem Inhalt aus Sicht der Eltern:

„Wir bekommen regelmäßig einen Flyer von der Schule und es wurden jetzt verschiedene Elternabende angeboten, auch verschiedene Vorträge, also die Information ist sehr gut. Die war am Anfang nicht gut, also als unser Sohn eingeschult wurde wussten wir von gar nichts, da war die Unsicherheit sehr groß, aber inzwischen ist es sehr gut mit der Information.“

Hier wird insbesondere deutlich auf die Veränderung in den Bemühungen der Schule eingegangen, die Eltern über den Schulversuch zu informieren. Auch wenn dies nicht zu einer Abnahme des Anteils der Eltern geführt hat, die nicht über die Teilnahme der Schule am Schulversuch informiert waren, haben sich die verstärkten Informationsangebote der Schule bei den Eltern bemerkbar gemacht.

Im Folgenden mag ein Detailproblem angesprochen sein, das in Befragungen aber doch verschiedentlich erwähnt wurde:

„Also manche sagen, sie sind gut informiert, andere sagen sie sind schlechter informiert. Also ich war überhaupt nicht informiert. Muss sagen als Quereinsteiger müsste man auch gut informiert werden, wird man aber gar nicht. Überhaupt nicht, sondern das ist die Einzugschule.“

Eltern, deren Kinder etwa aufgrund von Umzügen nicht die Kindergärten im Einzugsbereich der Schulen besucht hatten und damit auch weder über offizielle Veranstaltungen, noch über die regionalen Medien oder die Gespräche unter Eltern vom Schulversuch erfahren haben, fühlten sich offenbar nicht hinreichend informiert. Da dieses Zitat aus der letzten Befragung der Eltern im Schuljahr 2012/13 stammt, muss davon ausgegangen werden, dass zumindest nicht in allen Schulen des Schulversuchs ein entsprechendes Vorgehen verankert war.

Das nächste Zitat fasst letztlich die in den allermeisten mit Eltern geführten Interviews vermittelte Grundstimmung zum Informationsfluss gut zusammen: Diese Eltern fühlen sich über die verschiedenen Kanäle gut informiert und haben daher auch prinzipiell die Möglichkeit, ihre Meinung zu den mit dem Schulversuch verbundenen Schulentwicklungsprozessen zu äußern.

„Im Hausaufgabenheft stehen dann auch immer die Einladungen für die dementsprechenden Vorträge, die angeboten werden und die Elternabende, die stattfinden. Das kriegt man also in handschriftlicher Form, beziehungsweise in Form von Blättern. Und über Email geht auch immer noch was, das ist dann die Information vom Elternbeirat. Also ich bin schon recht gut informiert.“

Auf zwei schulspezifische Punkte der in Tabelle 3 wiedergegebenen Ergebnisse soll an dieser Stelle aber auch noch hingewiesen werden:

³ Zumindest die an der Schule A angebotenen Informationsveranstaltungen fanden mit Unterstützung durch entsprechende Dolmetscher statt, so dass zumindest hier die Begründung durch die sprachliche Barriere wegfällt.

(1) Von den an der Schule A befragten Eltern hat über alle drei Erhebungszeitpunkte hinweg der geringste Anteil angegeben, nicht über die Teilnahme der Schule am Schulversuch informiert gewesen zu sein. Es kann daher davon ausgegangen werden, dass die Informationspolitik hier von Anfang an am besten funktioniert hat bzw. von den Eltern am besten angenommen wurde.

(2) Die an der Schule C befragten Eltern haben über alle drei Erhebungszeitpunkte hinweg signifikant häufiger angegeben, nicht über die Teilnahme der Schule am Schulversuch informiert gewesen zu sein, als die Eltern an den drei anderen Schulen. Auch an dieser Schule wurden allerdings die angeführten Informationskanäle in vergleichbarer Form und Häufigkeit wie an den anderen Schulen angeboten. Eine mögliche Erklärung für diese Angabe der fehlenden Information, deutet sich im folgenden Zitat einer Mutter aus dem Jahr 2009 an:

„Also wir haben ja verschiedene Informationsveranstaltungen gehabt und ich habe heute morgen noch mal überlegt und tatsächlich festgestellt, dass jetzt quasi die Elemente, was jetzt das Begabungsgerechte ausmacht, also was unter diesem Projekt, unter der Projektüberschrift Begabungsgerecht ist, genau exakt so zu subsumieren ist, dass es eigentlich gar nicht so deutlich geworden. Also auch das was jetzt unter Inklusion dann noch mit verpackt wird. Das ist gar nicht so einfach zu unterscheiden. Weil ja verschiedene Projekte da laufen. Ich weiß nicht ob das vielleicht sogar gewollt war. Dass man sagt hier das wollen wir gar nicht so genau wissen was jetzt dazu gehört.“

Hier wird einerseits darauf hingewiesen, dass es an der Schule C eine ganze Reihe von Projekten gibt, die offenbar z.T. ineinander übergehen bzw. bei denen nicht ganz klar ist, was zu welchem Projekt gehört. Die zitierte Mutter unterstellt dabei zugleich aber auch, dass dieses Verschwimmen der Grenzen möglicherweise sogar von der Schule intendiert sein könnte, allerdings bleibt unklar, was der Grund für diese Absicht sein könnte. Sie greift damit allerdings das Selbstverständnis des Schulleiters auf, der sowohl in Gesprächen und Interviews, aber auch auf öffentlichen Veranstaltungen immer versucht hat deutlich zu machen, dass der Schulversuch nach seinem Verständnis nur ein Baustein der Schule ist, der zwar gut zu den anderen Bausteinen passt, aber nicht alles ist, was an der Schule passiert. Dass unter diesen Bedingungen (viele ineinandergreifende Projekte) den Eltern möglicherweise nicht immer deutlich wurde, welche schul-, personal- und unterrichtsorganisatorischen und didaktisch-methodischen Besonderheiten zu welchem Projekt gehörten, erscheint zumindest plausibel.

Wie schon angedeutet, lassen sich diese groben Befunde aber auch durch weitere Aspekte aus den Fragebogenerhebungen verfeinern. Die in Tabelle 4 dargestellten Ergebnisse beziehen sich nicht mehr nur auf die grundlegende Frage, ob überhaupt eine Information über die Teilnahme am Schulversuch erfolgt bzw. angekommen ist, sondern fragt bei den grundsätzlich informierten Eltern nach, *wie gut* informiert sie sich über den Schulversuch gefühlt haben. Insgesamt betrachtet, liegt der Grad der Informiertheit über die drei Erhebungszeitpunkte auf gleichbleibend mittlerem bis positivem Niveau, wobei es deutlich mehr Eltern gibt, die angegeben haben "völlig" informiert gewesen zu sein, als solche Eltern, die sich selbst als "gar nicht" informiert bezeichnet haben. Zum letzten Erhebungszeitpunkt hat sich der durchschnittlich angegebene Grad der Informiertheit der Eltern zwar etwas erhöht, dieser Unterschied zu den beiden vorherigen Erhebungszeitpunkten ist allerdings statistisch nicht signifikant.

Fühlen Sie sich ausreichend über den Schulversuch informiert?								
Jahr	Schule	völlig (1)	(2)	(3)	(4)	(5)	gar nicht (6)	M
2009	Gesamt	20%	36%	25%	9%	10%	1%	2,58
	Schule A	27%	43%	20%	3%	7%	0%	2,20
	Schule B	20%	50%	17%	7%	7%	0%	2,30
	Schule C	22%	28%	24%	13%	9%	4%	2,70
	Schule D	11%	31%	33%	9%	16%	0%	2,87
2010	Gesamt	16%	37%	28%	11%	5%	2%	2,58
	Schule A	31%	31%	26%	5%	8%	0%	2,28
	Schule B	11%	45%	26%	13%	3%	3%	2,61
	Schule C	22%	42%	22%	8%	4%	2%	2,36
	Schule D	2%	34%	39%	17%	5%	2%	2,95*
2012	Gesamt	23%	40%	22%	10%	4%	2%	2,39
	Schule A	29%	44%	21%	5%	0%	2%	2,10*
	Schule B	26%	43%	17%	7%	5%	3%	2,29
	Schule C	22%	35%	25%	12%	3%	4%	2,49
	Schule D	17%	38%	23%	13%	10%	0%	2,61

Tabelle 4: Grad der Informiertheit über den Schulversuch

Auch in diesen Ergebnissen zeigen sich wiederum zwei schulspezifische Auffälligkeiten:

1. Erneut fühlten sich die Eltern der Schule A zu allen drei Erhebungszeitpunkten besser über den Schulversuch informiert als die Eltern der drei anderen Schulen. Im Jahr 2012 ist dieser Unterschied zu den anderen Schulen auch statistisch signifikant.
2. Demgegenüber gaben die Eltern der Schule D zu allen drei Erhebungszeitpunkten häufiger als die Eltern der anderen Schulen an, schlecht informiert zu sein. Dieser Unterschied ist zwar nicht statistisch signifikant, aufgrund der Konstanz über die Zeit aber trotzdem bemerkenswert.

Verunsichernde Momente

In den Interviews mit den Eltern lassen sich verschiedene Aspekte erkennen, die sie im Rahmen der Information über den Schulversuch als irritierend bzw. verbesserungswürdig empfunden und beschrieben haben. Der erste Punkt bezieht sich darauf, dass nicht allen Eltern vermittelt werden konnte, welche praktischen Konsequenzen sich denn nun genau aus dem Schulversuch ergeben.

„Also bei der Einführungsveranstaltung von vor zwei Jahren da durfte man, da konnte man auch, über das Konzept keine näheren Fragen stellen, weil ganz einfach die Lehrkräfte selber noch gar nicht wussten, wo es hingehen sollte.“

Hier wird es von der Interviewpartnerin offensichtlich als konzeptionelle Schwäche des Schulversuchs oder doch zumindest als verunsichernd wahrgenommen, dass zu Beginn des Schulversuchs ganz bewusst die Offenheit, aber damit auch die Herausforderung, an die Schulen herangetragen wurde, aus den verschiedenen zur Verfügung gestellten Ressourcen ein eigenes tragfähiges Konzept zu entwickeln.

Das Gefühl mancher Eltern, nicht ausreichend informiert zu werden, wurde noch deutlicher, wenn der Übergang der Kinder in die weiterführende Schule thematisiert wurde. Auf diesen Punkt wird unten noch einmal explizit eingegangen.

Mitunter wurde von Eltern über diese bei den schulischen Akteuren wahrgenommene Unklarheit über den Schulversuch hinaus angenommen, dass diese sehr wohl über mehr Informationen verfügen, diese den Eltern aber nicht zeitnah mitteilen:

„Also manchmal hatte man den Eindruck man kriegt nur was gesagt wenn es gesagt werden muss. Also nicht so zur allgemeinen Information, sondern so wenn man irgendwie gar nicht mehr drum herum kommt. Also die Infoabende waren relativ nah wenn man so gedacht hat, das hatten wir doch das letzte Mal auch schon gewusst. Ja also da hatte man schon so den Eindruck, dass es nicht so offen vielleicht kommuniziert wird. Ich meine solange es in der Idee nur steckt kann man es nicht sagen, aber irgendwie hat man schon so den Eindruck man kriegt es immer nur so scheibchenweise serviert. Verdaue erstmal das eine und wenn du das geschluckt hast dann setzen wir noch einen drauf.“

Eine ähnliche Meinung wurde von mehreren der befragten Eltern geäußert, wobei diese fast ausschließlich von der Schule C kamen. Dies legt die Vermutung nahe, dass die zahlreichen und in kurzem zeitlichem Abstand erfolgten schulorganisatorischen Entwicklungsschritte der Schule C dazu führten, dass Eltern sich aus dem Entwicklungsprozess ausgeschlossen fühlten.

Andererseits soll an dieser Stelle aber auch noch einmal betont werden, dass – wie die dargestellten quantitativen Daten auch eindrücklich gezeigt haben – dem Großteil der Eltern die angebotenen Informationen sowohl in der Quantität als auch der Qualität ausgereicht haben und auch in den Interviews entsprechende Zufriedenheit geäußert wurde:

"Ich weiß gar nicht ob ich mir so wahnsinnig viele Informationen dann noch anhören würde. Ich meine das wird immer so bleiben man macht sich da so sein eigenes Bild von, man ist im Unterricht nicht dabei. Also ich denke mal einfach es ist wichtig, dass diese Information stattfindet. Das dürfte auch nicht weniger sein, aber ja ich würde sagen ich war ausreichend informiert."

Das Zitat zeigt auch, dass es natürlich immer eine Lücke zwischen dem Informationsstand der Eltern und dem der Schule bzw. des Kollegiums geben wird, die alleine schon durch die unterschiedliche Beteiligung am schulischen Alltag gegeben ist und die sich auch durch vereinzelte Hospitationen im Unterricht – die an allen Schulversuchsschulen möglich waren und von einzelnen Eltern auch genutzt wurden – nicht schließen lässt.

Der Versuch, Eltern an allen Diskussionen und Entwicklungen teilhaben zu lassen, birgt auf der anderen Seite auch die Gefahr, dass im vorab Erwartungen geweckt werden, die in der Praxis enttäuscht werden. Dies kann z.B. daran liegen, dass sich die Schule durch Erfahrung oder weitere Diskussionen doch für einen anderen Weg entschieden hat oder unerwartete Probleme bzw. 'Nebenwirkungen' aufgetaucht sind. Unter den Eltern des Schulversuchs gab es jedenfalls einige, die in den Interviews ihre Verwunderung bzw. Enttäuschung darüber geäußert haben, dass anfangs angekündigte und mitunter auch als Verbesserungen dargestellte unterrichtspraktische aber auch schulorganisatorische Veränderungen in der Realität nicht angekommen seien. Es ging den Eltern, die in den Interviews eine entsprechende Erfahrung angesprochen haben, nicht darum, dass das Nichteinhalten von Versprechungen an sich ein Problem dargestellt hat, sondern dass dies nicht thematisiert und die Eltern somit nicht auf dem Weg der Schulentwicklung mitgenommen wurden. Wenn Eltern sich als gleichwertige oder zumindest wertgeschätzte Partner in dem Prozess fühlen und sich beteiligen sollen, scheint es wichtig, solche Erfahrungen zu vermeiden – wie dies in den meisten Fällen offensichtlich auch gelungen ist, aber scheinbar leider nicht immer und überall. Ob dies ausschließlich von den schulischen Akteuren zu verantworten ist, kann an dieser Stelle jedenfalls nicht abschließend beantwortet werden.

Einflussmöglichkeiten der Eltern im Schulentwicklungsprozess

Wenn die grundsätzliche Information über den Schulversuch bei den meisten Eltern vorhanden ist, stellt sich in der Schulentwicklungsperspektive die Frage, welche Rolle Ihnen bei Entscheidungen zukommt, bzw. wie sie in Diskussions- und Entscheidungsprozesse eingebunden werden. Rein formal betrachtet ist klar, dass die Elternvertretung im Rahmen der Schulkonferenz bei der Entscheidung für die Teilnahme am Schulversuch an allen Schulen beteiligt war. Dies allein würde aber nicht für ein „inklusives“ schulkulturelles Merkmal sprechen, in dem „Eltern die Möglichkeit [haben], auf Entscheidungen in der Schule Einfluss zu nehmen“, „die unterschiedlichen Beiträge von Eltern in der Schule als gleichwertig anerkannt [werden]“ und „alle Eltern das Gefühl [haben], dass ihre Sorgen in der Schule ernst genommen werden“ (Booth / Ainscow 2003: 57).

„Interviewer: Fühlen Sie sich denn dann in Ihrer Sorge da auch ernst genommen?“

Elternteil: Nö, wird doch sowieso gemacht, was gemacht werden soll. Es wird jetzt durchgezogen, dieser Schulversuch. Der wird durchgezogen, und ist doch sowieso egal was die anderen drum herum sagen. Es ist ja für die wie eine Vorschrift, die müssen das jetzt machen. Ob ich jetzt komme und sage es ist falsch, ich glaube die würden nicht auf eine Person hören.“

Diese Aussage ist zwar ein besonders markantes Beispiel: Die dahinter stehende Einschätzung, sowieso keinen Einfluss auf die an der Schule ablaufenden Entwicklungen nehmen zu können, wurde bei Eltern, die nicht voll und ganz hinter dem Schulversuch stehen, häufiger angetroffen. Es stellt

sich natürlich die Frage, ob dieses Gefühl nur im geschützten Rahmen des Interviews geäußert wurde und den Schulen gar nicht die Möglichkeit gegeben wurde, weiter auf solche Eltern einzugehen. Zumindest ist es aber auch nicht gelungen, allen Eltern das Gefühl zu vermitteln, dass sie ihre Sorgen äußern können und dass diese auch gehört werden. Einige Eltern hatten sogar den Eindruck, dass in Gesprächen mit Lehrkräften jede Diskussion über den Schulversuch grundsätzlich abgeblockt wurde, um so die Kritik schon im Keim zu ersticken.

Beurteilung des Konzepts und seiner Umsetzung

Neben den stärker auf die Einbeziehung in die Schulentwicklung und die Kommunikation zwischen Schule und Eltern abzielenden Aspekten aus dem letzten Abschnitt, sollen nun direkt die Einstellungen der Eltern zum Schulversuch zum Thema werden. Wir beginnen mit den Befragungsergebnissen, wie die Eltern grundsätzlich zu den Zielen des Schulversuchs stehen und setzen uns dann mit den geäußerten Sorgen der Eltern auseinander. Diese betreffen vor allem den Übergang in die weiterführenden Schulen und die in diesem Zusammenhang entstandene Befürchtung, der Verzicht auf die Noten gefährde diesen Übergang und führe zu einer Absenkung der Leistungserwartungen. Dies hängt damit zusammen, inwieweit sich die Eltern in die schulische Entwicklung ihrer Kinder angemessen einbezogen fühlen. Mit der Bewertung der offenen Unterrichtsformen schließt dieser Abschnitt.

Einstellungen der Eltern zu den Zielen und Inhalten des Schulversuchs

Bei der Betrachtung der in Tabelle 5 dargestellten ersten quantitativen Ergebnisse, wird zunächst deutlich, dass die durchschnittliche Bewertung der von den Eltern mit dem Schulversuch verbundenen Ziele über alle Erhebungszeitpunkte hinweg sehr positiv war. Fokussiert man allerdings die zeitliche Entwicklung der „Gesamt“-Zahlen, so wird schon bei bloßer Betrachtung der Prozent- und Durchschnittswerte deutlich, dass die Zustimmung zu den Zielen im Verlauf des Schulversuchs abgenommen hat.

Wie bewerten Sie persönlich die mit dem Schulversuch verbundenen Ziele?								
Jahr	Schule	positiv (1)	2	3	4	5	negativ (6)	M
2009	Gesamt	37%	32%	19%	7%	3%	1%	2,10
	Schule A	55%	36%	7%	3%	0%	0%	1,58
	Schule B	28%	41%	28%	0%	3%	0%	2,10
	Schule C	28%	32%	25%	11%	4%	0%	2,30
	Schule D	43%	24%	14%	10%	5%	5%	2,24
2010	Gesamt	25%	37%	22%	10%	5%	1%	2,33

Wie bewerten Sie persönlich die mit dem Schulversuch verbundenen Ziele?								
	Schule A	35%	35%	10%	8%	10%	3%	2,30
	Schule B	28%	26%	33%	5%	8%	0%	2,38
	Schule C	22%	49%	18%	12%	0%	0%	2,20
	Schule D	20%	34%	27%	17%	2%	0%	2,49
2012	Gesamt	28%	31%	18%	12%	8%	4%	2,52
	Schule A	36%	30%	18%	10%	6%	1%	2,24
	Schule B	32%	29%	16%	8%	9%	6%	2,52
	Schule C	24%	32%	20%	12%	7%	6%	2,62
	Schule D	21%	34%	19%	18%	8%	0%	2,60

Tabelle 5: Bewertung der Ziele des Schulversuchs

Der statistische Vergleich zeigt darüber hinaus, dass die Bewertung durch die Eltern im Rahmen der Erhebung im Jahr 2012 signifikant schlechter war als die Bewertung im Jahr 2009. Die extrem negative Bewertung wurde zwar vergleichsweise selten gewählt, jedoch gab es offensichtlich immer wieder an den verschiedenen Schulen einzelne Eltern, die zumindest zu Beginn der Beschulung ihres Kindes dem Schulversuch sehr negativ gegenüberstanden. Wodurch diese negative Einstellung entstanden sein könnte, lässt sich aus dieser Frage noch nicht herauslesen, die Antworten auf die weiteren gestellten Fragen, können im Folgenden zumindest einige Hinweise geben und entsprechende Thesen wahrscheinlich erscheinen lassen.

Betrachtet man die schulspezifischen Ergebnisse zu dieser Frage, so zeigt sich als einzig nennenswertes Ergebnis, dass sowohl im Erhebungsjahr 2009, als auch im Jahr 2012, die Bewertung der Ziele des Schulversuchs durch die Eltern der Schule A statistisch signifikant besser war als die Bewertung durch die Eltern der drei anderen Schulen.

Übergang in weiterführende Schulen

In Tabelle 6 wird dargestellt, welche Schwierigkeiten die Eltern im Rahmen der schriftlichen Befragung mit dem Schulversuch verbunden haben. Deutlich sichtbar ist, dass die vom größten Anteil der Eltern erwartete Schwierigkeit der Übergang in die weiterführende Schule war – zwischen 45% und 69% der befragten Eltern haben diese Antwortmöglichkeit gewählt. Wie schon angedeutet schließt dies zum einen an die von einigen Eltern beschriebene Erfahrung an, nicht ausreichend über die behandelten schulischen Inhalte und die Leistungen des eigenen Kindes informiert zu sein. Dabei wird in den Interviews deutlich, dass die Bedenken im Hinblick auf den Übergang zur weiterführenden Schule nicht nur mit der möglicherweise für manche Eltern nicht ausreichenden Informiertheit über den Schulversuch und das eigene Kind zu tun haben. Dies lässt sich bereits an den Zahlen ablesen, da in den Fragebögen mindestens 45% der befragten Eltern Schwierigkeiten beim Übergang

erwartet haben, aber sich nur ein sehr viel geringerer Anteil der Eltern unzureichend informiert gefühlt hat. Die von den Eltern erwarteten Schwierigkeiten waren anderer Natur, was in den folgenden Abschnitten anhand einzelner prägnanter Aussagen von Eltern so weit wie möglich ausdifferenziert werden soll. Zunächst werden allerdings noch einige Zitate angeführt, die sich nicht auf konkrete Inhalte des Schulversuchs beziehen, sondern allgemein auf den Umgang mit dem Übergang im Rahmen des Schulversuchs.

„In meinem Bekanntenkreis haben viele Angst vor der weiterführenden Schule. Und es gibt auch ein böses Gerücht was sagt, die hätten am Gymnasium gesagt, Schüler aus dem Schulversuch könnten ja sowieso nicht da hinkommen, weil die würden ja alle auf der Haupt- oder Realschule landen. Ich meine, das kann auch irgendjemand erfunden haben, aber es ist wirklich so, dass eben schon gewisse Ängste der Eltern bestehen, dass die Kinder, wenn sie aus diesem behüteten System rauskommen, Schwierigkeiten kriegen könnten.“

Was sind aus Ihrer Sicht die zentralen Schwierigkeiten, die sich durch den Schulversuch ergeben haben?		
	Jahr	
Probleme beim Übergang in weiterführende Schulen	2009	45%
	2010	69%
	2012	55%
Überforderung der Lehrkräfte	2009	26%
	2010	29%
	2012	28%
zu große Leistungsunterschiede in den Klassen	2009	46%
	2010	44%
	2012	31%
schwierigere Kinder in den Klassen	2009	27%
	2010	24%
	2012	23%
Überforderung einzelner Kinder	2009	14%
	2010	10%
	2012	14%
Unterforderung einzelner Kinder	2009	23%
	2010	26%
	2012	18%
keine	2009	13%
	2010	9%
	2012	13%

Tabelle 6: Erwartete Schwierigkeiten durch den Schulversuch

Mit zunehmender Dauer des Schulversuchs kam in den Interviews mit Eltern immer häufiger zur Sprache, dass entweder selbst auf Veranstaltungen der weiterführenden Schulen oder auch aus dem Freundes- oder Bekanntenkreis gehört wurde, dass die Kinder aus dem Schulversuch von den Gymnasien vor Ort abgelehnt werden würden, oder diese zumindest Probleme erwarten würden. Offenbar trafen diese Gerüchte aber auch bei den Eltern auf fruchtbaren Boden, wie die Daten aus dem ersten Jahr des Schulversuchs nahelegen, in dem bereits 45% der Eltern Schwierigkeiten beim Übergang erwartet haben. Aus konzeptioneller Ebene lässt sich an dieser Stelle auch festhalten, dass bereits vor Beginn des Schulversuchs klar sein musste, dass die Kinder aus dem Schulversuch in ‚reguläre‘ Schulen übergehen werden und dafür Vorbereitungen – mit den weiterführenden Schulen vor Ort – getroffen werden müssen. Dies erfolgte offenbar erst zu einem zu späten Zeitpunkt, wie nicht nur die Eltern feststellen mussten, sondern wie dies auch von Seiten der Lehrkräfte angesprochen und bemängelt wurde.

„Also diese Ignoranz der weiterführenden Schulen, das ist natürlich schade. Und dass es auch auf Elternabenden oder Infoabenden dann doch ziemlich kundgetan wird, das fand ich nicht so angenehm. Dass es so nicht weitergehen wird, ist auch klar. Also dass es irgendwann Noten geben wird und so, aber dass die dann halt ganz klar sagen, wir werden jetzt ein Konzept entwickeln für den Sommer. Jetzt! Sie fangen jetzt an, die Kinder sind 2009 nach dem Konzept eingeschult worden ja. Und jetzt bereitet man sich drauf vor? Die Idee, die dahinter steckt ist super. Aber sie sind halt so ein bisschen Versuchskaninchen.“

In diesem Zitat von 2012 wird zum einen deutlich, dass von Eltern auch die weiterführenden Schulen in der Pflicht gesehen wurden, sich mit dem Schulversuch auseinanderzusetzen und – wenn denn scheinbar besondere Vorbereitungen notwendig sind – dies auch rechtzeitig zu tun. Zum anderen wird hier das häufiger von Eltern geäußerte Empfinden deutlich, dass die eigenen Kinder als Versuchskaninchen wahrgenommen werden, mit denen im Schulversuch etwas ausprobiert wird, ohne wirklich zu wissen, was dabei herauskommt. Dieses Gefühl wurde von einigen Eltern nicht so sehr auf das Konzept und das Handeln bezogen, sondern schlicht auf die Benennung als Schulversuch. Die Assoziation zwischen Tier- und Schulversuch liegt offenbar zu nahe, so dass negative Gefühle alleine schon durch den formalen Namen erzeugt wurden – und auch auf den ungewissen Aus- bzw. Übergang nach dem Versuch übertragen wurden.

„Wenn man die Schulleitung bei so Veranstaltungen anspricht und fragt, wie sieht das mit weiterführenden Schulen aus? Ach hat ja noch Zeit und wir sind in Gesprächen. Das ist die Antwort. Damit gebe ich mich aber nicht zufrieden. Wo ich dann sage, ist ja schön, wenn sie in Gesprächen sind, ich möchte aber wissen, was dabei rauskommt. Weil wir sind in einem Jahr in dieser Entscheidung drin, wo geht mein Kind hin und was macht mein Kind.“

Vielen Eltern ist schon von Beginn der Grundschulzeit an sehr bewusst, dass mit dem Erfolg und den in dieser Zeit erworbenen Fähigkeiten entscheidende Weichenstellungen für das Leben des eigenen Kindes getroffen werden. Es liegt daher nahe, dass uneindeutige bzw. vertröstende Aussagen von Schulleitern im Rahmen des Schulversuchs, nicht als Beruhigung, sondern ganz im Gegenteil als schweres Manko erlebt werden.

Auch in diesem Bereich ist die Meinung der Elternschaft aber nicht einheitlich, sondern auch hier gibt es sowohl in den schriftlichen Befragungen, als auch in den Interviews zahlreiche Eltern, die keine

Schwierigkeit im Übergang sehen oder sogar davon ausgehen, dass die Erfahrungen im Schulversuch die Kinder besser auf die weiterführende Schule vorbereiten, ohne dies an konkreten Inhalten festzumachen.

„Ich denke mir, wenn die Kinder gut durch diesen Schulversuch durchkommen, also wenn das so läuft, wie man es sich eigentlich wünscht, dann sind die optimal vorbereitet für die weiterführende Schule.“

„Ich weiß nur zufälligerweise von der Montessorischule, dass der Übergang wohl ganz gut läuft. Die machen ja das ganze schon länger, es ist ja ein ähnlicher Ansatz, und da sind viele wohl auf das Gymnasium rüber und haben dann auch eigentlich überhaupt keine Schwierigkeiten.“

Verzicht auf Noten

Von den Eltern wurden über die eher allgemeinen Schwierigkeiten beim Übergang hinaus auch konkrete Aspekte des Schulversuchs genannt, die sie als Problem erachten. Am häufigsten wurde hierzu in den Interviews der Verzicht auf Noten angeführt. Die schulische Auseinandersetzung mit diesem Thema wird in einem eigenen Kapitel ausführlich behandelt (siehe Kapitel V.B), da es für die Eltern aber auch eine zentrale Rolle gespielt hat, soll hier zumindest kurz auf diesen Punkt eingegangen und die häufigsten Aussagen der Eltern wiedergegeben werden.

„Für mich ist es am Anfang schwierig gewesen, oder es ist auch immer noch schwierig, zu wissen, wo steht mein Kind und so zu vergleichen. Also wenn man Noten hat, dann vergleicht man ja, man weiß ungefähr, aha, da tendiert mein Kind hin oder tendiert halt nicht hin oder schwimmt ganz gut mit. Und das ist halt schwierig einzuschätzen. Das ist etwas, was mich die ganzen zwei Jahre immer noch ein bisschen aus der Bahn bringt.“

„Die größte Angst aller Eltern ist: Wo stehen denn die andern. Ich denke das größte Problem ist, dass man nicht sieht, wo die anderen stehen. Es gibt ja keinen Notenspiegel mehr, man weiß nicht wo die anderen sind. Man hat nur sein Kind und muss auf sein Kind achten.“

Mit den durch diese Zitate veranschaulichten Einstellungen einiger Eltern wird noch einmal die Frage aufgegriffen, wieweit sie in die Entwicklung ihrer Kinder einbezogen sind, nun aber mit dem Schwerpunkt der fehlenden Bewertung anhand von Noten. Damit verbunden ist aufgrund der üblichen Orientierung der Noten an der sozialen Bezugsnorm der Klasse für Eltern die Schwierigkeit, dass sie nicht anhand eines Notenspiegels einschätzen können, in welchem Leistungsbereich sich ihr eigenes Kind bewegt. Und damit fällt für Eltern mit den Noten auch eine Möglichkeit weg, Vorstellungen davon zu entwickeln, auf welche weiterführende Schule das eigene Kind nach dem Ende der Grundschulzeit gehen wird. Auch hier gibt es allerdings zahlreiche Eltern, die den Wegfall der Noten begrüßen und die Beziehung zum Kind bzw. zur Schule dadurch entspannter sehen können. Zudem wurde von Eltern auch hervorgehoben, dass die eingeführten alternativen Beurteilungsformen sehr viel differenzierter und damit auch für die Eltern und deren Sicht auf die eigenen Kinder gewinnbringender waren:

„Nach der ersten Klasse dachte ich noch, ich würde gerne einmal die Leistungen meines Kindes mit anderen vergleichen. Aber das hat sich gelegt, weil ich sehe wie mein Kind ist, wo mein Kind steht und das ist in Ordnung. Ich versuche jetzt wirklich auf mein Kind zu schauen. Natürlich vergleicht man immer mal, aber dann denke ich: Nein, mein Kind ist aber so. Mein Kind hat da seine Stärken und da seine Schwächen, da kann ich ihn noch unterstützen. Und das ist für mich eigentlich auch entspannter.“

„Ich fand das Zeugnis aus der 3. Klasse sehr aussagekräftig. Also zumindest kann mein Kind besser sehen, wo sind die Stärken und Schwächen. Und ich merke, dass da wirklich sehr genau beobachtet wurde. Viel genauer als notwendig ist um in Mathe eine 2 oder 3 zu vergeben und in Deutsch eine 1, 2 oder 3.“

Über die Frage nach der Stellung in der Klasse und der Einschätzung des Leistungsstandes hinaus, stellen viele Eltern in den Interviews eine klare Verbindung zwischen der fehlenden Notengebung und Problemen beim Übergang in weiterführende Schulen her. Zum einen stellt sich für Eltern die Frage, wie die weiterführenden Schulen damit umgehen werden, dass zukünftige Schüler ihrer Schule nur zum Ende ihrer Grundschulzeit die Erfahrung gemacht haben, benotet zu werden.

„Dadurch dass keine Noten gegeben werden, da hat man schon ein bisschen Bauchschmerzen, da man halt denkt, was ist wirklich mit den weiterführenden Schulen, wie gehen die auf diese ganze Sache ein.“

Zum anderen nehmen Eltern die Position ihrer Kinder ein und wissen offenbar nicht, wie diese die Umstellung erleben werden, mit dem Schulwechsel nun auch Noten zu bekommen bzw. mit anderen Kindern aus ihrer Klasse verglichen zu werden. Dies stellt einen über die Noten hinausgehenden Bruch dar, denn es wird erwartet, dass mit der Einführung von Noten in der weiterführenden Schule auch der individuelle Blick auf das einzelne Kind verlorengehen kann, alle Kinder „landen auf einem Nenner“:

„Das Einzige was mich irritiert ist, dass es keine Noten gibt. Weil irgendwann mal ist die Grundschule zu Ende. Und dann landen alle Kinder auf einem Nenner, in einer Klasse. Und vorher hatten manche eben keine Noten. Was dann?“

Es blieb also für viele Eltern während des Schulversuchs ungeklärt, wie sowohl die Schulen als auch die Kinder nach dem Übergang in die weiterführende Schule mit dem Fehlen der Benotung während der Grundschulzeit umgehen werden. Auch in dieser Frage gibt es aber Eltern, die diesen Punkt entspannter sehen als andere und der Überzeugung sind, dass es für die Entwicklung der Kinder nicht entscheidend ist, ab welchem Zeitpunkt sie mit der Bewertung in Form von Noten konfrontiert werden.

„Wir fragen uns halt, wie es jetzt dann sein wird, wenn die Kinder das erste Mal dann Noten bekommen, aber wahrscheinlich ist es für die nichts anderes, ob man es jetzt in der 1. oder 2. Klasse lernt oder in der 5. Das spielt wahrscheinlich für die Kinder keine Rolle.“

Zudem wird von einigen Eltern auch reflektiert, dass sie ein Problem mit dem Fehlen der Noten haben, weil sie das Konzept der Bewertung anhand von Noten in ihrem Kopf haben und nicht anders kennen. Dass mit Noten zugleich auch Druck auf die Kinder ausgeübt wird, und zwar nicht nur von

Seiten der Schule, sondern auch von Eltern, lässt dann das Fehlen der Noten als einen für die Eltern und die Kinder befreienden Aspekt des Schulversuchs erscheinen.

„Es ist so, dass dieser neue Schulversuch eine Umgewöhnung vor allen Dingen in den Elternköpfen stattfinden lässt. Das heißt vor allen Dingen dieser Notenzwang, ich sage mal das ist glaube ich das Elementare, was wir als Eltern merken, dass einfach die Kinder ganz individuell bewertet werden. Aber ohne Noten. Dass die Eltern nicht mehr so ganz den Druck verspüren, wie das mit Noten war. Das heißt, es kann schon sein, dass die Kinder einfach auch nicht mehr den Druck erfahren, den manchmal die Eltern ausüben.“

In den schriftlichen Befragungen der Eltern, wurde in der letzten Erhebung von 2012 auch zum ersten Mal die Frage nach der Bewertung des Verzichts auf Ziffernnoten gestellt. Die in Tabelle 7 dargestellten Ergebnisse zu dieser Frage zeigen auf, dass die Bewertung sehr gemischt war, sich weder eine geschlossene Ablehnung noch Zustimmung der Elternschaft zu dieser Frage erkennen lässt, und dies auch über alle vier Schulversuchsschulen hinweg.

Wie bewerten Sie den Verzicht auf Ziffernnoten und die neue Form der Leistungsbewertung im Schulversuch?					
Schule	positiv (1)	2	3	negativ (4)	M
Gesamt	33%	27%	17%	23%	2,31%
Schule A	39%	24%	18%	19%	2,18%
Schule B	42%	24%	13%	21%	2,13%
Schule C	31%	27%	21%	22%	2,34%
Schule D	21%	34%	17%	28%	2,52%

Tabelle 7: Bewertung der veränderten Leistungsbewertung

Der „notwendige Leistungsdruck“

Im Zusammenhang mit der Bewertung durch Noten steht für viele Eltern auch die Frage, inwieweit die Kinder im Schulversuch auf die Leistungsanforderungen der weiterführenden Schulen vorbereitet werden. Und dabei geht es den Eltern nicht um die Frage, ob die entsprechenden fachlichen Inhalte unter den Bedingungen des Schulversuchs vermittelt werden können, sondern es geht diesen Eltern um die Gewöhnung bzw. Einführung in eine den weiterführenden Schulen zugeschriebene Orientierung auf Leistung und die damit verbundene methodisch/didaktische und möglicherweise auch soziale Härte.

„Wo ich mir doch sehr große Gedanken mache ist der Umgang oder der Übergang nach der 4. Klasse in die ganz normale 5. Klasse. Ich sage mal da kommt mit Brutalität das normale Leben auf unsere Kinder zu. Ja da nimmt keiner mehr Rücksicht, da fragt keiner mehr danach.“

Wie schon in diesem Zitat deutlich wird, wurde von den Eltern eine Unterscheidung zwischen dem Schulversuch und dem „normalen Leben“ an anderen Schulen gemacht. Unklar bleibt allerdings hier

und auch in vielen anderen Aussagen von Eltern, ob ihnen bewusst war, dass der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule unabhängig von Schulversuchen für viele Kinder und Eltern einen starken Bruch darstellt, da sowohl die Beziehung zwischen den Lehrkräften und den Kindern eine andere ist, als auch methodisch in den meisten Fällen sehr unterschiedlich gearbeitet wird (vgl. z.B. Koch 2004). Jedenfalls brachten viele Eltern die erwarteten Schwierigkeiten beim Übergang in die weiterführenden Schulen direkt mit dem Schulversuch und den diesem zugeschriebenen methodischen Vorgehensweisen und der Beachtung von individuellen Kompetenzen und möglicherweise auch Schwierigkeiten in Zusammenhang.

„Ich denke für die ersten vier Jahre ist der Schulversuch gut. Weil die Kinder kommen aus dem Kindergarten und sie werden hier noch so behutsam aufgenommen und so langsam auch an den Schulalltag herangeführt. Und so die ersten zwei, drei Jahre ist das sicher gut. Im Hinblick dann auf die weiterführende Schule kriegt man dann schon auch skeptische Gedanken. Weil man weiß oder auch hört, wie es dann in den weiterführenden Schulen zugeht, dass da richtig der Ernst des Lebens beginnt, und dass die Kinder dort nicht mehr so behutsam aufgenommen werden.“

„In der weiterführenden Schule ist es egal: Hast du es verstanden – hast du es verstanden. Hast du es nicht verstanden – hast du Pech. Ich kenne es ja von meiner anderen Tochter, da kenne ich den Unterschied zu dem Konzept hier im Schulversuch. Kommst du nicht mit, musst du es zuhause halt selbst lernen. Kommst du mit, hast du Glück gehabt.“

Von einigen Eltern wurde der von ihnen unterstellte fehlende Leistungsdruck ganz konkret auf didaktische Aspekte bezogen, wie z.B. den Wochenplan, der nicht spezifisch für den Schulversuch ist, der aber von vielen Eltern, die sich nicht mit moderner Grundschuldidaktik auseinandergesetzt haben, mit dem Schulversuch in eins gesetzt wird. Die Eltern äußerten dabei insbesondere die Befürchtung, dass Kinder sich nicht mit für sie schwierigen Aufgaben beschäftigen, wenn man ihnen selbst die Wahl der zu bearbeitenden Aufgabe lässt.

„Und was ich noch sagen kann, ist dieses ohne Druck arbeiten, das führt natürlich bei manchen Kindern dazu, dass sie nichts mehr machen, oder wenig. Also ich muss sagen, mein größeres Kind ist mein Gefühl nach immer unter Limit gelaufen. Und er hat sehr viele gemalte Bilder mitgebracht, weil es immer hieß, sie können das oder das oder auch das machen. Ich würde einfach sagen, ich vermute dass Kinder doch nur für ihre Lehrer arbeiten. Und wenn sie für sich selber was tun sollen, dass dann nicht so viel passiert.“

„Also einen gewissen Druck brauchen die Kinder, weil sonst tun die wirklich nichts mehr ab einem gewissen Alter. Faulheit siegt und ich wurschtel mich da so irgendwie durch. Und ich glaube das ist dann nochmal ein ganz großes Problem.“

Einbeziehung in die Entwicklung der Kinder

Hier wird nun ein Punkt angesprochen, der nicht auf die Beteiligung der Eltern an den Schulentwicklungsprozessen abzielt, sondern auf die mit dem didaktischen Vorgehen verbundene Frage nach der Beteiligung der Eltern an der schulischen Entwicklung ihrer Kinder. In den Interviews mit Eltern wurde sehr schnell deutlich, dass diese Frage bzw. das Vorgehen der Lehrkräfte für viele eine große Rolle in ihrer Bewertung des Schulversuchs gespielt hat. Ein paar Zitate von Eltern verschiedener

Schulen und von unterschiedlichen Erhebungszeitpunkten sollen zunächst verdeutlichen, worum es den Eltern ging:

„Also ich habe das Problem, dass ich nie wusste wo mein Kind steht. Ich hatte den Verdacht, dass die Wochenpläne für die meisten gleich waren. Und nur für die Kinder, die schwächer sind, die hatten andere Sachen. Aber ich wusste halt nie wo sie steht, das war mir ein bisschen unstrukturiert einfach alles. Und noch dazu, wenn sie die Sachen immer in der Schule lassen, wissen sie es als Eltern ja sowieso nie. Und nie Hausaufgaben machen. Also jetzt haben wir das schon geändert mit den Sachen in der Schule, das mache ich nicht mehr. Weil sie haben einfach überhaupt keine Übersicht. Und ich hatte mal so ein Schlüsselerlebnis, als meine Tochter in der 2. Klasse war, da habe ich irgendwann festgestellt, dass sie irgendwelche Aufgaben gar nicht rechnen kann. Und dann war ich dann relativ entsetzt, das ist auch irgendwie keinem aufgefallen. Und wir konnten das dann kompensieren und mittlerweile ist alles wieder in Ordnung, aber man bekommt das so schlecht mit. Also es ist, ich meine es mag Eltern geben, die ganz froh sind darum, dass sie nichts mitbekommen, aber für mich ist das schwierig.“

„Wir kriegen ja auch nicht viel zu sehen, das ist auch so ein Punkt. Also ich bin jetzt nicht so die Übermama, die da sagt, du musst jetzt sonst was machen. Aber ich bin schon jemand, der halt in den Schulranzen reinguckt und wir sehen halt auch nicht viel. Also es ist wenig zu greifen. Ich habe öfter dann Termine einfach ausgemacht, um mal herzukommen und auch mit der Lehrerin dann zu sprechen und mir das halt auch mal erklären zu lassen oder zeigen zu lassen was gemacht wird. Aber es ist für die Eltern auch wenig transparent was im Unterricht halt so passiert. Es ist schwierig. Und aufgrund der Tatsache, dass wir auch keine Noten haben, weniger um jetzt zu vergleichen, der ist besser, der ist schlechter, aber für sich selbst einfach ein Bild von seinem Kind zu haben, haben sie halt dadurch auch schlechter. Oder weniger. Ja mit den Beurteilungen oder Bewertungen auf den Tests sieht man klar anhand von einem Smiley, in dem Fall es war gut, aber es ist doch wenig greifbar, wenig transparent für die Eltern zumindest.“

„Du kriegst nie eine Kritik, also Du kriegst nie ein Feedback irgendwie, das mal negativ ist. Also es ist immer alles gut. Also ich habe zwei liebe Mädels, aber bei der ersten habe ich mitgekriegt, dass sie einfach mehr lesen muss, dass sie das üben muss. Du kriegst da nie irgendwie mal gesagt, Frau XY, sie müssen mal. Und das fehlt mir einfach. Weil ich weiß überhaupt nicht wo mein Kind steht. Ist sie Realschule, ist sie Gymnasium? Du kannst es einfach als Elternteil ganz schlecht abschätzen.“

„Also jedes Jahr vor den Zeugnissen wird jedes Kind einzeln mit Eltern von der Klassenlehrerin über das Zeugnis informiert. Und dann wird auch besprochen, was kann ich noch nicht so gut und was nehme ich mir so als Schwerpunkt für das nächste Jahr vor und so. Die Kinder werden auch ganz gut mit einbezogen. Aber trotzdem habe ich gemerkt, dass viele unsicher sind. Gerade so im Hinblick jetzt auf die weiterführende Schule. Ich meine, irgendwo kann man davon halten was man will, aber der Wunsch, mein Kind soll aufs Gymnasium gehen, der steckt ja doch irgendwo drin. Manchmal ist es vielleicht auch in dem Hinblick ganz sinnvoll, wenn man ein bisschen nachhilft. Je nach dem, was man für ein Kind hat, man muss es jetzt nicht irgendwo hinwieseln, wo es sowieso nicht hinkommt, aber manchmal schadet es ja nicht, wenn man mal so das ein oder andere unterstützt und mal ein bisschen übt. Und da mitzukriegen, wo steht denn jetzt mein Kind im Vergleich zu dem, was es in so einer Altersstufe können müsste, das war ganz schwammig.“

In den angeführten Zitaten werden mehrere Aspekte deutlich, die sich aber allesamt um die Frage drehen, zu welchem Grad sich die Eltern darüber informiert fühlen, auf welchem Leistungsstand ihr

Kind gerade steht. Zunächst wurde immer wieder kritisiert, dass die neuen Unterrichtsformen – unabhängig davon, ob diese nun tatsächlich durch den Schulversuch eingeführt wurden, oder ob diese nur einer modernen Grundschuldidaktik entsprachen – die Eltern im unklaren darüber lassen, welche Inhalte von ihrem Kind im Augenblick in der Schule bearbeitet werden. So war vor allem der Verzicht auf Hausaufgaben ein großes Problem für die Eltern, aber auch, dass in vielen Schulversuchsklassen die Kinder ihre Arbeitsmaterialien nicht mehr mit nach Hause genommen haben. Nach Aussage vieler Eltern wurden diese Themen und ihre damit verbundene Sorgen auch mehrfach in Gesprächen mit den Lehrkräften und auf Elternabenden thematisiert, bis sich aber tatsächlich etwas geändert habe, sei aus der Perspektive vieler Eltern zu viel Zeit vergangen. Es ist aber auch festzuhalten, dass dieser Eindruck, nicht genügend Einblick in den Arbeitsalltag der Kinder zu haben, nicht von allen Eltern geteilt wurde:

„Aber das sind halt echt viele Gerüchte, dass man keinen Einblick hätte und also ich kann das überhaupt nicht sagen. Weil für mich ist das nicht wahr, wir haben den Einblick. Also ich weiß was die am Tag hier machen. Weil ich auch jeden Mittag mir den Ranzen nehme. Manchmal haben die natürlich nicht alle Hefte mit zu Hause, weil sie halt hier sind, aber ich frage danach. Also was ich halt einmal nicht mitbekommen habe, dass sie so Arbeiten schreiben. Das war aber nur ein einziges Mal und dann stand aber drin, wir werden jetzt öfter so Lernkontrollen machen und bitte geben sie einen schwarzen Ordner mit.“

Und schließlich gab es auch Eltern, die zwar durchaus die Einschätzung geteilt haben, nicht so sehr in die Entwicklung ihrer Kinder einbezogen zu sein, wie dies vor dem Schulversuch bzw. vor der Einführung neuer didaktischer Herangehensweisen der Fall war, die diese Veränderung aber durchaus positiv bewerteten.

„Aber zumindest ist es wirklich so, dass ich damals in der regulären Schulform bei meiner Großen viel mehr Wissen hatte, was im Unterricht wirklich abgeht. Also was im Unterricht durchgenommen wird. Weil ich da immer im Thema war. Die hat ja dann so zu sagen die Sachen mitgebracht, da haben wir dann geguckt und gelernt. Also da war ich immer im Thema. Während ich da bei dem eigenständigen Lernen jetzt bei dem Schulversuch mich als Eltern fast zurücklegen konnte. Ja also das war sehr entspannend eigentlich aus Elternsicht.“

Es geht hier sicherlich nicht um die vollständige Delegation jeglicher Verantwortung an die Schule. Vielmehr monierten Eltern, nicht mehr oder nur noch zufällig mitbekommen zu haben, wenn ihre Kinder an bestimmten Stellen auch außerhalb der Schule Unterstützung gebraucht hätten – sei dies die Hilfe der Eltern oder die Hilfe anderer Professioneller. Damit hängt auch die schon behandelte Frage zusammen, wie das Kind von Seiten der Lehrkräfte im Hinblick auf den Besuch weiterführender Schulen eingeschätzt wird. Dieser Punkt wurde oben schon ausführlich thematisiert. Es ist aber deutlich geworden, dass durch das Zurückhalten entsprechender Informationen, das ja durchaus im Sinne des Inklusionsgedankens von den Lehrkräften begründet und eingeführt wurde, die Beziehung zwischen einigen Eltern und der Schule bzw. dem Schulversuch belastet wurde.

Auch hier muss abschließend aber noch einmal deutlich gemacht werden, dass diese durchaus kritischen Anmerkungen von einigen Eltern keineswegs die Meinung und Einstellung der gesamten El-

ternschaft, sondern nur eines vermutlich besonders kritischen Teils, darstellt. Wie in den quantitativen Zahlen deutlich wurde, würde der ungleich größere Teil der Elternschaft des Schulversuchs daher eher dem folgenden Zitat zustimmen, mit dem dieser Abschnitt auch abgeschlossen wird:

„Man bekommt die Einschätzung, ob dieses Kind wenig kann, mittelprächtigt kann oder ganz und gar nicht. Und das kriegen wir ja mehrfach im Schuljahr. Da kann man sich ja orientieren. Und was ja gut ist, ist auch der Sprechtag. Wo jeder für sich eine Zeit hat und man kann ja zwischendurch ja auch noch mal mehr verlangen. Also eigentlich ist es gut, dass ich zu jeder Zeit mit dem Lehrer sprechen kann, denn was ich auch gut finde ist, wir haben sogar die Privatnummer von den Lehrern, die wir jederzeit, natürlich unter Vorbehalt, aber anrufen können und können uns direkt informieren oder irgendwas. Das hat man ja an anderen Schulen überhaupt nicht. Das ist schon gut.“

Bewertung offener Unterrichtsformen

Aus den in Tabelle 6 dargestellten, von den Eltern erwarteten Schwierigkeiten des Schulversuchs, sind noch zwei weitere Aspekte von Bedeutung, die sich nun aber direkter auf den Unterricht bzw. das Handeln der Lehrkräfte beziehen. So stimmen zwischen 31% und 46% der Eltern der Aussage zu, dass eine Schwierigkeit des Schulversuchs die zu großen Leistungsunterschieden in der Klasse sind. Damit wird unterstellt, dass es für die Förderung bzw. Entwicklung der Kinder in einer Klasse nicht förderlich ist, wenn die Leistungsspanne zu groß ist. Es lässt sich aber auch feststellen, dass diese Einschätzung im letzten Jahr des Schulversuchs von einem signifikant kleineren Anteil der befragten Eltern geteilt wurde.

Mit den zu großen Leistungsunterschieden in der Klasse, gehen für viele Eltern auch ‚schwierigere‘ Kinder in der Klasse einher, so dass es nicht verwundert, dass zu allen drei Erhebungszeitpunkten annähernd 30% der Eltern angaben, dass eine Schwierigkeit des Schulversuchs in der Überforderung der Lehrkräfte liege. Insbesondere für Kinder, die keine Probleme haben, den fachlichen Anforderungen der Grundschule zu genügen, erwarteten Eltern, dass einzelne Kinder auch unterfordert werden könnten – dies gaben zwischen 18% und 26% der befragten Eltern an. Auf die Frage, ob insbesondere leistungsstarke Kinder aus Sicht der Eltern im Schulversuch angemessen gefördert werden, wird unten noch mal detaillierter eingegangen. Das folgende Zitat, gibt alle der angesprochenen Punkte verdichtet in einer Aussage wieder, diese finden sich ansonsten aber auch einzeln in verschiedenen Interviews zu unterschiedlichen Zeitpunkten:

„Ich weiß einfach nicht ob das nicht auch eine Überforderung der Lehrer ist, was von den Lehrern da abverlangt wird. Ich meine die Lehrer, ich habe nicht das Gefühl, dass die Lehrer dagegen arbeiten oder sich nicht engagieren oder so. Ich glaube schon, dass die alles dafür geben, dass dieses System funktioniert, aber ich weiß einfach nicht, ob das mit 22 oder 24 Kindern in der Klasse machbar ist. Noch dazu, wenn sie auch problematische Kinder drin haben, die natürlich noch mal eine Extrazuwendung brauchen oder wo sie vielleicht etwas länger erklären müssen. Aber es kommt natürlich drauf an, was sie für ein Kind haben. Wenn ich jetzt ein Kind hätte, was spezieller Förderung bedarf, wäre ich glücklich, wenn es an eine solche Schule käme. Wenn sie natürlich Kinder haben von denen sie wissen, die würden normal gut mitkommen, haben sie natürlich Angst, dass sie dadurch zu kurz kommen in gewisser Weise.“

In Tabelle 8 sind die Antworten der Eltern auf die Frage, welche Vorteile sie durch den Schulversuch erwarten, dargestellt. Es werden im Antwortverhalten drei Schwerpunkte deutlich:

1. Die höchsten Zustimmungswerte über alle drei Erhebungszeitpunkte hinweg entfallen auf die Antwortmöglichkeit „zusätzliche Lehrkräfte in den Klassen“. Offensichtlich verbanden die Eltern mit der Erwartung zusätzlicher personeller Ressourcen eine bessere Förderung ihrer Kinder. Da im Jahr 2012 aber trotz der weiterhin hohen Zustimmung von 60% ein signifikant geringerer Anteil der befragten Eltern diese Antwort gewählt hat, kann davon ausgegangen werden, dass eine gewisse Ernüchterung über die Ausstattung der Schulversuchsklassen mit zusätzlichen personellen Ressourcen eingetreten ist. Auf diesen Punkt wird im nächsten Abschnitt auch noch mal ausführlicher eingegangen.
2. Ein ähnliches Muster findet sich bei der Antwortmöglichkeit „individuelle Unterstützung / Förderung aller Kinder“, die zunächst von 70% bzw. 74% der befragten Eltern gewählt wurde, im Jahr 2012 dann aber nur noch von 50%, was ebenfalls einen statistisch signifikanten Unterschied darstellt. Auch hier lässt sich durch den deutlichen Abfall des Zustimmungswertes im letzten Schulversuchsjahr annehmen, dass die Eltern mit hohen Erwartungen in den Schulversuch gestartet sind, diese Erwartungen aber nicht erfüllt wurden bzw. möglicherweise auch nicht erfüllt werden konnten.
3. Schließlich wurde die Option „individuelle Lernziele der einzelnen Kinder“ von einem großen Anteil der Eltern gewählt, wobei in diesem Punkt kein vergleichbares Muster wie in den beiden vorherigen identifiziert werden kann.

Insbesondere die hohe Bedeutung der beiden letzten Punkte (individuelle Lernziele und individuelle Unterstützung der Kinder) verdeutlicht, dass bei aller Kritik, die von vielen Eltern sowohl in den Fragebögen, als auch in den Interviews geäußert wurde, der grundsätzliche methodische Ansatz, die Fähigkeiten des einzelnen Kindes in den Vordergrund zu stellen und an diesen anzusetzen, von vielen Eltern positiv bewertet wurde.

Eine vergleichsweise geringe Bedeutung besaß demgegenüber der „Verzicht auf Klassenwiederholungen“ und noch weniger relevant war für die meisten Eltern, dass im Rahmen des Schulversuchs auf die Feststellung von sonderpädagogischem Förderbedarf im Bereich Lernen verzichtet wurde. Dies ist insofern bemerkenswert, als diese beiden Punkte zentrale Aspekte des Schulversuchs sind, während das didaktische Herangehen des Ansetzens an den individuellen Fähigkeiten der Kinder, mittlerweile als common sense der Grundschuldidaktik bezeichnet werden kann (vgl. z.B. die entsprechenden didaktischen Beiträge in Einsiedler et al. 2011).

Was sind aus Ihrer Sicht mögliche Vorteile, die sich durch den Schulversuch ergeben könnten?		
	Jahr	
individuelle Lernziele der einzelnen Kinder	2009	59%
	2010	71%
	2012	56%

Was sind aus Ihrer Sicht mögliche Vorteile, die sich durch den Schulversuch ergeben könnten?		
Verzicht auf Klassenwiederholungen	2009	16%
	2010	26%
	2012	16%
zusätzliche Lehrkräfte in den Klassen	2009	75%
	2010	76%
	2012	60%
gemeinsames Lernen 'schwächerer' und 'stärkerer' Kinder in den Klassen	2009	44%
	2010	48%
	2012	41%
Verzicht auf die Feststellung von sonderpädagogischem Förderbedarf im Bereich Lernen	2009	6%
	2010	7%
	2012	6%
zusätzliche(r) Sozialpädagogin / Sozialpädagoge an der Schule	2009	52%
	2010	52%
	2012	44%
individuelle Unterstützung / Förderung aller Kinder	2009	70%
	2010	74%
	2012	50%
keine	2009	2%
	2010	3%
	2012	7%

Tabelle 8: Erwartete Vorteile durch den Schulversuch

Um auch in diesem zentralen Bereich des Schulversuchs, nämlich dem Unterricht, die Einstellungen und Erfahrungen der Eltern noch etwas deutlicher werden zu lassen, folgen erneut einige Zitate, in welchen die zuvor angesprochenen Punkte auftauchen:

„Man hat halt die Angst, wenn das Kind in Mathe nicht so gut ist und dann geht er hin und sagt: Oh ja, Deutsch liegt mir eher, dann heißt es: Du darfst dir heute aussuchen, was du machen willst, da weiß ich was mein Kind macht, nämlich kein Mathe. Und dann sehe ich so in seinem Matheheft, dass es jetzt seit drei, vier Wochen so ist, dass er darin immer nur arbeitet, wenn Hausaufgaben gemacht werden und dann halt immer nur ein oder zwei Punkte und da kommt er halt kaum vorwärts.“

„Die verfährt so ein bisschen nach dem Lustprinzip, und ich glaube gerade für so ein Kind wäre es wahrscheinlich gut, wenn man so ein bisschen auf sie zugehen kann und sie nicht da so vor was festes setzen muss, sondern sie hat so die Möglichkeit irgendwie rauszufinden wie, wie mache ich das überhaupt, wie komme ich überhaupt ans Lernen ran und was, was mache ich.“

Diese beiden Zitate verdeutlichen sehr anschaulich, dass es zu der Frage, welche didaktische Herangehensweise dem Anspruch der Eltern entgegenkommt, sehr unterschiedliche Auffassungen gibt. Während einerseits die Freiheit des Kindes, sich selbst Schwerpunkte zu setzen und Aufgaben auszuwählen kritisiert wird, wird die gleiche Herangehensweise von einem anderen Elternteil als gute Möglichkeit gesehen, sich selbst dem Lernen zu nähern.

„Außerdem sind Lehrkräfte und Schulleitung zu sehr mit der Umsetzung des Schulversuchs beschäftigt, um weiter auf das einzelne Kind einzugehen.“

Dieses Zitat verdeutlicht die auch schon in den quantitativen Daten erkennbare Ernüchterung im Hinblick auf den Schulversuch. Auch wenn das eigentliche Ziel, sich individuell dem einzelnen Kind zu widmen, offenbar durchaus positiv bewertet wurde, klingt die Kritik daran durch, dass andere – nicht weiter benannte – Aspekte des Schulversuchs zu sehr in den Vordergrund geraten sind bzw. zu viele Ressourcen binden.

Das letzte Zitat zeigt schließlich noch einen anderen Ansatzpunkt der Kritik mancher Eltern, der an den eigenen Schulerfahrungen ansetzt und die früher erlebte Schuldidaktik im Schulversuch vermisst. Damit verbunden wird ein Mangel an Aufmerksamkeit und Ordnung, die nur durch frontalen Unterricht und ein „strenges Regiment“ erreicht werden können. Auch hier stellt sich die Frage, ob dies direkt dem Schulversuch zugerechnet werden kann, in der Wahrnehmung der entsprechenden Eltern ist dies aber der Fall.

„Und dieses strenge Regiment von früher wo die Lehrerin da, hier alle nach vorne gucken und schreibt jetzt oder so, das fehlt natürlich, denke ich mal. Und es war schon immer so dass, also der Geräuschpegel war schon immer auch bei diesen Projekten, wo ich dann dabei war, recht hoch. Also oft hat man das Gefühl die machen ja wirklich was sie wollen. Ich weiß nicht ob das diese Schulform jetzt fördert. Ja keine Ahnung. Aber so diese klare Ordnung herrscht nicht.“

Ressourcenausstattung

Wie oben schon angesprochen, erwarteten viele Eltern durch den Schulversuch eine bessere personelle Ausstattung der Schulen, was sie verständlicherweise als einen Vorteil betrachteten. Wie schon in den quantitativen Daten erkennbar war, wurde diese durch die diversen Informationsveranstaltungen erzeugte Erwartung aber in einigen Fällen enttäuscht, bzw. zumindest nicht in dem Maße wie erwartet erfüllt.

„Ich finde die Idee super, ich glaube die bietet sehr viel positives Potential, man könnte da richtig gut was hinkriegen, gerade auch so im Hinblick auf eher Schwache und die Starken die den Schwachen helfen und so, das ist ja eigentlich eine tolle Idee. Aber dann müsste die Schule mit mehr Kräften ausgestattet werden. Muss auch nicht unbedingt jetzt eine ausgebildete Grundschullehrerin sein. Also wenn eine Erzieherin oder so etwas noch mit im Boot sitzen würde, wäre das mit Sicherheit genauso effektiv. Aber nur so ab und zu diese doppelt besetzten Stunden, das bringt es halt nicht so ganz.“

„Inklusion ist gut, macht Sinn, aber es müssen eben die entsprechenden Mittel bereitgestellt werden. Entweder halt an jeder Schule oder man bietet die Inklusion nur an jeder 3. Schule an und unterstützt die entsprechend gut aber man kann es nicht umsonst haben.“

Beide Zitate gehen von der grundsätzlichen Befürwortung des inklusiven Gedankens im Rahmen des Schulversuchs aus, machen die mögliche Umsetzung aber davon abhängig, dass ausreichend personelle Ressourcen bereitgestellt werden müssen um das ausgegebene Ziel zu erreichen. Interessant ist insbesondere, dass viele Eltern die Annahme teilen, dass nicht unbedingt eine zusätzliche ausgebildete Lehrkraft oder gar Förderschullehrkraft in der Klasse anwesend sein müsste, sondern auch andere pädagogische Kräfte ausreichen würden, um eine bessere Förderung zu erreichen.

„Die Klasse muss immer doppelt besetzt sein, so wie es gesagt wurde. Damit die Kinder auch wirklich intensiv betreut werden. Weil das sind ja keine normalen Kinder, die einfach alles mitkriegen.“

In diesem Zitat wird auch das in Tabelle 6 wiedergegebene Ergebnis deutlich, dass etwa ein Viertel der befragten Eltern davon ausgehen, dass durch den Schulversuch ‚schwierigere‘ Kinder in den Klassen sein werden, was aufgrund der immer schon heterogenen Schülerschaft der Grundschulen nur bedingt gesagt werden kann. Dieser Teil der Eltern geht aber offensichtlich von dieser Annahme aus und erwartet für eine Kompensation dieser angenommenen Schwierigkeit zumindest eine adäquate personelle Kompensation. Darüber hinaus hat ein Teil der Eltern auch Erfahrungen damit gemacht, dass zusätzliche personelle Ressourcen in Form von Teilhabeassistenzen, wie sie für einige Kinder im Schulversuch notwendig waren bzw. von Eltern beantragt wurden, nur mit einigen Schwierigkeiten durchgesetzt und bewilligt werden konnten. Dieser Umstand hat vermutlich bei den beteiligten Eltern und deren Umfeld zur weiteren Verunsicherung beigetragen und vermutlich auch dazu geführt, dass zumindest ein Teil der Eltern von einer zu geringen personellen Ausstattung der Schulen und damit einhergehend auch von einer „Überforderung der Lehrkräfte“ ausging (vgl. dazu auch Tabelle 6).

„Also ich denke halt schon, dass der Kreis ein bisschen mehr unterstützen müsste in der Richtung. Ne also was jetzt halt diese Teilhabeassistenzen angeht, das scheint ja wirklich sehr schwierig zu sein. Und wir haben es ja auch schon erlebt, das dauert ja alles sehr lange.“

Abschließend kann schließlich mit dem letzten Zitat auf die Auswirkungen der von manchen Eltern vermuteten nicht ausreichenden personellen Ressourcen der Schulen hingewiesen werden: Wenn für die Umsetzung der angestrebten didaktischen Formate aus Sicht der Eltern zu wenig Lehrkräfte in der Klasse sind, können nicht alle Kinder auf den unterschiedlichen Leistungsstufen angemessen gefördert werden:

„Also da habe ich halt schon so meine Zweifel, weil ich glaube, dass jetzt wo überwiegend nur noch ein Lehrer da ist, dass es schlichtweg nicht perfekt zu leisten ist, sowohl für den Schwächsten zu sorgen als auch die Stärksten in Richtung Gymnasium zu entwickeln. Also ich würde mir da schon noch ein bisschen mehr Forderung auch bei den Starken wünschen. Also ich sehe das schlichtweg als ein Manko, dass die Stunden mit 2 Lehrern immer weniger geworden sind. In der 1. Klasse war so mein Eindruck, die zweite Lehrerin war noch ungefähr bei 50% aller Stunden dabei. Das waren dann natürlich auch nur 2 Stunden am Tag, aber ich

hatte immer so im Kopf, die Hälfte des Unterrichts findet zusammen mit ihr statt. Und mittlerweile ist es glaube ich nur noch eine Stunde am Tag, wenn überhaupt. Und das macht es natürlich schwer. Es gibt zwar irgendwie da noch so eine Förderstunde pro Woche, aber das ist dann auch wieder nur die Hälfte der Klasse. Da kann man auch nicht wirklich arbeiten.“

Wenn dies der Eindruck von Eltern ist, stellt sich in der Konsequenz die Frage, wie sie sich im Allgemeinen zum inklusiven Anspruch des Schulversuchs stellen, wenn sie die gelingende Umsetzung im Unterricht anzweifeln – ob wie hier aufgrund personeller Unzulänglichkeiten, oder weil das Konzept an sich abgelehnt wurde.

Der weitere Kontext: Inklusion

Wie in der Einleitung zu diesem Kapitel dargestellt wurde, ist die Befundlage zu den Einstellungen von Eltern gegenüber integrativer bzw. inklusiver Beschulung im Allgemeinen positiv, ebenso wie die Bewertung der meisten Eltern entsprechender Versuche und Modellprojekte. Für eine abschließende Beurteilung der Meinung der Eltern zum Schulversuch „Begabungsgerechte Schule“ ist es daher interessant, ob auch hier ähnlich positive Ergebnisse erzielt werden konnten, bzw. wie die Eltern das Schulkonzept und die dahinterstehende Vorstellung vom Umgang mit Verschiedenheit nach ihren Erfahrungen im und mit dem Schulversuch bewerten.

Einen ersten quantitativen Einblick in dieses Thema bieten erneut die Ergebnisse der schriftlichen Befragung. Tabelle 9 zeigt die Antworten der ausschließlich im Jahr 2012 gestellten Frage, ob Eltern sich eine Ausweitung des Vorgehens im Schulversuch auf alle Schulen wünschen würden. Unterstellt wurde bei dieser Frage, dass nur Eltern sich eine Verallgemeinerung wünschen würden, die das gesamte Konzept des Schulversuchs nicht nur hinnehmen, sondern auch tatsächlich befürworten, mit „Ja“ antworten würden.

Würden Sie sich wünschen, dass in allen Grundschulen so gearbeitet wird, wie im Schulversuch?		
Schule	Ja	Nein
Gesamt	62%	38%
Schule A	73%	27%
Schule B	65%	35%
Schule C	54%	46%
Schule D	65%	35%

Tabelle 9: Wunsch nach Verallgemeinerung des Schulversuchs

In Anbetracht der Tatsache, dass es sich bei den hier befragten Eltern allesamt nicht um Eltern ohne jegliche konkrete Erfahrung mit der Thematik handelt, sondern um Eltern, die mindestens ein halbes Jahr Schulversuch erfahren haben, ist die Bewertung im Vergleich zu anderen Ergebnissen aus integrativen / inklusiven Schulversuchen überraschend skeptisch. Über alle vier Schulen betrachtet

würde mehr als ein Drittel der Elternschaft eine Ausweitung der Vorgehensweise des Schulversuchs auf alle Grundschulen ablehnen. Damit kann auch davon ausgegangen werden, dass diese Eltern es lieber gesehen hätten, wenn ihre Kinder auch nicht am Schulversuch teilgenommen hätten. Betrachtet man die Ergebnisse der einzelnen Schulen, zeigen sich auch deutliche Unterschiede zwischen diesen. So lehnen an der Schule C fast die Hälfte der befragten Eltern eine Ausweitung des Schulversuchs auf alle Grundschulen ab, an der Schule A sind es nur etwas mehr als ein Viertel der Eltern – wobei auch dies noch ein relativ hoher Anteil ist.

Begabungsgerechtigkeit auf beiden Seiten des Leistungsspektrums

Wenn im alltäglichen Sprachgebrauch von Inklusion oder Integration die Rede ist, dann wird damit von Personen, die nicht mit den entsprechenden Fachdiskursen vertraut sind, die Vorstellung verbunden, dass mit diesen Begriffen eine besonders gute Förderung von Kindern mit Behinderungen oder anderen Beeinträchtigungen gemeint ist. Sowohl in den Diskussionen um Integration, noch deutlicher aber in den aktuellen Beiträgen zur Umsetzung von Inklusion wird dagegen betont, dass mit dem Anspruch auf eine gemeinsame Beschulung aller Kinder auch der Anspruch verbunden ist, dass dadurch alle Kinder auf verschiedenen Ebenen profitieren – nicht nur diejenigen mit einer sonderpädagogisch relevanten bzw. diagnostizierten Beeinträchtigung. Wie schon in der Einleitung beschrieben, wird das von Eltern im allgemeinen für die Förderung sozialer Fähigkeiten auch weitestgehend gesehen, anders steht es aber bei der Förderung der fachlichen Kompetenzen. Hier stellt sich für viele Eltern offenbar die Frage, wie es unterrichtspraktisch möglich sein soll, Kinder auf völlig unterschiedlichen Leistungsstufen gemeinsam zu unterrichten und dabei trotzdem allen die bestmögliche Förderung zukommen zu lassen. Die folgenden Aussagen von Eltern aus verschiedenen Schulen und von verschiedenen Erhebungszeitpunkten, zeigen das offenbar recht weit verbreitete Stimmungsbild der Elternschaft zu diesem Thema:

„Die Maxime, so wie ich sie hier verstanden hatte war: Wir holen die Kinder da ab wo sie stehen. Das war ja so dieser plakative Spruch. Und das gilt jetzt leider dann wohl anscheinend nur noch für Kinder, die Nachholbedarf haben. Und das wird dann natürlich dieser Maxime nicht gerecht.“

„Es richtet sich alles nach denen, die schwächer sind. Die Anforderungen werden so weit herunterschraubt, dass alle Kinder sie bewältigen können und die anderen, die stärkeren Kinder, kriegen gar nicht mehr das Angebot gemacht sich weiter entwickeln zu können, das finde ich dramatisch.“

„Wir waren eigentlich ganz begeistert von diesem Begabungsgerechten, wie es so schön hieß. Es stellt sich für uns so dar, dass die weniger Begabten dahin gebracht werden, wo sie hin müssen, aber andere Kinder, die vielleicht mehr brauchen, dann das leider nicht so abbekommen haben.“

Von Anfang an bestand bei vielen der befragten Eltern der Eindruck, dass sich sehr viele Ressourcen und Gedanken im Rahmen des Schulversuchs auf Kinder konzentrieren, die aufgrund schwacher schulischer Leistungen oder besonders herausforderndem Verhalten ohne den Schulversuch zumindest potentielle Kandidaten für eine Überprüfung auf sonderpädagogischen Förderbedarf gewesen wären. In Kapitel V.A wird dargestellt, dass dieser Eindruck nicht nur auf Seiten der Elternschaft bestand, sondern auch in den Kollegien der Schulen einige Lehrkräfte beschäftigte und auch im

Hinblick auf den inklusiven Anspruch des Schulversuchs irritierte. Auch der ‚Auslöser‘ des Schulversuchs, die Schließung einer Förderschule mit dem Förderschwerpunkt Lernen, hat sicher zu diesem Eindruck und der zumindest anfänglich auch inhaltlich spürbaren Konzentration auf leistungsschwache Kinder beigetragen und Teile der Elternschaft nachhaltig verunsichert.

Auch wenn in diesem Abschnitt bislang vor allem die kritischen Stimmen zu Wort gekommen sind, soll an dieser Stelle aber erneut betont werden, dass diese keineswegs die einzigen sind, sie aber vermutlich am lautesten zu hören waren. Auch die Ergebnisse aus Tabelle 9 machen ja bei aller angebrachten Ernüchterung auch deutlich, dass mit über 60% trotzdem eine klare Mehrheit der Elternschaft mit dem Schulversuch zufrieden ist und sich auch eine Ausweitung des Konzepts und des didaktischen Vorgehens auf alle Grundschulen wünschen würde. Auch dafür fanden sich in den Interviews Stimmen, auch wenn diese wie gesagt nicht so deutlich und vehement ihre Position vertraten, wie die kritisch gestimmten Eltern, die sich allem Anschein nach um ihre Hoffnungen in den Schulversuch betrogen sahen:

„Meine Tochter ist ziemlich stark, aber sie ist bestimmt nicht genial oder sowas, also so dass sie extrem gefördert werden müsste. Ich denke sie ist ausreichend gefördert worden, so, wie es maximal möglich ist. Ja, da bin ich guter Dinge.“

Auseinandersetzung mit Inklusion im Allgemeinen

In fast allen Interviews, die im Verlauf des Schulversuchs mit Eltern geführt wurden, wurde vom Interviewer der Versuch unternommen, von den Eltern eine Stellungnahme bzw. Meinungsäußerung zum Thema Inklusion / Integration zu bekommen – sofern das Thema von den Eltern nicht bereits in einem anderen Kontext angesprochen worden war. In den meisten Interviews umgingen die Eltern entsprechende Fragen, wichen auf andere Themen aus und konnten auch durch entsprechende Nachfragen nicht dazu gebracht werden Stellung zu beziehen. Warum dies der Fall war, kann an dieser Stelle nicht sicher beantwortet, es entstand allerdings der Eindruck, dass eine ehrliche Positionierung zu diesem offensichtlich moralisch aufgeladenen Themenfeld auch im geschützten Rahmen des Interviews nicht immer möglich war. Es gab allerdings auch einige Eltern, die sich schon eine klare Meinung gebildet hatten und diese auch offen kundtaten.

„Wissen Sie, der Versuch ist super, aber ein Versuch. Wissen sie Versuch, wir versuchen, ja das sind so Sachen wo ich sage, warum muss es, soll es ein Versuch sein. Warum soll es ein Versuch bleiben? Das muss eine ganz normale Sache sein, dass Behinderte in eine ganz normale Schule gehen.“

In diesem Zitat ist es offensichtlich, dass das befragte Elternteil von der Idee der Inklusion überzeugt ist und daher auch keine moralischen Bedenken verspürt, dies nicht auch zu äußern. Es sollte völlig klar sein, dass eine Behinderung keinen Grund für die Beschulung in einer besonderen Schule darstellt.

„Dass es da einfach weiter geht in Richtung Inklusion, das finde ich schön, weil ich denke dass das soziale Lernen auch wichtig ist für unsere Gesellschaft. Dass es nicht nur darum geht das eigene Kind zu fördern, irgendwann reicht das dann auch nicht mehr aus. Unsere Gesellschaft braucht das denke

ich insgesamt, dieses miteinander leben. Auch wenn nicht alle gleich sind und das finde ich einfach der gute Ansatz, dass man wirklich sagt, die Verschiedenheit ist normal.“

Dieses Zitat macht deutlich, dass Inklusion für die interviewte Mutter nicht nur ein wichtiges schulisches Ziel ist, sondern damit auch weitergehende gesellschaftliche Entwicklungen verbunden werden: Erst durch die Normalität der Auseinandersetzung mit der Verschiedenheit der Menschen könne ein wahrhaft soziales Miteinander erreicht werden. Insbesondere die Wortwahl am Ende des Zitats („dass man wirklich sagt, die Verschiedenheit ist normal“) deutet allerdings darauf hin, dass sich diese Person nicht erst im Interview Gedanken über das Thema Inklusion gemacht hat, sondern sich entweder aus persönlichem oder fachlichem Interesse mit entsprechenden Formulierungen und daher vermutlich auch entsprechenden Texten auseinandergesetzt hat.

Auch wenn davon ausgegangen werden kann, dass den interviewten Eltern die politische und moralische Bedeutung der Inklusion bekannt ist, wurden von manchen Eltern in den Interviews auch die Grenzen der Inklusion angesprochen – auch wenn die Formulierung von Grenzen mit dem Inklusionsgedanken per se nicht zu vereinbaren ist.

„Da kommt ja nicht nur dazu die Inklusion, also Kinder mit irgendwelchen Handicaps, sondern es kommt ja dazu, dass auch sehr verhaltensauffällige Kinder mit drin sind. Die ja auch diese ganze Klassenstruktur sprengen durch ihr Verhalten und das alles. Also es müsste schon Intensiver sein sage ich mal.“

Dieser Versuch, einige Verhaltensweisen bzw. Besonderheiten von Kindern als besondere Herausforderung oder eben Grenze der Inklusion zu definieren, wurde bereits wie in der Einleitung zu diesem Kapitel beschrieben auch in anderen Untersuchungen gefunden. Und auch in der Befragung von Lehrkräften im Rahmen des Schulversuchs wurde an verschiedenen Stellen deutlich gemacht, dass insbesondere die Auffälligkeiten im Verhalten Herausforderungen darstellen können, die im Unterricht nicht mehr zu bewältigen sind und daher Inklusion unmöglich machen (siehe Kapitel V.A).

Eine andere kritische Position verschiedener Eltern wird in folgendem Zitat deutlich:

„Jedes Kind ist sicherlich schwierig zu händeln und bei 24 Kindern in der Klasse können sie keinem gerecht werden. Aber ich habe so den Eindruck, man hat das Niveau so ein bisschen angepasst. Also nicht jeder ist so weit gekommen, wie er es vielleicht geschafft hätte, aber wir haben sie jetzt alle dahin gebracht, dass sie ziemlich gleich laufen.“

Wie auch schon im letzten Abschnitt angesprochen wurde, haben eine ganze Reihe von Eltern den Eindruck, dass das Leistungsniveau an die leistungsschwächeren Kinder angepasst wurde bzw. leistungsstarke Kinder nicht so gefordert wurden, wie dies ihrer Leistungsfähigkeit entsprochen hätte. In diesem Zitat wird aber noch ein weiterer Punkt klar, nämlich dass so bei einigen Eltern der Eindruck entstand, auch im Schulversuch ginge es letztlich darum, Kinder auf ein bestimmtes Niveau zu bringen – sie also gewissermaßen gleich zu machen. Dass damit im Grunde der Anspruch des Schulversuchs in sein Gegenteil verkehrt worden wäre, muss den entsprechenden Eltern gar nicht unbedingt bewusst gewesen sein.

Andere Eltern hingegen sehen die Schulen auf dem richtigen Weg, mahnen aber an, diesen noch konsequenter zu verfolgen, wenn sie, wie eine Mutter resümiert: „Also dieses Individuelle ist, glaube ich, dann doch eher untergegangen.“ Diese doch sehr unterschiedlichen Aussagen von Eltern führen noch einmal deutlich vor Augen, dass es im Schulversuch nicht nur um die Bearbeitung der Heterogenität der Kinder geht, sondern dass die Schulen auch mit sehr heterogenen Erwartungen und Ansprüchen der Eltern umgehen mussten.

D. Fazit zur Entwicklung von interdisziplinärer Kooperation und der Zusammenarbeit mit den Eltern

Das konzeptuelle Kernmerkmal des Schulversuchs besteht in dem Verzicht auf die formale Etikettierung von Schülerinnen und Schülern mit dem sonderpädagogischen Förderbedarf Lernen. Damit korrespondierend wurden sonderpädagogische Ressourcen systemisch zugewiesen und die Schulsozialarbeit an den Schulen eingerichtet. Diese Form der Ressourcensteuerung macht neue Formen der Arbeitsorganisation notwendig, für die – zumindest in Hessen – noch keine ausgearbeiteten Modelle vorlagen. Die Vorgaben des Schulversuchs waren hier weit gefasst, so dass die vier Schulen die Möglichkeit und damit auch die Aufgabe hatten, hierzu Organisationsformen zu entwickeln, die ihrer jeweiligen Situation am besten entsprachen, bzw. entsprechen.

So haben sich für den Einsatz der FörderschulpädagogInnen an den Schulen verschiedene Modelle herausgebildet. Ausgangspunkt der Entwicklung war jeweils der Versuch, eine möglichst hohe Präsenz der Förderschulkraft in den Klassen des Schulversuchs zu organisieren. Der konzeptuelle Bezugspunkt war offenbar das aus dem Gemeinsamen Unterricht bekannte Modell der geteilten Klassenführung von Grundschul- und Förderschullehrkraft bei möglichst weitgehender Doppelbesetzung. Auf dieses (vermeintliche) Idealmodell wurde in der Folge immer wieder Bezug genommen, auch wenn prinzipiell klar war, dass die sonderpädagogische Ressource der ganzen Schule und nicht mehr nur einzelnen Integrationsklassen zur Verfügung steht und damit der Umfang möglicher Doppelbesetzungen von vornherein begrenzt ist.

So haben sich nach und nach verschiedene Organisationsformen herausgebildet:

- (1) Schwerpunktsetzung in einer Klasse, in der dann auch – nach informellen Kriterien ausgewählte – Kinder mit höherem Unterstützungsbedarf gesammelt werden.
- (2) Zuordnung zu Jahrgängen und/oder Strängen, wobei der konkrete Einsatz/Stundenanteil den Bedarfen der Lerngruppen anzupassen versucht wird. Hier hat sich eine Konzentration auf die Jahrgangsstufen eins/zwei eingespielt, die allerdings nicht alle KollegInnen zufriedenstellt.
- (3) Einführung von Einzel- bzw. Kleingruppenförderung („Fitnessraum“).

Ein eindeutiger Trend lässt sich aus diesen Entwicklungen noch nicht ablesen. Gleichwohl scheint das gemeinsame Unterrichten im Team nach der Selbstauskunft der FörderschullehrerInnen den größten Teil ihrer Arbeitszeit einzunehmen, dazu kommen Aufgaben der Koordination und die Einzel-

und Kleingruppenförderung. Einen erstaunlich geringen Zeitanteil nehmen dagegen nach dieser Abfrage Tätigkeiten wie Diagnostik, Förderplanung und Beratung ein.

Die Präsenz der Förderschullehrkräfte in der Schule führt zu einer, um die Terminologie von Arndt / Werning (2013) wieder aufzugreifen, „De-Privatisierung“ von Unterricht. Diese, in der Literatur als große Herausforderung beschriebene Veränderung, wird von den LehrerInnen des Schulversuchs generell als Gewinn beschrieben. Am häufigsten wird der „Unterschiedliche Blick auf das Kind“ als Nutzen der Zusammenarbeit genannt – dies über alle Phasen des Schulversuchs hinweg. Dieser Befund ist in zweierlei Hinsicht bemerkenswert: Zunächst deutet dies auf eine hohe Bereitschaft der Lehrkräfte hin, in der Kooperation mit den Förderschulkräften eigene Sichtweisen in Frage zu stellen, was, wie gezeigt, alles andere als selbstverständlich ist. Und damit korrespondiert, dass es den Grundschullehrkräften in der Kooperation offenbar nicht darum ging, „schwierige“ SchülerInnen an die Förderschullehrkräfte „abzuschieben“. Daran wird deutlich, dass ein wesentliches Ziel des Schulversuchs offenbar erreicht wurde: Die sonderpädagogische Ressource wurde nicht in einem Modus der Problemdelegation („Sonderschule in der Westentasche“, so Reiser treffend) an die vermeintlichen Experten genutzt, sondern als Chance, der Verantwortung für alle Schülerinnen und Schüler der Lerngruppe besser gerecht werden zu können.

Probleme der Kooperation wurden, neben möglichen persönlichen Differenzen, vor allem im Bereich des damit verbundenen zeitlichen Aufwands gesehen. Es zeigt sich deutlich, dass gelingende Kooperation Institutionalisierungsformen benötigt, also verbindliche Absprachen über Raum und Zeit. Es müssen Festlegungen getroffen werden, wer sich wann, mit wem, wo, zu welchem Zweck und in welchem Turnus trifft. Es ist eine Qualität der Anbindung der Förderschulkräfte an die Regelschule, dass damit Tür-und-Angel-Gespräche leichter möglich sind. Der erhebliche Koordinationsaufwand lässt sich mit Tür-und-Angel-Gesprächen aber bei weitem nicht bewältigen. Gerade der hohe Druck und das immense Arbeitspensum der am Schulversuch beteiligten Kolleginnen und Kollegen hat die Notwendigkeit der terminlichen und personellen Organisation der Arbeitszusammenkünfte unabweisbar gemacht.

Die Offenheit der Tätigkeitsbeschreibung der Förderschullehrkräfte unterstreicht die Notwendigkeit, Formen der Institutionalisierung der Zusammenarbeit zu entwickeln. Da Umfang und Inhalt der Tätigkeit vorab nicht vollständig festgelegt werden können, braucht es den Raum und die Zeit für Aushandlungs- und Verständigungsprozesse. Dies zeigt sich auch daran, dass der Prozess der Rollenklärung der Förderschulkräfte als mühselig und langwierig beschrieben wurde, und vermutlich auch niemals wirklich abgeschlossen sein wird. Ein institutionalisierter regelmäßiger Austausch zwischen den Grundschullehrkräften und den SonderpädagogInnen dürfte auch dazu beitragen, dass die gelegentlich geäußerten, berufsständisch begründeten, Dissonanzen bearbeitet werden können, oder erst gar nicht auftreten

Die Organisation des Aufgabengebiets der Schulsozialarbeit erwies sich hingegen als unerwartet unkompliziert. Die Aufgabenfelder der Schulsozialarbeit scheinen klar benennbar: Unterstützung in der Arbeit mit verhaltensauffälligen SchülerInnen, und dies insbesondere durch fachlichen Austausch, durch die Hilfe bei der Arbeit mit den Eltern und durch die Vernetzung mit den umgebenden Diensten. Die Tätigkeit der Schulsozialarbeit fand bei allen Beteiligten hohe Anerkennung und wurde als

wertvolle, eigentlich unverzichtbare Bereicherung der schulischen Arbeit angesehen. Als einziger Kritikpunkt wurde deren begrenzter Ressourcenumfang genannt.

Die Einbeziehung der Eltern in den Schulversuch verlangt eine differenzierte Betrachtung. Zwar zeigten unsere Befragungen, dass fast alle Eltern über die Teilnahme am Schulversuch informiert waren. Allerdings gab es deutliche Unterschiede zwischen den Schulen hinsichtlich der Einschätzung der Qualität der Informationen. Dies ist auch insofern von Belang, als letztendlich auch die Zustimmung zu den Zielen und zu der erlebten Praxis des Schulversuchs mit diesen Werten korreliert. Mit anderen Worten: Die Zustimmung zum Schulversuch ist an den Schulen höher, an denen sich die Eltern besser informiert fühlten.

Insgesamt ist eine mehrheitliche Zustimmung zu den Zielen des Schulversuchs in der Elternschaft festzustellen, die im Laufe des Schulversuchs allerdings leicht zurückgegangen ist. Diese Tendenz mag mit teilweise überhöhten Erwartungen an den Schulversuch zusammen hängen, was wiederum mit der verschiedentlich von Eltern geäußerten Verunsicherung korrespondiert, die durch die Offenheit des Konzepts anscheinend mit verursacht wurde. Vielen Eltern schien nicht ganz klar zu sein, worauf der Schulversuch (für ihr eigenes Kind) letztlich hinaus läuft.

Ihre Möglichkeiten, sich aktiv in den Schulentwicklungsprozess einzubringen, schätzten die Eltern als gering ein. Letztlich wurden die Eltern eher als von der Richtigkeit des Schulversuchs zu überzeugende Adressaten und nicht als Kooperationspartner der Schulentwicklung angesprochen.

Auch wenn die Eltern die Ziele des Schulversuchs im Grundsatz teilen, so fallen die Antworten zu dessen globaler Bewertung doch zurückhaltend aus. Insgesamt 62% der Eltern bejahen die resümierende Frage, ob man sich wünschen würde, dass in allen Schulen so wie im Schulversuch gearbeitet werde. Auch hier zeigen sich deutliche Unterschiede zwischen den Schulen. Die Quote der Befürwortung schwankt zwischen 54% und 73%. Es muss hier allerdings berücksichtigt werden, dass der Schulversuch in eine ganze Reihe von Reformen eingebettet war und es für die Eltern kaum mehr durchschaubar gewesen sein dürfte, welche Veränderung nun mit dem Schulversuch direkt zu tun hatte, und welche nicht.

Die Frage der Leistungsbewertung (vgl. hierzu noch ausführlich Kapitel V.B: Leistungsbewertung im Rahmen des Schulversuchs) dürfte dabei eine wesentliche Rolle in der Bewertung des Schulversuchs durch die Eltern gespielt haben. 60% der befragten Eltern befürworteten die veränderte Form der Leistungsbewertung, dementsprechend stehen ihr 40% skeptisch bis ablehnend gegenüber. Hier besteht ein hochsignifikanter Zusammenhang ($r=0,635^{**}$) zwischen der grundsätzlichen Zustimmung zu der im Schulversuch praktizierten Arbeitsweise und der Befürwortung der neuen Formen der Leistungsbewertung. Die Skepsis an der neuen Form der Leistungsbewertung begründet sich offenbar zum einen in bildungspolitischen Grundhaltungen. Dies manifestiert sich zum Beispiel in der verschiedentlich geäußerten Meinung, die im Schulversuch praktizierte Pädagogik lasse den „notwendigen Druck“ vermissen. Zum anderen zeigten sich viele Eltern im Hinblick auf den Übergang in die weiterführenden Schulen besorgt. Sie beklagten die fehlende Transparenz, wo ihr Kind in Bezug auf eine Übergangsempfehlung denn nun tatsächlich stehe.

Diese Sorgen zum Übergang sind aus der Perspektive der Eltern gut nachvollziehbar und lassen sich von den beteiligten Grundschulen nur begrenzt ausräumen. Es hat die Arbeit sicherlich nicht vereinfacht, dass sich im Umfeld des Schulversuchs noch eine wilde Gerüchtelage zur Praxis der aufnehmenden Schulen entwickelt hat. Die dadurch entstandene Aufregung ließ sich dann durch gezielte Informationen zwar weitgehend beruhigen, das grundlegende Problem des Übergangs und den damit abverlangten Selektionsentscheidungen ist hingegen in die Schulstruktur der Bundesrepublik Deutschland eingelagert und kann von den Grundschulen alleine nicht gelöst, sondern allenfalls abgemildert werden.

IV. SYSTEMEFFEKTE: SCHULLEISTUNGEN UND SOZIALE INTEGRATION

Der Fokus dieser Evaluation liegt auftragsgemäß auf der Schule als lernender Organisation. Die Frage nach dem Outcome, was also kommt bei den Schülerinnen und Schülern letztlich an, kann aber selbstverständlich nicht völlig ausgeblendet werden. Hatten sich inklusive Schulmodelle bisher durch eine *besondere* Effektivität zu beweisen, so hat sich mit der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention nach unserer Auffassung die Beurteilungsgrundlage etwas verschoben. Mit der UN-Konvention ist die Bundesrepublik Deutschland eine starke, menschenrechtlich basierte, Verpflichtung zum Aufbau eines inklusiven Schulwesens eingegangen. Diese Verpflichtung ist normativ begründet und kann daher nicht unter Effizienzaspekten geprüft werden.

Geprüft werden kann und muss allerdings, ob bei der Erfüllung des normativ gesetzten Anspruchs auf Inklusion nicht unerwünschte Nebeneffekte auftreten. Die immer wieder geäußerten Befürchtungen sind plakativ auf die zwei Formeln zu reduzieren: „Behindern Behinderte?“, so fragte Feyerer (1998), also führt der gemeinsame Unterricht zu einem allgemeinen Absinken der Schulleistungen in der Lerngruppe? „Gemeinsam einsam?“, auf diese Formel brachte Huber (2009) die zweite häufig genannte Sorge, dass nämlich die Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf zwar formell der integrativen Lerngruppe angehören, aber sozial ausgeschlossen bleiben.

Dieses Kapitel befasst sich mit diesen beiden Aspekten, also der Entwicklung der Schulleistungen, dies generell und unter besonderer Berücksichtigung der Schülerinnen und Schüler mit ungünstigen Lernvoraussetzungen, sowie mit der Einschätzung der sozialen Integration von Schülerinnen und Schüler mit niedrigen Schulleistungen.

A. Entwicklung der Schulleistungen

„Behindern Behinderte?“, auf diese griffige Formel hat wie gesagt der österreichische Bildungsforscher Ewald Feyerer die regelmäßig geäußerte Befürchtung gebracht, die gemeinsame Beschulung von Kindern mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf würde zu Lasten des allgemeinen Leistungsniveaus gehen. Die wissenschaftliche Begleitforschung integrativer bzw. inklusiver Schulversuche hat sich aus diesem Grund seit jeher mit der Entwicklung der Schulleistungen befasst.

Ausgewählte Literaturbefunde

Denn selbst wenn der Gedanke der Inklusion in den Schulversuchsschulen schulkulturell bestens verankert sein sollte, ist damit noch keineswegs eine Garantie dafür gegeben, „dass alle jungen Schülerinnen und Schüler die ihnen möglichen Lern- und Entwicklungsfortschritte auch tatsächlich erzielen. Gerade dies sollte aber der Anspruch jeglicher pädagogischer Arbeit – unabhängig vom schulischen Organisationsrahmen – sein“ (Kornmann 1998: 296).

In zahlreichen Integrationsprojekten in Schulen wurde die Entwicklung der Schulleistungen sowohl der SchülerInnen mit, als auch der SchülerInnen ohne sonderpädagogischen Förderbedarf untersucht. Die Ergebnisse weisen weitgehend übereinstimmend darauf hin, dass es unter integrativen Bedingungen weder zu einer Beeinträchtigung der SchülerInnen ohne Förderbedarf kommt, noch dass die SchülerInnen mit Förderbedarf im Vergleich zur Beschulung in Förderschulen geringere Lernfortschritte machen (vgl. z.B. Dumke 1993; Feyerer 1998; Pijl et al. 2003). Insbesondere im Hinblick auf die Förderung von Kindern im Förderschwerpunkt Lernen wurde dieser Befund in zahlreichen Überblicksarbeiten auch immer wieder bestätigt (vgl. z.B. Haeberlin 1991, Bless 1995, Hil-deschmidt / Sander 1996, Kronig 2007 und kürzlich Schnell et al. 2011).

Lediglich die Ergebnisse des Hamburger Schulversuchs, der in seiner Organisation dem Schulversuch im Kreis Offenbach ähnelt, zeigen ein etwas anderes Bild. Hier wurde ein im Durchschnitt niedrigerer Leistungsstand in den Versuchsschulen gegenüber den Kontrollschulen festgestellt. Bei genauerer Betrachtung zeigte sich hier allerdings, dass dieser niedrigere Wert nicht auf ein allgemeines Absinken des Leistungsniveaus in den integrativ arbeitenden Klassen zurückzuführen war. Vielmehr ist der Befund dadurch zustande gekommen, dass es in *einzelnen* Klassen des Schulversuchs zu teilweise dramatischen Leistungseinbußen gekommen ist, während die allermeisten Schulversuchsklassen eine durchschnittliche Leistungsentwicklung zeigten. Hier hatten sich offenbar unter den Schulversuchsbedingungen in einzelnen Klassen Konstellationen ergeben, die tatsächlich der Lernentwicklung der Kinder abträglich waren (vgl. hierzu Katzenbach et al. 1999). Im Nachhinein ließ sich rekonstruieren, dass diese Effekte unter anderem durch äußerst unglückliche Klassenzusammensetzungen zu erklären waren. Im Schulversuch *Begabungsgerechte Schule*, soviel kann von den Ergebnissen hier schon vorweg genommen werden, sind solche problematischen Entwicklungen nicht beobachtet worden.

1. Methodisches Vorgehen

Ein klassisches Kontrollgruppendesign, also der Vergleich der Leistungsentwicklung der Schulversuchsschulen mit Kontrollschulen, die in einem ähnlichen sozialen Milieu operieren, ließ sich im Rahmen der zur Verfügung stehenden Mittel nicht realisieren. Als Kontrollgruppe wurde daher an allen vier Schulen der Einschulungsjahrgang 2008 gewählt, also die Schülerinnen und Schüler, die vor Beginn des Schulversuchs in die Schule aufgenommen wurden. Diese Schülergruppe wurde quasi als „Eichstichprobe“ verwendet, d.h. deren Ergebnisse in den Erhebungen zu den Schulleistungen wurden in T-Werte transformiert (Mittelwert = 50, Standardabweichung = 10), um die Leistungsentwicklung der nachfolgenden Schülerkohorten mit diesen Werten vergleichen zu können.

Die Lernstandserhebungen erfolgten in den Bereichen Lesen, Schreiben und Mathematik. Die Erhebungsinstrumente sollten einerseits hinreichend valide Daten zur Evaluation zu liefern, sollten andererseits aber auch der Intention des Schulversuchs folgen und den Lehrerinnen und Lehrer förderdiagnostisch hilfreiche Hinweise liefern. Um diesem Anspruch zu genügen, konnte nicht durchgängig auf standardisierte Instrumente zurückgegriffen werden. Stattdessen wurden von der wissenschaftlichen Begleitung (Herr Röpert, Prof. Dr. Kornmann) zusätzlich informelle Verfahren entwickelt, die

bei den Autoren einsehbar sind. Dieses Vorgehen stellt im Hinblick auf die statistischen Auswertungsmöglichkeiten zweifellos einen Kompromiss dar: Wir sind ihn eingegangen, um zu vermeiden, dass qua Evaluation die Lehrerinnen und Lehrer zum Einsatz von Verfahren genötigt werden, die der Intention des Schulversuch diametral zuwider laufen würden.

Die folgende Tabelle gibt einen Überblick über die eingesetzten Verfahren und die Erhebungszeitpunkte:

	1. Schuljahr September	1. Schuljahr Feb- ruar	1. Schuljahr Mai / Juni	2. Schuljahr Mai / Juni	3. Schuljahr Mai	4. Schuljahr April / Mai
Mathematik	informell orientiert an Bildungsstandards + Mathe 2000	Landesweite Orientierungs- arbeiten (VERA)	informell orientiert an Bildungsstandards + Mathe 2000			
Lesen	informell orientiert am Spracherfahrungs- ansatz	informell orientiert am Spracherfahrungs- ansatz	Stolperwörtertest	Landesweiter Lesetest von Juni 2010	Landesweite Orientierungs- arbeiten (VERA)	Leseverstehen: Lesetext: „Herr Taschen- bier“
Schreiben	informell orientiert am Spracherfahrungs- ansatz	HSP1+ (Teil 1)	HSP1+ (Teil 2)	HSP 2	Landesweite Orientierungs- arbeiten (VERA)	HSP 4 Textüberarbei- tung: Satzglieder be- stimmen und um- stellen Text: Zeitungsmeldung

Tabelle 10: Erhebungsinstrumente und –zeitpunkte

Die folgende Tabelle zeigt am Beispiel Mathematik, wie viele Schülerinnen und Schüler an den jeweiligen Erhebungen insgesamt teilgenommen haben. Die Werte unterscheiden sich für die anderen beiden Lernbereiche nur geringfügig.

Mathematik	1. Schuljahr Anfang	1. Schuljahr Ende	2. Schuljahr Ende	3. Schuljahr Ende	4. Schuljahr Ende
2008 Kontrolljahrgang	241	241	236	221	237
2009	254	256	251	238	235
2010	269	275	260	243	
2011	278	280	269		
2012	263	251			
Summe	1305	1304	1016	702	472

Tabelle 11: Zahl der an den Erhebungen teilnehmenden Schülerinnen und Schüler

2. Ergebnisse der Schulleistungsuntersuchungen

Allgemeine Leistungsentwicklung

Die folgenden Graphiken vermitteln einen ersten Eindruck über die Schulleistungsentwicklung in den drei Lernbereichen Mathematik, Lesen und Schreiben. Die blaue Linie mit quadratischen Symbolen bezieht sich auf den Kontrolljahrgang (Einschulungsjahrgang 2008), die weiteren Linien auf die folgenden Schulversuchsjahrgänge. Von besonderem Interesse ist natürlich der Einschulungsjahrgang 2009 (rot, Dreieck), da nur dieser Jahrgang in der Laufzeit des Schulversuchs alle vier Jahrgangsstufen der Grundschule durchlaufen hat.

Mathematik

Der Blick auf die Schulleistungen in Mathematik zeigt, dass sich die Lernausgangslagen der untersuchten fünf Jahrgänge zu Beginn von Jahrgangsstufe 1 nur geringfügig unterscheiden. Lediglich der Einschulungsjahrgang 2012 zeigt ein, auch statistisch signifikantes, höheres Niveau.

Auffällig ist die nahezu parallele Entwicklung der Jahrgänge 2009, 2010 und 2011. Einem deutlichen Zugewinn im Laufe des ersten Schuljahres folgt im Laufe des zweiten Schuljahres wieder eine Angleichung an das Ausgangsniveau. Im dritten Schuljahr schneiden die Jahrgänge 2009 und 2010 dann sogar etwas schlechter ab als der Kontrolljahrgang, wobei diese Differenz dann im vierten Schuljahr wieder ausgeglichen wird.

Das Fazit, das sich aus dieser Betrachtung ziehen lässt, ist denkbar einfach: Im Fach Mathematik sind keine nennenswerten Veränderungen der Schulleistungen zwischen den Klassen des Schulversuchs und den Kontrollklassen feststellbar, weder in Richtung der befürchteten Leistungseinbußen, noch in Richtung der verschiedentlich erhofften allgemeinen Leistungssteigerung.

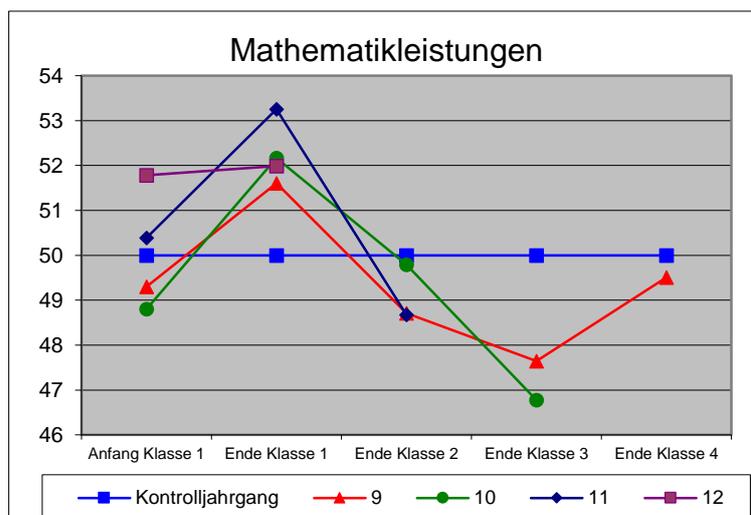


Abbildung 11: Leistungsentwicklung Mathematik

Lesen

Ein ähnlicher Effekt ist auch bei der Entwicklung der Leseleistungen zu konstatieren. Zwar starten die Einschulungsjahrgänge 2009 und 2010 auf einem signifikant niedrigeren Niveau als der Kontrolljahrgang, aber diese Differenz ist zum Ende des ersten Schuljahres fast vollständig ausgeglichen.

Interessanterweise kommt es wie in Mathematik auch, am Ende des zweiten und dritten Schuljahres wieder zu einem etwas niedrigeren Leistungsstand, der dann aber im vierten Schuljahr (zumindest vom Einschulungsjahrgang 2009 und nur von diesem liegen Daten vor) wieder ausgeglichen wird.

Der schon bei den Mathematikleistungen festgestellte unspektakuläre Befund bestätigt sich auch hier: es kommt – bezogen auf die Gesamtpopulation aller Schülerinnen und Schüler – zu keiner Leistungseinbuße. Im Jahrgang 2009 ist es hingegen gelungen, die signifikante Leistungsdifferenz zum Kontrolljahrgang auszugleichen.

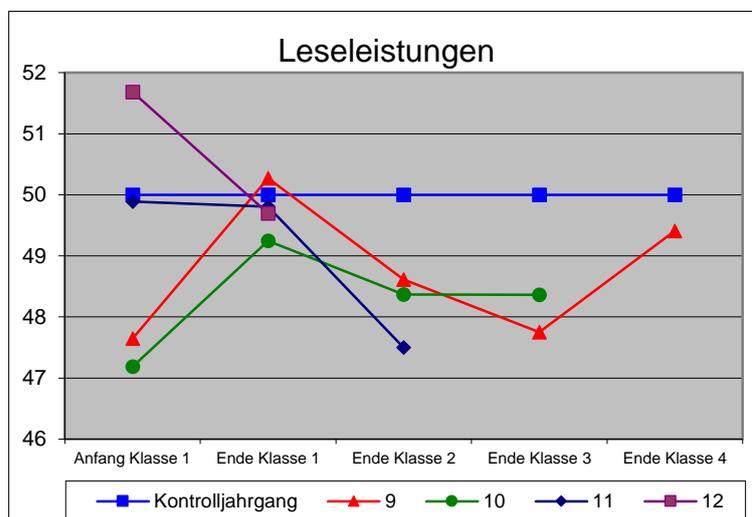


Abbildung 12: Leistungsentwicklung Lesen

Schreiben

Auch im Hinblick auf die Schreibleistungen bestätigt sich die bisherige Befundlage. Die Jahrgänge 2009 und 2010 starten auf einem – statistisch signifikant – niedrigeren Niveau als der Kontrolljahrgang, nähern sich über die Zeit aber dem Niveau des Kontrolljahrgangs an.

Für den Jahrgang 2009 kann festgehalten werden, dass es hier gelungen ist, im Lauf der vier Schuljahre den – statistisch signifikanten – Rückstand gegenüber dem Kontrolljahrgang aufzuholen. Auch an dieser Stelle kann also von einer Leistungssteigerung des Schulversuchsjahrgangs gesprochen werden.

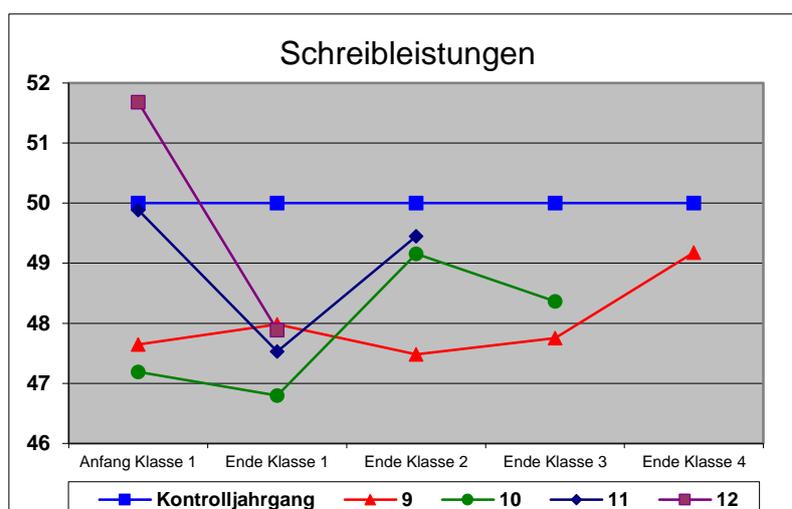


Abbildung 13: Leistungsentwicklung Schreiben

Entwicklung von Schülerinnen und Schülern mit ungünstigen Lernvoraussetzungen

Auch wenn der Schulversuch *Begabungsgerechte Schule* sich dem Inklusionsgedanken folgend an *alle* Schülerinnen und Schüler richtet, so liegt dennoch ein besonderer Augenmerk auf den Kindern mit ungünstigen Lernvoraussetzungen, insbesondere jenen, die ohne den Schulversuch an die Schule für Lernhilfe überwiesen worden wären. Der Erfolg des Schulversuchs bemisst sich mithin auch an der Frage, inwieweit es gelingt, ungünstige Lernausgangslagen im Laufe der vier Schuljahre nicht unbedingt auszugleichen, aber doch abzumildern.

Methodische Vorbemerkungen

Nun ist es gerade ein konzeptionelles Kernmerkmal des Schulversuchs, Kinder *nicht* zu etikettieren oder lernschwache Schülerinnen und Schüler namentlich auszuweisen. Dies wirft für die Evaluation des Schulversuchs allerdings das methodische Problem der Identifikation dieser Kinder auf.

Bei der Evaluation des Schulversuchs *Integrative Regelklassen* in Hamburg wurde seinerzeit den Lehrerinnen und Lehrern die Frage gestellt, welche ihrer Schülerinnen nach ihrem Eindruck wohl in die Kategorie „Lernbehinderung“ (wie es damals noch hieß) fallen würde. Diese Einschätzungsfrage hatte eine relativ hohe prognostische Qualität hinsichtlich des Schulerfolgs mit Abschluss von Klasse vier. Mit anderen Worten: Ein Großteil der Schülerinnen und Schüler, die von den Lehrerinnen und Lehrern in Klasse zwei als „lernbehindert“ eingeschätzt wurden, wechselten dann nach Klasse vier auch tatsächlich in einer Förderschule mit dem Förderschwerpunkt Lernen. An Fallbeispielen konnten seinerzeit deutliche Hinweise darauf gefunden werden, dass diese hohe prognostische Validität nicht allein auf die hohe diagnostische Kompetenz der Lehrerinnen und Lehrer zurück zu führen war. Vielmehr schienen hier auch Prozesse im Sinne einer self-fulfilling-prophecy stattgefunden zu haben, die von der wissenschaftlichen Begleitforschung durch ihre Frage nach dem Vorliegen von „Lernbehinderungen“ vielleicht nicht ausgelöst, aber doch merklich befördert wurden (vgl. hierzu Katzenbach et al 1999: 39ff.)

Aufgrund dieser Erfahrungen hat es sich aus unserer Sicht aus forschungsethischen Gründen verboten, bei der Evaluation des Schulversuchs *Begabungsgerechte Schule* eine ähnliche Situation zu provozieren und die Lehrerinnen und Lehrer zur Abgabe von Urteilen zu nötigen, die der Intention des Schulversuchs diametral entgegenstehen.

Die Operationalisierung des Kriteriums *Schülerinnen und Schülern mit ungünstigen Lernvoraussetzungen* kann daher nur aufgrund der erhobenen Leistungsdaten erfolgen. Wir haben hier eine doppelte Strategie verfolgt. Zum einen betrachten wir die Schülergruppe des unteren Leistungsquartils, also diejenigen Schülerinnen und Schüler, die zu bestimmten Erhebungszeitpunkten Werte im Bereich der unteren 25% erzielt haben. Dies untersuchen wir getrennt für die Lernbereiche Mathematik, Lesen und Schreiben. Wir betrachten dabei drei Gruppen von Schülerinnen und Schülern, die zum unteren Leistungsquartil gehört haben, und zwar

- bei der Erhebung zum Schuleintritt,
- bei der Erhebung am Ende des ersten Schuljahres und
- bei beiden Erhebungen.

Entwicklung des unteren Leistungsquartils - Schuleintritt

Die folgende Graphik der Entwicklung der Leseleistungen zeigt ein Bild, das wir ähnlich auch in den beiden anderen untersuchten Lernbereichen gefunden haben: Bereits im ersten Schuljahr konnte sich die Gruppe der Schülerinnen und Schüler, die bei der ersten Erhebung zum Schuleintritt noch zu den 25% Leistungsschwächsten gehört haben, so weit verbessern, dass ihr Mittelwert deutlich über einem T-Wert von 40 liegt (der den Normbereich einer Standardabweichung vom Mittelwert der Eichstichprobe anzeigt).

Diese Tendenz gilt gleichermaßen für den Kontrolljahrgang wie für die Schulversuchsjahrgänge, wobei sich auch hier der typische U-förmige Verlauf andeutet: In den Jahrgangsstufen zwei und drei entwickelt sich eine Leistungsdifferenz zum Kontrolljahrgang, die dann aber am Ende der Klasse vier weitgehend eingeholt wird. Zumindest finden wir am Ende von Klasse vier keine statistisch signifikante Differenz im Leistungsniveau des Jahrgangs 2009 gegenüber dem Kontrolljahrgang, trotz einer deutlich schlechteren Ausgangslage. Offensichtlich gelingt es den Schulen in hohem Maße, unterschiedliche Lernausgangslagen zum Schuleintritt auszugleichen.

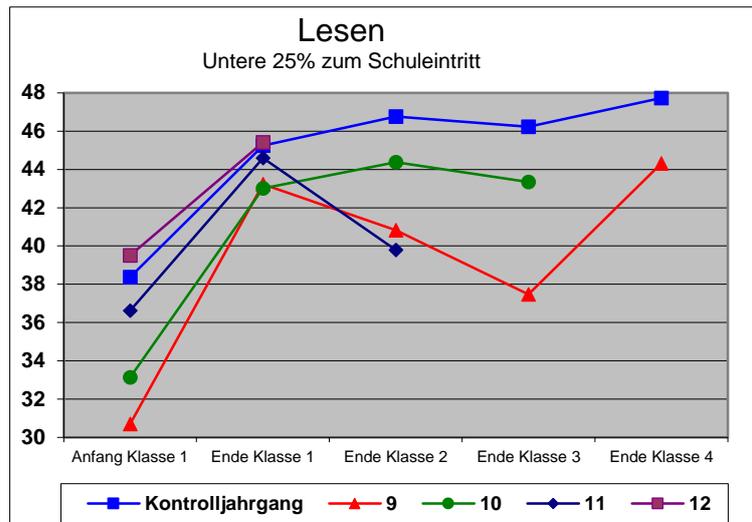


Abbildung 14: Entwicklung der Leseleistungen des – zu Schuleintritt – unteren Leistungsquartils

Es könnte sich hierbei allerdings auch um ein methodisches Artefakt handeln. Möglicherweise besitzt das von uns verwendete Erhebungsinstrument keine hinreichende prognostische Validität im Hinblick auf die Entstehung von Lernproblemen. Hier stehen wir im Hinblick auf den Evaluationsauftrag wiederum vor einem methodologischen Problem, denn wir haben uns ja dezidiert für Erhebungsinstrumente entschieden, denen eine förderdiagnostische Qualität zukommt. Hier beißt sich die Katze gleichsam in den Schwanz: Greift das Erhebungsinstrument im Sinne der Förderdiagnostik, dann sollte es Lernprobleme eben nicht prognostizieren, sondern verhindern.

Wir haben daher einen Blick auf die Leistungsentwicklung der Schülerinnen und Schüler geworfen, die am Ende des ersten Schuljahres zum unteren Leistungsquartil zählen. Hier unterscheiden sich die Entwicklungen in den Lernbereichen nicht grundsätzlich, aber doch in interessanten Details:

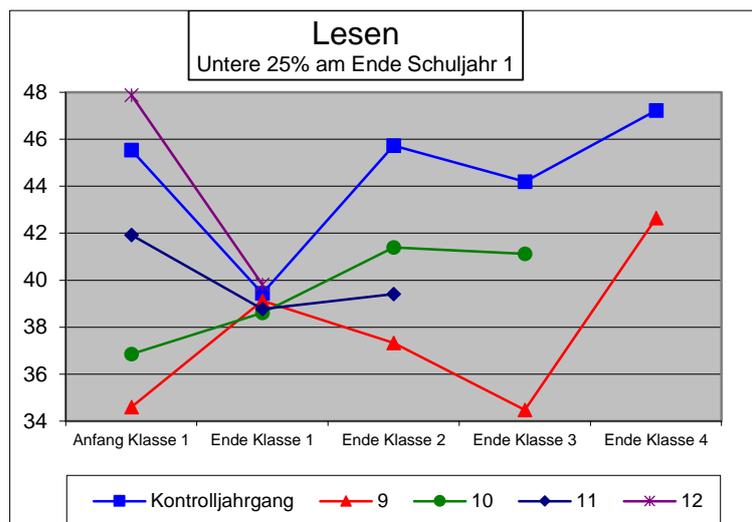


Abbildung 15: Entwicklung der Leseleistungen des – am Ende des 1. Schuljahres – unteren Leistungsquartils

Die in dieser Grafik dokumentierte Entwicklung ist insofern auffällig, als sich die Jahrgänge extrem unterscheiden. Entsprechend dem Auswahlkriterium befinden sich alle Jahrgänge am Ende von Klasse 1 auf etwa demselben Niveau. Aber während in den Jahrgängen 2009 und 2010 hier die Schülerinnen und Schüler erwartungsgemäß auf einem niedrigeren Niveau gestartet sind, verhält es sich in den anderen Jahrgängen – einschließlich des Kontrolljahrgangs – genau umgekehrt. Für diese Jahrgangsspezifik lässt sich aus den uns vorliegenden Daten keine Erklärung finden. Betrachtet man die Entwicklung nach der Klasse 1, so lässt sich auch hier wieder in allen Jahrgängen ein moderater kompensatorischer Effekt ausmachen.

In Mathematik findet sich ein ähnlicher, wenn auch nicht so stark ausgeprägter Effekt, wie die nächste Grafik zeigt:

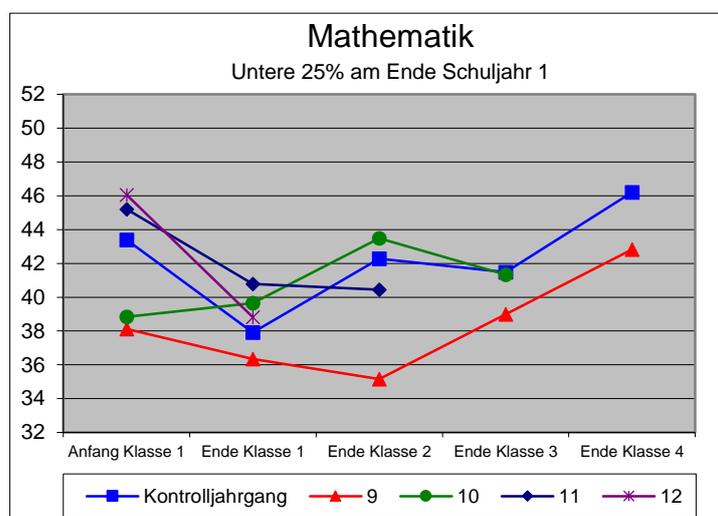


Abbildung 16: Entwicklung der Mathematikleistungen des – am Ende des 1. Schuljahres – unteren Leistungsquartils

Als „härtestes“ Kriterium kann noch herangezogen werden, dass die Schülerinnen und Schüler zu beiden Messzeitpunkten, also zu Beginn und zum Ende des ersten Schuljahres den unteren Leistungsquartil angehört haben. In dieser Gruppe finden wir das Merkmal gravierender Lernprobleme am sichersten repräsentiert.

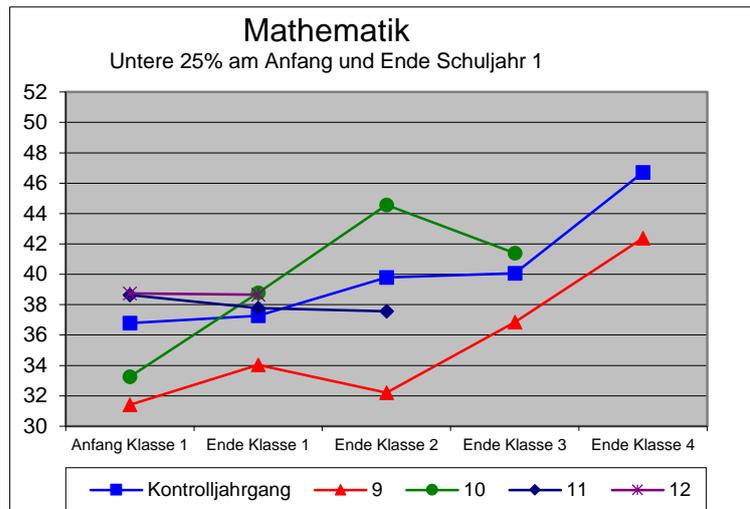


Abbildung 17: Entwicklung der Mathematikleistungen der SchülerInnen, die am Anfang und Ende des 1. Schuljahres dem unteren Leistungsquartils angehörten

Die Grafik verdeutlicht, dass es im Lernbereich Mathematik auch in dieser Schülergruppe offensichtlich gelingt, einen Großteil der Schülerinnen und Schüler mit ungünstigen Startvoraussetzungen so zu fördern, dass sie gegen Ende ihrer Grundschullaufbahn den Anschluss an den mittleren Leistungsbereich finden. Dies gilt gleichermaßen für den Kontrolljahrgang wie für die Schulversuchsjahrgänge, wobei die beiden Jahrgänge 2009 und 2010 von einem deutlich niedrigeren Ausgangsniveau gestartet sind.

Nicht ganz so eindeutig sind die Befunde im Bereich der Schriftsprache: Hier finden wir insbesondere im Lernbereich Lesen deutliche kompensatorische Effekte, die umso mehr ins Gewicht fallen, wenn man die dramatisch schlechten Ausgangslagen der Jahrgänge 2009 und 2010 berücksichtigt. Obwohl diese Kinder auf einem sehr niedrigen Niveau gestartet sind, ist es gelungen, sie über die drei bzw. vier Grundschuljahre an das Durchschnittsniveau heranzuführen.

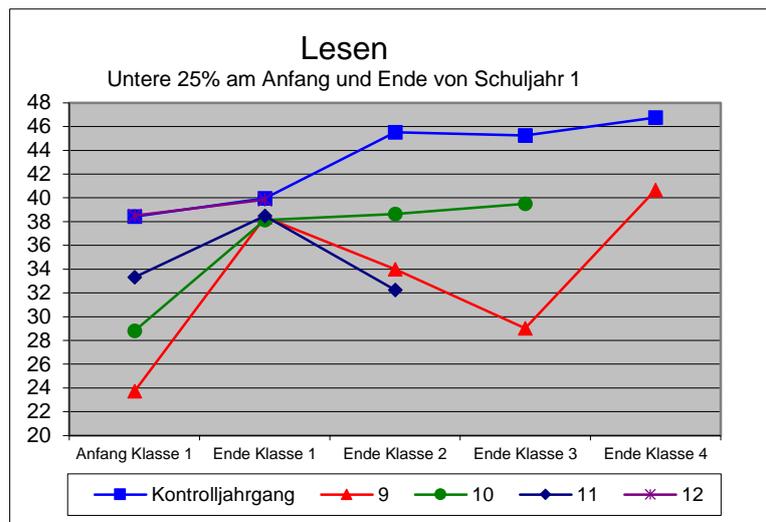


Abbildung 18: Entwicklung der Leseleistungen der SchülerInnen, die am Anfang und Ende des 1. Schuljahres dem unteren Leistungsquartils angehörten

Ein differenzierteres Bild zeigt der Lernbereich Schreiben. Im Jahrgang 2009 liegen die Schülerinnen und Schüler mit ungünstigen Startvoraussetzungen auch am Ende von Klasse vier in der schriftsprachlichen Kompetenz immer noch im problematischen Bereich unterhalb von zwei Standardabweichungen vom Durchschnittswert. Zwar ist auch hier ein leichter Leistungsanstieg zu beobachten, aber eben doch in begrenztem Umfang. Anders der Jahrgang 2010: Bis zum Ende des dritten Schuljahres ist hier in dieser Gruppe von Schülerinnen und Schülern ein deutlicher Leistungsanstieg zu beobachten, der bis in den Mittelbereich des Leistungsspektrums geführt hat und zwar auf ein ähnliches Leistungsniveau wie im Kontrolljahrgang, allerdings auch hier wieder bei deutlich niedrigeren Ausgangsbedingungen.

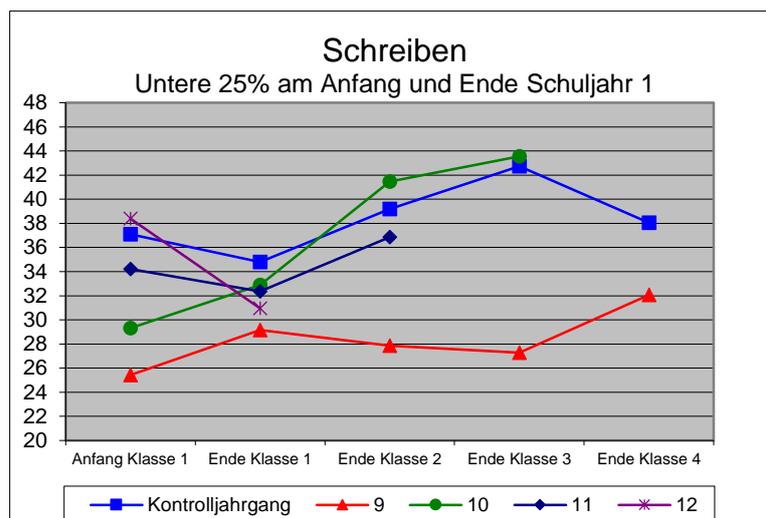


Abbildung 19: Entwicklung der Leistungen im Schreiben von SchülerInnen, die am Anfang und Ende des 1. Schuljahres dem unteren Leistungsquartils angehörten

B. Soziale Integration

Die unstrittige Bedeutung des emotionalen Erlebens der SchülerInnen für das Gelingen von schulischen Integrationsprojekten konkretisiert sich in der Forschung anhand der Erhebung der sozialen Integration in den Klassen. Hierzu liegen mittlerweile durchaus widersprüchliche Ergebnisse vor. So wird einerseits berichtet, dass integrative Maßnahmen zur Verbesserung des Klassenklimas und der sozialen Akzeptanz beitragen (vgl. z.B. Cloerkes 2007; Dumke 1993; Feyerer 1997; Preuss-Lausitz 1998). Andererseits wurde aber auch festgestellt, dass der soziale Status in der Klasse eng mit dem schulischen Leistungsstand verknüpft ist (vgl. Gasteiger Klicpera / Klicpera 2001; Petillon 1993: 123f.). Insbesondere in Bezug auf die soziale Integration in heterogenen Gruppen zeigen wiederum die Ergebnisse des Hamburger Schulversuchs, dass es von den jeweiligen Klassen abhängt, ob diese gelingt oder nicht (vgl. Katzenbach et al. 1999). Auch die Untersuchung von Huber (2009) deutet darauf hin, dass die soziale Integration in der Klasse keineswegs problemlos gelingt, sondern dem Handeln der LehrerInnen dabei eine bedeutsame Rolle zukommt.

Aufgrund von Bezugsgruppeneffekten wird immer wieder ein negativer Effekt auf das Selbstwertleben, insbesondere lernbeeinträchtigter Schülerinnen und Schüler befürchtet und teilweise auch nachgewiesen (so z.B. Haerberlin et al. 1991). Es wird relativ übereinstimmend berichtet, dass diese Schülerinnen und Schüler in integrativen Settings häufig ein niedrigeres *leistungsbezogenes* Selbstkonzept haben, sowohl bezogen auf ihre Mitschüler in den Regelklassen wie auch bezogen auf vergleichbare Schüler in Sonderschulen. Allerdings strahlt dieser Effekt, so die Mehrzahl der Studien, nicht auf das globale Selbstkonzept aus (vgl. Sauer et al. 2007: 136). In ihrer eigenen, aktuellen Replikationsstudie mit insgesamt 915 befragten Schülerinnen und Schülern konnten Sauer et al. diesen Befund zuletzt allerdings nicht bestätigen: „Die Ergebnisse [...] zeigen keine Beschulungsabhängigkeit für die Dimensionen ‚Soziale Integration‘ und ‚Emotionale Integration‘ des Selbstkonzeptes von Schülerinnen und Schülern mit dem Förderbedarf Lernen. Sie zeigen auch keinen Unterschied im Vergleich zu Schülerinnen und Schülern ohne Förderbedarf“ (ebd.: 140). Möglicherweise schlage sich in diesem Befund, so die Autoren weiter, „eine inzwischen erfolgreichere pädagogische Arbeit in der integrativen Beschulung nieder“ (ebd.).

1. Methodisches Vorgehen

Als Erhebungsinstrument für die Erfassung der sozialen Integration in den Klassen haben wir im Rahmen der Evaluation auf das Soziogramm zurückgegriffen, das als soziometrischer Test mit einfachen und wenig aufwändigen Mitteln einen zuverlässigen Überblick über die sozialen Beziehungen ermöglicht (vgl. Petillon 1981). Bei der Auswahl der entsprechenden von den Kindern zu beantwortenden Fragen haben wir solche zu konkreten Situationen der Alltagspraxis gewählt, da jüngere Kinder sich über ihre Sympathien möglicherweise nicht wirklich bewusst sind (vgl. Höhn / Schick 1974: 10) und dementsprechend auf abstrakte Fragen keine Antwort geben können. Zudem haben wir auf die Abfrage von Antipathien verzichtet, da mit diesen möglicherweise bislang nur latent bestehende Ablehnungen explizit gemacht werden und damit ein unerwünschter Eingriff in die soziale

Realität hätte erfolgen können. Aus den drei Fragen auf den Erhebungsbögen wurden ausschließlich die Antworten auf die zweite Frage (Welche Kinder aus deiner Klasse möchtest du zu deiner nächsten Geburtstagsfeier einladen?) verwendet, da diese Frage am stärksten die Freundschaftsbeziehungen außerhalb des schulischen Kontextes abbildet. Aus den Antworten wurde schließlich der sogenannte „Wahlstatus“ berechnet, der nicht nur die Anzahl der Wahlen einzelner Kinder ausdrückt, sondern auch die jeweilige Klassengröße und das durchschnittliche Wahlverhalten in einer Klasse berücksichtigt.⁴ Der so berechnete Wahlstatus jedes Kindes wurde dann korreliert mit den Ergebnissen der Lernstandserhebungen. Die Ergebnisse spiegeln somit wieder, wie stark der soziale Status der Kinder mit ihren schulischen Leistungen zusammenhängt.

An dieser Stelle sei außerdem darauf verwiesen, dass die Erhebung von Soziogrammen wie auch die Erhebung der Leistungsdaten so konzipiert war, dass sie nicht nur für die Evaluation von Bedeutung sein sollte, sondern auch den LehrerInnen Wissen über ihre Klassen zur Verfügung stellt, das für die absichtsvolle Einflussnahme auf die soziale Struktur der Klasse hilfreich sein kann (vgl. Klenck / Schneider 2008).

2. Ergebnisse der soziometrischen Untersuchungen

Der besseren Übersicht halber beschränken wir uns bei der Darstellung der Ergebnisse auf die Befunde aus dem dritten Schuljahr. Zum einen liegen hier die Befunde von zumindest drei Jahrgängen vor, die einen guten inneren Vergleich erlauben, zum anderen dürfte sich bis zum dritten Schuljahr hier eine gewisse Stabilität in der Lern- und Unterrichtskultur auf der einen Seite und der sozialen Beziehungen auf der anderen Seite entwickelt haben. Da wir auf Grund der engen Zusammenarbeit in den Jahrgangsteams der einzelnen Schulen hier den entscheidenden Einflussfaktor verortet haben, wurden die Daten auf diesem Niveau aggregiert. Zudem wurden die Ergebnisse im Schriftspracherwerb zusammengefasst zu einem Datum „Deutsch“.

Bei der Interpretation der nachfolgend dargestellten Ergebnisse ist freilich zu beachten, dass es sich hierbei um ein sehr grobes Maß handelt, das zwar Rückschlüsse auf die Klassenkultur bzw. das Unterrichtsklima zulässt, das aber auf der Ebene der sozialen Integration einzelner Schülerinnen und Schüler in die Lerngruppe wenig aussagekräftig ist. Bei der Bewertung der Ergebnisse ist es zudem offen, welchen „Idealwert“ man eigentlich anstrebt. Weder scheint es wünschenswert, dass der soziale Status völlig von der Schulleistung abhängt, noch scheint es realistisch (und wünschenswert?), dass der soziale Status völlig von den Schulleistungen entkoppelt wird. Weiterhin ist der Einfluss der Lehrkräfte qua Unterrichtsgestaltung auf diesen Zusammenhang nur von begrenzter Reichweite – außerunterrichtliche Faktoren wie etwa Einstellungen und Haltungen in der Elternschaft sind ebenfalls bedeutsam.

⁴ Vgl. ausführlicher dazu z.B. Hinz, A. et al. (1998: 339ff.)

Es bleibt dennoch festzuhalten, dass das hier erhobene Maß zur Beurteilung der sozialen Kohäsion der Lerngruppen durchaus aussagekräftig ist. Denn ein enger Zusammenhang zwischen Schulleistung und sozialem Status in einer Lerngruppe indiziert stärkere Konkurrenzorientierung in der Lerngruppe und damit in der Folge eine erhöhte Wahrscheinlichkeit, dass Schülerinnen und Schüler mit niedrigen Schulleistungen in soziale Randpositionen geraten.

Die folgende Tabelle zeigt das Maß des Zusammenhangs ZSW zwischen den Testwerten in Deutsch und Mathematik auf der einen Seite und dem Wahlstatus auf der anderen Seite:

Jahrgang		N	ZSW
Kontrolljahrgang 2008/09	Mathematik - Klasse 3	178	0,287**
	Deutsch - Klasse 3	180	0,299**
2009/10	Mathematik - Klasse 3	237	0,251**
	Deutsch - Klasse 3	237	0,228**
2010/11	Mathematik - Klasse 3	240	0,220**
	Deutsch - Klasse 3	243	0,292**

Tabelle 12: Zusammenhang zwischen Schulleistung und sozialer Integration (ZSW = Korrelation zwischen Leistungsdaten und Wahlstatus), dritte Jahrgangsstufe

Der Index ZSW ist für sich genommen wenig aussagekräftig, sondern nur im Vergleich interpretierbar. Gleichwohl zeigt sich schon hier, dass in allen Jahrgangsstufen und in beiden Lernbereichen ein deutlicher – statistisch signifikanter – Zusammenhang zwischen dem Wahlstatus und der Schulleistung besteht. Mit anderen Worten: Der bekannte Befund bestätigt sich auch hier im Schulversuch, dass die leistungsstärkeren Schülerinnen und Schüler in ihrer Lerngruppe tendenziell auch die beliebteren sind.

Der Vergleich zwischen den Jahrgängen zeigt keine eindeutige Tendenz, die Unterschiede zwischen dem Kontrolljahrgang und den beiden Versuchsjahrgängen fallen gering aus und lassen sich statistisch nicht gegen den Zufall absichern. Der Schulversuch scheint – zumindest in der Breite – hier zu keiner substantziellen Veränderung geführt zu haben.

Interessanter ist hingegen der differenzierende Blick auf die einzelnen Schulen und Jahrgänge, weil sich hier doch deutliche Unterschiede auftun.

Jahrgang		Schule A	Schule B	Schule C	Schule D
Kontrolljahrgang 2008/09	Mathematik - Klasse 3	0,19	m.d.	0,29	0,33
	Deutsch - Klasse 3	0,27	m.d.	0,26	0,34
2009/10	Mathematik - Klasse 3	0,32	0,14	0,33	0,28
	Deutsch - Klasse 3	0,19	0,12	0,28	0,28
2010/11	Mathematik - Klasse 3	0,28	0,35	0,31	0,10

Jahrgang		Schule A	Schule B	Schule C	Schule D
	Deutsch - Klasse 3	0,29	0,41	0,40	0,19

Tabelle 13: Zusammenhang zwischen Schulleistung und sozialer Integration (ZSW = Korrelation zwischen Leistungsdaten und Wahlstatus) – nach Schulen und Jahrgängen, dritte Jahrgangsstufe (m.d.= missing data)

Während sich bei den Schulen A und B keine eindeutige Tendenz abzeichnet, sind die Schulen C und D in dieser Hinsicht interessant. Bei Schule C deutet sich an, dass die Schulversuchsbedingungen eher zu einer Verstärkung des Zusammenhangs zwischen sozialem Status und Schulleistung geführt haben. Bei Schule D hingegen zeigt sich ein starker – wenngleich statistisch nicht abzusichernder – Trend in die andere Richtung. Hier deutet sich an, dass im Fortgang des Schulversuchs zumindest an dieser Schule eine Abschwächung des Zusammenhangs zwischen Schulleistung und sozialem Status in einer Lerngruppe stattgefunden hat.

Auffällig ist jedenfalls, dass die Maße sehr weit streuen. Mit anderen Worten: Der besagte Zusammenhang zwischen Schulleistung und sozialem Status ist in den verschiedenen Lerngruppen sehr unterschiedlich ausgeprägt und offenbar abhängig von der in der Klasse bzw. im Jahrgang herrschenden Lern- und Unterrichtskultur. Das heißt aber wiederum, dass es sich hierbei um keine statische, sondern um eine pädagogisch beeinflussbare Größe handelt. Hinter diesen Zahlenspielen verbirgt sich letztlich die anspruchsvolle pädagogische Aufgabe, eine hohe Leistungserwartung an *alle* Schülerinnen und Schüler heranzutragen, ohne dabei die leistungsschwächeren Schülerinnen und Schüler implizit oder explizit zu diskreditieren. Dem steht die Sorge gegenüber, dass die Entkopplung von Schulleistung und sozialem Status nur um den Preis reduzierter Leistungserwartungen zu haben sein könnte.

Dass diese Sorge nicht völlig unbegründet ist, zeigt die folgende Grafik. Ein Datenpunkt repräsentiert hier jeweils einen Jahrgang einer Schule: Die Leistungsmittelwerte sind abgetragen gegen das Zusammenhangsmaß ZSW. Die sich hier abzeichnende Tendenz wird durch die Regressionsgerade verdeutlicht. Es gibt einen leichten Trend ($r = 0,302$) in die Richtung, dass in den Jahrgängen mit den besseren Schulleistungen auch ein engerer Zusammenhang zwischen der individuellen Schulleistung und dem Wahlstatus besteht. Besonders eindrücklich verdeutlichen dies die beiden als Rauten ausgewiesenen Datenpunkte in der Grafik links unten bzw. rechts oben. Der Jahrgang, in der im Fach Mathematik ein nur ganz schwach ausgeprägter ZSW vorliegt, hat in den Leistungstests in Mathematik am schlechtesten abgeschnitten, und umgekehrt wurde das beste Mathematikergebnis in der Gruppe mit dem höchsten ZSW erzielt.

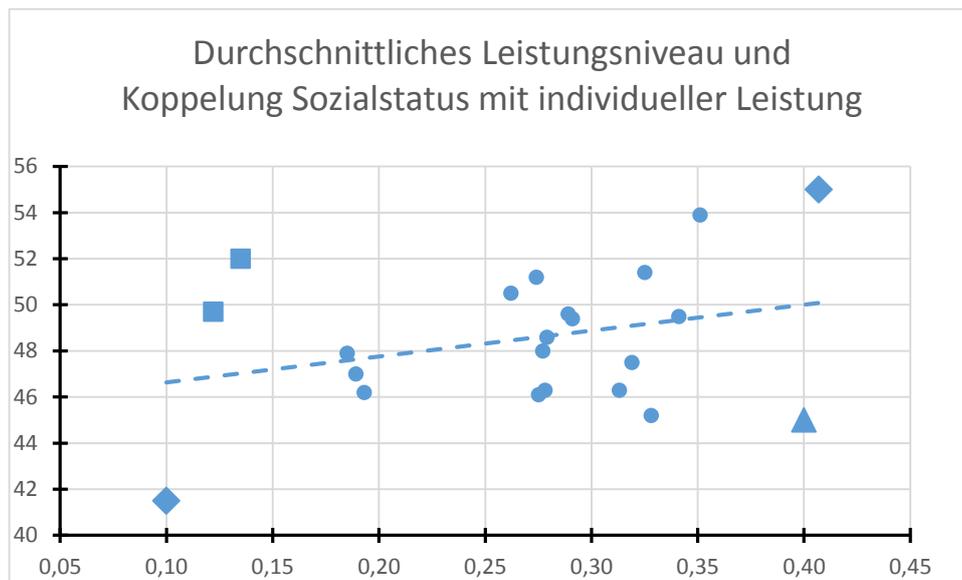


Abbildung 20: Leistungsmittelwerte des Jahrgangs und ZSW (dritte Klasse)

Die Grafik zeigt aber auch, dass es sich hier zwar um einen statistischen, aber um einen im pädagogischen Sinne nicht zwangsläufigen Zusammenhang handelt. Denn offenbar ist es auch möglich, gute bis überdurchschnittliche Leistungen zu erzielen, bei einem niedrig ausgeprägten ZSW, dies verdeutlichen die als Quadrate markierten Datenpunkte. Und auch ein hoher ZSW garantiert keineswegs eine hohe Leistung in der Lerngruppe (Dreieck unten rechts).

Auf dem Niveau der einzelnen Lerngruppe geht der korrelative Zusammenhang völlig verloren: wir finden zwar eine erhebliche Streuung des ZSW, aber dieser steht in keinem Zusammenhang mit dem durchschnittlichen Leistungsniveau der Klasse. Es gibt also Klassen mit überdurchschnittlichem Leistungsniveau, in denen der soziale Status eines Kindes nicht von seinen Schulleistungen abhängt – und umgekehrt.

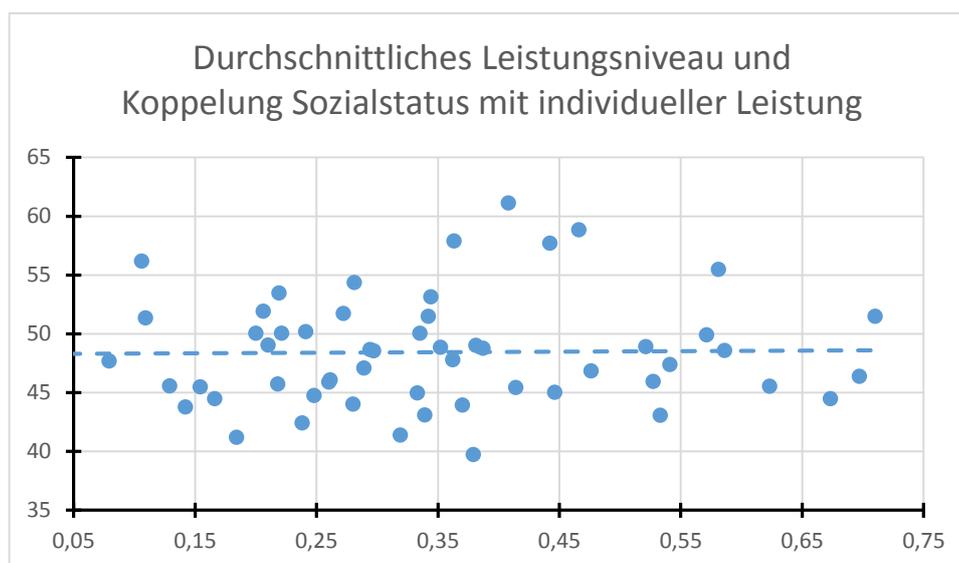


Abbildung 21: Leistungsmittelwert und ZSW auf Klassenniveau

C. Fazit zu Systemeffekten

Allgemeine Entwicklung der Schulleistungen

In allen drei untersuchten Lernbereichen kann festgehalten werden, dass die Unterschiede in den Leistungsdaten zwischen den Jahrgängen des Schulversuchs und dem Kontrolljahrgang relativ gering sind. Dies gilt auch für die Ausgangslagen zum Schuleintritt, was unter forschungsmethodischen Gesichtspunkten die Aussage erlaubt, dass es sich hier tatsächlich um vergleichbare Populationen handelt.

Auffällig ist der tendenziell U-förmige Verlauf der Entwicklung in den Schulversuchsklassen bei den Mathematik- und den Leseleistungen. Einem relativ hohen Leistungsniveau am Ende der Klasse 1 folgt dann ein Nachlassen in den Klassenstufen 2 und 3, was dann – zumindest vom Einschulungsjahrgang 2009 (und nur von diesem liegen Daten des vierten Schuljahres vor) zum Ende der Grundschulzeit wieder ausgeglichen wird. Wie so oft provozieren diese statistischen Angaben mehr Fragen als Antworten. Denn worin die Gründe für diese Entwicklung liegen, muss offen gelassen werden.

Resümierend kann festgehalten werden, dass sich der Befund vieler Begleitforschungen integrativer/inklusiver Schulversuche auch hier bestätigt: Weder finden wir nennenswerte Leistungseinbußen, noch spektakuläre Leistungszuwächse. Es besteht daher an dieser Stelle kein Grund zu großer Euphorie, allerdings auch kein Anlass zur Besorgnis.

Zu bedenken ist jedoch, dass aus der Schulentwicklungsforschung hinreichend bekannt ist, dass die positiven Effekte tiefgreifender Reformvorhaben sich üblicherweise erst nach längeren Zeiträumen einstellen. Neue Methoden und neue institutionelle Rahmenbedingungen brauchen ihre Zeit, bis sie in individuelle Routinen überführt worden sind. Dagegen stünde zu erwarten, dass sich die befürchteten negativen Effekte sofort hätten einstellen müssen. Das ist aber nachweislich nicht eingetreten. Daher besteht Grund zu der Annahme, dass der im Jahrgang 2009 im vierten Schuljahr auffällige Leistungszuwachs einen generellen Trend signalisiert, den weiter zu beobachten uns mit Beendigung des Schulversuchs leider die Zeit fehlt.

Entwicklung der Schulleistungen von Schülerinnen und Schülern mit ungünstigen Lernvoraussetzungen

Es lassen sich aus den vorgelegten Daten zwei zentrale Schlussfolgerungen ableiten.

(1) Es gelingt den Schulen des Schulversuchs in hohem Maße, die sehr heterogenen Ausgangsbedingungen zum Schuleintritt bereits im Laufe des ersten Schuljahres auszugleichen. Dies gilt für den Kontrolljahrgang wie für die Schulversuchsjahrgänge, wobei die Schulversuchsjahrgänge es – konzeptgemäß – mit Schülerinnen und Schülern zu tun haben, deren Lernausgangslagen deutlich schlechter sind, als dies im Kontrolljahrgang der Falls ist.

(2) Die Gruppe von Schülerinnen und Schüler, die in einem Lernbereich sowohl zu Beginn als auch zum Ende des ersten Schuljahres zum unteren Leistungsquartil gehört haben, können wir als Risikogruppe betrachten. Diese umfasst über alle Jahrgänge und Lernbereiche gemittelt etwa 11% der Gesamtschülerpopulation. In den Schulversuchsjahrgängen ist deutlich, dass die Schülerinnen und Schüler im Schnitt von einem niedrigeren Ausgangsniveau als der Kontrolljahrgang starten. In allen drei Lernbereichen lassen sich deutliche kompensatorische Effekte ausmachen, allerdings in unterschiedlicher Ausprägung. Besonders gut scheint es im Lernbereich Mathematik gelungen zu sein, ungünstige Lernvoraussetzungen zu kompensieren und die Schülerinnen und Schüler, die ihre Schullaufbahn mit einer schlechten Lernausgangslage begonnen haben, an ein durchschnittliches Leistungsniveau heranzuführen. Im Bereich des Lesens trifft dies in ähnlicher Weise zu. Beim Schreiben ist die Befundlage hingegen nicht eindeutig. Während sich im Jahrgang 2010 ein deutlicher kompensatorischer Effekt abzeichnet, kommt es im Jahrgang 2009 bei einer extrem ungünstigen Ausgangslage zwar zu einer klaren Steigerung, doch bleiben die erreichten Leistungen weiterhin auf einem sehr niedrigen Niveau.

Zusammenfassende Interpretation der Daten zur sozialen Integration

Zur Erfassung der sozialen Integration wurden in allen Klassen jährlich soziometrische Erhebungen durchgeführt. Als Maß der sozialen Integration wurde von uns der **Z**usammenhang zwischen **S**chulleistung und **W**ahlstatus (ZSW) eingeführt. Wir gehen davon aus, dass ein hoher Wert in diesem Index ZSW eine erhöhte Wahrscheinlichkeit der Ausgrenzung leistungsschwacher Schülerinnen und Schüler signalisiert, die der Intention einer inklusiven Schule zuwider laufen würde. Es muss betont

werden, dass es sich hierbei um ein sehr grobes Maß handelt, das allenfalls generelle Tendenzen abbilden kann, aber keine Aussagen auf der Einzelfallebene zulässt.

Drei wesentliche Befunde lassen sich auf der Basis dieser Daten festhalten:

- (1) Es lassen sich in der Gesamtbetrachtung keine wesentlichen Unterschiede zwischen dem Kontrolljahrgang und den beiden ersten Schulversuchsjahrgängen feststellen. Eine nach Schulen differenzierende Betrachtung zeigt allerdings, dass sich an zwei der vier Schulen aus den Daten tatsächlich keine Tendenz ablesen lässt. An einer weiteren Schule findet sich hingegen eine deutliche Entwicklung zur Entkoppelung des besagten Zusammenhangs zwischen Schulleistung und Wahlstatus über die drei untersuchten Jahrgänge. An der vierten Schule zeigt sich ein umgekehrter Trend: der Zusammenhang zwischen Schulleistung und sozialem Status wird eher enger. Eine Erklärung für diesen erwartungswidrigen Effekt könnte darin liegen, dass der Druck, der auf den Schulen aufgrund der Schulversuchssituation gelastet hat, in dieser Schule nicht von den Kindern fern gehalten werden konnte und letztlich auch ein Stück weit an die Schülerinnen und Schüler weiter gegeben wurde.
- (2) Es finden sich gravierende Unterschiede zwischen den Jahrgängen und den Schulen. Das von uns konstruierte Zusammenhangsmaß verweist auf eine soziale Realität, die der pädagogischen Beeinflussung unterliegt und keine statische Größe darstellt.
- (3) Es besteht ein tendenzieller Zusammenhang zwischen der Ausprägung des ZSW und der mittleren Schulleistung einer Lerngruppe. Dies lässt sich als Hinweis darauf lesen, dass die pädagogisch anspruchsvolle Aufgabe der Aufrechterhaltung einer hohen Leistungserwartung bei gleichzeitiger Wertschätzung *aller* Schülerinnen und Schüler in den verschiedenen Lerngruppen noch sehr unterschiedlich gelöst wird.

V. UNTERRICHTSENTWICKLUNG UND LEISTUNGSBEWERTUNG

Nicht erst seit Hattie (2009) weiß man, dass letztendlich die Qualität des Unterrichts die den Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler bestimmende Größe darstellt. Der vorliegende Bericht fokussiert gleichwohl auf die organisationalen Aspekte von Schule, also gleichsam auf die Ermöglichungsbedingungen guten Unterrichts. Gemäß der schon dargestellten Absprache zur Arbeitsteilung war es Aufgabe der *wissenschaftlichen Begleitung*, die Schulen und Lehrkräfte bei der Planung und Gestaltung inklusiv orientierten Unterrichts zu unterstützen. Die dazu angestellten Überlegungen sowie die im Rahmen der Unterrichtsgestaltung gewonnenen Erkenntnisse werden im Bericht der wissenschaftlichen Begleitung, Teil 4 und 5, dargestellt.

Die im Folgenden dargestellten Befunde zur Unterrichtsentwicklung im Rahmen des Schulversuchs basieren daher nicht auf direkten Unterrichtsbeobachtungen, sondern auf den Selbstbeschreibungen der befragten Lehrkräfte.

Der im Schulversuch erfolgte Verzicht auf Ziffernnoten, ermöglichte die Entwicklung und Erprobung alternativer Formen der Leistungsdokumentation, -bewertung und -rückmeldung. Dies hat im Schulversuch viel Aufmerksamkeit bei allen Beteiligten, von der Schulaufsicht, über die Projektleitung, die Lehrerinnen und Lehrer, bis hin zu den Eltern beansprucht – während die Kinder damit offenbar eher gelassen umgingen. Die Einschätzungen zu den neuen Verfahren der Leistungsbewertung im Schulversuch aus Sicht der verschiedenen Akteure finden sich im zweiten Abschnitt dieses Kapitels.

A. Unterricht

Wir gehen aus den genannten Gründen (abweichend vom Vorgehen der vorangegangenen Kapitel) hier nur cursorisch auf einige theoretische Aspekte der Thematik ein. Die Frage der Unterrichtsgestaltung ist natürlich einerseits der Dreh- und Angelpunkt inklusiver Pädagogik, andererseits wird die Frage kontrovers diskutiert, ob es hierzu eine spezifische Didaktik und Methodik überhaupt braucht, oder ob *guter inklusiver* Unterricht nicht einfach nur *guter* Unterricht sei⁵. Zumindest liefert die gegenwärtige schulpädagogische Diskussion um den Umgang mit Heterogenität eine mittlerweile unüberschaubare Zahl von Impulsen für die konkrete Unterrichtsgestaltung (vgl. aktuell zusammenfassend dazu Sturm 2013).

Feusers bereits 1982 formuliertes Diktum des Lernens am Gemeinsamen Gegenstand stellt dabei bis heute einen Orientierungspunkt in der Debatte dar, auch wenn der darin formulierte Anspruch vielfach als überzogen und als praktisch uneinlösbar kritisiert wurde (vgl. z.B. Wocken 1998). Egal wie man zur Umsetzbarkeit von Feusers Konzept steht, auf ein fundamentales Problem macht er auf jeden Fall aufmerksam, dass nämlich von gemeinsamem Unterricht sinnvoll nur dann zu sprechen ist, wenn die Schülerinnen und Schüler auch einen beträchtlichen Teil ihres Lernens gemeinsam

⁵ Ein guter und leicht zugänglicher Überblick hierzu findet sich in den Themenschwerpunkten 2012 der Zeitschrift Inklusion Online: (1 & 2) Inklusion und Didaktik (3) Diagnostik und Didaktik in heterogenen Lerngruppen unter www.inklusion-online.net

vollziehen. Es wäre in hohem Maße selbstwidersprüchlich, programmatisch die Produktivität der Heterogenität der Lerngruppe zu verkünden, um diese Heterogenität dann unterrichtsmethodisch durch die vollständige Individualisierung des Lernangebots wieder stillzulegen. Unstrittig ist, dass viele Grundschulen, und wie sich zeigen wird, auch die Schulen des Schulversuchs, hier bereits auf ein breites Wissen und Handlungsrepertoire zurückgreifen können.

1. Ergebnisse aus den Befragungen zur Unterrichtsgestaltung

Die folgende Ergebnisdarstellung greift diesen letzten Gedanken unmittelbar auf, denn ein zentraler Befund unserer Erhebungen war es in der Tat, dass die Schulen hier nicht bei Null anfangen, sondern an Bestehendem anknüpfen können. Gleichwohl wurden doch immer wieder Bedenken geäußert, ob es – zumindest unter den gegebenen Bedingungen – immer gelingt, der Heterogenität der Lerngruppe wirklich gerecht zu werden. Dieser Thematik werden wir uns im zweiten Abschnitt zuwenden und uns daran anschließend dem Aspekt zuwenden, welche Schwierigkeiten die Lehrerinnen und Lehrer bei der Veränderung des Unterrichts sehen. Ein Aspekt dabei ist natürlich der Zeitaufwand, den einige Befragte auch an dem Anspruch festmachen, ständig die individuellen Lernstände der Kinder nicht nur im Blick zu haben, sondern bei der Unterrichtsplanung auch zu berücksichtigen.

Verschiedentlich geäußert wurde die Sorge, dass es im Schulversuch zu einer einseitigen Fokussierung auf die leistungsschwachen Schülerinnen und Schüler gekommen sei, und die leistungsstarken Schüler dabei zu wenig Beachtung erhalten hätten.

Maßnahmen der äußeren Differenzierung wurden im Schulversuch offenbar unterschiedlich verstanden und praktiziert. Damit zusammen hängen Fragen des sozialen Lernens und auch der Organisation des Zusammenhalts der Lerngruppe. Und auch Vorstellungen über mögliche Grenzen der Inklusion wurden in diesem Zusammenhang thematisiert.

Zwei Schulen haben im Zeitraum des Schulversuchs auch die Flexible Eingangsstufe eingeführt. Auch wenn es nicht der genuine Auftrag dieser Evaluation ist, werden wir abschließend auch noch einige Anmerkungen hierzu machen, da diese ein wesentliches Element der Gesamtkonzeption der beiden Schulen darstellt und damit auch den Schulversuch tangiert.

Anknüpfen an Bestehendem

Schon im Laufe der ersten Erhebungen wurde deutlich, dass in den Schulversuchsschulen der Unterricht nicht völlig neu gestaltet werden musste, sondern viele didaktische Ansätze bereits zuvor in den Kollegien weitgehend etabliert waren. Einen ersten Hinweis für diese Erfahrung vieler Lehrkräfte bilden die Antworten auf die in den Fragebögen gestellte Frage, ob der Schulversuch zu einem anderen Denken über Schule geführt habe. Die in Abbildung 22 dargestellten Ergebnisse zeigen einerseits, dass in den allgemeinen Vorstellungen von Schule, in denen auch die über den Unterricht hinausgehenden Aspekte enthalten sein müssten, bei einem großen Anteil der Befragten durchaus

eine Veränderung stattgefunden hat. Zugleich ist aber bemerkenswert, dass zu allen Erhebungszeitpunkten die Mehrheit der befragten Lehrkräfte angegeben hat, dass dies nicht der Fall gewesen sei. Diese Ergebnisse zeigen daher deutlich, dass im Rahmen der Haltungen zu Schule und auch Unterricht an den Schulen bereits sehr gute Grundlagen vorhanden waren, an denen die weitere Entwicklung ansetzen konnte.

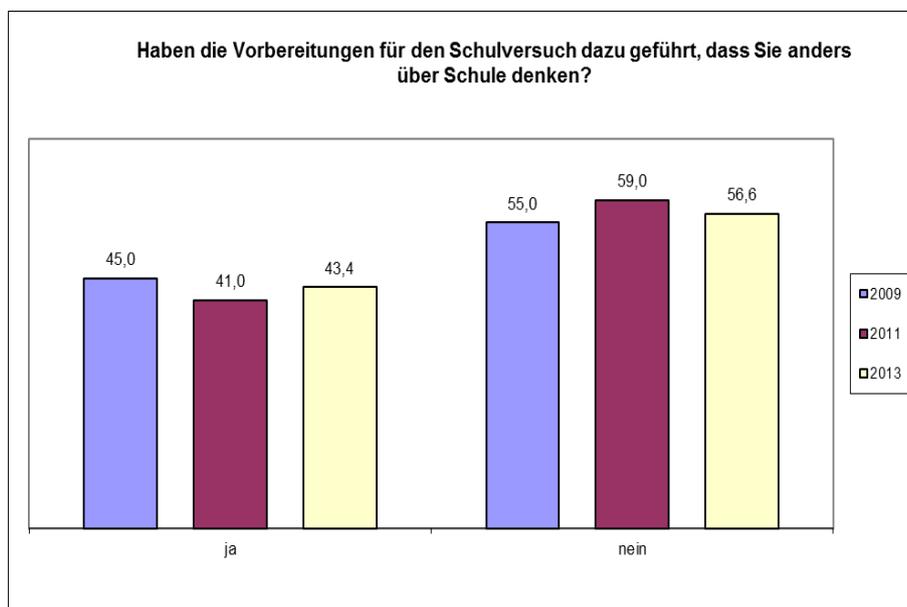


Abbildung 22: Veränderung des Denkens über Schule

Die Frage, ob sich das eigene Bild von Schule durch den Schulversuch verändert habe, wurde auch in den Interviews angesprochen. Die dazu von den Befragten gemachten Aussagen bestätigen das gemischte Ergebnis aus der Fragebogenerhebung, und geben zugleich eine Vorstellung davon, was zu den unterschiedlichen Antworten geführt haben könnte:

„Also eigentlich, so wie es jetzt ist, so habe ich es eigentlich immer im Kopf gehabt und ich finde wir nähern uns so langsam dem Bild an, was ich so im Kopf hatte.“

„Ich kann mir nicht mehr vorstellen, dass ich jetzt an eine in Anführungsstrichen normale Schule gehe, in der noch so unterrichtet wird, wie wir das vor einigen Jahren gemacht haben, also das fände ich ganz schlimm. Und wenn man jetzt in eine normale Klasse gehen würde, ich glaube da sieht man auch viel deutlicher wie die Kinder unter- oder überfordert sind, was ja ständig so ist. Oder wie immer das Mittelmaß genommen wird, was überhaupt nicht kindgerecht ist. Und von daher hat sich mein Blick auf Schule sehr verändert und den Beruf auch viel interessanter gemacht.“

Es lassen sich zwei Arten von Aussagen finden, die sich den unterschiedlichen Antworten im Rahmen der Fragebogenerhebungen zuordnen lassen. So gibt es einerseits Lehrkräfte, die aus unterschiedlichen Gründen schon immer davon überzeugt waren, dass nur eine auf die Individualität der Kinder ausgerichtete Schule auch eine gute Schule ist und die dementsprechend auch versucht haben, dieses Ziel im Rahmen ihrer Möglichkeiten zu verfolgen. Dies wird in den Interviews häufig zurückgeführt auf die Ausbildung, in der auf diese Themen Wert gelegt wurde, sowie auf ein Verständnis von

Pädagogik, das sich immer am Individuum orientiert. Auf der anderen Seite gab es auch Lehrkräfte, die auf der Grundlage ihrer Erfahrungen aus der eigenen Schulzeit oder aus Ausbildung und Praxis, Schule von den zu erreichenden Zielen aus denken.

Ein anderer häufig angesprochener Aspekt der Veränderung im Rahmen des Schulversuchs zeigt sich im folgenden Zitat, das darauf aufmerksam macht, dass für die Umsetzung der eigenen Vorstellungen von Schule immer auch angemessene Rahmenbedingungen vorhanden sein müssen. Der Schulversuch kann daher auch als Unterstützung gesehen werden, die schon vorher bestehenden Vorstellungen umsetzen zu können.

„Also mein Bild, wie ich Schule mir immer gewünscht habe, hat sich nicht mehr verändert, das hat sich eher konkretisiert oder ein Stück weit auch realisiert. Ich bin wirklich richtig froh über den Schulversuch, weil ich nicht gedacht habe, dass so viel möglich ist. Und das kommt natürlich auch dadurch, dass das von außen gestützt und getragen wird. Wenn wir das alleine hätten stemmen müssen wäre es glaube ich sehr viel schwieriger geworden.“

In vielen Aussagen wird zugleich deutlich, dass auch wenn offen nach dem eigenen Bild von Schule gefragt wird, die Antworten sehr häufig auf den Unterricht fokussiert und andere Aspekte von Schule nicht benannt werden. In den Fragebögen wurde hierzu die Frage gestellt, ob sich durch die Auseinandersetzung mit dem Schulversuch die Gestaltung des eigenen Unterrichts verändert habe. Die in Abbildung 23 dargestellten Ergebnisse lassen prinzipiell darauf schließen, dass auch im Bereich des Unterrichts auf vorhandenes Wissen und Handeln aufgebaut werden konnte. Bemerkenswert ist allerdings die im Vergleich der Mittelwerte auch statistisch signifikante Veränderung der Ergebnisse zwischen dem Erhebungsjahr 2009 und 2013. Im letzten Schulversuchsjahr gab ein deutlich größerer Anteil der Lehrkräfte an, dass sich ihr Unterricht durch die Auseinandersetzung mit dem Schulversuch verändert habe. Da sich zu diesem Punkt auch in den Interviewaussagen keine Anmerkungen finden lassen, die diesen deutlichen Unterschied erklären, kann an dieser Stelle nur vermutet werden, dass dieser mit der sukzessiven Ausweitung des Schulversuchs auf alle Klassen bzw. Jahrgänge zusammenhängt. So ist es plausibel anzunehmen, dass die ersten Schulversuchsjahrgänge von den besonders motivierten und mit dem methodischen Vorgehen vertrauten Lehrkräfte übernommen wurden, während eher traditionell orientierte Lehrkräfte erst in den letzten Jahren eine explizite Schulversuchsklasse übernommen haben und dann der Konfrontation mit den methodischen Anforderungen nicht mehr ausweichen konnten.

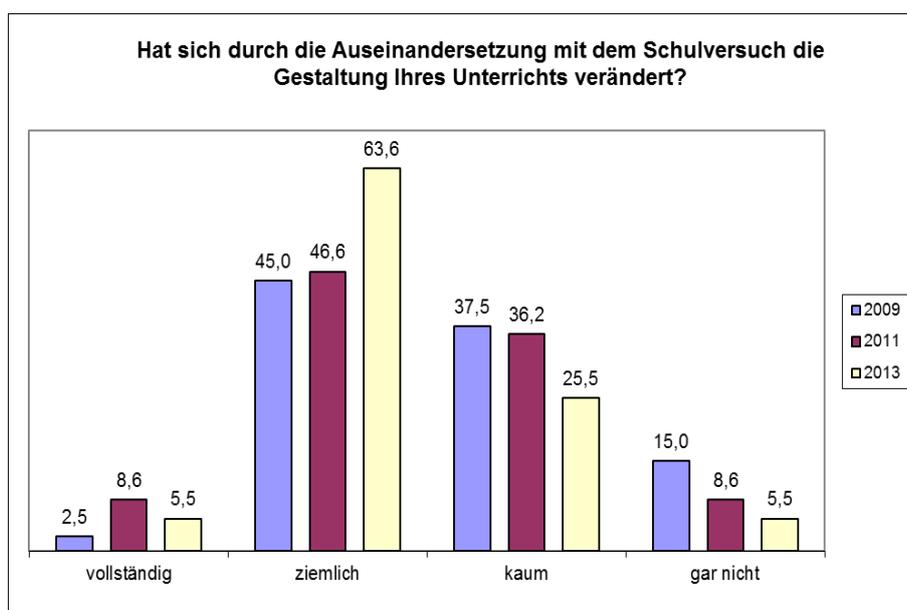


Abbildung 23: Veränderung der Gestaltung des Unterrichts

Ungeachtet dieser Veränderung, wählte eine deutliche Mehrheit der befragten Lehrkräfte zu allen Erhebungszeitpunkten eine der beiden mittleren Antwortmöglichkeiten. Dies untermauert die angeführte These, dass zumindest in der Art der Unterrichtsgestaltung durch den Schulversuch im Allgemeinen keine grundlegenden Veränderungen notwendig waren, also auf Bestehendem aufgebaut werden konnte. An dieser grundsätzlichen Einschätzung hat auch der zunehmende Einbezug der gesamten Kollegien nur im beschriebenen, eher geringen Maße, etwas geändert.

„Es ist ja nicht so, dass wir von einer Schule mit Frontalunterricht zu einer Schulversuchsschule geworden sind, sondern es wurde ja schon vorher auch mit Wochenplänen gearbeitet und da gab es immer schon einmal differenzierte Arbeitsaufträge. Aber ich glaube es ist mehr in den Köpfen jetzt drin und es entwickelt sich immer weiter.“

Da dieser Aspekt hier angesprochen wurde, soll an dieser Stelle ein weiterer Befund aus den Fragebogenerhebungen angeführt werden, der sich auf die Identifikation mit den Zielen des Schulversuchs bezieht. Es wurde dazu die Frage gestellt, inwieweit persönlich den Zielen des Schulversuchs zugestimmt wird. Die Verteilung der gegebenen Antworten ist in Abbildung 24 wiedergegeben. Hier zeigt sich zunächst, dass zu jedem Erhebungszeitpunkt über 50% der befragten Lehrkräfte den Zielen „vollständig“ zugestimmt haben, und dies für über 30% immer noch „ziemlich“ der Fall war. Es lässt sich daher auch hier festhalten, dass die Basis für eine Entwicklung im Sinne der Ziele des Schulversuchs in jedem Fall gegeben war. Diese blieb auch über den beobachteten Zeitraum erhalten. Im letzten Erhebungsjahr gibt es mit 9% der Befragten aber einen nicht zu vernachlässigenden Anteil, der den Zielen nur noch „kaum“ zugestimmt hat. Diese 9% haben sich im Verlauf also – und möglicherweise auch durch die gemachten Erfahrungen – von den Zielen entfernt. Eine andere Möglichkeit besteht darin, dass es sich bei einem Teil dieser Lehrkräfte auch um Personen handeln kann, die erst im Verlauf des Schulversuchs an die Schulen kamen. Die Meinung dieser Personengruppe wurde vorher nicht erfasst und dieser Anteil an Lehrkräften hat auch nicht am Entscheidungs- und Entwicklungsverlauf partizipieren können. In jedem Fall gab es am Ende des Schulversuchs eine

solche zumindest distanzierte Gruppe an Lehrkräften, die den Zielen zumindest skeptisch gegenüberstand.

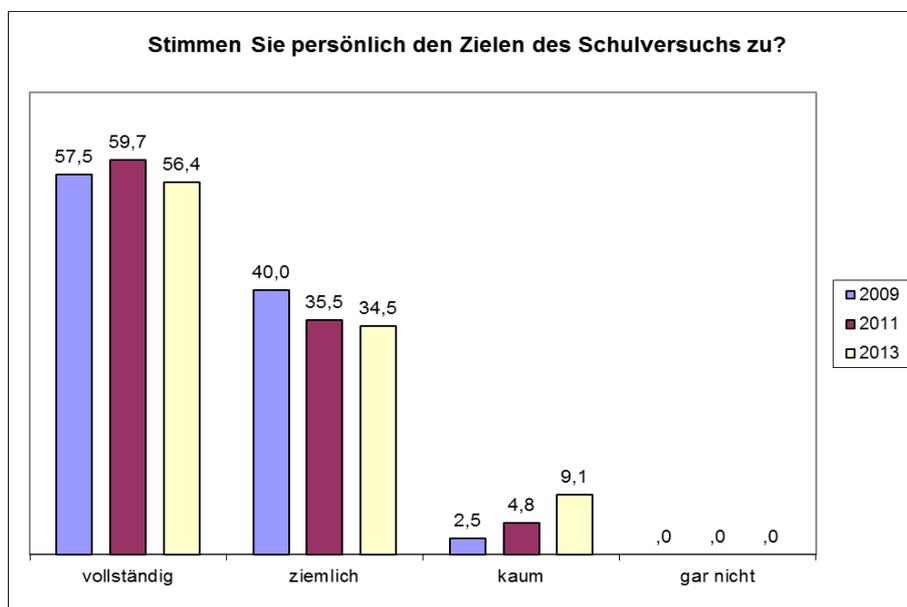


Abbildung 24: Zustimmung zu den Zielen des Schulversuchs

Unterricht unter der Bedingung wachsender Heterogenität

Ein immer wieder auftauchendes Thema, das sich trotz der zuvor angedeuteten schon vorhandenen Kompetenzen und Einstellungen durch den Schulversuch und die z.T. veränderten Arbeitsweisen ergeben hat, bestand in den Herausforderungen der Unterrichtsgestaltung durch die Heterogenität der Gruppe. Es wurden hierzu unterschiedliche Einschätzungen geäußert, die einerseits darauf verwiesen, dass Heterogenität schon immer die Realität der Grundschulen dargestellt habe, andererseits aber auch deutlich machten, dass es durchaus auch Klassen bzw. Lehrkräfte gäbe, die sich dem Thema des Umgangs mit Heterogenität noch nicht in dem Maße gewidmet hätten, wie es im Rahmen einer ‚inklusive Schule‘ notwendig wäre. Es ist daher von hohem Interesse, inwiefern sich die Einstellungen zur Heterogenität der Schülerschaft verändert haben. Daran anschließend ist zu überprüfen, inwieweit sich evtl. auch der Umgang mit dieser im Unterricht, in der eigenen Wahrnehmung der Kollegien, im Verlauf des Schulversuchs verändert hat.

Einen ersten Hinweis auf entsprechende Ansichten geben die in der folgenden Abbildung dokumentierten Antworten auf die Frage, welche Bedingungen dazu führen, dass Kinder in der Regelschule nicht mehr angemessen gefördert werden können. Über alle drei Erhebungszeitpunkte waren dies vor allem die „fehlende personelle Ausstattung“, eine „zu große Lerngruppe“, sowie die „fehlende sachliche / räumliche Ausstattung“. Dies verweist insbesondere auf die hohe Bedeutung der institutionellen Voraussetzungen, die aus der Sicht der Lehrkräfte für eine angemessene individuelle Förderung von Kindern mit besonderen Förderbedarfen vorhanden sein müssen.

Auffällig ist bei allen drei angeführten Antworten, dass trotz der insgesamt durchgängig hohen Zustimmung, auf einen Rückgang der Prozentwerte im Jahr 2011, ein erneuter Anstieg in der Erhebung von 2013 folgte. Eine mögliche Erklärung hierfür könnte darin gesehen werden, dass die Lehrkräfte nach einer Weile der Arbeit unter Schulversuchsbedingungen zunächst zunehmend an Zutrauen in die eigenen Fähigkeiten und Leistungen, sowie die mit dem unterrichtlichen Handeln verbundenen Möglichkeiten gewannen, so dass die Bedeutung der äußeren Bedingungen abnahm. Im letzten Jahr des Schulversuchs ging es dann einerseits auf die weiterführenden Schulen zu, was von vielen Lehrkräften als eine zusätzliche Herausforderung und Belastung wahrgenommen wurde. Eine Rolle spielt zudem die schon angesprochene Tatsache, dass im letzten Jahr der Schulversuch durch alle Jahrgangsstufen durchgewachsen war, und daher *alle* Lehrkräfte in Schulversuchsklassen unterrichten mussten, also auch die eher skeptischen und von den didaktischen Möglichkeiten evtl. weniger überzeugten Kolleginnen und Kollegen.

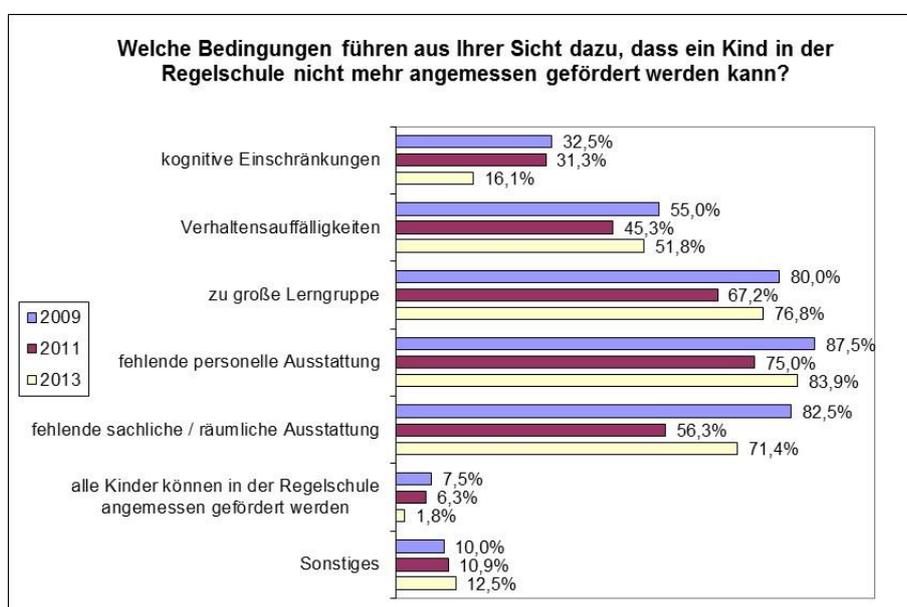


Abbildung 25: Bedingungen der Aussonderung von Kindern

„Es klemmt ein bisschen da, dass man oft das Gefühl hat, ich müsste eigentlich noch mehr machen oder ich müsste noch mehr individualisieren und ein bisschen manchmal die Angst: Habe ich das auch wirklich bei jedem Kind im Blick. Und da ist natürlich eine Doppelbesetzung wirklich ganz wichtig, dass nicht nur einer guckt, sondern zwei und da sind eigentlich die sechs Stunden, die wir haben, zu wenig.“

„Verbesserungsbedarf sehe ich in der Reduzierung der Klassengrößen. Also mehr als zwanzig finde ich auch für die Größe der Räume einfach nicht tragbar und ich hatte es mir eigentlich auch so vorgestellt den Klassenraum auch so ein bisschen einzurichten, dass man vielleicht eine Deutsch- und eine Matheecke noch einmal hat, wo Kinder sich einfach noch einmal hinsetzen können und andere Sachen bearbeiten können. Oder wo sie in Gruppen- und Partnerarbeiten an Aufgaben tüfteln könnten, ohne dass dann immer andere Kinder sich umsetzen müssen oder dass man sich auf den Boden setzen muss oder sonst irgendetwas.“

Trotz dieser Problematisierung der Rahmenbedingungen des Schulversuchs, wird zugleich sehr deutlich gesehen, dass durch den Schulversuch zum einen Ressourcen an die Schulen gekommen sind und zudem die Schulen auch auf anderen Wegen unterstützt wurden, wovon die Entwicklungen sehr profitieren konnten:

„Es ist mehr Arbeit, für die Lehrkräfte, für die Schulleitung, die ganzen Termine und was noch alles dran hängt. Aber die Schule hat glaube ich dadurch jetzt eine extrem positive Entwicklung hinter sich und kann sich dadurch auch zu einer wirklich einzigartigen Schule weiterentwickeln. Und ich denke, am Ende dieses Schulversuchs ist, glaube ich, auch der Unterricht, wenn es dann auch bei der personellen Versorgung so bleibt, auf einem sehr guten Weg und muss sich da glaube ich deutschlandweit dann auch nirgends verstecken, wenn diese Entwicklung mal zum Abschluss gebracht ist.“

Betrachtet man die Aussagen über das konkrete didaktische Vorgehen im Unterricht, so zeigen die Antworten auf die Frage, welche Formen innerer Differenzierung angewandt werden, dass sich zwischen den drei Erhebungszeitpunkten scheinbar nur sehr wenig verändert hat. Die meisten der vorgegebenen Antwortmöglichkeiten wurden von einer großen Mehrheit gewählt. Dies ist ein Hinweis auf die insgesamt hohe Methodenvielfalt. Lediglich die „Bildung homogener Gruppen“ wurde in den ersten beiden Jahren nur von etwa einem Drittel der Befragten gewählt. Diese Arbeitsform schien demnach im Unterricht nur eine untergeordnete Rolle zu spielen. Erst im letzten Jahr des Schulversuchs gab es in diesem Punkt eine deutliche und auch statistisch signifikante Veränderung zu den beiden vorherigen Erhebungen. Auch die „Bildung heterogener Lerngruppen“ wurde im letzten Jahr von einem größeren Anteil der Lehrkräfte gewählt, so dass insgesamt von einer am Ende des Schulversuchs etwas größeren Bedeutung der Gruppenarbeit ausgegangen werden kann, und es offenbar auch unter der Überschrift der Inklusion zunehmend für mehr Lehrkräfte möglich – und möglicherweise auch wieder ‚erlaubt‘ – war, auch homogene Gruppen zu bilden. Dies scheint zumindest auf den ersten Blick dem inklusiven Anspruch zu widersprechen, ein flexibler Umgang mit didaktischen Möglichkeiten kann aber ebenso wichtig und sowohl für die Lehrkräfte als auch die Kinder förderlich sein.

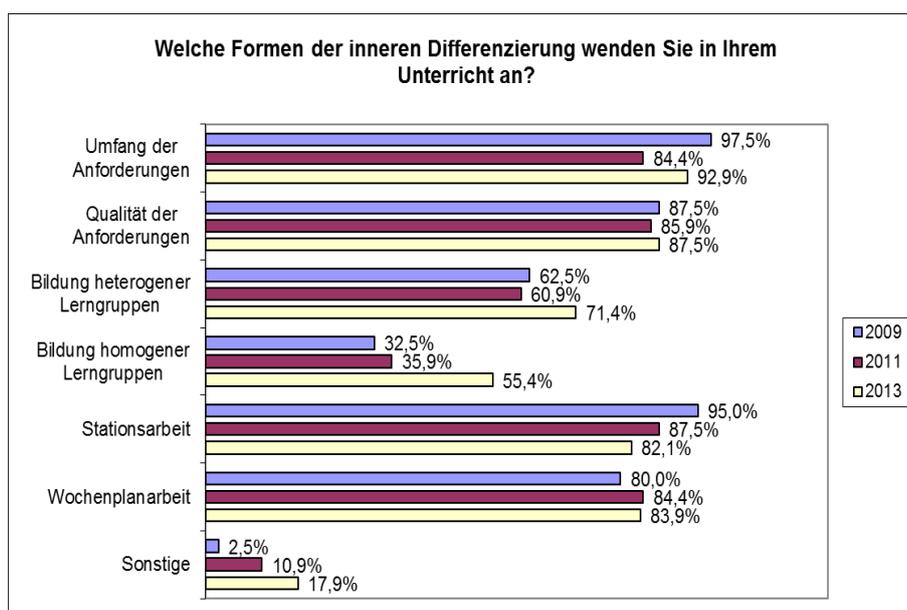


Abbildung 26: Angewandte Formen innerer Differenzierung

Die Interviewaussagen ermöglichen auch hier eine differenziertere Darstellung der Beschreibungen des Unterrichts durch die Lehrkräfte. So wird die Bildung „heterogener Lerngruppen“, die fast zwei Drittel der Befragten als eine eingesetzte Methode angegeben haben, als sehr gutes Mittel beschrieben, um auch Kinder mit sehr heterogenen Leistungsständen gemeinsam zu fördern, und zugleich auch allen Kindern auf ihrem Niveau Erfolgserlebnisse zu ermöglichen:

„Ich habe für mich auch festgestellt, dass das etwas ganz wichtiges ist, dass Kinder unterschiedlichen Leistungsvermögens sich helfen und auch in Kleingruppen, wenn es möglich ist, einmal gemeinsam etwas erarbeiten. Das habe ich jetzt mehrmals ausprobiert und dabei sehr positive Erfahrungen gemacht. Und in manchen Bereichen können sich da durchaus leistungsschwächere Kinder auch sehr gut einbringen und Erfolge sammeln, das ist ja auch wichtig, dass die Kinder Erfolge haben.“

Ein häufig angeführter Bestandteil der Veränderungen war auch die Auswahl von und die Arbeit mit neuen Unterrichtsmaterialien. Diese können demnach als ein zentraler Baustein eines an der Heterogenität der Schülerschaft orientierten Unterrichts betrachtet werden, der für alle Leistungsniveaus entsprechende Angebote bereithalten muss:

„Wir fangen komplett mit ganz anderen Materialien an, haben die auch intensiver gesichtet und gehen jetzt eigentlich von diesen Mindeststandards viel mehr aus. Also es ist jetzt nicht mehr dieses Mittelmaß, was wir vorher hatten, sondern wir haben Mindestkompetenzen gesetzt, was soll denn ein Kind mindestens erreichen und alle Bausteine, die es darüber gibt, sind eigentlich ‚open-end-mäßig‘ aufgebaut. Also da gibt es kein Ende, je nachdem was die Kinder einfordern und das zeigen sie uns auch deutlich an.“

Ganz allgemein lässt sich für viele der interviewten Lehrkräfte sagen, dass sie ihren Unterricht insgesamt offener gestalten wollten als vor dem Schulversuch. Dies äußerte sich z.B. auch darin, dass den Kindern selbst ein Teil der Verantwortung für ihren Lernprozess übergeben wurde. Insbesondere

die Auswahl des angemessenen und förderlichen Schwierigkeitsniveaus erfolgte dann nicht mehr, bzw. nicht immer, durch die Lehrkräfte, sondern durch die Kinder selbst.

„Wenn ich Mathe mache, dann kann ich das bloß im Zehnerraum machen für die ganz Schwachen. Ich kann das im Zwanzigerraum machen und ich kann für die, die fitter sind in den Fünziger- und natürlich in den Hunderterraum gehen. Und das macht für uns Unterricht aus, dass wir ein gemeinsames Angebot machen, das wir immer auch, wenn es irgendwie geht gemeinsam einführen, ausgehend von dem Gegenstand der jetzt Sache ist. Und dann geht aber jeder so in seine Ecke und sagt, ich picke mir jetzt das raus, das für mich das richtige wäre an diesem Tag oder eben in dieser Woche.“

„Die Kinder bekommen nicht mehr diktiert, jetzt machen wir nur Mathe, jetzt machen wir gerade Deutsch. Sie können sich eigentlich selber einteilen an welchen Themen sie arbeiten und das können sie auch sehr gut. Da hat man früher auch gedacht, das können Kinder nicht, das können sie besser als wir es können. Und das finde ich sehr erstaunlich, dass man Kinder vorher vielleicht gezwungen hat an irgendeinem Thema zu arbeiten und sie hatten gar keine Lust und so findet jeder das, was er gerade möchte und kann und auch leisten kann.“

Auch wenn die oben dargestellten Zahlen den Eindruck erwecken mögen, dass das methodische Vorgehen im Unterricht während des Schulversuchs kaum verändert wurde, belegen die Interviews, dass dies zumindest von einigen Lehrkräften durchaus anders empfunden wurde und die veränderte Didaktik für sie eben doch einen zentralen Punkt des Schulversuchs ausmachte:

„Also im letzten Jahr habe ich mich natürlich auch noch mehr in diese Richtung entwickelt: zu siebzig Prozent Wochenplan, in den Fächern die ich unterrichte. Die Zwischenphasen zwischen den einzelnen Wochenplänen sind Phasen, in denen teilweise Sachen neu eingeführt werden.“

„Das ist schon noch einmal eine andere Herangehensweise an den Unterricht. Auch in der Vorbereitung, dass man da einfach schaut, was ist jetzt für einzelne Kinder wichtig und wie können die auch ein nächstes Lernziel erreichen. Und nicht immer das Ziel zu haben, dass dieses gesamte Lernziel, was in der Grundschule im Lehrplan steht, erreicht werden muss.“

Schwierigkeiten der Veränderung von Unterricht

Wie schon kurz angedeutet wurde, bestand bei vielen Lehrkräften die Vorstellung, dass der Unterricht im Schulversuch insgesamt offener werden müsse und sich ihr Handeln und ihre Planungen dahingehend verändern müsse. Trotz dieses allgemein akzeptierten und häufig wiederholten Anspruchs, konnte während des gesamten Verlaufs des Schulversuchs festgestellt werden, dass zumindest von einem Teil der Lehrkräfte an eher „geschlossenen“ Formen festgehalten wurde. So gab es vereinzelt den Hinweis, dass einzelne Personen nicht im gleichen Maß wie andere bereit seien, sich in den Entwicklungsprozess der Schule und damit auch die Weiterentwicklung des Unterrichts einzubringen. Die Aussagen aus verschiedenen Interviews lassen die begründete Annahme zu, dass ein Grund dafür der erwartete Verlust an Kontrolle über den Verlauf des Unterrichts sein könnte. Aufgrund der durch den Schulversuch forcierten Entwicklung könnte es zudem auch notwendig geworden sein, das eigene professionelle Selbstbild zu korrigieren. So wurden im Schulversuch neben dem konkreten Handeln im Unterricht auch Formen der Kooperation zwischen den Lehrkräften notwendig, die möglicherweise nicht allen Beteiligten erstrebenswert zu sein scheinen.

„Es gibt immer noch so eins, zwei, die tun so, als ginge sie der Schulversuch nichts an. Die machen sich aber heimlich, glaube ich, sehr viele Gedanken darüber und haben sehr viel Angst auch davor. Also es gibt auch im Kollegium, genau wie bei den Eltern, welche, denen das zu viel Veränderung ist. Da besteht auch eine berechtigte Furcht, was das mit der eigenen Berufsgeschichte macht.“

„Also der Schulversuch wird immer zum Schuljahresende hin ein großes Thema, wenn die Frage ansteht, wer die neuen ersten Klassen übernimmt. Und da ist es dann schwierig, bei manchen Kollegen zumindest eine Bereitschaft zu haben, denn es sind auch bei vereinzelt Kolleginnen wirklich auch Ängste da. Ich glaube, es wird schon auch gesehen, dass sehr viel an Kooperation notwendig ist und dass wir viel zusammensitzen und überlegen und besprechen. Ich weiß nicht, ob das manchen Kollegen, die jetzt noch nicht im Schulversuch arbeiten, ob das denen auch in gewisser Weise Angst macht, was da so auf sie zukommt.“

Eine deutliche Veränderung im Sinne der angestrebten Individualisierung des Unterrichts war der häufig beschriebene „veränderte Blick“ auf das Kind. Damit wurde eine Haltungsänderung thematisiert, durch die die Lehrkräfte ihre Aufmerksamkeit nicht mehr vorrangig darauf konzentrieren, was einzelne Kinder noch nicht können, sondern ihren Fokus auf schon vorhandene Fähigkeiten und Interessen richteten. Beispielhaft für viele vergleichbare Aussagen von Lehrkräften steht das folgende Zitat:

„Der Blick auf die Kinder, und was einzelne Kinder in der Lage sind zu leisten und was sie auch gut können, hat sich schon sehr verändert. Und sie über diese Form vielleicht dann auch ein Stück weit weiterbringen, zu gucken, was können sie gut und sie darin dann auch in ihrem Selbstvertrauen zu stärken, und sich dann vielleicht auch mal an Aufgaben dran wagen, die sie vielleicht nicht so leicht und gut meistern können und wo sie noch Lernbedarf haben.“

Inbesondere zu Beginn des Schulversuchs wurde in Bezug auf die Planung und auch Durchführung des Unterrichts ein Gefühl der Überforderung thematisiert, das vorwiegend mit der nicht ausreichenden Doppelbesetzung, aber mitunter auch mit sehr hohen eigenen Ansprüchen in Verbindung gebracht wurde. Der auf die individuellen Leistungsstände der Kinder eingehende, offene und differenzierte Unterricht wurde als sehr zeitaufwändig in der Vorbereitung und herausfordernd in der Durchführung beschrieben, so dass eine drohende Überlastung der Lehrkräfte gesehen wurde. Ähnliche Stimmen gab es zwar auch während des gesamten Verlaufs des Schulversuchs, in den letzten beiden Jahren nahmen entsprechende Aussagen aber merklich ab, so dass davon ausgegangen werden kann, dass zunehmende Routine zumindest mittel- und langfristig zu einer Verbesserung dieser Einschätzung führen wird, auch wenn damit die Kritik an mangelnder personeller Unterstützung bzw. Ausstattung nicht verschwunden ist. Dies war aufgrund des durchaus anspruchsvollen Vorgehens auch nicht zu erwarten.

„Man ist so ausgebrannt von dieser intensiven Arbeit, dass man einfach dann nicht mehr kann. Und das finde ich das größte Manko daran: Es ist zu dicht, es ist zu viel, das kann man auf die Dauer – zumindest in der Qualität, in der wir es meiner Meinung nach eben machen – nicht leisten, das wird nicht gehen.“

„Ich würde gerne verändern, dass nicht mehr so viel Druck herrscht. Ich habe das Gefühl, dass alle unheimlich unter Druck sind, alle sind wahnsinnig gestresst. Und ich glaube nicht, dass das gut ist als Ort, wo man lebt und arbeitet, sowohl für die Lehrer als auch für die Kinder.“

Zeitaufwand kontinuierlicher Lernstandsbeobachtungen

Unmittelbar damit verbunden sind die auch an anderen Stellen thematisierten diagnostischen und zeitlichen Herausforderungen, die sich aus einem stärker individualisierten Unterricht ergeben haben. Entsprechende Aussagen finden sich in den Interviews aus allen Erhebungsjahren. Eine Schwierigkeit wurde gerade darin gesehen, die individuellen Leistungsstände aller Kinder im Blick zu haben. Dies stelle allein schon aus organisatorischen und zeitlichen Gründen ein Problem dar, das durch die zeitweise Doppelbesetzung zwar etwas gemildert, aber keineswegs gelöst werden konnte. Daher wurde z.T. darauf verwiesen, dass eine wirklich individuelle Förderung praktisch unmöglich sei, was eine „grobere“ Einteilung in (variable) Leistungsgruppen notwendig mache.

„Ich denke, ich habe nicht jeden Tag und immer die Leistungsstände aller Kinder im Blick. Ich glaube auch nicht, dass das leistbar ist. Man kann ja nicht jeden Tag und immer genau wissen, auf welchem Stand der Einzelne ist. Aber dass man in einer Woche gezielt nach diesen Kindern guckt, und in einer anderen Woche nach anderen Kindern, ich glaube das ist schon mal ganz gut. So den groben Rahmen, glaube ich, hat man schon, welche Kinder jetzt in Mathe hervorragend sind oder da besondere Stärken haben oder in Deutsch schon sehr weit sind mit den Buchstaben. Das ist, glaube ich, schon da, aber dann so diese Feinabstimmungen, das hat man dann nicht immer im Blick und vielleicht überfordert man auch den einen oder anderen dann auch mal, oder unterfordert auch Kinder.“

„Wir haben am Anfang versucht wirklich für jedes Kind einzeln den Stand festzustellen, weil das aber so aufwändig war, sind wir nach ein paar Monaten dann dazu übergegangen drei Lernstandsgruppen einzuteilen. Da haben die Kinder aber teilweise auch von Woche zu Woche gewechselt. Also es war nicht so, dass ein Kind sich dann ein halbes Jahr in einer Lernstandsgruppe befunden hat, sondern die sind dann natürlich auch nach oben oder unten gesprungen, je nach Thema und je nachdem wie es funktioniert hat mit dem Lernen.“

Förderung leistungsstarker Kinder

Ein weiteres zentrales Thema, das sowohl von den Lehrkräften als auch den Eltern in Interviews aus allen Erhebungszeitpunkten angesprochen wurde, war die Frage, ob der Schulversuch sich primär auf leistungsschwache Kinder konzentriert, bzw. diese besonders von der Veränderung und den zusätzlichen Ressourcen profitieren. Es gab zu diesem Aspekt unter den Lehrkräften und auch den Eltern mitunter sehr unterschiedliche Ansichten, daher muss davon ausgegangen werden, dass sich die Praxis im Unterricht sehr unterschieden hat, abhängig von den jeweiligen Personen und Situationen. Zudem entstand durch das Zusammenkommen verschiedener Aussagen in einigen Interviews der Eindruck, dass ein Zusammenhang zwischen der Selbstbeschreibung des eigenen Unterrichts und der Konzentration auf leistungsschwächere Kinder bestehen könnte: Je offener der Unterricht dargestellt wurde, desto weniger standen diese Kinder im Fokus. Diese These konnte aus den vorliegenden Daten zwar nicht eindeutig bestätigt werden, sie erscheint aber zumindest plausibel, da in den beschriebenen Formen geöffneten Unterrichts die Entscheidung über die Schwierigkeit von Aufgaben weniger bei den Lehrkräften als bei den SchülerInnen selbst liegt.

Unabhängig von dieser These wurde bei der häufig angesprochenen Fokussierung auf leistungsschwache Kinder immer wieder von den Lehrkräften darauf aufmerksam gemacht, dass sie sich nun

besser auf die Diagnostik und Förderung bei diesen Kindern vorbereitet fühlen, dass aber die Auswahl geeigneter Materialien zur Förderung leistungsstärkerer Kinder für viele ein nur mit viel Aufwand zu lösendes Problem darstellt.

„Ich muss zugeben, gerade zu Beginn war der Fokus doch leider mehr auf den Leistungsschwächeren. Vielleicht auch weil die Leistungsstärkeren besser in der Lage waren selber in Freiarbeit zu lernen, also sich selbst Materialien zu holen, auch mal selbst was Neues auszuprobieren. Ich denke das ist ein Ziel das im nächsten Schuljahr auch noch weiter verfolgt wird, dass auch die Stärkeren wirklich gezielter noch gefördert werden. Es ist auch besser geworden zum Ende hin. Wir haben auch für besonders leistungsstarke Kinder zum Beispiel Förderhefte bestellt oder Fördermaterialien, die eigentlich erst für die dritte Klasse nötig wären geholt. Das ging schon, aber es ist ein enormer Zeit- und Organisationsaufwand, in den man erstmal reinwachsen muss.“

„Ich glaube leichter ist es immer noch nach den Schwächeren zu gucken und die einzuschätzen und zu wissen, wie muss ich das runterschrauben, dass derjenige oder diejenige gut weiter lernen und mitkommen kann. Bei den Stärkeren, glaube ich, ist der Blick einfach noch nicht so geschult. Da merkt man nur, die sind schon ganz, ganz weit, aber da dann adäquates Material zu finden, Sachen, die die dann auch wirklich fordern, das fällt mir noch ein Stück weit schwerer. Dann auch eher offenere Aufgabenstellungen reinzugeben, bei denen die auch so ein bisschen tüfteln und knobeln müssen. Es nutzt ja nichts einfach nur mehr an Material bereitzustellen.“

Grundsätzlich kann also festgehalten werden, dass zumindest für einen Teil der beteiligten Lehrkräfte die Förderung leistungsschwächerer Kinder aus verschiedenen Gründen stärker im Fokus war als die Förderung leistungsstarker Kinder. Die in Abbildung 27 dargestellte Verteilung der Antworten auf die in den Fragebögen gestellte Frage, ob die angewandten Differenzierungsformen auch für leistungsstarke Kinder ausreichend sind, ermöglichen in Bezug auf die Bewertung der Förderung dieser Kinder eine etwas differenziertere Bewertung. Insgesamt ist im Verlauf des Schulversuchs zu erkennen, dass ein zunehmend höherer Anteil der befragten Lehrkräfte davon überzeugt war, dass die Unterrichtsangebote auch für leistungsstarke Kinder ausreichend sind. Trotzdem waren auch im letzten Schulversuchsjahr noch 18% der Befragten der Meinung, dass dies „kaum“ der Fall sei. Auch die große Mehrheit derjenigen, die der Meinung waren, dass der Unterricht den leistungsstarken Kindern „ziemlich“ gerecht wird, sah zumindest noch Verbesserungspotenzial. Es kann also davon ausgegangen werden, dass die Angemessenheit des Schulversuchs für die leistungsschwachen Kinder zwar überwiegend uneingeschränkt klar war, dies für die leistungsstarken Kinder aber nicht gesagt werden konnte. Es gab dagegen auch einige Stimmen, die davon ausgingen, dass leistungsstarke Kinder im Schulversuch weniger gut gefördert wurden, eben weil die Aufmerksamkeit auf den leistungsschwachen Kindern lag:

„Wir reden immer nur von den ganz Schwachen, weil das sind natürlich die, die uns auch die meiste Arbeit machen. Aber Begabungsgerechte Schule heißt ja, es gibt auch das andere Extrem. Es gibt ja auch die ganz Starken. Und die gehen sogar, finde ich, noch mehr unter als sie es vorher getan haben.“

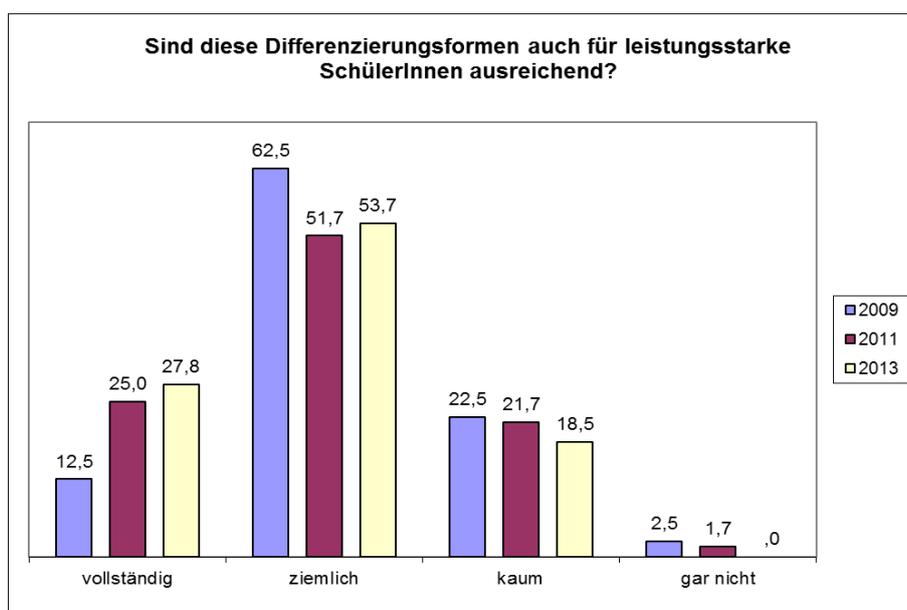


Abbildung 27: Notwendigkeit weiterer Differenzierung für leistungsstarke Kinder

Möglichkeiten und Risiken äußerer Differenzierung

In vielen Interviews aus allen Zeitpunkten des Schulversuchs finden sich Aussagen, in denen die äußere Differenzierung ein durchaus sinnvoll nutzbares Mittel zur intensiven Förderung kleiner Gruppen darstellt. Zum anderen wurde häufig auch kritisch angemerkt, dass dieses Mittel dann einem inklusiven Ziel entgegenlaufen kann, wenn äußere Differenzierung zur dauerhaften Besonderung einzelner Kinder im Unterricht führt. Diese gegensätzlichen Ansichten finden sich auch in den quantifizierbaren Ergebnissen aus den Fragebogenerhebungen. Die folgende Abbildung veranschaulicht zunächst, in welchem Umfang von der Möglichkeit der äußeren Differenzierung (sofern diese räumlich und personell überhaupt realisierbar war) Gebrauch gemacht wurde. Die Ergebnisse aus den verschiedenen Erhebungsjahren zeigt zunächst die deutliche Zweiteilung, da einerseits zu jedem Zeitpunkt eine große Gruppe der befragten Lehrkräfte angibt, „sehr“ oder „ziemlich häufig“ Formen äußerer Differenzierung zu nutzen, zugleich aber immer auch mehr als die Hälfte der Antworten auf „kaum“ oder „gar nicht“ entfallen. Diese Teilung bleibt im Verlauf des Schulversuchs auch erhalten, was für die weiterbestehende Unsicherheit sprechen dürfte, ob äußere Differenzierung in einer inklusiv orientierten Schule „legitim“ ist oder nicht. Allerdings lässt sich bei einem statistischen Vergleich der Mittelwerte trotzdem feststellen, dass 2013 ein signifikant größerer Anteil der befragten Lehrkräfte „sehr“ oder „ziemlich häufig“ gewählt hat als 2009, die Tendenz der Entwicklung damit also klar ist und für eine Entspannung bei diesem auch in der Literatur mitunter kontrovers diskutierten Thema spricht.

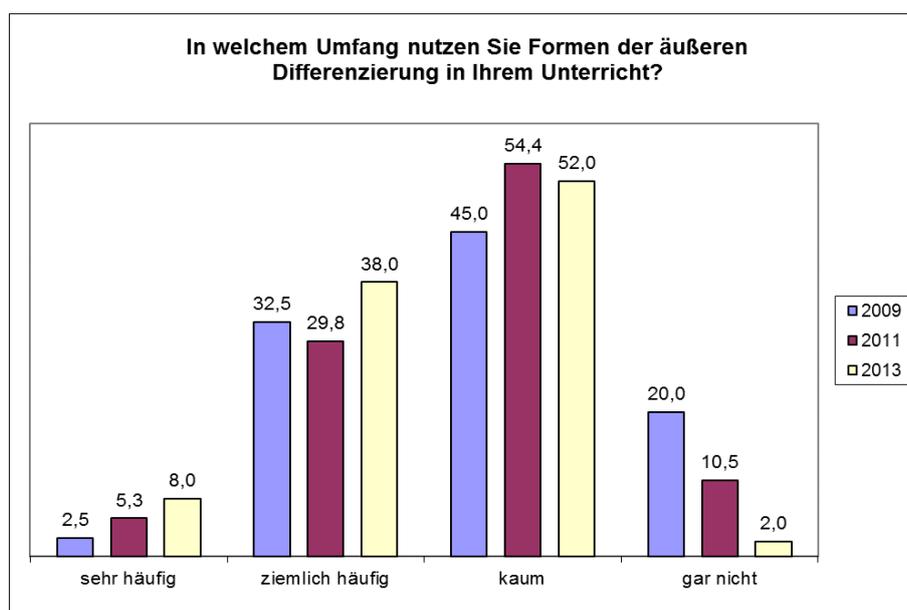


Abbildung 28: Nutzung äußerer Differenzierung im Unterricht

Verschiedene Aussagen aus den Interviews veranschaulichen, dass äußere Differenzierung keineswegs immer bedeuten muss, dass Kinder aufgrund unterschiedlicher Leistungsstände in verschiedenen Räumen unterrichtet werden. Die folgenden drei Aussagen können nur einen Eindruck davon bieten, wie unterschiedlich der Begriff in einzelnen Schulen, Jahrgängen oder auch Klassen mit Inhalt gefüllt wurde.

„Also dadurch, dass die Kinder ja auch die Möglichkeit haben auf dem Flur zu arbeiten, gibt es das auch. Oder wir sagen mal, wir nehmen fünf Kinder und gehen mal lesen, das gibt es auch, aber nicht so oft. Wobei es völlig egal ist, wer das ist, also von den Kindern her jetzt. Da geht es dann nur darum, wer in dieser Woche noch nicht viel gelesen hat.“

In diesem Beispiel wird einerseits deutlich, dass ein externer Raum (Flur) häufig nur zur ‚Differenzierung‘ genutzt wird, um den Kindern eine angenehmere bzw. leisere Arbeitsatmosphäre zu ermöglichen und nicht wegen unterschiedlicher zu bearbeitender Inhalte. Andererseits wird in dem Zitat auch die Möglichkeit zur Beschäftigung mit bzw. Förderung von einzelnen Kindern angesprochen, wobei deutlich wird, dass auch hier nicht der individuelle Leistungsstand der Kinder das entscheidende ‚Auswahlkriterium‘ darstellt, sondern situationspezifische Gründe eine Rolle spielen. Daher besteht in diesem Fall auch nicht die Gefahr, dass Kindern durch solche Differenzierungsmaßnahmen eine Sonderrolle zugewiesen wird.

„Ich denke, diese Verhaltensauffälligkeit hat deutlich abgenommen durch die Form des Unterrichts und auch durch die verschiedenen Räumlichkeiten. Dass Kinder in den Kleingruppenraum oder in den Flur gehen können, das tut den Kindern insgesamt sehr gut. Dass sie, je nachdem was sie auch brauchen, zwischendrin mal was trinken können und dann arbeiten sie weiter. Also es ist einfach kinder- und menschenfreundlicher, weil man selbst möchte ja auch nicht die ganze Zeit in einer Gruppe sitzen.“

Diese Aussage stellt einen anderen Aspekt in den Fokus, nämlich die Vorteile der räumlichen Trennung in Klassen, in denen Kinder nicht primär aufgrund ihrer Leistungen eine Herausforderung für die Lehrkräfte darstellen, sondern wegen ihres Verhaltens. Wie dem Zitat zu entnehmen ist, muss das herausfordernde Verhalten dabei nicht unbedingt ‚pathologischen‘ Charakter haben und demnach auch nicht immer von den gleichen Kindern ausgehen. Es wird als eine normale menschliche Eigenschaft dargestellt, dass man sich nicht immer wie gefordert verhalten kann und die Möglichkeit der Aufteilung in verschiedene Räume daher entlastend für die gesamte Gruppe sein kann.

„Eigentlich unterrichten wir die Kinder nicht getrennt, sondern immer zusammen. Wir haben ja einen recht großen Klassenraum, in dem wir auch verschiedene Ecken eingerichtet haben. Eine Matheecke, eine Deutschecke, eine Lesecke, eine Spielecke. Und dann verzieht man sich mit den Kindern mal in so eine Ecke, die dann vielleicht eine extra Gruppe bilden, weil sie jetzt irgendwelche Forscheraufgaben haben oder die anderen jetzt noch mal lesen üben wollen, wir sind aber immer in einem Raum.“

Dieses Zitat veranschaulicht schließlich einen weiteren Aspekt im Themenfeld der äußeren Differenzierung. Es macht deutlich, dass ausreichend große Klassenräume die Möglichkeit bieten, auf die räumliche Trennung der Kinder zu verzichten, so dass auch innerhalb eines Raumes an unterschiedlichen Inhalten und auch auf verschiedenen Leistungsniveaus gearbeitet werden kann. Es wurde aber auch darauf hingewiesen, dass diese Form der inneren Differenzierung neben den angemessenen räumlichen Möglichkeiten auch entsprechende Verhaltenskompetenzen der Kinder und nicht zuletzt auch ein hohes Maß an didaktischem und organisatorischem Geschick der Lehrkräfte voraussetzt.

Soziales Lernen

Im Verlauf des Schulversuchs wurde zumindest in den ersten Jahren in den Interviews mehrfach von einigen Personen die Wahrnehmung geäußert, dass dem sozialen Miteinander im Vergleich mit dem sehr zeit- und arbeitsintensiven Bereich der Didaktik und Methodik nur eine geringe Bedeutung zukommt. Daraus wurde die Forderung abgeleitet, dieses Thema im Zuge der inklusiven Schulentwicklung stärker in den Fokus zu rücken. Dieser Eindruck der „Vernachlässigung des sozialen Lernens“ wurde seit den Erhebungen von 2011 nicht mehr in dieser Deutlichkeit thematisiert. Aus den Fragebogenerhebungen sind die in Abbildung 29 abgebildeten Antworten auf eine Frage in diesem Kontext interessant, nämlich auf die nach der Bedeutung der Individualisierung des Unterrichts für die Bildung einer Gemeinschaft. In dem Verlauf der Antworten ist zu erkennen, dass es im genannten Zeitraum 2011 zu einer leicht zunehmenden Problematisierung dieses Aspekts kam, der ansonsten insgesamt eher als „kaum“ oder „unproblematisch“ betrachtet wurde. Das Thema des sozialen Lernens und damit auch der sozialen Integration wurde in dieser Zeit von den Sozialpädagoginnen und FörderschullehrerInnen auf die Tagesordnung gebracht, so dass es möglicherweise auch in der Wahrnehmung weiterer Lehrkräfte zumindest etwas bedeutsamer und damit auch problematischer wurde. Bis zum Ende des Schulversuchs hat sich das Niveau der Antworten dann wieder dem Stand von 2009 angeglichen, die Individualisierung des Unterrichts spielte aus Sicht der allermeisten Lehrkräfte im Schulversuch für die Gemeinschaftsbildung nur eine untergeordnete Rolle.

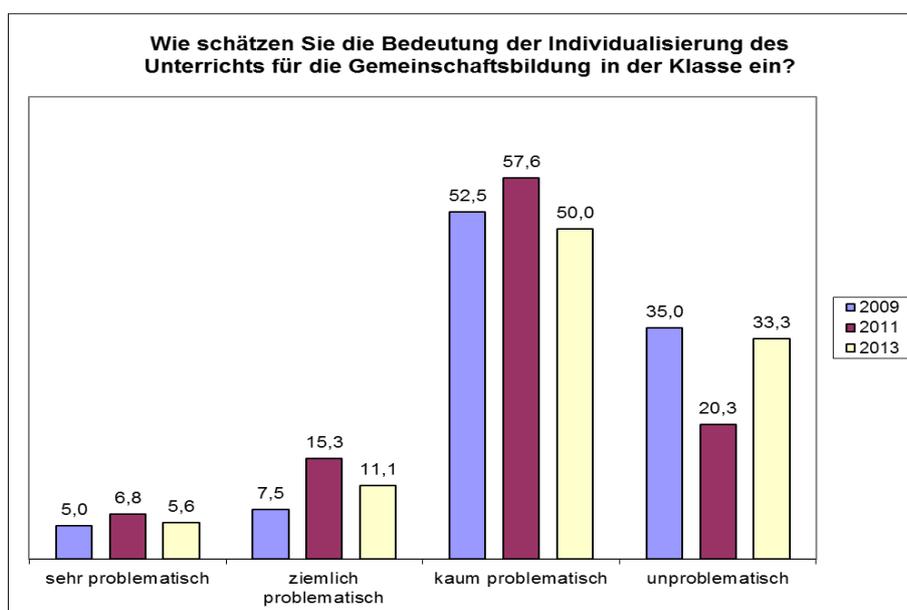


Abbildung 29: Bedeutung der Individualisierung für die Gemeinschaftsbildung

Trotzdem hat sich, vermutlich ausgelöst oder zumindest forciert durch die Initiative einiger KollegInnen, eine erhöhte Aufmerksamkeit für entsprechende soziale Strukturen und Interaktionen im Unterricht entwickelt, die auch durch regelmäßige Aktivitäten gefördert wurden. Dabei ist allerdings zu betonen, dass dem nicht ein explizit umschriebenes ‚Förderkonzept soziales Lernen‘ zugrunde lag, sondern entsprechende Aktivitäten als selbstverständlicher Teil des Unterrichts betrachtet wurden, bzw. entsprechende Angebote z.B. der Schulsozialarbeit in den alltäglichen Unterricht integriert wurden. Ob sich die von den Lehrkräften beschriebenen prosozialen Aktivitäten der Kinder allerdings tatsächlich auf diese ‚Förderung‘ zurückführen lassen, kann an dieser Stelle nicht entschieden werden.

„Dadurch, dass wir immer zehn Minuten pro Tag auch Spiele mit der ganzen Gruppe machen und die Kinder sich gegenseitig auch oft helfen, haben die schon ein Gefühl von wir gehören zusammen und wir sind eine Gemeinschaft.“

„Ich habe das Gefühl, das ist auf einem ganz guten Weg. Das merkt man auch an den Kindern, dass Toleranz auch ein großes Thema ist. Man schnappt oft mal sehr schöne Sätze auf: Wir sind doch ein Team und wir müssen zusammenhalten und jeder darf mitmachen. Also das kommt schon so rüber.“

Klar benannt wurden dagegen auch die Grenzen der schulischen Möglichkeiten im Rahmen des sozialen Lernens, die in der gesellschaftlichen Einbettung von Schule gesehen wurden. Demnach kann die Schule nicht die Aufgabe haben, gesellschaftlich entstandene und möglicherweise auch gewollte Strukturen – wie z.B. die positive Bewertung des Konkurrenzgedankens – zu verändern.

„Der Konkurrenzkampf der Schüler untereinander ist eher ein gesellschaftliches Problem, das ist jetzt nichts schulinternes. Und solange die Schule und die Pädagogik in irgendeiner Weise den momentanen gesellschaftlichen Stand widerspiegeln, wird sich daran nichts ändern. Da versiegen unsere Bemühungen dann auch teilweise etwas, die verlaufen sich im Sand. Da würde ich die Schule als eine Art Einzelkämpfer sehen, die sich von der Gesellschaft nicht ablösen kann.“

Grenzen der Inklusion: Ein Problem der Kinder oder der Ressourcen?

Ein im Verlauf des Schulversuchs in den Interviews immer häufiger angesprochenes, und für die Bedeutung der Schulentwicklung in Richtung Inklusion sehr bedeutsames Thema, war die Frage nach den Grenzen von Inklusion. Zwei Aspekte wurden immer wieder genannt, die den Zweifel begründeten, dass mit dem Modell der Begabungsgerechten Schule auf Dauer nicht wirklich erfolgreich inklusiv gearbeitet werden kann. Der erste Aspekt betrifft die Frage der Arbeitsbelastung bzw. (damit zusammenhängend) der personellen Ressourcen, die in den beiden folgenden Zitaten aus dem letzten Jahr des Schulversuchs benannt wird:

„Die Doppelbesetzung ist ein schlechter Scherz, da hatte ich ja mit einem Integrationskind mehr Stunden. Jetzt habe ich ein gewisses Stundenkontingent. Das wurde aufgeteilt nach Bedarf. Ich habe jetzt natürlich weniger, weil ich nicht so die Kinder habe, die es benötigen. In den anderen dritten Klassen ist es dafür höher, das ist für mich in Ordnung, aber für das kommende Schuljahr, für die vierte Klasse, kriegen wir zehn Stunden für drei vierte Klassen, das sind 3,3 Stunden pro Klasse, das ist ein schlechter Witz. Also das geht nicht. Ich hatte früher mit einem Integrationskind pro Schüler fünf. Da ziehe ich natürlich die Augenbraue hoch, das ist doch normal. Also bedeutet jetzt auf einmal Inklusion nur noch in Klasse eins und zwei und in Klasse vier müsst ihr schauen, wo ihr bleibt? Das stimmt so dann ja auch nicht.“

„Es wurde versucht so zu arbeiten, dass für jedes Kind ein eigener Plan erstellt wird. Das klingt theoretisch toll, aber der Tag hat halt nun mal keine 36 Stunden. Also so ist es halt. Und auch wir müssen irgendwann mal aufhören, wir müssen auch mal Feierabend machen. In der Schule fällt der Stift nicht. Das ist so, wenn man bei der Bank arbeitet, da fällt der Stift, um fünf Uhr gehe ich nach Hause. Das funktioniert in der Schule nie. Man arbeitet immer irgendwann, irgendwo mal ein bisschen dran rum. Der Kopf arbeitet sowieso die ganze Zeit und das hat dann nicht mehr hingehauen. Jetzt haben wir alle das hier probiert, und wir haben nach zwei Jahren gesagt, so jetzt bin ich mal an meine Grenzen gestoßen und vor allem kann ich das in 30 Jahren nicht mehr. Also ich kann das nicht 30 Jahre am Stück machen. Das habe ich zwei Jahre probiert und bin gescheitert, weil es nicht geht, weil es viel zu viel ist. Also es klingt super, aber es haut nicht hin.“

Einerseits wird im ersten Zitat deutlich, dass die Ausstattung der Schulen mit personellen Ressourcen und insbesondere auch die Konzentration in den ersten beiden Klassen für einige Lehrkräfte weder wirklich nachvollziehbar noch sinnvoll waren. Im Vergleich zu anderen Modellen, wie z.B. einem Integrationskind im Gemeinsamen Unterricht, war eine Lehrkraft im Schulversuch mitunter deutlich weniger durch eine zweite Person im Unterricht unterstützt. Mit diesen Erfahrungen im Hinterkopf und der im zweiten Zitat deutlich werdenden hohen Arbeitsbelastung, die viele Lehrkräfte mit dem Schulversuch und einem individualisierten Unterricht verbunden haben, ist die Frustration und das Gefühl, nur scheitern zu können, durchaus nachvollziehbar. Hinzu kam bei den meisten Lehrkräften, die solche Erfahrungen in den Interviews schilderten, dass diese nicht das Gefühl hatten, ihre Ansichten im gesamten Kollegium offen äußern zu können (siehe Kapitel VII.A).

Der zweite hier aufzugreifende Aspekt, der als Grenze der Inklusion wahrgenommen wurde, betrifft die Schülerschaft, explizit die Kinder mit auffälligem bzw. störendem Verhalten. Schon in den ersten Jahren des Schulversuchs, bzw. bereits in der Vorbereitung wurde von einigen Lehrkräften themati-

siert, dass dieser Teil der Kinder die viel größere Herausforderung für den Unterricht bzw. die Lehrenden darstellen würde, sich die Vorbereitungen und auch die personelle Ausstattung nicht so sehr auf Kinder mit Lernschwierigkeiten konzentrieren sollten. Ähnliche Aussagen wiederholten sich im gesamten Verlauf, und wurden insbesondere am Ende des Schulversuchs noch einmal deutlicher artikuliert. Während ähnliche Aussagen für Kinder mit Problemen im kognitiven Bereich an keiner Stelle getroffen wurden, stellten einige Lehrkräfte in Bezug auf diese Kinder den Schulversuch und das Konzept der Inklusion in Frage bzw. hatten für sich selbst die Position entwickelt, dass Inklusion nicht oder zumindest nicht mit allen Kindern gelingen kann.

„Ich muss sagen das Schwierigste sind wirklich die verhaltensauffälligen Kinder, die machen mir eigentlich mehr Kummer als Lernhilfeschüler. Ich finde das gehört für mich zur inklusiven Schule auch dazu, aber da finde ich sind die Ressourcen zu gering.“

„Also ich sehe das eigentlich mittlerweile so, dass ich das mit den beiden wirklich extremen Jungs, die ich da bei mir in der Klasse habe, so eigentlich nicht mehr verantworten kann und von einem geregelten und geplanten Unterricht nur noch in Ausnahmefällen gesprochen werden kann. Ich weiß nicht, wie man sich das gedacht hat, aber Unterstützung für diese Kinder habe ich bisher noch nicht wirklich bekommen. Ich finde, da muss man einfach irgendwann auch sagen dürfen, mit denen geht das einfach nicht, damit tue ich weder den beiden noch dem Rest der Klasse gut, ganz im Gegenteil, füge ich denen eher Schaden zu, habe ich zumindest manchmal das Gefühl. Ich bin ganz ehrlich der Meinung, dass da eine Grenze der Inklusion erreicht ist und die Jungs in einer anderen Schule besser aufgehoben wären.“

Eine der zentralen Aufgaben im Kontext von Inklusion liegt neben dem konkreten methodisch-didaktischen Umgang mit unterschiedlichen Leistungsständen und mitunter schwierigen Verhaltensweisen in der Herstellung eines Gefühls der gegenseitigen Wertschätzung und der Möglichkeit zur vollständigen Teilhabe aller am sozialen Miteinander. Im Kontext der eben angesprochenen Frage nach der Grenze von Inklusion, hat eine Lehrerin die folgende Einstellung geäußert, die offen zeigt, dass es nicht überall gelungen zu sein scheint, dieses Gefühl für alle Kinder zu erzeugen. Für die Lehrerin hätte eine solche Erfahrung, die ihrem Bericht offensichtlich zugrunde liegt, zur Folge haben müssen, dass darauf entsprechende Konsequenzen – ein Schulwechsel an eine Förderschule – hätten folgen müssen. Dies war offensichtlich nicht der Fall, weshalb jetzt die Verpflichtung zur Inklusion, bzw. die Teilnahme an der Begabungsgerechten Schule von der Lehrerin als Belastung für sie und das Kind beschrieben wurde.

„Die Grenzen sind für mich da, wenn alle unterrichtenden Lehrer feststellen, dieses Kind fühlt sich bei uns nicht mehr wohl. Also, ich denke, da muss man zum Wohle des Kindes handeln. Solange das Kind sich hier in der vierten Klasse immer noch wohl fühlt mit Erstklass-Material und sich integriert fühlt in der Gruppe, dann ist das ja alles schön und gut. Aber für mich ist das eine Fall zu Fall Entscheidung und jetzt haben wir das Gegenextrem geschaffen mit der Begabungsgerechten Schule, dass wir sagen, weg könnt ihr nicht, habt ihr halt gelitten. Müsst ihr jetzt halt hier durch. Früher hat man gesagt, wir wollen sie nicht an die Förderschulen schicken, damit sie nicht ausgegrenzt sind, aber ganz ehrlich, was mache ich denn mit den Kindern hier, ich grenze die doch noch mehr aus.“

Diese Einstellung stellte absolut nicht die Regel innerhalb des Schulversuchs dar, allerdings ist es auch in der Versuchszeit noch nicht gelungen, an allen Schulversuchsschulen eine Kultur zu schaffen,

in der solche offensichtlich durch persönliche Erfahrung begründeten Einstellungen geäußert und damit im Prozess der Schulentwicklung bearbeitet werden können.

Anmerkungen zum Flexiblen Schulanfang

Auch wenn dies weder ein Teil des eigentlichen Schulversuchs „Begabungsgerechte Schule“, noch ein dezidiertes Auftragsfeld im Rahmen der Evaluation war, sollen an dieser Stelle ein paar zentrale Punkte zum Thema „Flexibler Schulanfang“ angeführt werden, da sich zwei der vier Schulversuchsschulen in der Zeit des Schulversuchs auch für dieses Modell entschieden haben. Zunächst ergibt sich schon aus diesem organisatorischen Zusammenfallen ein häufig angeführtes Thema in den Interviews mit Lehrkräften der beiden Schulen, nämlich die Frage der Überforderung in der Entwicklungsfähigkeit einer Schule bzw. eines Kollegiums. Auch wenn im Schulversuch auf viel vorhandenem Wissen und Können aufgebaut werden konnte, stellte er für viele Lehrkräfte eine Herausforderung dar. Diese wurde zwar von den meisten hochmotiviert und auch aus eigener fachlicher Überzeugung angegangen, sie blieb aber eine Herausforderung, die sowohl zeitliche Ressourcen in Anspruch nahm, als auch viel an organisatorischer und methodischer Veränderung an den Schulen nach sich zog. Die Schulen C und D nutzten zeitversetzt diese Phase der intensiven (Schul-)Entwicklung, um auch den aus ihrer Sicht konsequenten weiteren Schritt des Flexiblen Schulanfangs zu gehen, mit dem eine zusätzliche Erweiterung der Heterogenität in den Klassen bzw. Lerngruppen entstand. Diese zeitliche Nähe zwischen Schulversuch und Flexiblen Schulanfang, wurde allerdings von vielen Lehrkräften der Schulen zumindest im Nachhinein als zu schnell und zu viel auf einmal erlebt und beschrieben. Dies zeigt sich unter anderem auch in den entsprechenden Antworten auf die Fragen zur Zufriedenheit mit der Schulentwicklung, auf die an anderer Stelle eingegangen wird (siehe Kapitel VII.A).

In fachlicher Hinsicht fanden sich sehr unterschiedliche Aussagen zum Thema Flexibler Schulanfang. Es gab einerseits, und das war in den Interviews auch die deutliche Mehrheit, absolute Befürworter dieses Systems, die insbesondere auch auf die Möglichkeiten zum sozialen Lernen und der zusätzlichen Möglichkeiten zum positiven Erleben von Heterogenität eingingen. Andererseits wurde auch mehrfach von der Erfahrung berichtet, dass es zumindest bislang noch nicht wirklich überzeugend gelungen ist, die Altersmischung auch für den Unterricht nutzbar zu machen, sondern häufig die Gruppen nach Alter getrennt unterrichtet werden.

Aber auch wenn dieses noch nicht wirklich geöffnete Modell des jahrgangsgemischten Unterrichts gewählt und von den Lehrkräften umgesetzt wurde, ergeben sich daraus sehr hohe Anforderungen an die Lehrkräfte, die aus Sicht einiger nicht in Relation zu dem dadurch erzielten Gewinn stehen. Es scheint hier insbesondere das Problem zu bestehen, dass eine für den jahrgangsgemischten Unterricht adäquate Didaktik noch nicht vollständig etabliert war und deshalb auf die Trennung der Gruppen und damit eigentlich einen konzeptionellen Widerspruch zurückgegriffen wurde. Es ist zu vermuten, dass dies auch mit der Geschwindigkeit der Entwicklung zusammenhängt, da es notwendigerweise Zeit braucht, sich mit der Frage der Altersmischung auseinanderzusetzen und ein sicheres und angemessenes didaktisches Vorgehen in das eigene Handeln zu integrieren.

Es ist nicht zu erkennen, dass sich die noch nicht vollständig konzeptgemäße Umsetzung der Flexiblen Eingangsstufe schädlich auf die allgemeine Leistungsentwicklung der Kinder ausgewirkt hätte. Wir haben in den Leistungsdaten keinerlei Hinweise hierauf gefunden. Dass bei den Lehrerinnen und Lehrern das beschriebene Gefühl von Überforderung und des ‚zu viel auf einmal‘ entstehen konnte, erscheint hingegen plausibel. Es ist daher offen, ob es sich bei der verschiedentlich angedeuteten Kritik am Flexiblen Schulanfang wirklich um eine Kritik an der Sache handelt, oder um eine Reaktion auf die Umstände der Einführung.

Schließlich soll an dieser Stelle noch auf einen Effekt aufmerksam gemacht werden, der bei der Analyse der Leistungsdaten aus den Lerngruppen des Flexiblen Schulanfangs deutlich wurde. Mit dem Flexiblen Schulanfang ist die Möglichkeit verbunden, ein, zwei oder drei Jahre in der Jahrgangsmischung der ersten beiden Klassenstufen zu verbleiben. Damit soll die Möglichkeit geschaffen werden, auf die individuelle Lerngeschwindigkeit jedes Kindes Rücksicht zu nehmen und somit langsame oder schnelle Entwicklungen ohne einen Verlust des kompletten sozialen Umfeldes zu ermöglichen. Die Verlaufsdaten zeigen nun, dass von der Möglichkeit, Kinder drei Jahre in der Jahrgangsmischung zu belassen, bei der Einführung des Modells intensiv Gebrauch gemacht wurde. An der einen Schule verdoppelte sich die Zahl der Kinder, die drei Jahre in der Flexiblen Schuleingangsstufe blieben, gegenüber der Zahl der Klassenwiederholungen vor Einführung der Flex. Im letzten beobachteten Jahrgang pendelte sich die Zahl dann allerdings wieder auf das Ausgangsniveau vor Einführung der Flex ein.

B. Leistungsbewertung im Rahmen des Schulversuchs

In der Genehmigung des Schulversuchs ist mit Bezug auf die Beantragung festgehalten, dass „Abweichungen von der Verordnung zur Gestaltung des Schulverhältnisses bezüglich der Leistungsbewertung, der Verbalbeurteilung und der Ziffernoten [...] zu erproben [sind].“ Dieser Punkt ist für die Entwicklung einer inklusiven Schulkultur und inklusiver Unterrichtspraktiken sehr wichtig, wie auch der Indikator C.1.6 des Index für Inklusion zeigt, der die Frage stellt, ob die Bewertung in einer für alle Schülerinnen und Schüler leistungsförderlichen Form erfolgt (vgl. Booth / Ainscow 2003: 86).

Von der Genehmigungsbehörde wurde vorgegeben, dass sich die am Schulversuch beteiligten Schulen auf ein gemeinsames Verfahren verständigen. In einem aufwändigen Abstimmungsprozess wurden dann im Laufe der ersten beiden Jahre des Schulversuchs von den Schulen gemeinsam mit der *Wissenschaftlichen Begleitung* Kompetenzraster entwickelt, die die Zifferzeugnisse ersetzt haben. Diese sind im Bericht der *Wissenschaftlichen Begleitung* umfänglich dokumentiert. Ein Beispiel zu den Lernbereichen Deutsch und Mathematik aus der Klasse zwei geben wir hier.

DEUTSCH				
Sprechen und Zuhören	☉	☉	☉	●
Du kannst anderen aufmerksam zuhören und andere zu Ende sprechen lassen.				
Du kannst dich an Gesprächen beteiligen und dabei beim Thema bleiben.				
Du kannst zusammenhängend und gut verständlich erzählen.				
Richtig schreiben	☉	☉	☉	●
Du kannst flüssig und leserlich schreiben.				
Du kannst Rechtschreibstrategien (Mitsprechen, Ableiten, Einprägen) anwenden.				
Du kannst methodisch sinnvoll und fehlerfrei abschreiben.				
Du kannst Fehler in Texten finden und verbessern.				
Du kannst selbstständig Rechtschreibhilfen nutzen.				
Texte verfassen	☉	☉	☉	●
Du kannst verständliche Texte / Geschichten schreiben.				
Du kannst deine Texte überprüfen und kriterienbezogen überarbeiten.				
Lesen - mit Texten und Medien umgehen	☉	☉	☉	●
Du kannst altersgemäße Texte sinnverstehend und betonend (vor-)lesen.				
Du kannst gezielt Informationen in Texten suchen.				
Du kannst ein (Kinder-) Buch selbst auswählen und vorstellen.				
Sprache und Sprachgebrauch untersuchen (Sprachwissen)	☉	☉	☉	●
Du kannst Wörter und Satzglieder umstellen, ersetzen, ergänzen, weglassen.				
Du kannst Grundform, Personalform und Zeitform der Verben bilden.				
Du kannst die Grundform und die Vergleichsformen der Adjektive bilden.				
Du kannst Nomen, Verben, Adjektive in Texten erkennen und verwenden.				
Bemerkungen:				

MATHEMATIK				
Inhaltsbezogene mathematische Kompetenzen				
Zahlen und Operationen	☉	☉	☉	●
Du kannst die Zahlen bis 1.000 sprechen, lesen, schreiben, ordnen und vergleichen.				
Du kannst die Zahlen bis 1.000 im Stellenwertsystem darstellen.				
Du beherrschst die schriftliche Addition und Subtraktion im Zahlenraum bis 1.000.				
Du kannst Plus- und Minusaufgaben bis 1000 rechnen.				
Du beherrschst das kleine Einmaleins.				
Größen und Messen	☉	☉	☉	●
Du kannst Sachaufgaben mit Größen bearbeiten und berechnen.				
Raum und Form	☉	☉	☉	●
Du kannst ebene Figuren erkennen, zeichnen, sortieren und beschreiben.				
Du kannst geometrische Körper erkennen und beschreiben.				
Du kannst spiegelsymmetrische Bilder erkennen und die Spiegelachsen finden.				
Daten, Zufall	☉	☉	☉	●
Du kannst Datenmengen mit verschiedenen Diagrammen veranschaulichen.				
Allgemeine mathematische Kompetenzen (Problemlösen, Kommunizieren, Argumentieren, Darstellen)				
	☉	☉	☉	●
Du kannst deine Rechenwege beschreiben / reflektieren.				
Du kannst Sachaufgaben bilden.				
Du kannst Beziehungen, Muster und Gesetzmäßigkeiten beschreiben.				
Du kannst Mess- und Zeichenwerkzeuge sachgerecht einsetzen.				
Bemerkungen:				

Symbolerklärung: ☉ = Kompetenz gering ausgeprägt ☉ = Kompetenz teilweise ausgeprägt ☉ = Kompetenz ausgeprägt ● = Kompetenz sehr ausgeprägt
Für jede Kompetenz ist nur eine Markierung möglich. nv = Kompetenzen noch nicht im Unterricht vermittelt

Lernbericht zum 2. Schulhalbjahr in der 3. Klasse – Seite 2 von 4 – (02/2012-2013)

Abbildung 30: Lernbericht Klasse 2 (Lernbereiche Deutsch und Mathematik)

1. Ausgewählte Literaturbefunde zur Diskussion um die schulische Leistungsbewertung

Es liegen mittlerweile sehr umfangreiche empirische Erkenntnisse zur Bedeutung von Leistungsbewertungen in der Schule vor, die die Notwendigkeit der Veränderung in diesem zentralen Bereich von Schule und Unterricht belegen, wenn die Entwicklung in Richtung einer inklusiven Schule gehen

soll. Auf einige zentrale Aspekte soll hier einleitend eingegangen werden, um die dann folgenden Erfahrungen mit der im Schulversuch veränderten Form der Leistungsbewertung in einen theoretischen und empirischen Rahmen einbetten zu können.

Gesellschaftliche Funktionen schulischer Bewertungen

Wie Fend (2008) in seiner mittlerweile schon klassischen Theorie der Schule herausgearbeitet hat, kommt der Schule zunächst eine Qualifikationsfunktion zu: Die Aufgabe der Vermittlung von Wissen und Fertigkeiten wird an das System Schule übertragen, wobei in modernen Gesellschaften die Vermittlung wirtschaftlich relevanter Kompetenzen im Vordergrund steht. Damit ist aber nur ein Aspekt der Schule benannt, der für die meisten allerdings das Herz von Schule und Unterricht ausmacht. Aus soziologischer Perspektive mindestens genauso bedeutsam ist aber die sogenannte Allokationsfunktion des Bildungswesens, die darauf beruht, dass es Menschen aufgrund der von ihnen gezeigten schulischen Leistungen bestimmten beruflichen und damit auch gesellschaftlichen Positionen zuweist. Auch wenn spätestens seit der reformpädagogischen Bewegung Ende des 19. Jahrhunderts verstärkt versucht wurde, diese biographisch hochbedeutsamen Allokationsentscheidungen nicht anhand von Zensuren zu treffen, hat sich die Zensurengebung aufgrund ihrer einfachen Handhabbarkeit etabliert und ist in den meisten Köpfen fest mit Schule und Unterricht verankert, bzw. diese ist ohne Zensuren nicht mehr denkbar (vgl. Diekmann / Jürgens 2008). Ingenkamp (1995b: 18f.) weist darüber hinaus auf die folgenden vergleichenden Funktionen von Noten hin:

- der Lernende bekommt Rückmeldungen zum eigenen Lernerfolg - auch durch den Vergleich mit anderen,
- der Lehrende kann durch die Möglichkeiten des Vergleichs in der Lerngruppe seine Unterrichtspraxis differenzieren und an die Leistungen der einzelnen anpassen,
- die Erziehungsberechtigten bekommen Vergleichsinformationen zur individuellen Entwicklung und zur Position innerhalb der Klasse.

Es lässt sich – in Übereinstimmung mit den Erkenntnissen von Ingenkamp – zeigen, dass die meisten dieser Funktionen keineswegs am besten mit den üblichen, an der sozialen Bezugsnorm orientierten, Zensuren erfüllt werden können. Dazu soll zunächst ein Blick auf diese Normorientierung der Zensuren und mögliche Alternativen geworfen werden.

Verschiedene Bezugsnormen im Rahmen von schulischen Bewertungen

„Die soziale Bezugsnorm, also der Vergleich mit anderen [...], macht sehr gut deutlich, wer auf einem jeweiligen Gebiet zu den besseren und wer zu den schlechteren Schülern gehört“ (Rheinberg 2001: 63). Abgesehen davon, dass es zahlreiche Probleme bei der Messung von Leistungen anhand von Noten gibt, was die klassischen Gütekriterien der Objektivität, Validität und Reliabilität angeht (vgl. dazu z.B. die diversen Studien in Ingenkamp 1995a), erscheint es mit Ziffernnoten sehr einfach, eine Rangfolge anhand der Leistungen innerhalb einer Klasse oder ggf. auch in größeren sozialen Gruppen

aufzustellen. Da mit (valide) gemessenen Leistungsunterschieden in den meisten Fällen auch Kompetenzunterschiede einhergehen und diese bei ähnlicher Unterrichtung auch zeitstabil sind, werden durch diese Rangfolge anhand der sozialen Bezugsnorm die Kompetenzunterschiede besonders hervorgehoben.

Eine andere Bezugsnorm stellt die individuelle dar, die nicht anhand des Klassenquerschnitts die Leistungen verschiedener Kinder miteinander vergleicht, sondern in einem zeitlichen Längsschnitt die Leistungen eines Kindes mit dessen eigenen vorherigen Leistungen auf diesem Gebiet vergleicht und somit die Leistungsbeurteilung auf dem individuellen Lernzuwachs beruht. Auch wenn damit der klare motivationale Vorteil insbesondere für schwächere und durchschnittliche Kinder einhergeht, nicht immer an den leistungsstärksten gemessen und dadurch womöglich auf Dauer entmutigt zu werden, blendet diese Normierung die überdauernden Leistungsunterschiede aus, wodurch „der Schüler eine ausgesprochen wichtige Informationsquelle zu sich selbst verliert“ (Rheinberg 2001: 65). Neben diesem möglicherweise noch vertretbaren Argument, erscheint die konsequente Anwendung individueller Bewertungsmaßstäbe weiterhin schwierig, insbesondere (aber nicht nur) dann, wenn an Noten festgehalten werden müsste:

„Legt man die individuelle Bezugsnorm für die Bewertung einer aktuellen Leistung zugrunde, so sind die vorangegangenen Leistungen des betroffenen Kindes das entscheidende Vergleichskriterium der Bewertung. Eine stetige Verbesserung von Leistungen würde also in jedem Fall positiv bewertet werden, ganz gleich auf welchem Niveau diese Verbesserung stattfindet. Umgekehrt würde eine Leistung, die – nach anderen Kriterien beurteilt – als ausgezeichnet erscheint, negativ zu bewerten sein, wenn sie hinter früheren Leistungen zurückbliebe. Die konsequente Anwendung dieses Maßstabes lässt sich nur schwerlich mit der Bewertung durch Zensuren vereinbaren, denn so kann leicht die Situation entstehen, dass in einer Klasse ‚objektiv‘ gleiche Leistungen unterschiedlich bewertet werden. Dies würde dem Gerechtigkeitsgefühl nicht nur der Schüler(innen) widersprechen“ (Jachmann 2003: 20).

Wenn mit Beurteilungen wie angeführt Allokationsentscheidungen verknüpft werden, was spätestens am Ende der Grundschule in Deutschland zum ersten Mal der Fall ist, kann die individuelle Bezugsnorm daher nicht das alleinige Beurteilungskriterium bleiben. Eine Alternative bieten dann sachliche Bezugsnormen, die inhaltlich verankert sind und daher weder auf eigene oder fremde Leistungen rekurren, sondern sachliche Anforderungen zum Kriterium der Bewertung machen: „Man schafft es, über einen bestimmten Wassergraben zu springen oder man fällt hinein“ (Rheinberg 2001: 66). Rheinberg kommt zu dem Schluss, dass es nicht darum gehe, sich für eine der drei angeführten Bezugsnormen zu entscheiden, sondern es sei für Kinder wichtig, sich aus allen drei Perspektiven zu bewerten.

„Dabei soll für die Zufriedenheit mit der eigenen Leistung (die sog. Selbstbewertung) die individuelle Bezugsnorm die Leitfunktion übernehmen, ohne dass Informationen zu anderen Bezugsnormen ignoriert werden. Um es an einem Grenzfall zu verdeutlichen: Ein Schüler, der sich in Mathematik von ‚ungenügend‘ auf ‚mangelhaft‘ hochgearbeitet hat, sollte wegen dieser Steigerung ähnliche Freude und Stolzaffekte erleben wie jemand, der sich von ‚gut‘ auf ‚sehr gut‘ steigert (individuelle Bezugsnorm). Gleichwohl sollte er zur Selbsteinschätzung wissen, dass es z. Zt. noch viele andere Schüler gibt, denen Mathematik offenbar leichter fällt (soziale Bezugsnorm) und dass es noch viele Dinge gibt, die er zu lernen hat, um das versetzungssichernde ‚ausreichend‘ zu bekommen (sachliche Bezugsnorm). Entscheidend ist aber, dass es die Fortschritte unter individueller Bezugsnorm unübersehbar machen, dass auch

er dazu lernt und dass sein bislang unbefriedigender Leistungsstand in Bewegung ist. Diese Wahrnehmung ist die Grundlage für den erwähnten positiven Affekt. Voraussetzung dafür ist allerdings, dass der Schüler solche Informationen über seine Lernzuwächse überhaupt bekommt“ (Rheinberg 2001:68f.).

Neben der Diskussion um die Bezugsnorm für Bewertungen stellt sich in den entsprechenden Fachdiskursen auch die Frage – und darauf zielt auch die Genehmigung des Schulversuchs ab – ob Leistungsbewertungen anhand von Noten erfolgen müssen, oder ob nicht durch Verbalbeurteilungen, die sich dann auch nicht nur an der sozialen Bezugsnorm orientieren, verschiedene bekannte negative Effekte der Zensuren vermieden werden können. An positiven Effekten, die durch den Verzicht auf Zensuren – zumindest in den ersten Schuljahren – erreicht werden können, wurden die folgenden z.B. bei Jachmann genannt:

- „Verringerung des Leistungsdrucks,
- Motivation durch Hervorhebung der individuellen Fortschritte,
- bessere Information gegenüber den Eltern,
- Vermeidung von stigmatisierenden Zuschreibungen durch schlechte Noten (Jachmann 2003: 24f.).“

Jachmann stellt anschließend klar, dass der alleinige Verzicht auf Noten keineswegs automatisch einen Fortschritt in der Leistungsbewertung darstellt, „denn erst wenn das Berichtszeugnis gewissen Ansprüchen genügt, kann es als lernfördernd gelten. So reicht es nach Ansicht vieler Verfechter von verbalen Beurteilungen nicht, lediglich eine Umsetzung von Zensuren in Sprache vorzunehmen, in der sich dann doch der soziale Vergleich wiederfindet. Vielmehr besteht der Anspruch, dass die individuelle Entwicklung eines jeden einzelnen Schülers ernst genommen wird und dies auch Niederschlag in der Beschreibung der Leistungen findet. [...] In der aktuellen schulpädagogischen Diskussion um diese Form der Leistungsbewertungen zeigt sich, dass eine traditionelle Leistungsbeurteilung häufig auch in einem engen Zusammenhang mit einem traditionellen Verständnis von Unterricht steht“ (Jachmann 2003: 24f.). Es geht also darum, nicht nur die Zensuren abzuschaffen, sondern neue Formen der (Verbal-) Beurteilung in eine andere Praxis von Unterricht und eine veränderte Haltung zur Funktion von Schule einzubetten.

Organisatorische und praktische Konsequenzen aus inklusiver Perspektive

Fragt man in Folge dieser nur kurz angerissenen Diskussion danach, welche Konsequenzen sich aus solchen Überlegungen für die Schulpraxis ergeben könnten, so zielt ein Diskussionsstrang, der auch in den Diskursen zum Umgang mit Heterogenität in der Schule verfolgt wird, auf die auch politisch aktuelle Frage nach der Definition von (Bildungs-) Standards in Lehrplänen. Aus inklusiver bzw. heterogenitätsgerechter Perspektive erscheint es zwingend, dass die am gleichschrittigen Lernen orientierten jahrgangsbezogenen Curricula nicht sinnvoll sind. Trotzdem ist es für die individuelle und gesellschaftliche Entwicklung wichtig und aus Gründen der Chancengleichheit notwendig, dass verbindliche Standards festgelegt werden, um jedes Kind so intensiv wie möglich zu fördern bzw. zu fordern. Als gangbare Möglichkeit schlägt Prengel (2011: 36) vor, dass diese „aber nicht als unflexible Regel- oder Minimalstandards fixiert, sondern in Stufenmodellen aufgefächert werden, damit alle

Lernenden, vom welchem Niveau auch immer aus, gangbare Wege der Annäherung an die Ziele erkennen können.“

Eine solche Herangehensweise auf organisatorischer Ebene bedeutet in der Praxis, dass zwar weiterhin bestehende Leistungsunterschiede sichtbar gemacht werden und daher auch nicht alle kränkenden Erfahrungen, die insbesondere leistungsschwache Kinder durch Bewertungen erfahren, vermieden werden können. Diese Erfahrung der Unterlegenheit wird aber eingebettet „in ein Klima grundlegender Anerkennung und macht sie so bewältigbarer“ (Prenzel 2011: 38). Es wäre demnach ein falsches Verständnis vom ‚richtigen‘ Umgang mit Heterogenität, wenn diese unter dem Anspruch der Inklusion ignoriert oder gar verleugnet werden würde. Die Anerkennung von Unterschieden, welche ihre Sichtbarkeit voraussetzt, ist vielmehr eine wichtige Erfahrung. Entscheidend ist, dass bestehende Unterschiede bzw. Leistungshierarchien in bestimmten Bereichen nicht auf andere Bereiche übertragen bzw. auf die Gesamtperson des Schülers generalisiert werden.

Abschließend soll darauf hingewiesen werden, dass in der Unterrichtspraxis den schriftlichen Beurteilungen eine sehr viel geringere Bedeutung zukommt als den ständigen verbalen und auch nonverbalen Rückmeldungen im Alltag. „Im günstigen Fall ermuntert das feedback des Lehrenden die Schüler zu weiteren Leistungen, im ungünstigen Fall kann es den Lernvorgang aber auch behindern oder blockieren. Diese diffizilen Beurteilungsformen finden sich z.B. als mehr oder weniger hilfreiche Kritik, als Lob oder Tadel, vielleicht sogar in Form von Belohnung und Strafe. [...] Diese permanenten Erfolgsbestätigungen, Korrekturen oder Sanktionen stehen eher am Rande der Thematik Leistungsbeurteilung, sind aber im alltäglichen Unterrichtsgeschehen von zentraler Bedeutung [...]. Sie werden nicht unbedingt schriftlich festgehalten, es ist aber davon auszugehen, dass sie für die Betroffenen eine erhebliche Bedeutung haben“ (Jachmann 2003: 25f.).

2. Ergebnisse zur Leistungsbewertung

Im Rahmen der Evaluation wurde vor dem Hintergrund dieses theoretischen Verständnisses versucht, Antworten auf die folgenden Fragen zu finden:

- Wie können die im Schulversuch entwickelten Formen der Leistungsbewertung vor dem existierenden Wissen zum Thema bewertet werden?
- Welche Erfahrungen haben Lehrkräfte und Eltern mit den neuen Formen der Leistungsbewertung gemacht?

Auf der Basis der durchgeführten Interviews und Fragebogenerhebungen haben sich hier die folgenden Themenschwerpunkte herauskristallisiert: (1) Zunächst befassen wir uns mit der Frage, wie die Notwendigkeit zu einer veränderten Praxis der Leistungsbewertung in den Kollegien eingeschätzt wurde und wie hoch die Bereitschaft zu Veränderungen war. (2) Daran schließt die Auseinandersetzung mit der häufig geäußerten Einschätzung an, dass hiermit ein äußerst konfliktträchtiges Feld betreten werde. (3) Ein Diskussionspunkt in den Kollegien war es, ob die neue Form der Leistungs-

rückmeldung in Form von Verbalzeugnissen erfolgen soll, oder ob es hierzu noch anderer Instrumente bedarf, wie den dann letztlich in Kombination mit Verbalbeschreibungen eingesetzten Kompetenzrastern. (4) Eine andere, präzisere Wahrnehmung der Fähigkeit und der Unterstützungsbedarfe der Kinder wurde immer wieder als zentraler Gewinn der neuen Formen der Leistungsbewertung genannt. (5) Auf die Reaktionen der Eltern und Kinder aus Sicht der befragten Lehrerinnen und Lehrer gehen wir in einem weiteren Abschnitt ein. (6) Schließlich beschäftigen wir uns mit den von den Befragten genannten Schwierigkeiten in der Umsetzung und greifen abschließend die verschiedentlich aufgeworfene Frage, nach der Notwendigkeit einer Normorientierung oder auch von Mindeststandards auf.

Um einen ersten Eindruck von den allgemeinen Einstellungen zum Thema Leistungsbewertung bzw. Notengebung zu vermitteln, wird zunächst auf zwei Ergebnisse aus den quantitativen Erhebungen mit den Lehrkräften eingegangen. Die Antworten auf die Frage, ob die Leistungsbewertung anhand von Noten eine sinnvolle Aufgabe der Schule ist, sind in Abbildung 31 dargestellt. Es ist in den Ergebnissen einerseits sehr klar zu erkennen, dass eine deutliche Mehrheit der Lehrkräfte (jeweils zwischen 80% und 90% der Befragten) Noten als Bewertungsinstrument für „kaum“ oder „gar nicht sinnvoll“ hielten. Damit ist noch nichts darüber ausgesagt, was als Alternative gesehen wurde, aber zumindest war die Grundhaltung der meisten Lehrkräfte gegenüber Noten klar. Auf der anderen Seite bedeuten diese Zahlen aber auch, dass zu den unterschiedlichen Erhebungszeitpunkten zwischen ca. 10% und 20% der befragten Lehrkräfte doch davon ausgegangen sind, dass Noten ein „ziemlich“ oder sogar „sehr sinnvolles“ Instrument darstellen. Vor dem Hintergrund der in der Fachdiskussion einheitlichen Ansicht in Bezug auf die Unvereinbarkeit von Noten mit einem heterogenitätssensiblen Unterricht, ist die Beständigkeit dieser Haltung für Schulen, die sich im Prozess der Entwicklung zu einer inklusiven Schule befinden, zumindest bemerkenswert.

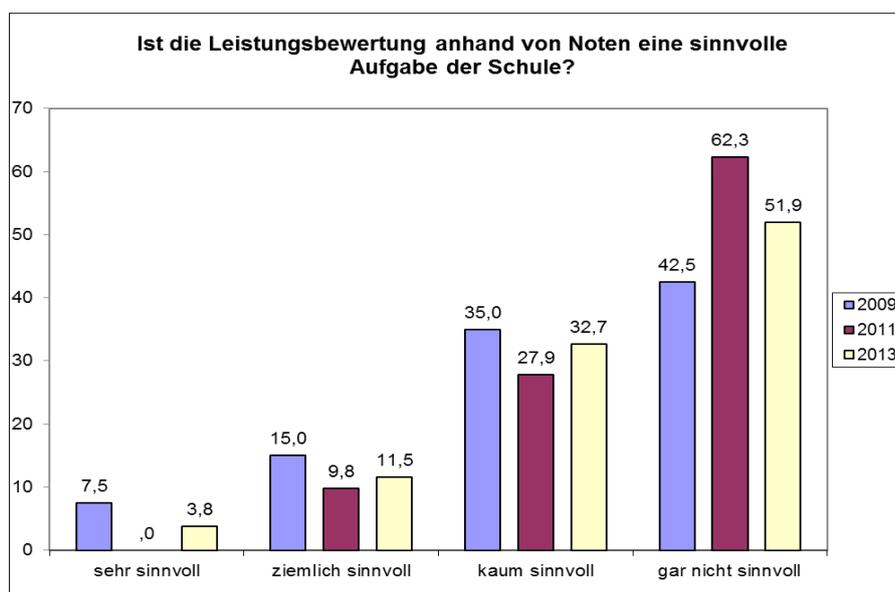


Abbildung 31: Bewertung der Notengebung

Betrachtet man die in Abbildung 32 dargestellten, etwas weitergehenden Antworten auf die Frage, welche Bedeutung(en) die Lehrkräfte der Leistungsbewertung anhand von Noten zugeschrieben haben, ergibt sich ein ähnliches Bild. Einerseits gab es einen großen Anteil der befragten Lehrkräfte, die Noten als „demotivierend“ und konkurrenzerzeugend beschreiben – also zumindest eine negativ getönte Bedeutung in den Noten erkennen. Andererseits gaben zwischen 14% und 27% der Lehrkräfte auch an, dass durch Noten die Leistung der entsprechend bewerteten Kinder gefördert werden kann. Auch wenn einige Aussagen aus den Interviews die Deutung nahelegen, dass hiermit nur ein Teil der Kinder (nämlich die leistungsstarken) gemeint ist, fällt auch dieses Ergebnis auf.

Eindeutiger ist die Interpretation der Antwortmöglichkeit, dass den Kindern mit Noten der eigene Leistungsstand aufgezeigt wird, die von mindestens 18%, zu Beginn des Schulversuchs sogar von 37% der befragten Lehrkräfte gewählt wurde. Auch hier ist es vor dem Hintergrund der weithin bekannten Forschungen zur Problematik der Notengebung und insbesondere der fehlenden Objektivität und Validität von Noten bemerkenswert, dass ein nicht unbedeutender Teil der Lehrkräfte zu dieser positiven Haltung gegenüber der Bewertung anhand von Noten gekommen ist. Deutlich ist bei dieser Frage schließlich auch die von jeweils ungefähr der Hälfte der Befragten gewählte Antwort, dass Noten dem Wunsch der Kinder nach Vergleichen entsprechen. Diese Antwort bildet selbst keine positive oder negative Sicht auf die Notengebung ab, macht aber die Einschätzung vieler Lehrkräfte sichtbar, dass – zumindest unter den gegebenen gesellschaftlichen und auch historischen Bedingungen – Kinder sich mit anderen vergleichen wollen und Noten dafür ein probates Mittel darstellen.

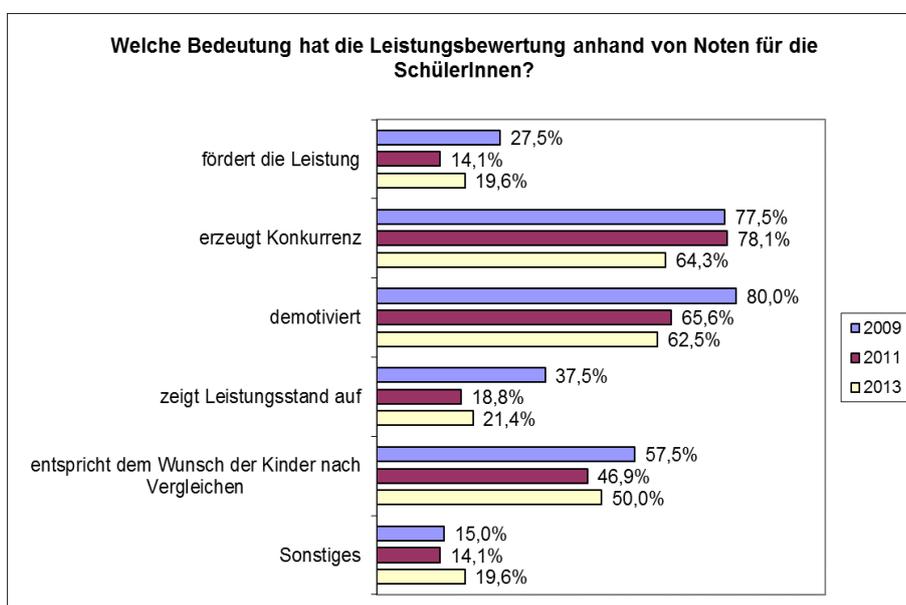


Abbildung 32: Bedeutung von Noten für Kinder

Diese ersten groben Zahlen, die aber trotzdem zumindest hinreichend aussagekräftig für einen ersten Eindruck und vorsichtige Thesen sind, werden im Folgenden durch Aussagen aus den Interviews und Antworten auf offene Fragen der Fragebogenerhebungen ergänzt.

Notwendigkeit der Veränderung für inklusiven Anspruch

Wie anhand der obigen Ergebnisse schon verdeutlicht wurde, lehnte eine deutliche Mehrheit der befragten Lehrkräfte die Leistungsbewertung anhand von Noten ab, bzw. schätzte diese als wenig bis gar nicht sinnvoll ein. Dementsprechend liegt es nahe, dass auch in den Interviews zahlreiche Stimmen die Abschaffung der Noten forderten bzw. die entsprechenden Pläne und später dann Umsetzungen als grundsätzlich gut und im Sinne einer inklusiven Entwicklung auch notwendig beschrieben. Das folgende Zitat aus dem Vorbereitungsjahr des Schulversuchs bildet diese Haltung beispielhaft ab:

„Ich denke es geht nicht ohne Veränderung, weil ansonsten, also wenn die große Überschrift über dem Schulversuch auch ist, kein Kind zu beschämen, das kann ich nicht einhalten wenn ich ab dem zweiten Schuljahr anfangen Fünfer und Sechser zu geben. Das geht nicht.“

Das nächste Zitat aus dem zweiten Jahr des Schulversuchs, in dem dann die ersten konkreten Ideen zur Umsetzung einer anderen Form der Leistungsbewertung entwickelt worden waren, zeigt darüber hinaus, dass die Abschaffung der Noten für einige Lehrkräfte auch ein entscheidender Grund dafür war, dem Schulversuch als Ganzem überhaupt zugestimmt zu haben. Dies zeigt auch deutlich, welche Bedeutung diesem Aspekt zumindest von einigen Beteiligten zugemessen wurde.

„Ich finde die Kompetenzraster sind ein gutes Instrument. Ich finde vor allen Dingen gut und das ist ein ganz wichtiger Aspekt für mich am Anfang auch gewesen und weshalb ich auch dem Schulversuch zugestimmt habe, dass wir uns auf eine andere Form der Beurteilung, auf einen anderen Weg da begeben. Es gibt keine Noten mehr und das finde ich längst überfällig und das finde ich eine wichtige Sache.“

Schließlich wird auch von einigen Lehrkräften erkannt, dass der Wechsel des Systems der Leistungsbewertung alleine noch keineswegs mit einer inklusiven Entwicklung einhergeht. Das nächste Zitat macht deutlich, dass es unter einer inklusiven Perspektive für die Lehrkräfte und auch die Eltern darum gehen sollte, das Kind in seiner Entwicklung anzuerkennen und mit einer differenzierteren Form der Bewertung auch mehr Möglichkeiten zu bekommen, Kinder in ihren Fähigkeiten wahrzunehmen. Diese Punkte werden auch in den nächsten Abschnitten noch mal aufgegriffen. Hier steht das Zitat vor allem für die Entwicklung der Auffassung, dass es mehr als nur ein Kompetenzraster braucht, um einen heterogenitätsgerechten und anerkennenden Umgang mit den Leistungen der Kinder zu entwickeln. Dass diese Meinung im Erhebungsjahr 2012 noch angeführt werden musste, zeigt auch, dass es zumindest aus der Wahrnehmung dieser Lehrkräfte noch nicht völlig klar zu sein schien, dass eine entsprechende Entwicklung in den Haltungen schon bei allen Lehrkräften und Eltern stattgefunden hat oder noch stattfinden musste.

„Es kommt glaube ich drauf an, wie man diese Leistungsbewertungen nutzt oder rüberbringt. Also wenn diese Kompetenzen jetzt einfach genauso gehandhabt werden wie es vorher Noten waren, also indem man einfach nur guckt hier 4-4-4-4 super Zeugnis hier hast du 2 Euro, dann gibt es keine Veränderungen im ganzen Denken. Also dann hat das gar nichts gebracht, dann hätten wir bei den Ziffernnoten bleiben können. Wenn aber so ein Umdenken kommt, dass man schaut ok, was kann ich schon alles, was kann mein Kind alles und ich gucke drauf und sehe super, du kannst das und das schon oder ok hier müssen wir noch ein bisschen Üben. Dass man einfach nur mal so einen Überblick

hat und weiß wo sein Kind steht oder das Kind steht, dann finde ich ist das eine Riesenverbesserung zu dem vorherigen Denken.“

Zumindest zu Beginn des Schulversuchs bzw. im Vorbereitungsjahr, wurde in den Interviews von einigen Lehrkräften auch noch offen die Meinung vertreten, dass es besser wäre an einer Leistungsbewertung mit Noten festzuhalten:

„Ich finde es eigentlich so ganz gut wie es momentan ist, dass wir in der ersten Klasse die Berichtszeugnisse haben, aber die Noten sind auch wichtig. Also ich bin jetzt kein Freund davon alle Noten abzuschaffen.“

Diese Ansicht wurde in den späteren Jahren dann nicht mehr geäußert. Wie die quantitativen Daten gezeigt haben, muss davon ausgegangen werden, dass es hierbei auch um ein Phänomen der sozialen Erwünschtheit im Antwortverhalten geht; dass also auch im geschützten Rahmen des Interviews eine solche, mit der Mehrheitsmeinung nicht konforme Ansicht, nicht mehr vertreten wurde.

Erwartung von Diskussionsbedarf in der Umsetzung

Dass es sich bei der Leistungsbewertung um einen zentralen Bestandteil von Schule handelt, der auch mit gesellschaftlichen Erwartungen und Funktionen besetzt ist, wurde in den Interviews rasch deutlich. Viele Lehrkräfte äußerten vor dem eigentlichen Beginn der praktischen Umsetzung des Schulversuchs und auch vor dem ersten Jahr, in dem keine Noten mehr gegeben wurden, die Erwartung, dass dieser Punkt zu großen Diskussionen führen würde. Auch wenn im Bereich der Didaktik und Methodik ebenfalls je nach Lehrkraft mehr oder weniger große Veränderungen erwartet und dies z.T. auch in den Interviews mit Lehrkräften und Eltern thematisiert wurde, handelte es sich dabei offensichtlich nicht um einen so gravierenden Einschnitt wie bei der Frage der Notengebung.

„Man könnte vermuten, dass es schwierige Auseinandersetzungen geben wird, zum Beispiel über die Leistungsbewertung, weil das soll ja auch mit ein Bestandteil sein, dass wir die Erlaubnis haben, von der üblichen Notengebung abzuweichen. Aber das ist ja eine Sache, die durch die Schulgremien gehen muss und die Zustimmung der Eltern gebraucht wird. Da könnte ich mir vorstellen, dass es schwierige Diskussionen gibt.“

Das vorangegangene Zitat stammt aus dem Vorbereitungsjahr zum Schulversuch und veranschaulicht die Erwartung vieler Lehrkräfte, dass es in der Frage der Leistungsbewertung mit den Eltern zu „schwierigen Auseinandersetzungen“ kommen wird. Was an dieser Stelle neben der hohen Bedeutung und Brisanz der Leistungsbewertung auch deutlich wird, ist die Frage der Zusammenarbeit unterschiedlicher Statusgruppen in der Schulentwicklung. Das Thema, dem eine hohe Bedeutung zugesprochen wird, ist eben keines, in dem man sich mit allen Teilen der Schulgemeinde um eine gemeinsame Haltung und Lösung bemüht. Es werden vielmehr schwierige Auseinandersetzungen und Diskussionen erwartet, an deren Ende die Eltern den Vorstellungen der Schule zustimmen sollen. Das folgende Zitat, das aus dem ersten Schulversuchsjahr stammt, veranschaulicht diesen Punkt noch mal etwas differenzierter:

„Im nächsten Jahr muss da rangegangen werden, vor allen Dingen auch wegen der Eltern, weil das ganze Ding ja auch überzeugend kommuniziert werden muss, weil von der Elternschaft, das ist so eine große Angst im Kollegium, dass da Widerstände kommen. Und dass man denen natürlich begegnen will mit sozusagen wasserdichten Argumentationsketten, wo ich sage, das wäre am einfachsten, man wäre selber davon überzeugt, dann bräuchte man jetzt nicht tolle Argumente, die man sich irgendwo erarbeiten muss, sondern dann vermittelt sich das auch einfacher. Oder wenn man einfach das beschlossen hat, weil man überzeugt ist und man macht das so, dann müssen auch Eltern, die da vielleicht skeptisch sind, das im Zweifelsfall einfach schlucken, oder im schlimmsten Fall ihr Kind abmelden oder was weiß ich was für schlimme Sachen. Aber es sind halt ganz oft furchtbar viele Ängste da, aber eben auch dieses, ich hab es nicht gemacht, weil ich es wollte, sondern ich muss jetzt gedanklich was nachvollziehen, wo ich selber immer so ein bisschen hinten nach hinke.“

Auch hier wird zunächst auf die bei der Elternschaft vermuteten Widerstände rekurriert. In diesem Fall zunächst ohne eine Dramatisierung der zu erwartenden Auseinandersetzungen, aber wie zuvor auch ohne den Anspruch, die Eltern auf dem Weg der Entwicklung mitzunehmen, bzw. ihre Erwartungen und Wünsche aufzugreifen. Stattdessen geht es um eine überzeugende Kommunikation und Vermittlung des selbst erarbeiteten Konzepts. Das Ergebnis der Diskussionen kann dann entweder dazu führen, dass zunächst skeptische Eltern das Konzept schlucken oder das Kind von der Schule abmelden. Das in diesen Aussagen enthaltene Konzept der Gegenüberstellung von Schule und Eltern entspricht nicht dem aus der Theorie und Empirie der Schulentwicklung bekannten partnerschaftlichen Modell, das auch dem Inklusionsgedanken entsprechen würde (siehe Kapitel III.C). Stattdessen wurden hier die Eltern – zumindest in vermeintlich schwierigen Themenfeldern – als Empfänger von Entscheidungen betrachtet, welche ohne sie getroffen und im Zweifel auch gegen sie durchgesetzt werden.

„Und wenn wir an die Notenabschaffung gehen, dann wird das ganz sicher Widerstände geben, von Elternseite und vom Kollegium, weiß ich noch nicht so genau. Also das ist einfach ein Thema, wo sich das Ganze so ein bisschen entzweien könnte.“

Dieses letzte Zitat einer Schulleitung aus dem Vorbereitungsjahr des Schulversuchs, erweitert die Frage nach dem zu erwartenden Diskussionsbedarf schließlich noch dahingehend, dass nicht nur Eltern als mögliche Bedenken-träger betrachtet wurden, sondern auch innerhalb des eigenen Kollegiums zumindest Unsicherheit über die Stimmungslage zur Frage der Notengebung bestand. Die Bedeutung des Themas und auch der möglichen bestehenden Bedenken wurden hier so hoch gewichtet, dass sich „das Ganze“ an dieser Frage auch „entzweien könnte“.

Verbalbeurteilungen

Mit der Entscheidung für den Schulversuch und dessen Genehmigung ging wie oben beschrieben für die Schulen die Entscheidung einher, dass sich die Form der Leistungsbewertung verändern würde. Zunächst vollkommen ungeklärt, wie die neue Form aussehen sollte, war in der ersten Zeit des Schulversuchs häufig noch die Rede von reinen Verbalbeurteilungen. Auch in der letztlich gewählten Form der Zeugnisse spielen neben den Bewertungen der verschiedenen Kompetenzen auch die textförmigen Anteile eine nicht unbedeutende Rolle. Daher wurde auch in den Interviews häufig auf diese Form der Bewertung eingegangen. Die Einstellungen der Lehrkräfte sollen hier wiedergegeben

werden, um die Bewertung der veränderten Form der Leistungsbewertung auch mit konkreterem Inhalt zu füllen:

„Ich finde diese Verbalbeurteilungen generell besser. Sie sind zwar auch mehr Arbeit, jetzt für mich als Lehrer, aber sie geben das Bild des Kindes deutlich differenzierter wieder. Eine Drei in Deutsch kann letzten Endes auch diese Bandbreite von eins bis sechs haben, weil das Kind mündlich überhaupt nichts sagt, weil es das eben nicht mag, aber mit schriftlichen Arbeiten beziehungsweise mit seiner Rechtschreibung glänzt. Diese Mischnote wird niemandem gerecht und in so einer Verbalbeurteilung kann ich die Kompetenzen deutlich besser ausdrücken.“

In diesem Zitat wird zunächst eine Kritik an den Ziffernnoten ausgeführt, da diese im Grunde keine differenzierte Aussage liefern und es beliebig zu sein scheint, welche Note ein Kind letztendlich bekommt. Insbesondere die Zusammenführung der Bewertung schriftlicher und mündlicher Beteiligung von Kindern wird hier kritisiert. Die von den befragten Lehrkräften insgesamt geäußerten Einstellungen zu Ziffernnoten bezogen sich aber stärker auf die nur sehr geringe Aussagekraft einer einzelnen Ziffer zu einem bei jedem Kind sehr differenzierten Leistungsstand. Einer häufig gefundenen Aussage entspricht auch die folgende Formulierung, dass verbale Beurteilungen den Kindern gerecht werden, sie also in ihrer Vielschichtigkeit darstellen und nicht auf eine einzelne Ziffer reduzieren:

„Ich sage mal, die Verbalzeugnisse im ersten Schuljahr werden eigentlich den Kindern noch am ehesten gerecht.“

Schließlich wurden aber auch die Verbalbeurteilungen nicht kritiklos für gut und richtig befunden. Neben der schon dargestellten Position der Minderheit, die auch trotz beschlossenen Schulversuch eigentlich an Noten hätte festhalten wollen, wurde auch der mit dem Erstellen eines Verbalzeugnisses verbundene zeitliche Aufwand häufig thematisiert. Häufig wurde diese zusätzliche Arbeit, die mit allen über Ziffern hinausgehenden Formen der Leistungsbewertung einhergeht, dann aber nicht als Grund dafür gesehen, eine Veränderung abzulehnen, sondern der Aufwand als Preis für eine qualitative Verbesserung akzeptiert:

„Ich bin ein Verfechter von Verbalbeurteilungen, und ich finde, das kann man durchziehen bis zum Schluss. Natürlich ist es Arbeit. Aber auf der anderen Seite, wenn man ein Kind so lange begleitet und das merke ich schon nach einem Jahr, ist es eigentlich kein Problem eine solche Einschätzung zu schreiben.“

Verbesserte Wahrnehmung der Fähigkeiten und Unterstützungsbedarfe

Mit den letztlich an allen Schulversuchsschulen einheitlich eingeführten Kompetenzrastern mit der Möglichkeit für verbale Ergänzungen, haben die Lehrkräfte zwei Jahre konkrete praktische Erfahrungen sammeln können. Die mit diesen einhergehende und von praktisch allen befragten Lehrkräften angeführte zentrale Verbesserung ist schon in der Darstellung der Haltung zu Verbalbeurteilungen deutlich geworden: mit der Einschätzung einer Reihe relevanter Kompetenzen ist eine sehr viel differenziertere Beurteilung und Sichtbarmachung der individuellen Kompetenzen möglich geworden:

„Und es ist für Eltern und für einen selbst schon transparenter als eine Note, die ist sehr weitreichend. Und da ist eine Zwei sehr subjektiv. Und ich finde mit den Kompetenzen kann man ja noch mal viel kleinschrittiger differenzieren und die einzelnen Handlungsbereiche sind ja auch noch mal so kleinschrittig aufgelistet, dass man ja auch genau erkennen kann, wo die Stärken und wo vielleicht noch Schwächen sind. Das ist bei einer Note natürlich nicht zu erkennen.“

Mit dem kleinschrittigen Erkennen der jeweiligen Stärken und Schwächen geht dann auch die Möglichkeit einher, auf diese in unterstützender oder auch fordernder Weise einzugehen. Die Kompetenzraster bilden damit nicht nur ein Mittel der Bewertung von Leistungen, sondern erfüllen zugleich für die Lehrkräfte einen diagnostischen bzw. unterrichtspraktischen Zweck, da sie neben dem aktuellen Leistungsstand zugleich auch sichtbar machen, an welchen Kompetenzen noch gearbeitet werden muss.

„Ja besser ist, dass ich genau weiß, wo die Kinder ihre Stärken und ihre Schwächen haben und wo sie Unterstützung brauchen und kann viel genauer auch sagen, welche Form von Unterstützung. Es gibt Kinder, denen kann man ein Arbeitsblatt geben und es gibt aber wiederum andere Kinder, denen muss man eine praktische Übung geben. Also da kann ich besser sagen, was passt.“

Die beiden nächsten Zitate zeigen schließlich noch die im Grunde damit zwar schon klare, aber trotzdem bedeutsame und daher auch berichtenswerte Erfahrung vieler befragter Lehrkräfte, dass nicht nur das Ergebnis der Kompetenzbewertung eine Bereicherung für ihr praktisches Handeln dargestellt hat, sondern auch der Weg zu der individuellen Einschätzung der Kompetenzen. Wie bereits zuvor dargelegt wurde, ergeben sich die Noten bzw. Einschätzungen nun nicht mehr aus dem einfachen Bilden eines Durchschnitts vorher erbrachter Leistungen, sondern es erfordert eine ausführliche und intensive Wahrnehmung und Dokumentation der Leistungen aller Kinder einer Klasse, um ein Kompetenzraster überhaupt ausfüllen zu können, ohne in Beliebigkeit zu verfallen. Das füllt auch den schon angedeuteten erforderlichen Mehraufwand mit Inhalt, und es wurde zumindest von einigen der befragten Lehrkräften gesehen, dass sich auf Seiten der Lehrenden erst noch die entsprechenden diagnostischen Fähigkeiten entwickeln mussten bzw. diese nicht von heute auf morgen als gegeben vorausgesetzt werden konnten.

„Jetzt merke ich, dass ich mir bei der Auswertung dann bei jeder Aufgabe genau anschaue, was kann ein Kind, was kann ein Kind nicht und wo könnte man noch zusätzlich unterstützen. Das finde ich zwar arbeitsaufwändig aber gut im Hinblick darauf, jedes Kind individuell anzugucken. Und ich glaube, dass wir da auch noch einen Weg gehen müssen, aber langfristig finde ich das sehr wichtig.“

Zudem wurde erkannt, dass diese differenziertere Wahrnehmung der Kinder auch den Eltern (und damit wohl auch wieder den Kindern) zugutekommt. Darauf wird im Folgenden gesondert eingegangen.

„Ansonsten bin ich schon ein Fan von diesen Kompetenzrastern, weil es einen auch dazu zwingt, genauer hinzugucken. Das ist schon auch sinnvoll, weil es Eltern auch glaub ich genauere Informationen gibt darüber, was ihr Kind kann oder nicht kann.“

Reaktionen von Kindern und Eltern

Wie unter dem Punkt „Erwartung von Diskussionsbedarf in der Umsetzung“ bereits ausgeführt wurde, gab es gerade vor Beginn des Schulversuchs bei weiten Teilen der Lehrkräfte die Befürchtung, dass die veränderte Leistungsbewertung von den Eltern abgelehnt werden würde. Es ist daher interessant, welche Erfahrungen die Lehrkräfte nach der praktischen Umsetzung mit den Eltern gemacht haben.

„Und das kam eigentlich doch relativ häufig die Reaktion mit ‚Och wie schön, da sieht man ja genau was das Kind kann und wo es noch nicht so gut ist‘. Also da war nicht der große Schrei, eigentlich wären doch Noten viel besser.“

„Also ich bin in der Schulkonferenz auch mit dabei in dem Gremium, da haben Eltern schon zurückgemeldet, dass sie das wesentlich aussagekräftiger finden, diese Art Zeugnis, als mit einer Note.“

Diese beiden Zitate geben die am häufigsten berichtete Erfahrung der Lehrkräfte wieder, dass die meisten Eltern keine Probleme mit der neuen Form der Leistungsbewertung hatten. Insbesondere die schon von den Lehrkräften angeführte Verbesserung, dass mit den Kompetenzrastern sehr viel besser auch von den Eltern gesehen werden kann, wo die fachlichen Stärken und Schwächen der Kinder liegen, wurde vielfach berichtet.

Trotz dieser grundsätzlich und offensichtlich positiven Erfahrungen der Lehrkräfte mit den Reaktionen der Eltern gibt es auch einige Punkte, die zumindest in einzelnen Interviews angesprochen wurden und auf spezifische Probleme der Eltern mit den Kompetenzrastern hinweisen:

„Also es bringt keinem ein Zeugnis was, wo ich lediglich aufzähle, was ein Kind kann und alles weglasse, was ein Kind nicht kann. Das bringt keinem was, das bringt vor allem den Eltern nichts. Die fallen aus allen Wolken, wenn ich auf einmal in Klasse vier sage, ihr Kind ist dann mal hauptschulgeeignet, da werden die blass. Weil sie sagen, wieso, da stand doch nie was. Also man muss schon auch die Möglichkeit haben oder man muss auch einfach das versuchen, das so auszudrücken, dass man auch einfach sagt, hier solltest du noch das und das verstärkt üben oder so. Damit auch Eltern einfach wissen, woran sind wir. Ansonsten finde ich das schon viel besser und viel deutlicher.“

In dieser Aussage wird die Befürchtung – und da es so deutlich geäußert wurde, vermutlich auch die Erfahrung – beschrieben, dass mit der neuen Form der Leistungsbewertung die Gefahr einhergeht, die Fähigkeiten der Kinder nur noch in einem positiven Licht darzustellen und alle Schwierigkeiten unerwähnt zu lassen. Damit wurde auf die in der Einleitung beschriebenen verschiedenen Bezugsnormen von Bewertungen Bezug genommen und die Gefahr darin gesehen, sich nur noch auf die individuelle Entwicklung zu beschränken – bei der in den allermeisten Fällen eine positive Entwicklung stattfindet – und die Orientierung an der Sache und an einer Vergleichsgruppe auszublenden. Beide Perspektiven werden im Rahmen des Schulversuchs bzw. bei der aktuellen Schulstruktur spätestens beim Übergang in die weiterführende Schule relevant.

„Da wird im Prinzip doch wieder nur verrechnet und geguckt und dann ist nämlich wieder dieses Kompetenzfeld eigentlich nur eine Note. Also das kriegt man schon mit und das ist schon durchaus so, dass es auch viele Eltern gibt, die das sehr positiv sehen oder sehr positiv annehmen. Die diese

Beschreibung sehen, und sagen jetzt weiß ich mal was mein Kind kann und was nicht, die aber trotzdem den Hintergedanken noch haben, aber was sind das denn jetzt in Noten? Also es ist schön, dass ich das jetzt weiß, aber was heißt das denn in Noten? Noten sind das wichtigste in der Schule, alles andere ist irrelevant. Und da muss man sich erstmal von loslösen. Ich glaube das wird auch noch länger dauern. Solange das auch in weiterführenden Schulen nicht ankommt.“

Eine mit dem Verzicht auf die Ziffernnoten einhergehende Hoffnung bestand auch darin, dass die Kinder sich untereinander weniger in ihren Leistungen vergleichen würden und somit weniger Leistungsdruck – auch von Seiten der Eltern - erzeugt wird. Zudem war eine durch entsprechende Ansätze in der entsprechenden Literatur genährte Erwartung, dass mit der Abschaffung der Ziffernnoten und den einfachen Vergleichsmöglichkeiten der Leistungen untereinander auch in sozialer Hinsicht weniger Unterschiede zwischen den Kindern gemacht würden, also die soziale Integration in einer Klasse weniger von der Schulleistung abhängt. Abgesehen davon, dass die letztgenannte Erwartung zumindest in den im Rahmen der Evaluation des Schulversuchs erhobenen Daten nicht erfüllt wurde (siehe Kapitel IV.B), bot die mit den Kompetenzrastern entwickelte neue Form der Leistungsbewertung auch für Eltern die Möglichkeit der Umrechnung in Noten bzw. des Vergleichs mit den Kompetenzrastern anderer Kinder.

„Natürlich ist es schwierig, die Verbalbeurteilungen den Eltern nahe zu bringen, die der deutschen Sprache nicht hundertprozentig mächtig sind, also da muss man generell wirklich ein intensives Elterngespräch führen, beziehungsweise den Eltern letzten Endes erklären, was das bedeutet oder auch sehr deutlich sagen, da müssen wir wirklich noch arbeiten. Denn die Verbalzeugnisse sind wie Arbeitszeugnisse, es darf nicht so unbedingt drin stehen, er kann dieses oder jenes nicht, sondern ich muss es sehr blumig umschreiben. Und da müssen wir als Lehrer den Eltern, die es eben nicht so verstehen wie wir es gerne hätten oder wie wir es wirklich meinen, auch die Unterstützung geben, damit sie im Interesse des Kindes dann auch, wenn sie es möchten, mitarbeiten können.“

Schließlich wurde von einigen Lehrkräften auch von der Erfahrung berichtet, dass Eltern, die Probleme mit der deutschen Sprache haben, auch Probleme beim Verständnis der Kompetenzraster zeigten. Besonders der ergänzende verbale Teil der Zeugnisse musste im Rahmen noch ausführlicherer Elterngespräche, als sowieso in allen Schulen vorgesehen, besprochen und quasi übersetzt werden. Aber da verbale Beurteilungen, wie im Zitat angedeutet, auch bestimmten Formulierungsregeln unterliegen, gilt dieser Hinweis auch nicht nur für Eltern mit Migrationshintergrund, sondern in etwas geringerem Maße auch für Eltern mit geringem kulturellem Kapital.

Neben den Erfahrungen der Eltern berichteten die Lehrkräfte auch über Rückmeldungen und Erfahrungen der Kinder mit den Kompetenzrastern. Auch hier finden sich in den Interviews mehrfach Aussagen dazu, dass die Kinder sich und ihre eigenen Fähigkeiten und Leistungen durch die Kompetenzraster sehr viel besser einzuschätzen wissen, als durch eine einzelne Ziffer. Auch der oben bereits auf Seiten der Lehrkräfte angesprochene Vorteil, dass sich Unterstützungsbedarfe aus dem Kompetenzraster ablesen lassen, wurde von einigen Lehrkräften bei den Kindern wiedergefunden. Die damit verbundene Einsicht in den eigenen Lernprozess wäre damit für die Lehrkräfte allein aus motivationaler Hinsicht ein großer Gewinn für die Förderung der Kinder.

„Also ich glaube die Kinder wissen dann genauer, was kann ich verbessern oder was habe ich schon gut gemacht. Das wüssten sie mit einer Note denke ich nicht so. Also da könnten sie sich einschätzen,

ok ich war super oder ich war halt nicht so gut. Aber was möchte die Lehrerin von mir, was ich verbessern kann, das kommt da halt nicht rüber.“

Schließlich wurde aber auch davon berichtet, dass Kinder das bereits oben in den quantitativen Ergebnissen von den Lehrkräften unterstellte Bedürfnis nach Vergleichen auch tatsächlich haben und dies mitunter auch offen artikulieren. Auf Seiten einiger Lehrkräfte entstand daher das ungute Gefühl, den Kindern aus dem Schulversuch auch eine Erfahrung vorzuenthalten, die andere Kinder machen und die sie vielleicht auch machen wollen. Andere Lehrkräfte berichteten dagegen, dass die Kinder bei einem entspannten Umgang mit der Thematik, nach einiger Zeit gar kein Interesse mehr an Noten hatten.

„Was sich jetzt schon abzeichnet, durch die ersten Gespräche, dass die Kinder eigentlich sehr zufrieden sind, aber ihnen fehlen die Noten. Durch die Bank weg, obwohl die eigentlich nie Noten kennengelernt haben. Vielleicht haben Kinder ein Orientierungssystem, vielleicht ist das immer noch so im Kopf. Vielleicht macht man auch einen Fehler, dass man eine Orientierung nimmt, die die Kinder vielleicht auf eine bestimmte Art und Weise brauchen.“

„Also am Ende der zweiten Klasse fingen die Kinder an und haben gesagt, naja kriegen wir denn jetzt Noten? Warum kriegen wir denn keine Noten, was gibt es denn jetzt da für eine Note drauf, also da ging das schon so los und dann hat sich das aber im Prinzip selbst reguliert. Also mich fragt heute kein Kind danach, was wäre das denn für eine Note. Von den Kindern kommt da irgendwie nichts.“

Schwierigkeiten in der Umsetzung der neuen Bewertungsformen

Auch wenn die Kompetenzraster von den meisten befragten Lehrkräften als sehr positiv und bereichernd beschrieben wurden, gab es doch auch einige Punkte, an denen sie Kritik äußerten oder von eigenen Schwierigkeiten berichteten. Häufig wurde die Skepsis geäußert, ob es bei so vielen differenzierten und z.T. auch weitreichenden Kompetenzen gelingen würde, jedes einzelne Kind auf jeder einzelnen Kompetenz richtig einzuschätzen.

„Mit der neuen Bewertung habe ich noch Probleme, das muss ich Ihnen ganz ehrlich sagen. Also das habe ich bis jetzt noch nicht gemacht. Diese Veränderung macht mich jetzt erstmal unsicher. Ich weiß noch nicht ob ich es dann schaffe, das Kind für mich einzuordnen, so dass ich sagen kann, es steht hier und hier auf der Skala.“

In diesem Punkt spielt vermutlich die oben bereits angeführte, mit den Kompetenzrastern auch einhergehende diagnostische Herausforderung eine Rolle. In einem individualisierten Unterricht kann eben nicht davon ausgegangen werden, dass alle Kinder zur gleichen Zeit die entsprechenden Aufgaben zur Überprüfung einzelner Kompetenzen bearbeitet haben, wie das im Rahmen von Klassenarbeiten u.ä. üblich war und ist. Es bedeutet daher alleine schon einen hohen organisatorischen Aufwand und guten Überblick, um zum Zeitpunkt der Zeugniserstellung über ausreichende und auch hinreichend aktuelle Informationen zu jedem einzelnen Kind zu verfügen. Darüber hinaus ergibt sich in den Kompetenzrastern für einige Lehrkräfte ein ähnliches Problem wie bei den Noten: Wenn nämlich die Ausprägung einzelner Kompetenzen eingeschätzt werden muss, die Unterscheidung zwischen den unterschiedlichen Ausprägungen aber keineswegs immer klar und eindeutig definiert ist.

„Wobei jetzt natürlich, wie bei den Noten auch, es ist schon schwammig ob man nun das zweite oder dritte Kreuz ankreuzt. Wann kreuzt man das Zweite an und wann kreuzt man das Dritte an? Das ist vielleicht nicht immer ganz objektiv.“

Auch wenn es bereits schon zuvor kurz angesprochen wurde, soll aufgrund der Bedeutung dieses Aspekts für viele der befragten Lehrkräfte auch an dieser Stelle noch einmal deutlich die Erfahrung wiedergegeben werden, dass mit der neuen Form der Leistungsbewertung ein hoher zeitlicher Aufwand für die Lehrkräfte verbunden ist, der sich aber aus Sicht fast aller befragten Lehrkräfte trotzdem lohnt.

„Ich glaube die Idealform ist einfach mit extrem viel Aufwand für uns Lehrer verbunden, was vielleicht einfach im Laufe der Zeit dann irgendwann normal wird oder was für einen selbst dann einfach das ist wo man den Eltern und den Kindern eine Rückmeldung gibt über das was die Kinder wirklich geleistet haben. Das ist für jedes einzelne Kind halt viel Schreibarbeit, aber halt wirklich sehr aussagekräftig.“

Für Irritation und Unmut hat im Schulversuch der Umstand geführt, dass lange Zeit davon ausgegangen wurde, dass für den Übergang in die weiterführenden Schulen auf jeden Fall Noten gegeben werden müssten. Eine schuladministrative Vorgabe war dies nicht, faktisch haben dies – nur – die Gymnasien verlangt. Zudem bestand die Unsicherheit, ob die Eltern nicht das Recht hatten, auf Antrag doch ein Ziffernzeugnis zu erhalten, was zwar ebenfalls nicht zutraf, aber eben zu Irritationen führte. In der Wahrnehmung vieler Lehrkräfte wurde damit dem Schulversuch ein bedeutender Teil seiner Wirkung über den konkreten (Grundschul-) Unterricht hinaus genommen und ihnen zudem auch noch die Herausforderung aufgebürdet, im Zweifelsfalle doch auch wieder Noten geben zu müssen.

„Also der Diskussionsstand ist, dass wir das auf jeden Fall machen möchten, die Noten auszusetzen, so lange uns das gestattet ist. Wir sind sehr verärgert, dass wir am Ende Noten geben müssen und dass Eltern einfordern können, dass im dritten Schuljahr das auch in Noten umgesetzt wird, weil es dann alles zu einer Farce wird. Also was soll ich mir dann groß kompetenzorientierte Sachen ausdenken und mir mehr Arbeit machen, es ist definitiv wesentlich intensivere Arbeit andere Zeugnisse zu schreiben, wenn dann doch wieder alles in Noten umgesetzt wird.“

Fragen der Normorientierung

Die Frage der Orientierung von Bewertungen an verschiedenen Bezugsnormen, wurde in der Einleitung zu diesem Kapitel zumindest kurz dargestellt und auch in einigen der bisher schon angeführten Punkte tauchte dieser zentrale Aspekt der Leistungsbewertung schon auf. In den Aussagen der Lehrkräfte finden sich allerdings auch noch einige weitere Punkte, die auch auf die Frage der Bezugsnorm von Bewertungen rekurrieren. Bereits angesprochen wurde der Punkt der Vergleiche unter den Kindern, der sich auf die soziale Bezugsnorm bezieht. Das folgende Zitat macht diesen Aspekt noch einmal deutlicher:

„Ein großes Ziel ist ja, um Gottes Willen keine Vergleichbarkeit herstellen, deswegen kriegt man ja auch keinen Notendurchschnitt oder so einen Klassenspiegel oder so irgendwie was. Ich finde das

eigentlich nicht so sehr zielführend, denn vergleichen tun sich die Kinder sowieso. Also man versucht da mit Gewalt irgendetwas nicht zu machen, was die selbstverständlich machen. Also ich glaube das kann man eigentlich sowieso nicht verhindern und dann könnte man auch den Eltern vielleicht diese Info zur Verfügung stellen um zu wissen, mit meinen drei Vollkreisen, die mein Kind erzielt hat, liegt es da vorne oder hinten oder in der Mitte., Wenn drei Vollkreise die beste Arbeit der Klasse sind, lehne ich mich zurück und wenn das irgendwie der hintere Rattenschwanz ist, dann mache ich mir vielleicht doch ein paar Gedanken.“

Es wird hier so argumentiert, dass der Versuch, die soziale Bezugsnorm mit Hilfe der Kompetenzraster aus den Bewertungen herauszunehmen, zum einen nicht zielführend sei, da die Kinder sich sowieso untereinander vergleichen würden. Und da komme es letztlich nicht darauf an, ob die Bewertungen in der Schule so gegeben werden, dass die soziale Bezugsnorm von den Kindern auf den ersten Blick erkannt oder aber durch Überlegungen ohne weiteres erschlossen werden kann. Zum anderen wird in dem Zitat thematisiert, dass mit dem Verzicht auf eine Information über den (sozialen) Stellenwert einer Bewertung, den Eltern wichtige Informationen vorenthalten würden.

In der Auseinandersetzung mit der Bewertung ist es für manche Lehrkräfte ein Thema, dass für die eigene Arbeit bzw. Unterrichtsplanung bestimmte und möglicherweise auch relativ klar festgeschriebene Ziele und Normen benötigt werden.

„Also ich denke mal, dass wir als Lehrer eine Bezugsnorm auch brauchen, also dass es schon so Kriterien gibt, was wollen wir eigentlich in Klasse 1 erreichen, aber jetzt nicht als starres System, mit: du musst, sonst bleibst du sitzen. Also ich brauche schon ein Ziel, wo ich denke, das ist so ungefähr das, wo ich hin will und da habe ich eigentlich immer so einen Entwicklungsverlauf im Kopf. Also zum Beispiel die Zahlenräume, dann überlege ich, was muss man erst können bevor man dann einen Zahlenraum höher geht und das dann halt für die Kinder beschreiben. Also zum Beispiel in Klasse zwei, wenn alle bis hundert rechnen und das aber für jemanden absolut nicht machbar ist, dass dann im Zeugnis steht, rechnet im Zahlenraum bis zehn und braucht noch Hilfsmittel, also so wie der Stand halt ist, ohne dass das jetzt gewertet wird. Wenn dann da drunter steht, du musst noch fleißig üben, damit du das kannst, also sozusagen dass man die Zielnorm in das Zeugnis mit reinnimmt, dann würde natürlich das schlechter aussehen, als wenn ich jetzt nur beschreibe, das Kind kann das und mit dem Kind und den Eltern bespreche, das nächste Lernziel ist dieses hier.“

Es stellt sich hier zunächst die Frage, inwieweit unabhängig von den individuellen Fähigkeiten einzelner Kinder Ziele formuliert werden sollten, die in Einzelfällen zwangsläufig immer verfehlt werden würden. Hier wird ein zentrales Dilemma in der Auseinandersetzung mit den unterschiedlichen Normen deutlich, das im Rahmen einer inklusiven bzw. heterogenitätsgerechten Schulentwicklung vermutlich immer auftauchen wird: Einerseits soll der Lernprozess an den Kompetenzen des einzelnen ausgerichtet und entsprechende individuelle Entwicklungen und Leistungen wertgeschätzt werden, andererseits hat die Schule auch einen gesellschaftlichen Qualifizierungs- und Allokationsauftrag, der auch den Vergleich unterschiedlicher Leistungen und das Ausrichten an externen Kriterien notwendig macht. Zumindest im Rahmen des Schulversuchs kann dieses Dilemma nicht gelöst werden. Insofern überrascht die Tatsache, dass die Problematik nur von einzelnen Lehrkräften in den Interviews thematisiert wurde. Dies lässt vermuten, dass sie in den Schulen noch nicht breit diskutiert wurde.

Ein zweiter Aspekt, der in dem Zitat noch einmal konkret in Bezug auf die Gestaltung und die Formulierung von Zeugnissen abzielt, aber auch mit dem angeführten Konflikt unterschiedlicher Normen verbunden ist, ist die Frage, ob verbale Bewertungen ausschließlich positiv formuliert werden sollten, oder sich auch an externen gegenstandsbezogenen Normen orientieren sollten. Auch dies ist scheinbar noch nicht geklärt, die hier zitierte Lehrkraft empfand die Benennung einer externen Norm offensichtlich negativ, da dies für das Kind und die Eltern „schlechter aussehen“ würde.

Auch die nächsten beiden Zitate zeigen die zwar virulente, aber offensichtlich noch nicht vollständig oder zur vollständigen Zufriedenheit aller Lehrkräfte geklärte Frage im Schulversuch auf, ob Bewertungen von Leistungen ausschließlich positiv formuliert werden sollten oder nicht:

„Ich finde das Kompetenzraster gut, man kann Kompetenzen ja auch positiv und negativ formulieren. Ich denke wenn man die Sachen positiv formuliert, also der Schüler so und so kann das und das oder kann schon bis zwanzig zählen, und dann einen Ausblick gibt, was man noch in der Zukunft machen könnte, also das im Positiven formuliert, finde ich das gut, weil man dann relativ spezielle Fähigkeiten einfach sehen kann.“

„Wir haben ja versucht die Zeugnisse quasi positiv zu formulieren, also was kann das Kind schon und nicht, aufzuzählen, was fehlt noch bis zu dem kompletten Erreichen der Kompetenzen, was aber irgendwie dazu führt, dass in jedem Zeugnis nur steht, was ein Kind kann und vielleicht auch mal ein Satz, was es noch trainieren muss. Aber insgesamt klingt so ein Text natürlich immer positiv, wo ich dann befürchte, dass Eltern dann auch denken, ist ja alles super. Also wir hatten ja auch die Halbjahresgespräche, da haben wir ja auch schon Schwierigkeiten angesprochen, aber da wäre jetzt wahrscheinlich so ein Zeugnis-Lesenachmittag nochmal sehr hilfreich, um dann darzustellen, das Kind ist jetzt ungefähr hier und da müssen wir noch ein bisschen üben und es ist auf einem guten Weg oder wie auch immer.“

Das letzte Zitat macht noch einmal deutlich, dass die positive Formulierung von Bewertungen - auch eingebettet in weitere Erläuterungen über den reduzierten individuellen Anspruch oder ähnliches – bei Kindern und vor allem Eltern eine trügerische Sicherheit über die Leistungsentwicklung des Kindes erzeugen kann. Einer an externen Kriterien orientierten Bewertung der Leistungen – wie sie spätestens beim Übergang in die weiterführende Schule erfolgt – entspricht sie nicht. Es kann zumindest im aktuellen Schulsystem und vor dem Hintergrund der eigenen Schulerfahrungen der Eltern nicht davon ausgegangen werden, dass alle Eltern die neuen Formen der Leistungsbewertung wirklich verstehen und angemessen einordnen können.

C. Fazit zur Unterrichtsentwicklung und Leistungsbewertung

Die Unterrichtsentwicklung an allen vier Grundschulen konnte, so die einhellige Einschätzung aus allen unseren Befragungen, auf dem soliden Fundament einer reformpädagogisch orientierten Grundschularbeit aufbauen. Gleichwohl fühlten sich die Lehrerinnen und Lehrer unter einem hohen Erwartungs- und Veränderungsdruck. Tatsächlich bestätigen auch mehr als die Hälfte der Befragten, angeregt durch den Schulversuch, über Schule neu nachzudenken. Über zwei Drittel der KollegInnen geben an, ihre Unterrichtsgestaltung „ziemlich“ bis „vollständig“ umgestellt zu haben.

Dies geht einher mit einem hohen subjektiven Belastungserleben: Die gewachsene Sensibilität für die Heterogenität der Lerngruppe führte offenbar zu einer gestiegenen Problemwahrnehmung für die Notwendigkeiten der Individualisierung im Unterricht. Dem war häufig nur mit erhöhtem Zeitaufwand für die Unterrichtsvorbereitung zu begegnen, wobei oftmals der Eindruck zurück blieb, dass es bei aller Anstrengung immer noch nicht gelänge, allen Kindern in ihrer Einzigartigkeit gerecht zu werden. Es wird weiter zu beobachten sein, ob dies ein vorübergehendes Phänomen der Zeit des Schulversuchs darstellt und ob es gelingt, auf der Basis neuer professioneller Routinen, ohne das Gefühl ständiger Überforderung, ein höheres Niveau der Individualisierung des Unterrichts zu stabilisieren.

Häufig problematisiert wurde in diesem Zusammenhang, dass sich bei der Individualisierung des Lernangebots zu stark auf die leistungsschwächeren Schülerinnen und Schüler konzentriert wurde. Die leistungsstärkeren SchülerInnen hätten – bisher – noch wenig von der Individualisierung profitiert.

Bemerkenswert ist, dass fast alle Lehrerinnen und Lehrer am Ende des Schulversuchs angeben, Formen der äußeren Differenzierung einzusetzen. Dabei muss allerdings berücksichtigt werden, dass hierunter offenbar sehr unterschiedliche Maßnahmen und Methoden verstanden wurden: Das Spektrum reicht von der Platzierung einer Kleingruppe zum Arbeiten im Flur bis hin zur Bildung leistungshomogener Fördergruppen. Die Einführung der flexiblen Schuleingangsstufe in zwei der Schulversuchsschulen hat die innere Differenzierung noch einmal vor ganz neue Herausforderungen gestellt, denen, so zumindest die punktuelle Wahrnehmung einiger befragter Kolleginnen, noch nicht überall zufriedenstellend begegnet worden ist.

Angemahnt wurde verschiedentlich, dass die anfänglich starke Fokussierung der Unterrichtsentwicklung auf das didaktisch-methodische Vorgehen zu einer Vernachlässigung des sozialen Lernens geführt habe. Damit sei die Gefahr entstanden, das eigentliche Ziel des Schulversuchs, die Verhinderung von Aussonderung, zu verfehlen. Offenbar wurde dieser Aspekt aber nach und nach in die Unterrichtsentwicklung integriert. Auch scheint es gelungen zu sein, das soziale Lernen nicht als eigenen Lerngegenstand gleichsam zu curricularisieren, sondern den Unterricht so zu gestalten, dass ein soziales Lernen im alltäglichen Miteinander in der Lerngruppe realisiert werden kann.

Eine große Herausforderung im Schulversuch stellt die Entwicklung alternativer Formen der Leistungsbewertung dar. Die Literaturlage ist in diesem Zusammenhang recht eindeutig: Inklusion und Ziffernnoten passen nicht gut zusammen. Dem kam entgegen, dass in allen Kollegien hierfür ein hohes Problembewusstsein vorlag und auch eine dementsprechend hohe Veränderungsbereitschaft. Diese war allerdings gepaart mit dem Wissen um die Konflikträchtigkeit des Themas, dies sowohl innerhalb der Kollegien wie auch im Umgang mit den Eltern. Die gewählte Form der Leistungsdokumentation und Leistungsbewertung basiert gegenüber den Ziffernnoten auf einer wesentlich präziseren Erfassung des Lernstandes der Schülerinnen und Schüler und erlaubt darauf aufbauend auch eine genauere Planung des Lernangebots. Auch wenn die Schulen bestätigen, dass sie trotz des damit verbundenen Mehraufwands mit den von ihnen entwickelten Kompetenzrastern gute Erfahrungen gemacht haben, enthebt dies die Leistungsdokumentation nicht den Zwängen außerunterrichtlicher Verwertungszusammenhänge.

Der Übergang in die weiterführende Schule stellt dabei das Nadelöhr dar, bei dem es eben nicht mehr allein darauf ankommt, *was* die SchülerInnen nun alles können oder nicht können, sondern dieses Können wird in Vergleich zu anderen gesetzt und es wird kontrolliert, ob das Kind den Anforderungen des gewünschten weiterführenden Bildungsgangs genügt. Der für das deutsche Bildungssystem typische, im internationalen Vergleich aber außergewöhnlich frühe Zeitpunkt einer solchen Bildungsgangentscheidung setzt bekanntermaßen Kinder, Lehrer und Eltern in der Grundschule erheblich unter Druck und wirft neben der curricularen Bezugsnorm der Leistungsbewertung sehr bald die Frage auf, ob die gezeigten Leistungen auch für den antizipierten Bildungsgang ausreichen. Neben der Orientierung an der Sache und dem individuellen Lernfortschritt stehen daher immer überindividuelle Bezugsnormen im Raum. Es kann an dieser Stelle nur wiederholt werden, dass die Grundschulen dieses Problem nicht werden lösen können, es aber – wie im Schulversuch gesehen – massiv in ihre Arbeit hineinwirkt.

VI. VERNETZUNG IN DER REGION UND DIE ZUSAMMENARBEIT MIT DEN UMGEBENDEN DIENSTEN

Unter den Stichworten „Kommunaler Bildungslandschaften“, „selbstständige Schule“ oder „Öffnung von Schule“ zeigen sich in der Schulentwicklung seit einiger Zeit Prozesse der Orientierung am sozialen Umfeld. Auch das Konzept des Schulversuchs *Begabungsgerechte Schule* greift diese Entwicklung auf. Die Externe Evaluation sollte daher auch die Entwicklung der Schulen im Hinblick auf ihre sozialräumliche Vernetzung mit in den Blick nehmen. Es gilt zu beschreiben, wie die Schulen darauf reagieren, „dass sich soziale Strukturen, Lebensräume von Kindern und Jugendlichen, familiäre Strukturen etc. auf die jeweilige Schule auswirken und berücksichtigt werden müssen“ (Deinet 2006b: 22), beziehungsweise „dass Schulen zur Erfüllung ihres Erziehungsauftrags auf die Zusammenarbeit mit außerschulischen Partnern angewiesen sind (Behr-Heintze / Lipski 2005: 6).

Dafür bieten sich einerseits eine Anlehnung an das Konzept der Sozialraumorientierung und andererseits die Kooperation zwischen Schule und Jugendhilfe an. Das Ziel einer solchen Entwicklung kann aber nicht durch die bloße Übernahme von Konzepten erreicht werden, sondern „nur dort Erfolg haben, wo sich die Schule als Institution bereits geöffnet hat und ein Verständnis für die ‚Herstellung des Sozialen‘ und die konkrete Kooperation mit außerschulischen Partnern gewonnen hat. Dabei ist die Schule auf die Kooperationspartner der Jugendhilfe angewiesen, weil diese tendenziell sozialraumorientiert sind und die Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen im Blick haben.“ (Deinet 2006b: 26f.)

Die Qualität solcher Kooperationsbeziehungen wird sich schließlich daran messen müssen, ob sie auf den Ebenen der Bildung, Erziehung, Unterstützung und auch Unterricht ihre unterschiedlichen Kompetenzen zusammenfließen lassen, d.h. ob gemeinsame Ziele geklärt und die daraus folgenden Vorgehensweisen aufeinander abgestimmt sind (vgl. Knauer 2006). Es muss – auch im Sinne der Inklusion – letztlich immer das Ziel verfolgt werden, dass Kooperation kein Selbstzweck ist, sondern zu einer „Erweiterung der Handlungs- und Lernmöglichkeiten von Kindern“ (Behr-Heintze / Lipski 2005: 30) führt. Die besondere Anforderung liegt dabei darin, Kooperation nicht auf eine additive Zusammenarbeit zu reduzieren (vgl. Kortas / Prüß 2008: 225).

Zu dieser grundlegenden und häufig angemahnten ‚Gefahr‘ in der Organisation der Kooperation kommt ein kommunikativer Aspekt hinzu, der sich aus der notwendigerweise dezentralen Struktur ergibt. So ermöglicht diese zwar zahlreiche Chancen und Vorteile (höhere Chancen gleichberechtigter Kommunikation, Vergrößerung der Informationsmenge, flexiblere Reaktion auf neue Bedingungen, usw.), aber zugleich erhöht sich das Risiko für Störungen, Missverständnisse und Fehlinformationen (vgl. Jungk 1994: 66f.).

A. Ergebnisse zur Vernetzung

Aus dieser kurzen Darstellung des Themenfeldes haben sich für die Evaluation des Schulversuchs die folgenden Fragen ergeben, die im Folgenden zwar nicht umfassend beantwortet, zu denen aber doch zumindest Entwicklungen berichtet werden können:

- Gelingt es Kooperationsbeziehungen aufzubauen (oder bestehen diese bereits?), die über eine additive Zusammenarbeit hinausweisen?
- Wie wird die Kommunikation zwischen den Kooperationspartnern gestaltet? Handelt es sich um eine Zusammenarbeit auf Augenhöhe, oder existieren spürbare Hierarchien?

Sichtet man die Literatur zur Kooperation von Schulen, so fällt auf, dass die Grundschulen in diesem Bereich deutlich unterrepräsentiert sind und man daher den Eindruck gewinnen könnte, dass Kooperationen und Vernetzung in diesem Bereich keine Rolle spielen. Die Ergebnisse unserer Erhebungen an den Schulversuchsschulen liefern dazu ein deutlich differenzierteres Bild, wenn auch die Bandbreite der Kooperationspartner sicherlich geringer ist als in weiterführenden Schulen – in denen sich dann häufig z.B. Kooperationen mit Wirtschafts- oder Handwerksbetrieben finden, die für die Berufsvorbereitung genutzt werden. Nichtsdestotrotz gibt es auch an den Schulversuchsschulen eine große Bandbreite an Kooperationspartnern. Diese reichen von Sportvereinen, Kirchengemeinden, ehrenamtlichen Organisationen, städtischen Einrichtungen (Jugendamt etc.) bis zur Mittags- oder Hausaufgabenbetreuung durch externe Dienste. Eine reine Auflistung der Kooperationspartner macht an dieser Stelle allerdings wenig Sinn, da diese sich häufig aus aktuellen Anlässen und Initiativen ergeben und daher auch für vergleichbare Entwicklungsprojekte oder eine Einschätzung der Qualität der Kooperationsbeziehungen nicht von Bedeutung wären.

Kooperation: Konzept oder Gelegenheit?

Sowohl in den Interviews mit den Schulleitungen als auch in den Gesprächen mit den Leitungen bzw. Mitarbeitern der jeweiligen Einrichtungen im Rahmen der ersten Erhebungen 2009 wurde zunächst deutlich, dass annähernd alle bestehenden Kooperationen nicht auf der Grundlage einer geplanten Schulentwicklung entstanden sind, sondern entweder aus einer aktuellen Notwendigkeit, oder auch durch persönliche bzw. private Kontakte einzelner Personen. Eine Ausnahme bildete hierbei allerdings die Schule C, die sich sowohl durch eine vergleichsweise große Anzahl an Kooperationspartnern, als auch durch eine langfristig angelegte Vorstellung der Entwicklung ihrer Außenbeziehungen von den anderen Schulversuchsschulen unterscheidet.

Mit diesem weitgehenden Fehlen einer Planung der Kooperationen war dann in den allermeisten Fällen auch eine geringe Dichte des Austauschs und des gegenseitigen Nutzens verbunden. Anschaulich wird dies an den an allen Schulen bestehenden ‚Kooperationen‘ mit den Kirchengemeinden, die sich häufig im Besuch einzelner Gottesdienste und z.T. auch dem von Pfarrern durchgeführten Religionsunterricht erschöpft.

„Die Kirchengemeinden, die katholische und die evangelische Kirche. Da ist immer mal ein Austausch. Es gab schon Situationen, da hat der Pfarrer hier unseren Religionsunterricht gemacht, aber es werden auch gemeinsame Anfangs- und Endgottesdienste im Schuljahr gemacht.“

Dementsprechend waren die meisten ‚Partner‘ nicht in die Planungen der Schule und damit auch nicht in die Schulentwicklung einbezogen. Sofern ein Austausch zwischen den Schulen und ihren Kooperationspartnern stattfand, beschränkte sich dieser auf die konkreten Handlungsfelder. Abgesehen davon wurde aber in den Interviews sehr deutlich, dass fast alle der befragten Kooperationspartner mit der bestehenden Form der Zusammenarbeit zufrieden waren und meist auch gar nicht der Anspruch auf eine intensivere Zusammenarbeit bestand. An der ein oder anderen Stelle wurde aber auch ausgesagt, dass zumindest eine offenere ‚Informationspolitik‘ der Schulen erwünscht ist, so dass die mit den Schulen verbundenen Institutionen an deren Entwicklung teilhaben können – bzw. zumindest davon in Kenntnis gesetzt werden.

Aus den Ergebnissen der 2013 durchgeführten schriftlichen und telefonischen Befragung lässt sich schließen, dass sich in vielen Fällen an der grundsätzlichen Struktur – Kooperationspartner werden bei Bedarf gefunden bzw. bestehende Kontakte werden sukzessive zu festeren Beziehung ausgebaut – in der Wahrnehmung der außerschulischen Partner relativ wenig geändert hat. Es gibt allerdings mittlerweile durchaus einzelne Beziehungen, die klar in die Schulentwicklung eingebunden werden, wie die Zusammenarbeit zwischen Schule und Kindertagesstätte, sowie an verschiedenen Schulen auch die Zusammenarbeit mit interkulturellen Vereinen oder Ausländerbehörden. Aber auch hier besteht zumindest auf Seiten der Partner weiterhin die Wahrnehmung, dass ausschließliche einzelne Personen wie die Schulleitung, eine Klassenlehrerin oder in mehreren Fällen auch die Schulsozialarbeiterin an dem Kontakt interessiert sind und den Austausch pflegen. Eine Einbindung in schulische Entwicklungsprozesse wurde daher (noch) nicht deutlich.

Eine klare positive Tendenz zeigte sich hingegen hinsichtlich der Informiertheit der außerschulischen Partner über die Entwicklung an den Schulen. Ob dies mit der Rückmeldung der entsprechenden Ergebnisse im Rahmen der Evaluation zusammenhängt oder mit einer allgemein sich ändernden Informationspolitik, die auch auf die entsprechenden Bedürfnisse der Eltern stärker eingeht, kann nicht entschieden werden. Auch wenn die Partner sich nicht in Entscheidungen bezüglich der Entwicklungen an den Schulen einbezogen fühlten, so gaben sie zum Ende des Schulversuchs annähernd einheitlich an, sich ausreichend über diese informiert zu fühlen.

„Die Schule entscheidet schon selbst darüber was sie will und das ist ja auch okay so. Sie haben halt gemerkt, dass wir auch ein Angebot machen können, von dem einige Kinder profitieren können, und daher sind wir zunehmend in Kontakt gekommen und können den Kindern jetzt auch Möglichkeiten anbieten, welche in der Schule alleine eben nicht möglich wären.“

„Es ist zwar nicht so, dass ich jede Woche die Schulleitung am Telefon habe um über die neuesten Ideen zum Unterricht und so auf dem Laufenden gehalten zu werden, aber ich habe schon den Eindruck, dass man sich mehr Mühe gibt als früher.“

Vernetzung mit den Kindertagesstätten

Auch wenn es in diesem Bereich der Evaluation um die Kooperation im Allgemeinen und nicht die Zusammenarbeit mit den Kindertagesstätten im Besonderen gehen soll, stellt diese doch in mehrerer Hinsicht eine Besonderheit dar. Für die Schulen bilden die Kindertagesstätten zentrale pädagogische Einrichtungen ihres Umfelds, da fast alle Schulkinder zuvor in diesen Kindertagesstätten waren und somit eine fachliche Zusammenarbeit sinnvoll und je nach Einzelfall evtl. sogar notwendig ist um für die Kinder einen guten Übergang zu gestalten, der durchaus einen bedeutsamen biographischen Schritt darstellt. Entsprechend eng sind aus der Sicht von allen befragten Kindertagesstätten mittlerweile auch die Beziehungen zwischen Schule und Kindertagesstätte. Es fanden demnach an allen vier Schulversuchsschulen zahlreiche Termine zwischen den pädagogischen Kräften der Kindertagesstätten und den Lehrkräften statt. Die Leitungen der Einrichtungen sind, zumindest zu manchen Zeiten des Jahres, in einem als relativ eng und zufriedenstellend beschriebenen Kontakt miteinander und die zukünftigen Schulkinder bekommen die Möglichkeit, die Schulen an einzelnen Terminen auch bereits von innen kennenzulernen. Insbesondere bei Kindern, die schon in den Kindertagesstätten auffallen und bei denen kognitive oder soziale Auffälligkeiten festgestellt wurden, ist es auch im Verlauf des Schulversuchs zunehmend besser gelungen, den Übergang für alle Beteiligten vorzubereiten. Offensichtlich haben sich in diesen Kooperationsbeziehungen, auch durch die Notwendigkeit der Zusammenarbeit, wo diese nicht sowieso schon bestanden, auch durch die Entwicklungsphase des Schulversuchs engere Strukturen entwickelt, um den Kindern einen guten Start in die Schule zu ermöglichen.

Dass dies nicht von Anfang an zwischen allen Einrichtungen der Fall war, hat insbesondere auch die 2010 im Kontext des Schulversuchs durchgeführte Erhebung „Verfahren zur Erfassung von Entwicklungsständen und Methoden der Entwicklungsförderung in Kindertagesstätten im Einzugsbereich des Schulversuchs ‚Begabungsgerechte Schule‘“ (Katzenbach / Olde 2011) aufgezeigt. Auch wenn in dieser Untersuchung nicht die Gestaltung des Übergangs in die Schule im Vordergrund stand, wurden in diesem Bereich verschiedene Problemfelder identifiziert. Diese lassen sich mit den Schlagworten „Verbindlichkeit der Zusammenarbeit“, „Übergang als koordinative Aufgabe“, „Unverbindlichkeit von Rückmeldungen“ und „Einbezug der Eltern in den Übergang“ zusammenfassen. Befragt nach diesen Punkten, wurde am Ende des Schulversuchs von fast allen Kindertagesstätten zurückgemeldet, dass sich die entsprechenden Bereiche der Zusammenarbeit von beiden Seiten deutlich verbessert hätten oder zumindest eine entsprechende Haltung der Schulen da sei, in diesen Punkten auf die Kindertagesstätten zuzugehen.

Information und Austausch als Grundlage der Kooperation

Wie schon zuvor angedeutet wurde, war die Frage der Information über den Schulversuch und weitere schulische Entwicklungen für einige der befragten Einrichtungen zu Beginn des Schulversuchs ein Kritikpunkt in der Zusammenarbeit, der aber zum Ende deutlich anders eingeschätzt wurde. Verbunden damit war für viele Kooperationspartner auch die Einschätzung der pädagogischen Zusammenarbeit. Diese reichte von Einrichtungen, in denen ein sehr guter und intensiver Austausch be-

schrieben wurde, der z.B. auch mit kurzen und unproblematischen Wegen bei fallspezifischen Problemen einherging, bis hin zu Einrichtungen, die über nicht funktionierende Absprachen klagten und eine deutliche Intensivierung der Zusammenarbeit einforderten.

„Es ist wichtig einfach diesen Austausch zu pflegen und miteinander zu schauen wo wollen wir denn hin. Und ich sage mal auch so, wir haben einen Kooperationskalender erstellt, da hält sich von Seite der Schule niemand dran. Und wenn ich dann nachfrage, dann heißt es immer, die beiden Lehrerinnen die sind dafür zuständig, ich als Stellvertretende oder Rektorin muss da nachfragen. Ich finde es für uns immer wieder ein bisschen merkwürdig, wenn wir dann immer wieder anmahnen müssen und immer wieder sagen müssen: Leute, es war aber so abgesprochen. Also das läuft im Moment noch nicht rund. Da würde ich mir ein bisschen mehr miteinander einfach wünschen.“

Auch zum Ende des Schulversuchs gab es in dieser Hinsicht keine einheitliche und ausschließlich positive Rückmeldung der außerschulischen Kooperationspartner. Weiterhin wurde einigen Einrichtungen, die sich auch aus eigener Sicht eher in der weiteren Peripherie der Schulen gefühlt haben, das Gefühl vermittelt, dass kein wirkliches Interesse an einem gegenseitigen fachlichen Austausch besteht. Dabei handelte es sich aber auch nur um vereinzelte Einrichtungen, die zudem auch selbst kein großes Interesse an einer weitergehenden Zusammenarbeit erkennen ließen. Es stellt sich daher in diesem Zusammenhang die Frage, ob eine solche Vertiefung der Kooperation immer notwendig sein muss, oder ob es nicht auch rational und mitunter auch notwendig sein kann, Beziehungen zu außerschulischen Partnern zu pflegen, ohne mit diesen in eine intensive konzeptionelle oder pädagogische Zusammenarbeit einzusteigen.

Von vielen Einrichtungen und auch von Seiten der Schule wurde nämlich insbesondere angeführt, dass keine Zeit für gemeinsame Planungen oder auch einen allgemeinen Austausch vorhanden sei. Dies wurde allerdings auch keineswegs nur den Schulen angelastet, sondern durchaus auch die eigene Arbeitsbelastung gesehen. Trotzdem wurde von vielen Einrichtungen eine Ausdehnung der Zusammenarbeit gewünscht und wie schon angedeutet in vielen Bereichen zumindest in Ansätzen im Verlauf auch realisiert, die dann auch eine umfassendere inhaltliche Kooperation nach sich ziehen könnte.

„Ich denke es müsste viel mehr Austausch stattfinden untereinander. Also ich denke wir reden oft aneinander vorbei und wenn wir es dann mal haben, diese Kontaktpunkte, dann ist diese Stunde oder diese zwei Stunden die wir zur Verfügung haben nichts. Da wäre einfach von beiden Seiten ein großer Austauschbedarf.“

Als – durchaus mögliches und erstrebenswertes – Ideal wurde in diesem Zusammenhang mehrfach genannt, dass mehr gegenseitige Besuche der Pädagoginnen in den verschiedenen Einrichtungen gewünscht sind, um so auch mehr über mögliche Anknüpfungspunkte in der Arbeit zu erfahren.

„Und was jetzt dieses Jahr das erste Mal war, dass die Lehrer zu uns gekommen sind und haben die Kinder sich mal in unserer Umgebung angekuckt. Und das haben wir unwahrscheinlich positiv erlebt und auch die Erzieher, also die waren hellauf begeistert. Die wussten auch nur: An dem Tag kommen drei oder vier Lehrer und die gehen dann von Gruppe zu Gruppe und gucken sich die Kinder entsprechend an. Und die Lehrer waren ganz positiv angetan von der Arbeit, weil sie gesagt haben das haben wir uns nie so vorgestellt.“

Neben diesen zeitlichen und auch fachlichen Einschränkungen der Kommunikationsmöglichkeiten, wurde von einigen Einrichtungen zu Beginn des Schulversuchs auch ein möglicherweise schwerer wiegender Aspekt der Kommunikation problematisiert, welcher sich auf den Umgang der verschiedenen Professionen miteinander bezieht. So gab es einerseits durchaus Aussagen, in denen die Zusammenarbeit zwischen den Institutionen als weitgehend hierarchiefrei beschrieben wurde. Andererseits gab es aber auch Aussagen, nach denen sich die Professionellen in den außerschulischen Einrichtungen nicht als gleichwertig wahrgenommen fühlten. Hier wurden fachliche Vorbehalte wahrgenommen, wodurch eine produktive Zusammenarbeit im Sinne des Ziehens an einem Strang zumindest beeinträchtigt war. Es ging dabei aber offensichtlich nicht nur um die Anerkennung der eigenen Professionalität, sondern vor allem um die Möglichkeit, gemeinsam eine fachliche Auseinandersetzung zu führen.

„Also ich weiß, die Erzieherinnen sind dafür bereit, dass sie sich mehr mit den Lehrern auseinandersetzen, also zusammensetzen, besser gesagt, und mit denen gemeinsam was vielleicht ausarbeiten, sie sind innerlich dazu bereit. Aber wir haben ja des Gefühl manchmal, Lehrer sind noch nicht innerlich so dafür bereit, sich mit den Erziehern zusammenzusetzen.“

Es kann an dieser Stelle nur angeführt werden, dass sich entsprechende Aussagen in der Erhebung am Ende des Schulversuchs nicht mehr finden lassen. Ob dies an einer tatsächlich veränderten Struktur der Kommunikation bzw. einem Abbau von Hierarchien gelegen hat, kann nicht sicher beantwortet werden, zum Thema gemacht wurde dies jedoch von Seiten der befragten außerschulischen Kooperationspartner nicht mehr.

B. Fazit zur Vernetzung

Wie sich bereits im Kapitel zur Schulsozialarbeit angedeutet hat, wird die sozialräumliche Vernetzung von den Schulen zwar als Aufgabe angesehen und dort, wo sie gelingt, auch als überaus gewinnbringend wahrgenommen. Andererseits fehlt es den Schulen an den dafür notwendigen zeitlichen und personellen Freiräumen, so dass – zumindest in der Laufzeit des Schulversuchs und den damit verbundenen Mehrbelastungen – sich an der grundlegenden Situation nichts geändert hat. Die Vernetzung mit dem außerschulischen Umfeld ist eher an persönliche Initiativen geknüpft und nicht strukturell verankert. Gleichwohl bestätigen die befragten Kooperationspartner den Schulen des Schulversuchs eine größere Offenheit und Gesprächsbereitschaft, so dass hier ein Mentalitätswandel erkennbar wird, der verspricht, künftig mit mehr Leben gefüllt werden zu können.

Dies deckt sich mit den Rückmeldungen der Kindertagesstätten, die von einer deutlich intensiveren und qualitativ gehaltvolleren Zusammenarbeit mit den Schulversuchsschulen berichten. Bemerkenswert ist in diesem Zusammenhang, dass in den Interviews zu Beginn des Schulversuchs immer wieder moniert wurde, dass es schwierig sei, mit VertreterInnen der Schulen eine „Kooperation auf Augenhöhe“ einzugehen. Häufig sei die Zusammenarbeit von latenten oder offen gezeigten hierarchischen Vorstellungen gekennzeichnet gewesen. Am Ende des Schulversuchs war dies kein Thema mehr. Auch wenn es in der Zielbeschreibung des Schulversuchs nicht explizit genannt wurde, so lässt

sich doch vermuten, dass die Erfahrungen mit der interdisziplinären Zusammenarbeit innerhalb der Schule auch zu einer Veränderung im Umgang mit den außerschulischen Kooperationspartnern geführt haben.

VII. SCHULVERSUCH UND SCHULENTWICKLUNG

Wir waren in der bisherigen Darstellung bereits bemüht, unsere Befunde nicht nur im Resultat, sondern auch in ihrer Entstehung zu beschreiben. Dies soll in diesem abschließenden Kapitel noch einmal systematisch unter der Perspektive der Schulentwicklung erfolgen. Mit Rolff (2010) verstehen wir Schulentwicklung als „Trias von Organisations-, Unterrichts- und Personalentwicklung“ und folgen auch seiner Auffassung, dass Unterricht zwar zur Kernaktivität von Lehrpersonen gehöre, dass daraus aber nicht zu folgern sei, dass Schulentwicklung stets und ausschließlich an der Unterrichtsentwicklung anzusetzen habe (ebd., 33). Der Schulversuch ist offensichtlich auf allen drei Ebenen angesiedelt: die folgenden Abschnitte thematisieren unter dem Stichwort *Prozessgestaltung* den Aspekt der Organisationsentwicklung und unter dem Stichwort *Fortbildung* den Aspekt der Personalentwicklung.

A. Prozessgestaltung

Für die Analyse des Schulentwicklungsprozesses der Schulversuchsschulen haben wir drei Gesichtspunkte in die Auswertung einbezogen: (1) Die Einschätzung der Lehrkräfte, wie sie Gegenstand und Ziele des Schulversuchs informiert wurden; (2) die Rolle der Schulleitung im Schulentwicklungsprozess und (3) eine globale Beurteilung des Schulentwicklungsprozesses.

Informationen zum Schulversuch

Ähnlich wie bei dem Einbezug der Eltern in die Schulentwicklung, ist es für die Beteiligung aller Ebenen der Schule unverzichtbar, dass das gesamte Kollegium soweit wie möglich immer über geplante oder zumindest bereits konkreter angedachte Entwicklungen informiert ist – anders ist eine Beteiligung am Prozess nicht möglich. Denn Schulentwicklung sollte nicht von außen über die Schule herangetragen werden, sondern die Schule selbst muss Perspektiven entwickeln und dafür ist auch die Benennung von Zielen ein wichtiger Aspekt, der vor willkürlich wirkenden Entscheidungen und spontanen Anpassungen an äußeren Druck schützen kann. Es ist dabei nicht zwingend notwendig, dass alle Mitglieder der Schule zu allen Zeitpunkten mit den offiziell verkündeten und diskutierten Zielen übereinstimmen, es können durchaus auch unterschiedliche Strömungen und Meinungen innerhalb eines Kollegiums bestehen und diese auch kontrovers diskutiert werden. Da die Impulse für einen Entwicklungsprozess nicht von der ganzen Schule als Einheit gesetzt wird, sondern von einzelnen Personen oder Gruppen, ist es klar, dass die Erwartungshaltung nicht bei allen die gleiche ist. „Daher ist es von Bedeutung, im Rahmen des Schulentwicklungsprozesses diese Zielsetzungen transparent zu machen, sie sorgfältig zu diskutieren und abzuwägen und sie schließlich zu klären und gemeinsam zu vereinbaren. Dabei ist es ebenso wichtig, die einmal gefundenen Ziele immer wieder zu überprüfen und gegebenenfalls zu korrigieren.“ (Rolff et al. 2000:109)

Eine erste Annäherung an die Klärung der Frage, inwieweit in den Kollegien eine Auseinandersetzung über die Frage der mit dem Schulversuch verbundenen Ziele stattgefunden hat, ermöglichen die in

Abbildung 33 dargestellten Ergebnisse aus den quantitativen Erhebungen. Es lassen sich zwei Schlüsse aus den Daten ziehen:

1. Für die deutliche Mehrheit der Kollegien (zwischen 82% und 89% der befragten Personen) waren die Ziele des Schulversuchs im Kollegium während des gesamten Verlaufs zumindest „ziemlich“ geklärt, niemand wählte die Möglichkeit anzugeben, dass die Ziele „gar nicht“ geklärt seien. Hiermit ist natürlich auch die andere Seite verbunden, dass für 10% bis 17% der Lehrkräfte die Ziele im Kollegium „kaum“ geklärt waren, daher davon ausgegangen werden kann, dass noch weiterer Klärungs- und Diskussionsbedarf bestanden hätte und nicht alle beteiligten Personen so das Gefühl vermittelt bekamen, dass alle an der Zieldefinition teilhaben konnten. Da es im Rahmen des Schulversuchs aus der Perspektive der Schulentwicklung sowieso schwierig ist, die Entwicklungen und Ziele als selbstinitiierte zu begreifen, bzw. diese weiterzuentwickeln, ist dieser Punkt zwar durchaus relevant, vermutlich aber zumindest teilweise auch durch die Entstehungsgeschichte des Schulversuchs bedingt.
2. Im Verlauf des Schulversuchs haben zunehmend höhere Anteile der befragten Lehrkräfte angegeben, dass die Ziele des Schulversuchs im Kollegium „vollständig“ geklärt seien. Im Vergleich der entsprechenden Mittelwerte ist der Unterschied zwischen 2009 und 2013 auch statistisch signifikant. Es muss also davon ausgegangen werden, dass im Verlauf der Entwicklung weitere Klärungs- und Diskussionsprozesse stattgefunden haben, auch wenn 10% der Befragten weiterhin den Eindruck hatten, dass diese Klärung nicht im gesamten Kollegium angekommen ist.

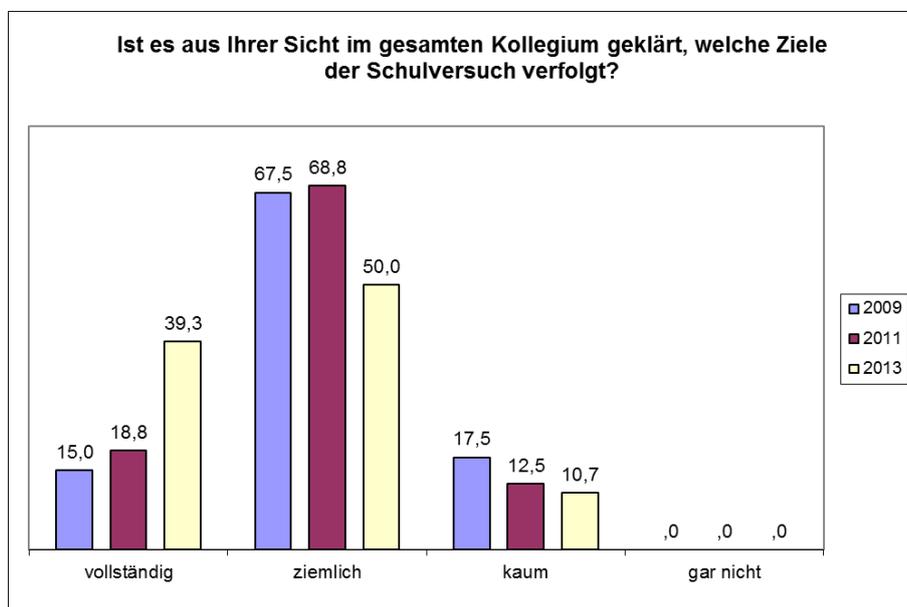


Abbildung 33: Klärung der Ziele des Schulversuchs

Ein ähnliches Bild zeigt sich auch bei den Antworten auf die Frage nach der Informiertheit über den Schulversuch und weitere Entwicklungen an der eigenen Schule, die in Abbildung 34 dargestellt sind. Auch hier gibt es über den gesamten Verlauf des Schulversuchs einen Anteil zwischen 11% und 22%

der befragten Personen, die sich persönlich kaum informiert gefühlt haben. Insbesondere im letzten Jahr des Schulversuchs zeigt sich aber auch hier eine deutliche Zunahme bei dem Anteil an Lehrkräften, die sich selbst als völlig ausreichend informiert beschreiben – auch hier ist der Unterschied in den Mittelwerten zwischen 2009 und 2013 statistisch signifikant.

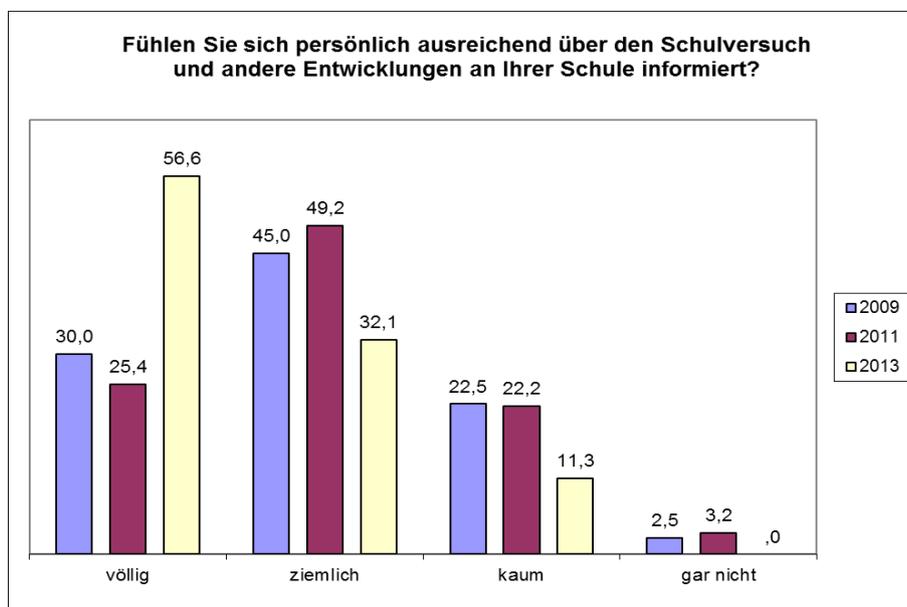


Abbildung 34: Informiertheit über die Schulentwicklung

Diese Daten lassen den Schluss zu, dass in den Schulversuchsschulen ein zunehmender Austausch über die Ziele des Schulversuchs und die mit diesen verbundenen Entwicklungsperspektiven stattgefunden hat. Diese Entwicklung ist insofern nicht überraschend, weil es – sicher auch aufgrund des schon angedeuteten Entstehungshintergrunds des Schulversuchs und damit auch den Entwicklungsprozessen an den Schulen – eine Weile gedauert hat, bis die zunächst extern formulierten Ziele und Bedingungen von den Schulen in eigene transformiert werden konnten. Die Daten zeigen aber, dass dies weitgehend gelungen ist und daher ist auch zu erwarten, dass die Schulentwicklung an den vier Schulen nicht mit dem Ende des Schulversuchs endet, sondern die in den Kollegien entwickelten Ziele weiterverfolgt werden.

Rolle der Schulleitung

Eine besondere Rolle bei der Schulentwicklung kommt der Schulleitung zu, daher wird diese hier auch gesondert betrachtet. Die Forschung zur Rolle der Schulleitung geht zum einen davon aus, dass es nicht möglich ist, Schulen ohne die Unterstützung bzw. gegen den Willen der Schulleitung weiterzuentwickeln. Zudem ist sie in den neueren Ansätzen nicht mehr nur auf diese Funktion des „Türöffners“ beschränkt, sondern ihr wird die Rolle des aktiven Initiators zugeschrieben, die nicht mehr nur Gleicher unter Gleichen ist, sondern Managements- und Führungsaufgaben wahrnehmen muss – insbesondere auch in Schulentwicklungsprozessen (vgl. Rolff et al. 2000: 204f.). Die Schulleitungen entscheiden und tragen die Entwicklungsprozesse aber nicht allein, sondern sie verstehen sich als

kompetente „Teamplayer“, die sich zwar ihrer Leitungsrolle bewusst sind, dabei aber das soziale System Schule in den Prozess mit einbeziehen. Auf die Frage, ob dies in den Schulversuchsschulen gelungen ist, geben zunächst wieder die Antworten auf zwei quantitativ erhobene Fragen erste Hinweise. Den Lehrkräften wurde die Frage gestellt, ob kritische Fragen zum Schulversuch offen diskutiert werden können, das Antwortverhalten der befragten Lehrkräfte ist in Abbildung 35 dargestellt.

Die Mehrheit der befragten Lehrkräfte (zwischen 60% und 75%) haben angegeben, dass kritische Fragen mindestens „ziemlich“ offen diskutiert werden können, bis zu einem Drittel gaben sogar an, dass dies „uneingeschränkt“ der Fall sei. In der Mehrheit kann daher davon ausgegangen werden, dass die Lehrkräfte das Gefühl hatten, auch kontroverse Meinungen gegen die Ansichten der Schulleitung oder auch einer offiziell erwünschten Sichtweise äußern zu können. Allerdings gaben auch zwischen 25% und 40% der befragten Personen an, dass dies „kaum“ oder sogar „gar nicht“ der Fall sei.

Wie die statistische Analyse zeigt, gibt es zu allen drei Erhebungszeitpunkten einen signifikanten Zusammenhang mit hoher Korrelationen zwischen den Antworten auf die Frage nach der Möglichkeit zur offenen Diskussion kritischer Fragen und den Antworten auf die Frage, inwieweit den Zielen des Schulversuchs zugestimmt wurde. Dieses Ergebnis zeigt daher sehr deutlich, dass Personen, die nicht vollständig hinter den Zielen des Schulversuchs standen, durchgängig das Gefühl hatten, diese Meinung nicht offen vertreten und im Rahmen offizieller Veranstaltungen diskutieren zu können.

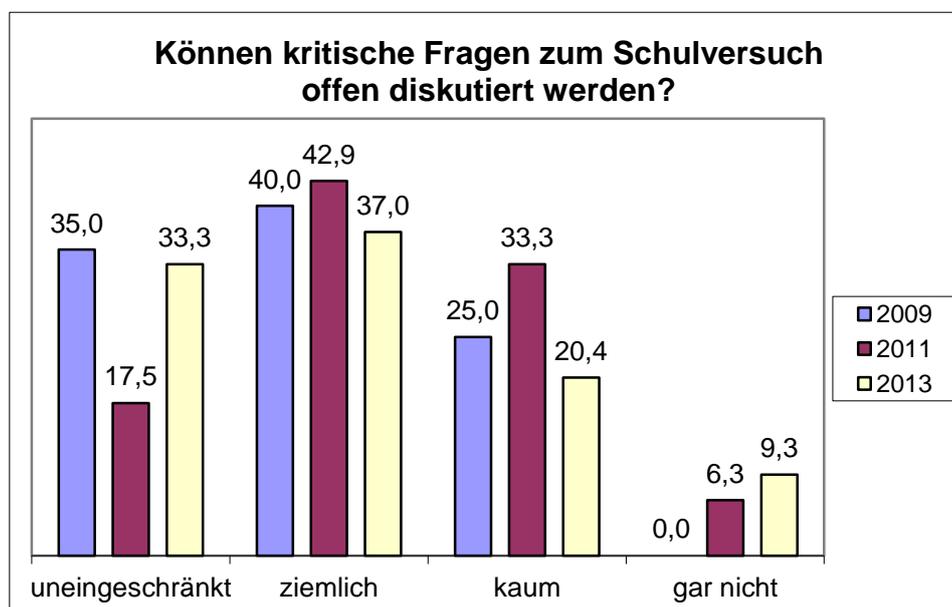


Abbildung 35: Möglichkeit zur Diskussion kritischer Fragen

Eine schulspezifische Betrachtung zeigt zudem, dass ausschließlich an den beiden Schulen, die im Verlauf des Schulversuchs auch die flexible Schuleingangsstufe eingeführt haben, Lehrkräfte ausgesagt haben, dass kritische Fragen zum Schulversuch „gar nicht“ offen diskutiert werden können. Auch hier zeigt die statistische Analyse, dass die Antworten auf diese Frage in den beiden Schulen mit flexibler Schuleingangsstufe in den Erhebungsjahren 2011 und 2013 signifikant negativer waren

als in den beiden anderen Schulversuchsschulen. Es muss daher davon ausgegangen werden, dass es hier einen Zusammenhang gibt, wobei über die Gründe dafür nur mehr oder weniger spekuliert werden kann, da in den Interviews praktisch keine offene Kritik an den Schulleitungen geäußert wurde.

Ein ähnliches Bild mit den gleichen statistischen Zusammenhängen ergibt sich bei den Antworten auf die Frage, ob mit Kritik konstruktiv umgegangen wurde. Es wird daher hier auf eine weitere Interpretation der in Abbildung 36 dargestellten Ergebnisse verzichtet, sie können als Erhärtung des zuvor gesagten verstanden werden.

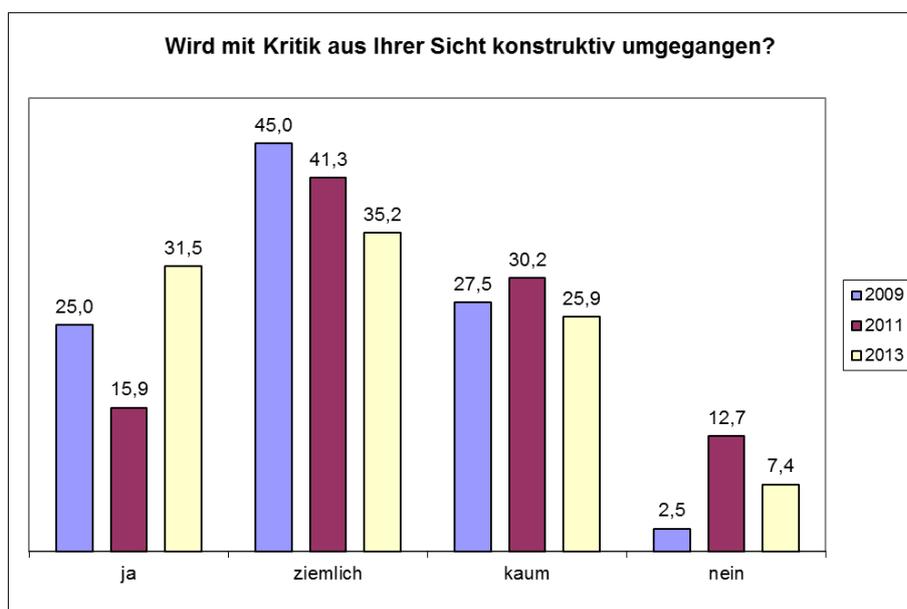


Abbildung 36: Umgang mit Kritik

In den Interviews finden sich zahlreiche Aussagen, welche die Bedeutung der Schulleitung als motivierende und antreibende Kraft des Schulversuchs für die einzelnen Schulen beschreiben. Es wurde überall betont, dass die Schulleitung auch im oben kurz angeführten Sinne des Türöffners überall immer hinter den Entwicklungen stand und diese vorantrieb und die Lehrkräfte in der Umsetzung soweit wie möglich unterstützte. Hervorgehoben wurde dabei mehrfach auch die als wichtig empfundene Bedingung, dass die Schulleitung mitunter auch selbst in den Schulversuchsklassen mitgearbeitet hat, um den Kontakt zur Praxis und den möglicherweise bestehenden Problemen zu bekommen. Die beiden folgenden Zitate stehen beispielhaft für diese weitverbreitete Sichtweise auf die Schulleitungen in den Schulversuchsschulen:

„Die Schulleitung spielte eine große Rolle. Ich meine das war so ein bisschen die treibende Kraft, die hat das alles initiiert, dass wir das machen und neue Ideen hatte. Die hat ja voll dahinter gestanden auch und hat dann auch eben das Kollegium motiviert. Das ganze Kollegium hat auch dahinter gestanden, das, denke ich, war auch wichtig, und dass alle zusammen daran arbeiten. Die hat sich um Probleme gekümmert, sobald es irgendetwas gab, wo es im Schulversuch gerade ein bisschen gehakt hat, da hat sie gesagt, sie kümmert sich darum, fragt nach. Sie war ja auch selbst mit im Unterricht, damit man auch weiß, wovon man spricht, denke ich, ist auch ganz wichtig, dass man die Probleme

auch mitkriegt, die der Jahrgang hat, um das überhaupt abschätzen zu können, was da für Probleme im Kollegium auftreten. Und sie hat eigentlich mitgearbeitet wie wir alle, nur noch viel mehr.“

„Die Schulleitung war halt die federführende Kraft, die von Anfang an dabei war und die das auch persönlich sehr gut findet und unterstützt. Ich denke, es war immer wieder ein Zusammenführen aller Lehrkräfte durch die Schulleitung, dass alle dann nach und nach an diesem Thema gearbeitet haben, erst haben wir es ja in kleineren Gruppen gemacht, in kleineren Teams und je mehr Klassen dann auch im Schulversuch direkt mit eingestiegen sind, sind wir dann als ganzes Kollegium dann zusammengekommen. Ich denke, die Schulleitung hat immer wieder auch Mut gemacht und hat gesagt das klappt schon, und schaut mal, ihr macht doch schon was, wenn wir gesagt haben, das ist so schwierig und überhaupt. Und wenn wir in einer schlechten Phase waren, wenn wir gesagt haben, was soll denn das Ganze, dieser Aufwand und überhaupt, dass dann doch immer wieder so ein Impuls kam, das machen wir doch schon und so weiter.“

In Bezug auf die oben angesprochene fehlende Einbeziehung des gesamten Kollegiums in die Schulentwicklungsprozesse, finden sich nur einzelne Aussagen, und auch diese sind verständlicherweise sehr vorsichtig formuliert. Es ist auf der Grundlage der angeführten quantitativen Daten aber anzunehmen, dass ähnliche Meinungen von einem durchaus nennenswerten Teil der Lehrkräfte zumindest zweier Schulversuchsschulen vertreten werden, diese aber nicht den Weg in die Öffentlichkeit des Interviews gefunden haben.

„Manchmal werden da Ideen einfach so gemacht, ohne das Kollegium zu fragen, das finde ich ein bisschen schade. Da wird einfach irgendwas entschieden, was man vielleicht nochmal gemeinsam hätte besprechen müssen. Das finde ich so ein bisschen rückschrittig. Und es wurde auch schon mehrfach kritisiert, dass die Doppelbesetzung von manchen zum Kopieren benutzt wird, dass da einfach nichts gemacht wird, das finde ich so ein bisschen schade. Nennen wir das mal so.“

Schließlich wurde vereinzelt auch die Ansicht geäußert, dass die Schulleitung vermehrt Impulse für die Diskussion grundsätzlicher Fragen im Kollegium hätte vorgeben sollen. Dabei ging es offenbar nicht primär um den Wunsch nach mehr Einbeziehung in Entscheidungsprozesse, sondern um mehr grundlegendere Fragen der Haltung und Unterrichtsgestaltung. Es ist nachvollziehbar, dass entsprechende Fragen im Alltag nicht diskutiert werden, daher erscheint es als eine legitime Aufforderung an eine an Entwicklung und Handlungsveränderung interessierte Schulleitung, dass entsprechende Aufträge und Gelegenheiten ‚von oben‘ gesetzt werden.

„Ich hätte mir mehr Impulse gewünscht, dass einfach so Themen vorgegeben werden, was Sie jetzt zum Beispiel abfragen, also wie differenziere ich eigentlich, dass man da einen Austausch gemacht hätte. Oder auch mal Literatur gelesen und sich darüber ausgetauscht hätte, das hat mir so ein bisschen gefehlt. Für mein Dafürhalten haben die mehr das Ganze verwaltet als inhaltlich gelenkt und geleitet. Ich meine das hätte ja auch in der Form sein können, dass man einfach Räume schafft, wo solcher Austausch stattfinden kann.“

Dies korrespondiert auch mit den in Abbildung 37 dargestellten Ergebnissen, in denen deutlich wird, dass ein nicht unbedeutender Anteil der Lehrkräfte (zwischen 13% und 22%), die Schulleitung als „(eher) zurückhaltend“ beschrieben hat. Es kann daher davon ausgegangen werden, dass sich eine Reihe von Lehrkräften eine zumindest etwas stärkere Rolle der Schulleitung gewünscht hätten.

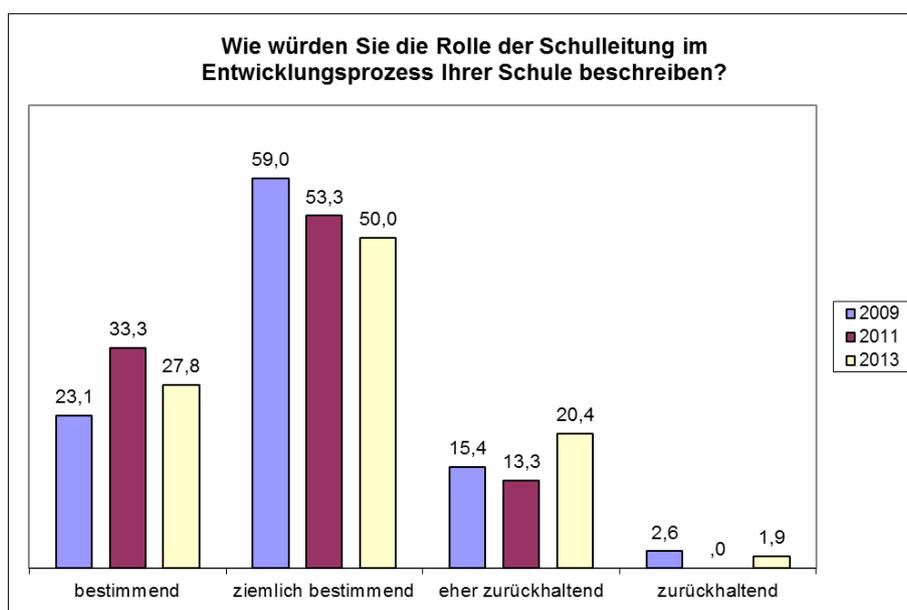


Abbildung 37: Rolle der Schulleitung

Anschließend an den zuletzt angeführten Punkt, der vor allem auf das Handeln der Schulleitung abzielte, wurde aber auch einigen Lehrkräften mit zunehmender Dauer des Prozesses klarer, dass die Schulentwicklung kein linear verlaufender Weg ist und auch nicht sein muss, sondern stattdessen auch Reflektionsschleifen eingebaut werden sollten, um sich über das Erreichte und die Passung dessen zum ursprünglich gewollten rückzuversichern. Diese Möglichkeit hat einigen Lehrkräften im Prozess gefehlt, wie das folgende Zitat deutlich macht:

„Ich würde mir manchmal wünschen, dass mehr Raum ist für die Reflektion. Es ist oft schon ein Stück weiter, also es wird mal kurz gesagt, ja das ist gut, das können wir weiter machen. Aber dass wir noch mal genau hingucken, und noch mal ganz speziell auch sehen, ist das wirklich für jeden so gut, wie wir das jetzt erst mal im ersten Moment denken. Also da bleibt manchmal wenig Raum, also da würde ich mir schon diese Reflektion etwas ausgebauter vorstellen. Das fände ich ganz wichtig.“

Diskrepanz zwischen Gestaltungsauftrag und Gestaltungsmöglichkeiten

Aus der Perspektive der Schulleitungen wird in diesem Zusammenhang zu bedenken gegeben, dass es zwar eine hohe Anerkennung der Bedeutung ihrer Rolle insbesondere für die Schulentwicklung gebe, dass sich diese Anerkennung aber in keiner Weise im Umfang ihrer Entscheidungsbefugnisse widerspiegele. Bezogen auf den Schulversuch zeige sich dies beispielhaft in der Organisation der Steuergruppe (vgl. oben den Abschnitt zur II.A.4 Projektsteuerung, S. 9ff.), an der die Schulleitungen nicht beteiligt wurden.

Zudem verfügen Schulleitungen im deutschen Schulsystem bekanntlich nur über sehr begrenzte Möglichkeiten einer aktiven Personalpolitik. Es ist ihnen nur sehr begrenzt möglich, systematisch Personal zu gewinnen, das sich bewusst für das pädagogische Konzept der Schule entscheidet. Noch schwieriger ist es, sich von Kolleginnen und Kollegen zu trennen, die die Entwicklung der Schule

nicht mittragen können oder wollen. Insofern sehen sich die Schulleitungen in ihrem Bemühen, möglichst große Teile des Kollegiums auf dem Weg der Schulentwicklung „mitzunehmen“, mit einem nur geringen Gestaltungsspielraum im Hinblick auf Personalentscheidungen konfrontiert.

Bewertung der Schulentwicklung

Nach diesem Blick auf den Prozess und die Steuerung der Schulentwicklung, soll nun noch die Bewertung dieses Prozesses und insbesondere auch der Folgen für die konkrete Arbeit durch die Lehrkräfte in den Blick genommen werden. Die ganz globale Bewertung des Prozesses der Schulentwicklung wurde in den quantitativen Erhebungen abgefragt und ist in Abbildung 38 dargestellt. Hier zeigt sich, wie aufgrund der vorherigen Ergebnisse zu erwarten war, dass eine Mehrheit (zwischen 67% und 72%) der befragten Lehrkräfte über alle Erhebungszeitpunkte hinweg zumindest „ziemlich“ zufrieden mit dem Entwicklungsverlauf sind und zugleich zwischen 22% und 32% der Befragten „kaum“ oder „gar nicht“. Auch hier zeigen die Analysen der Zusammenhänge, dass signifikante Korrelationen bestehen zwischen dieser Frage und denen nach der Zustimmung zu den Zielen des Schulversuchs, sowie der Einschätzung, ob kritische Fragen offen diskutiert werden können. Lehrkräfte, die nicht vollständig hinter den Zielen des Schulversuchs stehen, haben demzufolge häufiger das Gefühl, ihre Kritik nicht offen äußern zu können und sind dementsprechend auch häufiger unzufrieden mit dem Verlauf der Schulentwicklung an ihrer Schule.

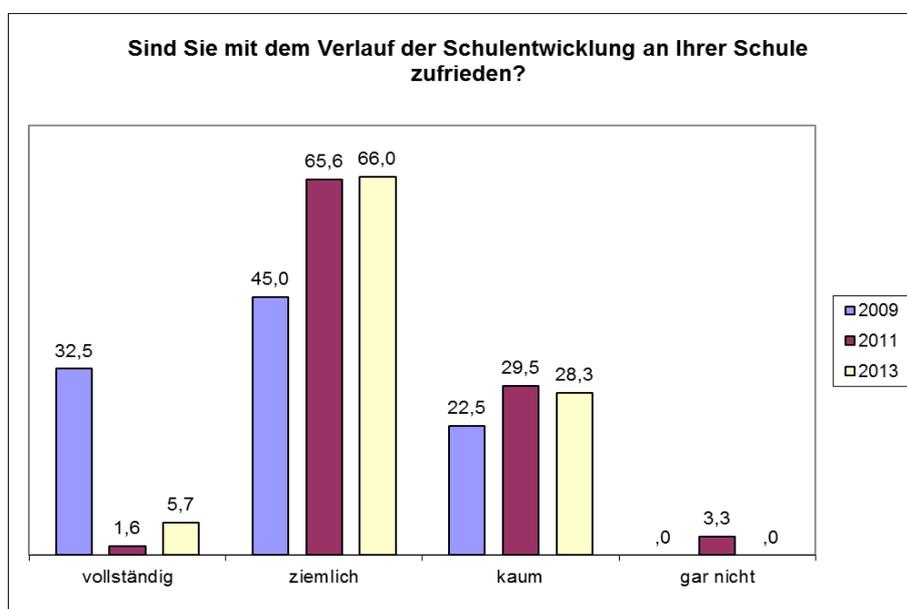


Abbildung 38: Zufriedenheit mit dem Verlauf der Schulentwicklung

Abgesehen von dieser globalen Einschätzung, wurde auch nach den konkreten Folgen gefragt, die sich für die Lehrkräfte aus dem Schulversuch ergeben haben, die positiven Aspekte sind in Abbildung 39 und die negativen in Abbildung 40 dargestellt. An positiven Aspekten wurden insbesondere die verbesserten Fördermöglichkeiten und der veränderte Unterricht am Schulversuch herausgestellt.

2013 wählten allerdings auch bei einem weiterhin hohen Zustimmungswert von knapp 70% ein signifikant kleinerer Anteil der Befragten die Antwortmöglichkeit „veränderter Unterricht“, so dass davon ausgegangen werden kann, dass in diesem Bereich von vielen Lehrkräften deutliche Veränderungen erwartet wurden, diese aber nicht eingetreten sind, demnach auch der Unterricht sich nicht in dem erwarteten Maße verändert hat bzw. verändern musste (siehe Kapitel V.A).

Bemerkenswert ist weiterhin, dass zum ersten Erhebungszeitpunkt 2009 noch 65% der befragten Lehrkräfte davon ausgingen, dass mit dem Schulversuch auch bessere Arbeitsbedingungen einhergehen würde, dies gaben 2011 nur noch 22% und 2013 nur noch 27% der Lehrkräfte an, was beides einem statistisch signifikanten Rückgang entspricht. Auch hier wurden demnach die hohen Erwartungen von der Praxis des Schulversuchs zumindest für viele nicht erfüllt. Auch hier muss aber darauf hingewiesen werden, dass mehr als ein Viertel der Befragten auch am Ende des Schulversuchs immer noch die Einschätzung vertraten, dass sich die Arbeitsbedingungen verbessert haben, was sicherlich auch auf die zusätzlichen Ressourcen an den Schulen zurückgeführt werden kann.

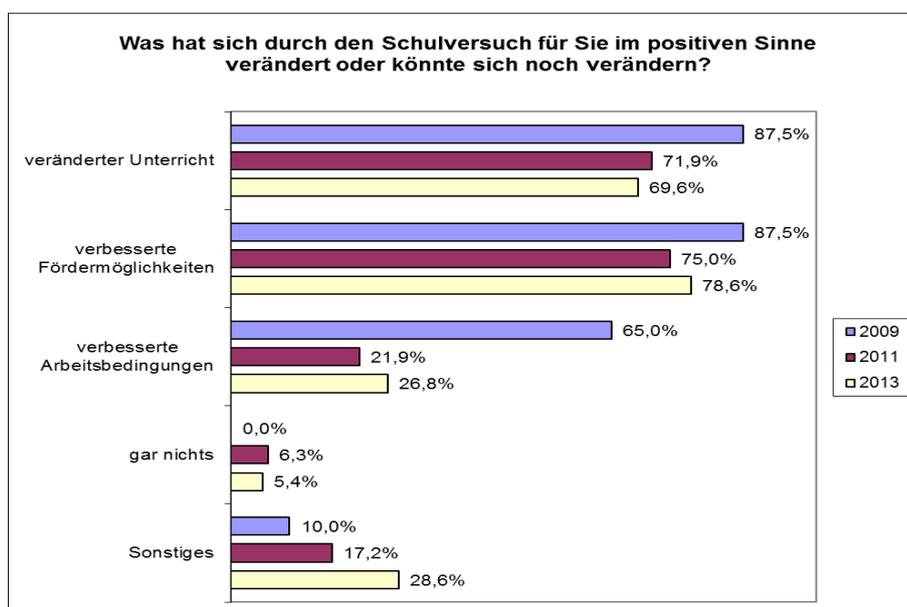


Abbildung 39: Positive Veränderungen durch den Schulversuch

Vor dem eigentlichen Beginn des Schulversuchs wurde von einem großen Teil der Lehrkräfte (82%) erwartet, dass mit dem Schulversuch ein höherer Arbeitsaufwand einhergehen würde. Diese Erwartung hat sich offensichtlich für die Mehrheit der befragten Lehrkräfte auch bestätigt, 80% wählen diese Antwortmöglichkeit auch noch im Jahr 2013.

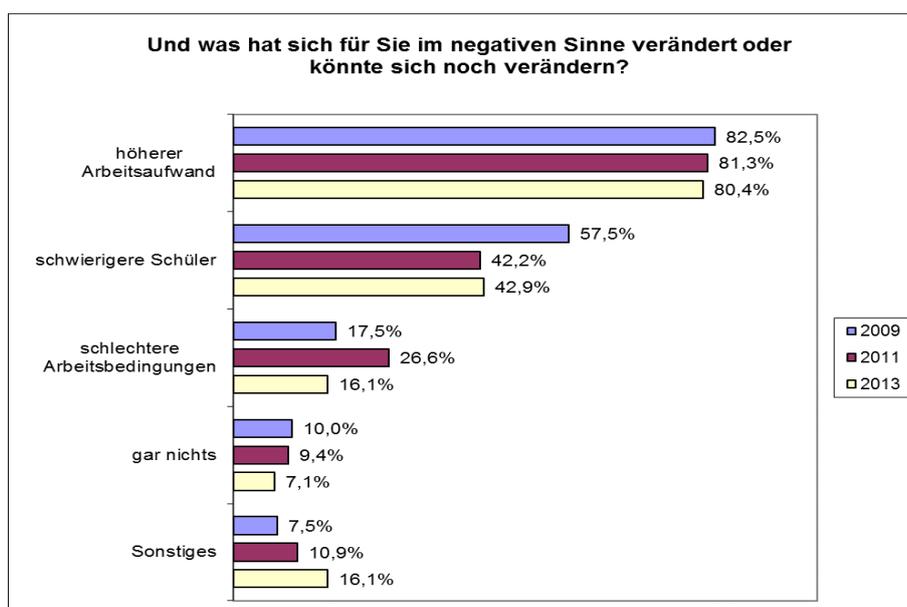


Abbildung 40: Negative Veränderungen durch den Schulversuch

In Bezug auf den angeführten Befund zu den Arbeitsbedingungen kann aus der negativen Formulierung angeführt werden, dass keineswegs alle, die ihre Erwartung nach besseren Arbeitsbedingungen enttäuscht sahen, nun die Ansicht vertraten, dass sich die Bedingungen verschlechtert hätten. Der entsprechende Wert blieb über den Verlauf betrachtet relativ konstant.

Die folgenden Zitate veranschaulichen die unterschiedlichen angeführten Aspekte dieser Bewertungen sehr anschaulich, weshalb sie auch unkommentiert bleiben und für sich sprechen.

„Mein persönliches Fazit ist, dass mein Unterricht sich in einer Form entwickelt hat, dass ich feststelle, er ist erfolgreich und macht den Kindern Spaß. Auf der anderen Seite bedeutet das einen Arbeitswust ohne Ende, sodass mein Mann meint, ob ich mir nicht mal überlege, dass wir einen Tag vom Wochenende vielleicht mal was gemeinsam wieder machen könnten, aber ich sehe es noch nicht.“

„Richtig super ist, dass sich die Einstellung in den Teams, die jetzt dabei sind, dass die sich sehr verändert hat. Das sind wirklich andere Lehrer geworden und das finde ich super. Die haben einen anderen Blick gekriegt für das, was im Unterricht passiert.“

„Sehr positiv finde ich, dass sich das Leitbild unserer Schule schon verändert hat und dass wir auch was die Schulgemeinschaft, was das Zusammenleben betrifft, viel geändert haben oder ein permanenter Veränderungsprozess stattfindet, so dass wir uns da mehr Gedanken darüber machen. Wir sagen eben nicht mehr, so ist das und da bleiben wir stehen. Wir denken auch viel mehr darüber nach, was ist wichtig für das einzelne Kind und was ist wichtig für die Schulgemeinschaft.“

„Manchmal wird sehr viel Aufwand betrieben um einen Effekt zu erzielen, der wirklich nur ganz marginal ist, wenn er überhaupt vorhanden ist. Und das führt auch oft zu Frustrationen, obwohl das vielleicht zu viel gesagt ist. Aber es ist eben manchmal ärgerlich, dass man sich Gott weiß wie viel Mühe gibt und am Ende versiegt das so ein bisschen.“

B. Fortbildung als zentraler Baustein der Schulentwicklung

Dass der Fortbildung bei der Implementierung neuer pädagogischer Konzepte und organisationaler Strukturen eine zentrale Bedeutung zukommt, dürfte unstrittig sein. Dies gilt insbesondere für die Entwicklung inklusiver Schulen. Gleichzeitig wird das Fehlen entsprechender Konzepte und Angebote zurecht beklagt. Da der Schulversuch *Begabungsgerechte Schule* durch umfangreiche Fortbildungsmaßnahmen flankiert wurde, sind die hier gewonnenen Erfahrungen von allgemeiner Relevanz und werden daher im Folgenden ausführlich dokumentiert.

1. Ausgewählte Literaturbefunde zur Lehrerfortbildung

Die Fortbildung von Lehrkräften kann als „Aktualisierung der einmal erworbenen Lehrbefähigung“ (Hippel 2011: 248) verstanden werden oder auch als „Lernangebote, die auf eine Unterstützung der Lehrkräfte in ihrer aktuellen Berufspraxis und auf Qualifikationserhaltung zielen“ (Fussangel et al. 2010: 329). Begründen lässt sie sich zum einen durch professionstheoretische Argumentationen, die z.B. darauf abheben, dass Wissensbestände aus der wissenschaftlichen Forschung und Theoriebildung in die Praxis befördert werden sollen. Zum anderen wird diskutiert, dass durch gesteigerte Anforderungen an Schule und Ausbildung (sowohl durch internationale vergleichende Leistungsmessungen, als auch durch knappere öffentliche Mittel für Bildung) eine erhöhte Erwartung an Effektivität und Effizienz der Arbeit in Schulen besteht, weshalb auch die pädagogisch Tätigen in den Schulen besser qualifiziert werden müssen. Dazu soll die Fortbildung von Lehrkräften beitragen (vgl. Hippel 2011).

Lehrerfortbildung kann dabei nicht als eine Veranstaltung betrachtet werden, die sich ausschließlich und womöglich auch nicht primär auf die Professionalität und die Qualifikation einzelner Lehrkräfte bezieht. Insbesondere im Kontext eines Schulversuchs, der nicht nur auf die Veränderung von einzelnen Aspekten der Schule oder des Unterrichts abzielt, sondern die Entwicklung der gesamten Schule das Ziel darstellt, muss Fortbildung als ein Baustein der gesamten Schulentwicklung betrachtet werden, da „Schulentwicklung immer Lehrerfortbildung umfasst“ (Rolf 2010: 32). Auch wenn also Lehrerfortbildung auf Unterrichtsentwicklung fokussiert, ist diese auf Schulentwicklung ausgerichtet, „sofern der Rahmen eines Faches überschritten und eine Struktur der Arbeit an Teilen oder der ganzen Schule aufgebaut wird“ (ebd.).

Im Rahmen des Schulversuchs wurden eine Reihe regelmäßiger und auch einmaliger Fortbildungen als schulinterne Fortbildungen angeboten. Diese Form der Lehrerfortbildung unterscheidet sich von anderen, eher auf das Individuum abzielenden Angeboten (die natürlich während der Zeit des Schulversuchs auch wahrgenommen wurden) dadurch, „dass ein Kollegium selbst über die Inhalte und Arbeitsformen der Fortbildung entscheiden und dichter an Problemen, aber auch an Entwicklungsvorhaben der eigenen Schule anknüpfen kann und leistet damit einen wichtigen Beitrag auf dem Weg zur ‚eigenverantwortlichen‘ Schule“ (Wenzel 2010: 295). Die bereits angedeutete Verbindung zwischen Schulentwicklung und Lehrerfortbildung wird auch bestätigt von Ergebnissen der Schulqualitätsforschung bzw. der Entwicklung von Merkmalen ‚guter Schulen‘. So bedürfen Ansätze zur

schulischen Qualitätsentwicklung auch Formen der Lehrerfortbildung, „die nicht mehr nur auf den einzelnen Lehrer zielten, sondern auf das Kollegium und seine kommunikativen und kooperativen Kompetenzen und zugleich darauf, dass unterrichtliche Innovationen nicht durch Einzelkämpfer, sondern möglichst im Konsens des gesamten Kollegiums eingeführt werden“ (ebd.: 296).

Unabhängig von diesen, vorwiegend auf die Perspektive der Schulentwicklung bezogenen Aspekten zur Lehrerfortbildung, gibt es mittlerweile zudem auch ein fundiertes Wissen über die Gelingensbedingungen von Fortbildungen für Lehrkräfte im Allgemeinen. So hat Lipowsky (2004) in einer Meta-studie die folgenden allgemeinen Merkmale herausgearbeitet, die zur Wirksamkeit von Lehrerfortbildungen beitragen:

1. Die Fortbildungsinhalte besitzen einen direkten Bezug zum eigenen Unterricht.
2. Innerhalb und nach der Fortbildung besteht die Möglichkeit zur Kooperation und Informationsaustausch mit anderen Lehrkräften.
3. Externe Unterstützung und Betreuung der Lehrkräfte durch die Anbieter der Fortbildung.
4. Auseinandersetzung mit und Herausforderung der eigenen subjektiven Theorien zum Unterricht, z.B. durch Fallbeispiele, an denen verschiedene Handlungsweisen deutlich werden und die eigene Perspektive in Frage gestellt werden kann.

Lipowsky weist zugleich darauf hin, dass selbst bei solcherart wirksamen Fortbildungsangeboten nicht direkt darauf geschlossen werden kann, dass sich nach der Teilnahme auch die Schülerleistungen verbessern werden, da die empirischen Ergebnisse hierzu alles andere als eindeutig sind.

Ergänzend zu den von Lipowsky angeführten Merkmalen wirksamer Lehrerfortbildungen, hat Schreder (2007) in einer eigenen Evaluation die folgenden zusätzlichen Aspekte identifiziert, die von Lehrkräften als positiv angeführt wurden:

1. Ein positives Lernklima, das durch gegenseitige Anerkennung und Akzeptanz geprägt ist und in dem man als lernendes Subjekt ernstgenommen wird.
2. Die Lern- und Arbeitsmethoden des Lernjournals, des Lerntagebuchs und des dialogischen Lernens unterstützen den eigenen Lernprozess.
3. Die vermittelten (didaktischen) Inhalte werden auch mit einer entsprechenden Methode vermittelt, wodurch die Übertragung der Inhalte erleichtert wird.
4. Die Organisation der Fortbildung erfolgt über einen längeren Zeitraum im Rahmen mehrerer Blöcke, wodurch ein zusammenhängendes, intensiveres Lernen gefördert wird.
5. Die Lernform der Konfrontation und Verunsicherung ist besonders bedeutsam für die Veränderung eigener Verhaltens- und Denkmuster.

2. Ergebnisse zur Fortbildung

Im Rahmen der Evaluation des Schulversuchs wurden verschiedene der zuvor angeführten Themen im Kontext der durchgeführten Fortbildungen untersucht, sowie durch weitere Bereiche, die besonders den Aspekt der Steuerung des Schulversuchs bzw. der Schulentwicklung betreffen. So wurden Lehrkräfte regelmäßig nach den Inhalten und ihrer Bewertung der Fortbildungen, sowie eigener Wünsche nach weiterer Unterstützung befragt. Zudem wurden Daten zur Fortbildungsplanung und -teilnahme von der Projektleitung des Schulversuchs erhoben. Anhand dieser unterschiedlichen Daten wird in diesem Kapitel den folgenden Fragen nachgegangen:

- Welche Fortbildungen wurden überhaupt angeboten und welche Relevanz besaßen diese für die Lehrkräfte und ihr Handeln?
- Welche Rolle haben die Fortbildungen im Rahmen des Gesamtprojekts des Schulversuchs gespielt, bzw. wie lässt sich ihre Funktion in der Entwicklung von Schule beschreiben?
- Wie lässt sich ein Fortbildungskonzept planen, das auf die Entwicklung von Schulen in Richtung des Konzepts der Inklusion abzielt, bzw. kann es hierfür überhaupt ein allgemeines Rahmenkonzept geben?

Überblick über die angebotenen Fortbildungsveranstaltungen

In der folgenden tabellarischen Übersicht werden die Themen aller angebotenen Fortbildungsveranstaltungen und deren jeweilige Adressaten zunächst einmal überblicksartig aufgezählt, um einen Eindruck über die Breite des Angebots und über die inhaltlichen Schwerpunktsetzungen zu geben.

Es wurden Fortbildungsveranstaltungen sowohl von der Wissenschaftlichen Begleitung konzipiert und durchgeführt als auch vom Schulträger vorgehalten. Einige Themen, insbesondere diejenigen der öffentlichen Veranstaltungen, wurden dabei von der Projektleitung bzw. der Steuerungsgruppe in Absprache mit den Schulleitungen vorgegeben. Darüber hinaus wurde versucht, auf die spezifische Situation der beteiligten Schulen einzugehen und deren angemeldeten Bedarfe zu befriedigen. Inwieweit dies gelungen ist, wird dann in den folgenden Abschnitten behandelt werden.

Angebote der Wissenschaftlichen Begleitung

2008 / 2009	Thema	Adressaten
	Materialien für LRS-Kinder	Kollegium der Schule B
	Materialien für LRS-Kinder	BGS-Team ⁶ der Schule A
	Materialien für Kinder mit Rechenschwierigkeiten	BGS-Team der Schule A
	Fördermaterial für den Mathematikunterricht	Kollegium der Schule B
	Prävention und Förderung bei Rechenschwierigkeiten im Anfangsunterricht	Förderschullehrkräfte der Dezentralen Schule für Erziehungshilfe

⁶ BGS-Team meint hier: Schulinterne Steuergruppe für den Schulversuch Begabungsgerechte Schule

2008 / 2009	Thema	Adressaten
	Prävention und Förderung bei Rechenschwierigkeiten im Anfangsunterricht	Grund- und Förderschullehrkräfte des Schulversuches und des Kreise
	Lernstandserhebung im Fach Mathematik	Eltern und Förderschullehrkraft Schule B
	Prävention und Förderung bei Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten im Anfangsunterricht	Grund- und Förderschullehrkräfte des Schulversuches und des Kreises
	Prävention und Förderung bei Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten	Förderschullehrkräfte Dezentrale Schule für Erziehungshilfe
	Materialien für den Anfangsunterricht in Deutsch und Mathematik	Kollegium der Schule C
	Prävention und Förderung bei Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten im Anfangsunterricht	Erstklasslehrkräfte / Förderschullehrkräfte der Schulversuchsschulen
	Prävention und Förderung bei Rechenschwierigkeiten im Anfangsunterricht	Erstklasslehrkräfte / Förderschullehrkräfte der Schulversuchsschulen

2009 / 2010	Thema	Adressaten
	Schreiben, Lesen und Rechnen in der 1. Klasse: Hospitation und Unterricht – Teamteaching – Kooperation im Jahrgang 1	Jahrgangsteam 1. Klasse Schule C
	Wie lernen Kinder heute Lesen und Schreiben – Entwicklungsstufen beim Schriftspracherwerb	Eltern der Erstklässler Schule B
	Einsatz der Ziffer-Wendekarten	BGS-Team der Schule A
	Wie lernen Kinder heute Lesen und Schreiben – Entwicklungsstufen beim Schriftspracherwerb	Eltern der Erstklässler Schule A
	Lernstandserhebung im Fach Mathematik	Eltern, Grund- und Förderschullehrkraft Schule A
	Lernstandserhebung im Fach Mathematik	Eltern, Grund- und Förderschullehrkraft Schule C
	Förderung bei Rechenschwierigkeiten	Eltern, Grund- und Förderschullehrkraft Schule A
	Pädagogische Leistungskultur: Allen Kindern gerecht werden – jedes Kind wertschätzen	Kollegium der Schule C
	Pädagogische Leistungskultur: Allen Kindern gerecht werden – jedes Kind wertschätzen	Kollegium der Schule A
	Lesen- und Schreibenlernen im Anfangsunterricht (Spracherfahrungsansatz)	Erstklass-/ Förderschullehrkräfte Schulversuchsschulen
	Rechtschreiblernen mit der Rechtschreibwerkstatt	Lehrkräfte der Schulversuchsschulen
	Schriftspracherwerb - Kriterien für die Auswahl eines Lehrwerkes	Schule B
	Die flexible Eingangsstufe (FLEX)	Kollegium der Schule C
	Prävention und Förderung bei Rechenschwierigkeiten im Anfangsunterricht	Erstklass-/ Förderschullehrkräfte Schulversuchsschulen
	Alle Kindern gerecht werden – jedes Kind wertschätzen	Schule A - <u>Elternabend</u>
	Pädagogische Leistungskultur: Allen Kindern gerecht werden – jedes Kind wertschätzen	Kollegium der Schule B

2010 / 2011	Thema	Adressaten
	Pädagogische Leistungskultur: Allen Kindern gerecht werden – jedes Kind wertschätzen	Kollegium der Schule D
	Lesen- und Schreibenlernen im Anfangsunterricht (Spracherfahrungsansatz)	Kollegium der X-Schule (Förderschule Lernen / BFZ)
	Lesen, Schreiben und Rechnen im Anfangsunterricht	Schule B - <u>Elternabend</u>
	ABC-Lernlandschaft ab Klasse 2	Alle Lehrkräfte der Schulversuchsschulen
	Das Zahlenbuch. Bildungsstandards kompetent umsetzen – Heterogenität als Chance begreifen	Kollegium der Schule C

	Das Zahlenbuch. Bildungsstandards kompetent umsetzen – Heterogenität als Chance begreifen	Kollegium der Schule A
	Mathematiklernen im Anfangsunterricht	Lehrkräfte X-Schule (Förderschule Lernen / BFZ)
	Das Zahlenbuch. Bildungsstandards kompetent umsetzen – Heterogenität als Chance begreifen	Kollegium der Schule B
	Alle Kindern gerecht werden – jedes Kind wertschätzen	Schule A - <u>Elternabend</u>
	Lesen- und Schreibenlernen im Anfangsunterricht	Erstklass-/ Förderschullehrkräfte Schulversuchsschulen
	Diagnostisches Interview bei Rechenschwierigkeiten – Fördermaßnahmen	Eltern, Klassen- und Förderschullehrkraft Schule C

2011 / 2012	Thema	Adressaten
	Mathematiklernen im Anfangsunterricht – Diagnostik, Prävention und individuelle Förderung	Erstklass-/ Förderschullehrkräfte Schulversuchsschulen
	Mathematiklernen im Anfangsunterricht – Diagnostik, Prävention und individuelle Förderung	Y-Schule (Grundschule in der Region des Schulversuchs)
	Bildungsstandards kompetent umsetzen – Das Zahlenbuch 3+4 neu entdecken	Kollegium der Schule C
	Bildungsstandards kompetent umsetzen – Das Zahlenbuch 1+2 neu entdecken	Kollegien der Schulen A- und B
	Bildungsstandards kompetent umsetzen – Das Zahlenbuch 3+4 neu entdecken	Kollegien der Schulen A- und B
	Bildungsstandards kompetent umsetzen – Das Zahlenbuch 1+2 neue entdecken	Kollegium der Schule C
	Lesen- und Schreibenlernen im Anfangsunterricht	Erstklass-/ Förderschullehrkräfte Schulversuchsschulen

2012 / 2013	Thema	Adressaten
	Bildungsstandards kompetent umsetzen – Das Übungskonzept des (neuen) Zahlenbuches für die Klasse 1	Erstklass-/ Förderschullehrkräfte Schulversuchsschulen
	Erarbeitung von Zeugnissen mit Kompetenzraster	Ausgewählte Grund- und Förderschullehrkräfte der Versuchsschulen
	Allen Kindern gerecht werden – jedes Kind wertschätzen	Schule B - <u>Elternabend</u>
	Das Zahlenbuch 1+2. Bildungsstandards kompetent umsetzen – Heterogenität als Chance begreifen	Kollegium der Schule B
	Anfangsunterricht in Deutsch und Mathematik	Schule A - <u>Elternabend</u>
	Wo stehen wir fast am Ende des Schulversuches mit der Konzeption der Begabungsgerechten Schule? Wie geht es weiter?	Kollegium der Schule B
	Die Flexible Eingangsstufe-Standortbestimmung - Wie weiter? Berichte der Arbeitsgruppen: Rechtschreibung, Grammatik, Sachunterricht	Kollegium der Schule C

Angebote des Schulträgers

2009	Thema	Adressaten
	Exkursion nach Berlin und Jena; Titel: "Best practice oder Gelingensfaktoren von Schule"	Projektleitung Steuergruppe Schulleitung Einzelne Lehrkräfte

2009	Thema	Adressaten
	Fortbildung der am Schulversuch beteiligten Lehrkräfte im Hinblick auf die Planung, Durchführung und Evaluation diagnostisch gestützter individualisierter Unterrichtskonzepte für heterogen zusammengesetzte Lerngruppen; Fallbesprechungen zur Lösung wahrgenommener Probleme im Zusammenhang mit der Unterrichtsdurchführung	Lehrkräfte
	Schulung der Schulsozialarbeiterinnen mit Blick auf Konzeption und Auftragsklärung	Schulsozialarbeit
	Beratung zu Einsatz von Schulsozialarbeit im Gesamtprozess	Schulleitung
	Fortbildung Schulsozialarbeit	Schulsozialarbeit
	Begleitung der Zusammenführung von Hort und Schule im Kontext eines Teamentwicklungsprozesses	Schulleitung Schule A
	6 Päd. Tage zum Thema: "Individuelles Lernen in der Grundschule - Heterogenität als Chance nutzen ..."	Kollegien
	Coaching Schulleitung	Schulleitung
	Vortrag Fachtag: "Das Recht auf Bildung nach der Behindertenrechtskonvention der Vereinten Nationen"	offen
	Moderation Päd. Tag Gesamtteam	Kollegium (Schule A)

2010	Thema	Adressaten
	Fachtag „Bedeutung von ‚beliefs‘ – Aspekte pädagogischen Handelns“	offen
	Coaching Schulleitung	Schulleitung (Schule A)
	Exkursion im Rahmen der Reihe „Best Practice“, Ort: Bielefeld, Laborschule	Schulleitung Lehrkräfte
	Fortbildung der am Schulversuch beteiligten Lehrkräfte im Hinblick auf die Planung, Durchführung und Evaluation diagnostisch gestützter individualisierter Unterrichtskonzepte für heterogen zusammengesetzte Lerngruppen; Fallbesprechungen zur Lösung wahrgenommener Probleme im Zusammenhang mit der Unterrichtsdurchführung	Lehrkräfte
	Fortbildung zum Thema „Schriftspracherwerb“ im Kontext des Schulversuchs Begabungsgerechte Schule	Lehrkräfte
	Pädagogische Fachtage zum Thema „Individuelles Lernen in der Grundschule: Heterogenität als Chance nutzen – Jedes Kind fördern“	offen
	Fachtagung „Chancen durch inklusive Bildung - Auswirkungen der UN-Behindertenrechtskonvention auf Kita und Schule“	offen
	Fortbildung "Gesprächsführung mit Eltern"	Lehrkräfte
	Klausurtag Sozialarbeit im Schulversuch, Fortbildung Gruppendynamik, Präventionsstrategien (angelehnt an ETEP-Programm)	Schulsozialarbeit
	Durchführung eines Coachings zur Rollenklärung für Förderlehrkräfte im Schulversuch	Förderschullehrkräfte
	Fortbildung für Fachkräfte der Sozialarbeit in Schule, Betreuungskräfte und Lehrkräfte im Kontext des Schulversuchs mit dem Titel: Spielpädagogik in der Grundschule	Schulsozialarbeit Lehrkräfte Erzieher
	Fortbildung für Fachkräfte der Sozialarbeit in Schule und für Lehrkräfte im Kontext des Schulversuchs. Titel: Die Förderung sozial-emotionaler Kompetenz in der Grundschule (ETEP)	Schulsozialarbeit Lehrkräfte

2011	Thema	Adressaten
	Fachtag Inklusiver Unterricht: Balance zwischen Heterogenität und Gemeinschaft - Leistung und Entwicklung	Offen
	Durchführung eines Coachings zur Rollenklärung für Förderlehrkräfte im Schulversuch	Förderschullehrkräfte
	Fortbildung "Portfolioarbeit - Leistungsbeurteilung, die Kinder stärkt" für Lehrkräfte im Kontext des Schulversuchs "Begabungsgerechte Schule"	Lehrkräfte
	Coaching Schulleitung	Schulleitung

	Fortbildung "Mediation in Gruppen und Schulklassen" für Fachkräfte der Sozialarbeit in Schule und für Lehrkräfte im Kontext des Schulversuchs "Begabungsgerechte Schule"	Schulsozialarbeit
	Fortbildung der am Schulversuch beteiligten Lehrkräfte im Hinblick auf die Planung, Durchführung und Evaluation diagnostisch gestützter individualisierter Unterrichtskonzepte für heterogen zusammengesetzte Lerngruppen; Fallbesprechungen zur Lösung wahrgenommener Probleme im Zusammenhang mit der Unterrichtsdurchführung	Lehrkräfte

2012	Thema	Adressaten
	Fortbildung der am Schulversuch beteiligten Lehrkräfte im Hinblick auf die Planung, Durchführung und Evaluation diagnostisch gestützter individualisierter Unterrichtskonzepte für heterogen zusammengesetzte Lerngruppen; Fallbesprechungen zur Lösung wahrgenommener Probleme im Zusammenhang mit der Unterrichtsdurchführung	Lehrkräfte
	Coaching Schulleitung	Schulleitung
	Pädagogischer Tag für Schulleitung, Kollegium und Schulsozialarbeit	Schulleitung Lehrkräfte (Schule D) Schulsozialarbeit
	Exkursion im Rahmen der Reihe „Best Practice“, Ort: Reformschule Kassel	Schulleitung Lehrkräfte
	Fortbildungsreihe "Wertschätzung und Konfrontation - Lösungsorientierte Gespräche mit Eltern im Kontext von Schule" für Lehrkräfte und Fachkräfte der Sozialarbeit "Begabungsgerechte Schule"	Schulsozialarbeit
	Fachtag "Wir sind alle anders!" Welches Schulsystem brauchen wir also? Möglichkeiten inklusiver Beschulung	offen
	Fachtag "Auf dem Weg zur schulischen Inklusion - Empfehlungen zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention"	offen

2013	Thema	Adressaten
	Fortbildung der am Schulversuch beteiligten Lehrkräfte im Hinblick auf die Planung, Durchführung und Evaluation diagnostisch gestützter individualisierter Unterrichtskonzepte für heterogen zusammengesetzte Lerngruppen; Fallbesprechungen zur Lösung wahrgenommener Probleme im Zusammenhang mit der Unterrichtsdurchführung	Lehrkräfte
	Pädagogischer Tag zum Thema „Wo stehen wir am Ende des Schulversuchs mit der Konzeption der Begabungsgerechten Schule? Wie geht es weiter?“	Kollegium (Schule B)
	2 Pädagogische Tage zum Thema „Wo stehen wir am Ende des Schulversuchs mit der Konzeption der Begabungsgerechten Schule? Wie geht es weiter?“	Kollegium (Schule C)
	Pädagogischer Tag zum Thema „Entspannungspädagogik“	Kollegium (Schule A)
	Rückblick Modellversuch "Begabungsgerechte Schule"	Kollegien
	Aufgaben- und Rollenklärung von Förderschullehrkräften im Bereich der BFZ-Arbeit	Förderschullehrkräfte

Nach diesem thematischen Überblick über die angebotenen Fortbildungen im Rahmen des Schulversuchs, soll nun der Blick darauf gerichtet werden, wie dieses Angebot in den Schulen von den Lehrkräften angenommen und bewertet wurde. Es geht dabei nicht um die Bewertung der Qualität einzelner angebotener Fortbildungsveranstaltung, sondern um das Passungsverhältnis von Angebot und den wahrgenommenen Bedarfen. Auch ist zu berücksichtigen, dass wir bei unseren Befragungen nicht dezidiert zwischen den Angeboten der Wissenschaftlichen Begleitung und den vom Schulträger angebotenen Veranstaltungen unterschieden haben. Die Antworten der Befragten beziehen sich daher auf das Fortbildungsangebot insgesamt und können nicht direkt auf den jeweiligen Anbieter zurückgeführt werden.

Die in der Einleitung gestellte Frage, wie ein allgemeines Fortbildungskonzept für ähnliche Schulentwicklungsprozesse konkret aussehen könnte, wird daher nicht mit einer Liste an anzubietenden Fortbildungen zu beantworten sein. Auch wenn es den ein oder anderen inhaltlichen Schwerpunkt gibt, der vermutlich auch in anderen Projekten Sinn machen würde, wird im Folgenden neben den Inhalten der Fortbildungen vor allem die Angebotsstruktur und ihre Entwicklung bzw. Rahmung im Schulversuch aus der Sicht der Lehrkräfte dargestellt.

Häufigkeit und Bedingungen der Teilnahme

Zunächst soll ein grober quantitativer Blick einen Eindruck davon vermitteln, wie viele der befragten Lehrkräfte tatsächlich an den hier interessierenden Fortbildungen teilgenommen haben. In Abbildung 41 ist wiedergegeben, wieviel Prozent der Lehrkräfte im Jahr der Befragung an mindestens einer entsprechenden Veranstaltung teilgenommen haben.

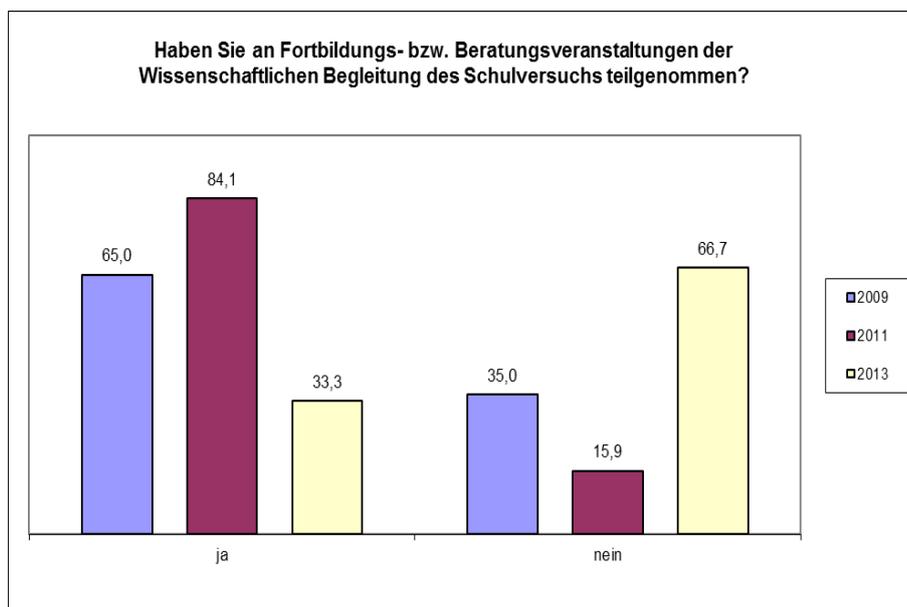


Abbildung 41: Teilnahme an Fortbildungen

Dieses Ergebnis der Befragung ist insofern interessant, da es einen deutlichen Entwicklungsverlauf in der quantitativen Beteiligung an den Fortbildungen dokumentiert. Während zu Beginn des Schulversuchs, im Jahr 2009, knapp zwei Drittel der befragten Lehrkräfte angaben, an einer Fortbildung der wissenschaftlichen Begleitung des Schulversuchs teilgenommen zu haben, war der Anteil im letzten Jahr des Schulversuchs mit einem Drittel nur noch etwa halb so groß. Dieses Ergebnis war auch durchaus zu erwarten, da es zu Beginn des Entwicklungsprozesses viele Unsicherheiten und Klärungsbedarf gab und daher zahlreiche Veranstaltungen angeboten und abgerufen wurden. Ein weiterer Aspekt besteht im hier untersuchten Rahmen der von einer externen Projektleitung initiierten und zumindest in einigen zentralen Bereichen auch gesteuerten Schulentwicklung darin, dass zu

Beginn des Projekts ein deutliches Zeichen gesetzt werden musste, um einen klaren Beginn zu markieren. Es handelte sich eben nicht um einen „natürlichen“ Entwicklungsprozess, in dem sich Fortbildungsbedarfe und -nachfragen aus dem alltäglichen Handeln und der Situation vor Ort ergeben haben, sondern um einen zumindest in Teilen auch gewollten Einschnitt von außen.

In der zweiten Erhebung von 2011 gab mit 84% ein noch größerer Anteil der befragten Lehrkräfte an, an Fortbildungsveranstaltungen der wissenschaftlichen Begleitung des Schulversuchs teilgenommen zu haben. Dies lässt sich so verstehen, dass zu Beginn des Entwicklungsprozesses vor allem die hochmotivierten Lehrkräfte und insbesondere diejenigen, die das erste Schuljahr unter Versuchsbedingungen übernommen haben, an den Fortbildungen teilgenommen haben, im Prozessverlauf dann auch der große Rest des Kollegiums von den Veränderungen betroffen wurde und es auch unabhängig von persönlichen Interessen und Motivationslagen notwendig war, die Kollegien der Schulen auf einen gemeinsamen fachlichen Diskussionsstand zu bringen. Dass es dann im letzten Jahr des Schulversuchs zu einer deutlichen Abnahme der Beteiligung an den Fortbildungsveranstaltungen gekommen ist, erscheint vor dem Hintergrund der bis dahin schon erfolgten umfangreichen Fortbildungsmaßnahmen und dem damit verbundenen zeitlichen Aufwand plausibel. Bereits in den 2010 geführten Interviews zeigten sich deutliche Anzeichen dafür, dass die zeitliche Belastung durch die Teilnahme an den Fortbildungen von einigen Lehrkräften als zu hoch eingeschätzt wurde:

„Also wir haben im letzten Halbjahr zwei bis drei Fortbildungen jede Woche gehabt, und das war zu viel. Also man konnte manche Sachen einfach gar nicht mehr aufnehmen oder versuchen umzusetzen im Unterricht, weil es zu viel war. Die Termine waren einfach zu viel, man konnte sich auf den Unterricht nicht mehr so konzentrieren dann irgendwann. Also mir geht es momentan so, dass ich völlig zugeballert bin.“

Offensichtlich wurde in der Wahrnehmung dieser Lehrkraft so viel Zeit mit Fortbildungen verbracht, dass dies ihre eigentliche Aufgabe zu unterrichten, zumindest zeitweise beeinträchtigt hat. Ein Übermaß an Fortbildung hat offenbar bei einzelnen Befragten auch Ablehnung und Widerstand erzeugt. Auch in den Fragebögen von 2011, in dem wie gezeigt ein sehr großer Anteil der Kollegien an Fortbildungen teilgenommen hat, das Angebot also sehr hoch war, finden sich in den offenen Antworten zum Thema Fortbildungen einige Kommentare, die den mit der Fortbildung verbundenen hohen Zeitaufwand deutlich kritisieren:

„Die Fortbildungen erfordern einen hohen Zeitaufwand“

„Die Arbeitsbelastung durch Fortbildungen ist kritikwürdig“

Das nächste Zitat, das wieder aus dem Erhebungsjahr 2010 stammt, ist ein Beispiel für eine (auch) durch Fortbildungen erzeugte Aversion gegen bestimmte Inhalte, die scheinbar in zu vielen Fortbildungen zu häufig auftauchten:

„Die ABC-Lernlandschaft und der Spracherfahrungsansatz, das ist mir nichts Neues. Das war mir auch vor einem Jahr nichts Neues, so arbeite ich auch schon seit zehn, fünfzehn Jahren. Trotzdem habe ich mir das jetzt, auf offiziellen Veranstaltungen vielleicht viermal anhören müssen. Wir müssen es und es wird ununterbrochen wiederholt. Das sind wie so Mantras, also wenn ich früher gedacht habe ich kriege einen Hörsturz, weil es in der Schule laut ist, dann habe ich jetzt des Gefühl,

ich krieg den Hörsturz wenn ich das Wort Spracherfahrungsansatz nochmal höre. Ich verstehe das nicht, und ich kann das auch kaum aushalten im Moment. Ich bin nicht eingebildet oder was, aber ich verstehe das nicht.“

Neben der Kritik an der, auch durch die Darstellung der Fortbildungsinhalte im vorherigen Abschnitt bereits deutlich gewordenen Wiederholung bestimmter, z.T. auch verpflichtender Fortbildungen zu bestimmten didaktisch-methodischen Ansätzen, wird in diesem Zitat auch noch mehr deutlich. Das Zitat drückt die Erfahrung einiger der interviewten Lehrkräfte aus, dass die bei ihnen und auch anderen KollegInnen vorhandenen Kompetenzen in der Planung und Durchführung der Fortbildungen nicht bzw. zumindest nicht ausreichend berücksichtigt wurden. Wäre dies nämlich der Fall gewesen, wären die entsprechenden Fortbildungen – die in ihrer Qualität auch hier nicht schlecht bewertet wurden – nur für diejenigen Lehrkräfte anberaumt worden, die den behandelten methodischen Ansatz noch nicht kannten oder sich in diesem unsicher fühlten. Und auch davon gab es im Rahmen des Schulversuchs genug, wie auch die Ergebnisse in den nächsten Abschnitten noch zeigen werden. Es bleibt aber festzuhalten, dass die Häufigkeit der Fortbildungen zu grundsätzlichen methodischen Ansätzen im Schulversuch, bei einem Teil der Lehrkräfte zu einigem Unmut geführt hat, der im Verlauf des Schulversuchs nicht abgenommen hat – eher im Gegenteil.

Diese Häufung bestimmter Themen, aber auch die prinzipiell hohe Dichte an Fortbildungen, ist auch dem hohen Anspruch geschuldet, mit dem sowohl die Projektleitung, als auch die Schulleitungen und Kollegien in den Schulversuch gestartet sind. In vielen Interviews wurde thematisiert, dass überall Einigkeit darüber bestand, dass der Schulversuch keine geringfügige Veränderung in einem kleinen Bereich der Schulen ist, sondern tiefgreifende Prozesse angestoßen werden sollten. Aus diesem Grund erschien es angebracht, Fortbildungen in der schon angesprochenen hohen Intensität und Frequenz anzubieten und wahrzunehmen. Insgesamt bestand darüber in den Kollegien auch weitgehende Einigkeit, auch wenn durchaus hinterfragt wurde, welchen Beitrag einzelne Fortbildungen wirklich zur Schulentwicklung beitragen konnten, wieviel Fortbildung notwendig und sinnvoll ist und wie schnell die Schulentwicklung vorangetrieben werden sollte.

„Die Qualität von bestimmten Fortbildungen ist das nächste Thema. Es kann auch wieder ein Vortrag gehalten werden an der Schule, man hinterlässt dann die Leute zum Teil auch wirklich erschlagen, weil die nämlich vor so einem Berg stehen, wenn sie was verändern wollen, was da alles dran hängt. Und so ähnlich ist es ja letztendlich hier auch. Wir haben eigentlich im Zeitraum von wenigen Jahren das erarbeitet, für was andere Schulen zehn bis fünfzehn Jahre Entwicklung brauchen. Und das natürlich mit vielen Fortbildungen, aber da ist auch eine Müdigkeit jetzt da. Ganz klar.“

Abschließend ist in Abbildung 42 die allgemeine quantitative Bewertung der Fortbildungsveranstaltungen, die im Verlauf des Schulversuchs von der wissenschaftlichen Begleitung angeboten wurden, dargestellt.

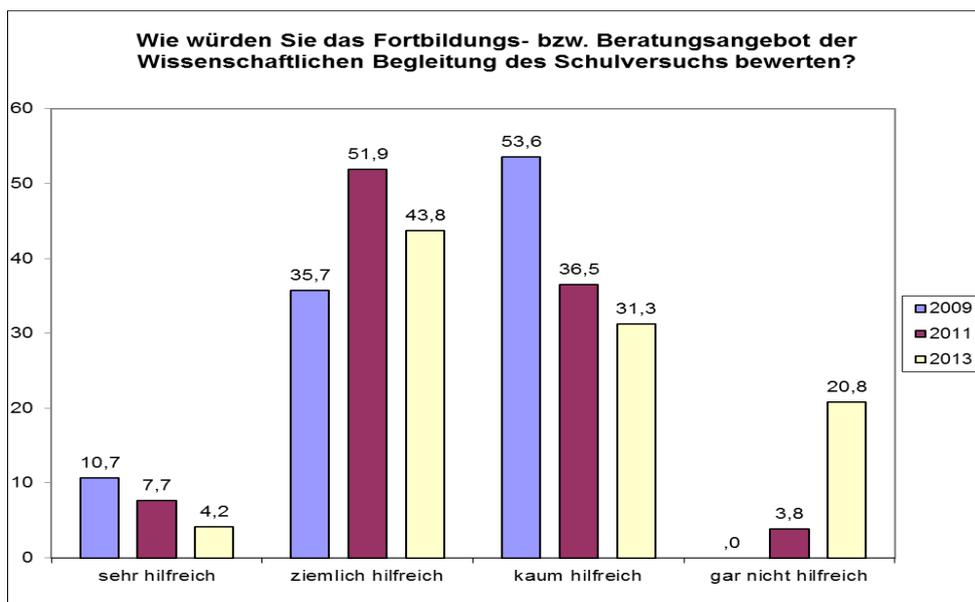


Abbildung 42: Bewertung der Fortbildungsveranstaltungen

Das Ergebnis dieser Frage zeigt deutlich die durchaus verbreitete Kritik an den Fortbildungen. Im Erhebungsjahr 2009 bewerteten 53,6% der befragten Lehrkräfte die besuchten Fortbildungsveranstaltungen eher negativ, 2011 waren es immerhin noch 40,3% und 2013 gaben 52,1% eine negative Bewertung ab, davon wählten sogar 20,8% die Option zu sagen, dass die Veranstaltungen „gar nicht hilfreich“ waren. Demgegenüber sagten im Verlauf des Schulversuchs von Jahr zu Jahr weniger der befragten Lehrkräfte, dass die angebotenen Fortbildungen „sehr hilfreich“ seien. Es kann daher festgehalten werden, dass nach einer im Durchschnitt vergleichbaren, sich im Mittelfeld der vorgegebenen Skala bewegendem Bewertung der Fortbildungen zu Beginn und in der Mitte des Schulversuchs, sich diese im letzten Jahr sehr verschlechterte. Der Unterschied im Mittelwert der Bewertung unterscheidet sich dementsprechend zwischen den Jahren 2011 und 2013 auch statistisch signifikant.

Es lassen sich mit den bislang vorgestellten Ergebnissen nur Vermutungen darüber anstellen, was zu dieser Entwicklung geführt hat. Eine deutlich artikuliert und im Verlauf des Schulversuchs häufiger gewordene Kritik war die schon angesprochene zeitliche Belastung durch die Fortbildungen. Auch die wiederkehrende Behandlung identischer Fortbildungsinhalte dürfte zu den gezeigten Unterschieden beigetragen haben. Der Frage, welche Rolle die konkreten Inhalte der Fortbildungen bei ihrer Bewertung gespielt haben könnten, kann nicht direkt beantwortet werden. Im Folgenden werden die Meinungen und qualitativen Bewertungen zu den angebotenen Fortbildungsinhalten dargestellt und diskutiert, so dass im Anschluss ein qualifizierterer Versuch unternommen werden kann, eine Antwort auf diese Frage zu finden.

Beurteilung spezieller Fortbildungsinhalte

Entwicklung einer inklusiven Haltung

Der Index für Inklusion war ein regelmäßig eingesetztes Instrument im Rahmen der einführenden Fortbildungsveranstaltungen. Im Index gibt es neben den inklusiven Strukturen und Praktiken die Dimension der Schaffung inklusiver Kulturen. Diese bildet, zumindest nach Auffassung der AutorInnen des Index, das Fundament oder auch „Herz“ der inklusiven Schulentwicklung, da die „Entwicklung gemeinsamer inklusiver Werte und kooperativer Beziehungen [...] bereits Veränderungen in den anderen Dimensionen einleiten [können]. Es sind inklusive Schulkulturen, die Strukturen und Praktiken verändern und so nachhaltig wirken, dass sie auch durch neue MitarbeiterInnen, SchülerInnen und Eltern weitergetragen werden“ (Booth / Ainscow 2003: 14f.). Daher stellt sich im Schulversuch die Frage, ob es gelungen ist, solche inklusive Kulturen bereits zu schaffen, bzw. vorhandene Ansätze in dieser Hinsicht weiterzuentwickeln oder die Entwicklung einer entsprechenden Kultur anzubahnen. In den Interviews und Fragebögen finden sich einige konkrete Hinweise, in welcher Weise bzw. mit welchen Fortbildungsinhalten und -formaten dieses Ziel verfolgt wurde und inwieweit dies gelang.

Bei den ersten Erhebungen im Jahr 2009 finden sich noch eine Reihe Aussagen von Lehrkräften, die sich in der Entwicklung inklusiver Haltungen durch die angebotenen Fortbildungen unterstützt fühlten:

„Es ging darum, sich zunächst mit dem Inklusionsgedanken vertraut zu machen“

„Die erste Fortbildung war ein Referat von Herrn X, das fand ich sehr beeindruckend. Einfach so erstmal eine Haltung zu entwickeln und sich Gedanken zu machen, was heißt das überhaupt Inklusion und da noch mal die eigene Einstellung einfach zu sehen. Und die Wahrnehmung ein Stück weit zu schulen auch. Das hat mich schon sehr nachdenklich gemacht und beeindruckt.“

Auch wenn in den Aussagen offensichtlich vor allem auf eine einzelne Auftaktveranstaltung im Rahmen der Fortbildungen Bezug genommen wird, scheint diese bei einigen Lehrkräften zu einer Auseinandersetzung mit den eigenen Vorstellungen von Inklusion und den entsprechenden schulkulturellen Aspekten geführt zu haben. Offenbar war auch der Inklusionsgedanke an sich noch keineswegs so weit verbreitet, was zum damaligen Zeitpunkt auch verständlich ist, da der entsprechende öffentliche Diskurs – insbesondere an den Grund- bzw. Regelschulen – erst etwa zeitgleich mit dem Beginn des Schulversuchs begann und damit auch der Begriff der Inklusion eine größere Bekanntheit erlangte.

Neben diesen positiven Stimmen, gab es allerdings auch schon 2009 eine Reihe von Lehrkräften, die mit den auf eine inklusive Haltung abzielenden Fortbildungsveranstaltungen wenig anfangen konnten bzw. diese als überflüssig bezeichneten. Auch wenn dies selten so offen geäußert wurde, zeigen die entsprechenden Aussagen doch, dass es aus Sicht der Befragten wichtigere Dinge gab, als sich mit der Frage der Haltungen bzw. der inklusiven Schulkultur auseinanderzusetzen, wie das folgende Beispiel, das sich ähnlich formuliert auch häufiger findet, zeigt:

„Grundsatzgespräche, die alle schon während des Studiums mal gehört haben.“

Auch wenn hier nicht offen der Inhalt der entsprechenden Fortbildung(en) kritisiert wird, zeigt sich eine Abwertung der „Grundsatzgespräche“, die als nicht notwendig erachtet werden, da unterstellt wird, dass entsprechende Inhalte bereits in der Ausbildung behandelt wurden. Dabei zeigt z.B. die Erfahrung mit dem Instrument des Index für Inklusion, dass auch bei je individueller Kenntnis einer Thematik (Inklusion), die Auseinandersetzung im gesamten Kollegium zu neuen Erkenntnissen, und im Rahmen der Schulentwicklung insbesondere auch zur gemeinsamen Erarbeitung einer Haltung der Schule als Ganzer führen kann.

In der nächsten Erhebungsphase von 2010 wurde dann schon deutlich, dass es bei einem Teil der Lehrkräfte einen Wunsch nach mehr Auseinandersetzung mit diesem über eigentliche Inhalte hinausgehenden Thema gab, als durch die Fortbildungen im Rahmen des Schulversuchs abgedeckt wurde:

„Ich glaube, dass das wichtig wäre, das auch mehr einzuspeisen, also nicht nur die Methoden, sondern: wie sieht man denn ein Kind, was meint man denn damit, wie erlebt es denn Lebenswelten, wie kann man da multiprofessionell zusammenarbeiten. Das wird eigentlich wenig begleitet, was ja auch mit Haltungen, mit Empathie zu tun hat, was bedeutet das eigentlich. Das finde ich kommt im Schulversuch eigentlich zu kurz.“

„Wir hatten die eine Fortbildung, wo es wirklich um Grundeinstellungen ging, um eigene Überzeugungen, also wo man einfach mal so ein bisschen ans Eingemachte bei sich persönlich gegangen ist. Sowas würde ich mir intensiver und öfter wünschen.“

Über die Bekundung, dass es in diesem Bereich zumindest für einige Lehrkräfte einen Mangel im Angebot gab, wurden auch noch darüber hinausgehende Anmerkungen gemacht, die auf eine weitergehende persönliche Auseinandersetzung mit dieser Frage hinweisen:

„Sehr schön waren natürlich auch die Fortbildungen zu den Haltungen und wir hatten dann überlegt, dass sowas gleich am Anfang hätte kommen sollen. Wobei das eigentlich ja auch der Anfang war, als Herr X da diesen Einstiegsvortrag gehalten hat und die Beispiele aus Kanada gezeigt hat. Aber damals war das einfach noch nicht so im Bewusstsein, um was es eigentlich geht. Da haben die Leute gesagt, jaja, machen wir ja, wissen wir ja, ist ja jetzt klar und bitte wie machen wir das. Und da kam halt auch schnell wieder die Frage nach dem Material und der konkreten Umsetzung und ich glaube da muss es dann hingehen, dass es da allein nicht darum gehen kann. Dass man sicher ein gutes Angebot braucht, dass man auch ein vielfältiges Angebot braucht, aber wenn ich nicht weiß, warum ich das mache und wenn ich ansonsten die Kinder ausgrenze und diskriminiere oder der Meinung bin, ja jetzt sind zwar die LH Kinder inklusiv, aber dann stell ich halt einen EH-Antrag.“

In diesem Zitat werden diverse zentrale Aspekte für die Frage nach der Auseinandersetzung mit einer inklusiven Haltung im Rahmen der Schulentwicklung angesprochen. Zunächst geht es um die Frage, wann der richtige Zeitpunkt für dieses Thema sein könnte. Offenbar wurde es als nicht ideal empfunden, dass es nur zu Beginn des Schulversuchs um die inklusiven Kulturen ging, da es zu Beginn noch nicht ein entsprechendes „Bewusstsein“ für die Relevanz des Themas gegeben habe. Auch hier klingt an, dass es natürlich bei vielen beteiligten Personen auch schon zu Beginn entspre-

chendes Faktenwissen gegeben habe, so dass eine intensivere Beschäftigung mit der inklusiven Haltung als unnötig abgelehnt wurde. Erst nachdem die drängenden didaktisch-methodischen Fragen geklärt sind, sollte es dann noch einmal darum gehen, dass man sich (als Schule) vergewissert bzw. darüber austauscht, warum man eigentlich inklusiv arbeiten und sich in dieser Richtung schulkulturell weiterentwickeln will. Geschieht dies nicht, bestehe die Gefahr, dass man sich eben andere (sonderpädagogische) Felder bzw. Diagnosen sucht, die als Grund für die Separation von Kindern dienen können.

In den späteren Erhebungen wurde die Bedeutung der Entwicklung einer inklusiven Haltung nur noch von einzelnen Personen vertreten, bei der großen Mehrheit der befragten Lehrkräfte schien dieser Aspekt der Schulentwicklung offensichtlich entweder befriedigend bearbeitet, oder als nicht zentral zur Seite geschoben worden zu sein. Lediglich die Frage der Individualität von Kindern tauchte offenbar in einigen didaktisch orientierten Fortbildungen immer wieder auf, wurde dort aber nicht im Sinne der hier interessierenden Thematik weitergehend bearbeitet.

„Immer wieder in Vorträgen und Filmen die Individualität der Kinder beispielhaft an konkreten Situationen vermittelt zu bekommen.“

„In Fortbildungen wurde die Individualität der Kinder und der wertschätzende Umgang immer wieder betont.“

Schwerpunktsetzung Fortbildungen im didaktisch-methodischen Bereich

Wie schon in der Übersicht über die angebotenen Fortbildungsinhalte erkennbar war, lag der Schwerpunkt der Fortbildungen im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung des Schulversuchs auf der Didaktik bzw. Methodik. Dies erscheint auch durchaus sinnvoll, da – wie auch im Kapitel zur Schulentwicklung aus theoretischer Sicht angedeutet wird (siehe Kapitel VII.A) – der Unterricht sowohl im Zentrum von Schule als auch von Schulentwicklung steht. Zudem zeigen zahlreiche Aussagen aus allen Schulen und allen Erhebungszeitpunkten der Evaluation, dass der Fokus auf eine auf Individualisierung und Heterogenität abgestimmte Didaktik, dem Wunsch vieler Lehrkräfte entsprochen hat:

„Hilfreich war auf jeden Fall die Fortbildung vom Herrn D, weil der einen ganz starken Praxisbezug hat und der auch diese Schubse in diese didaktische Richtung und so gegeben hat, womit sich die Beschäftigung lohnt. Seine Fortbildungen haben auch schon einige Regelschulkollegen besucht und sind da mit sehr vielen Anregungen wiedergekommen. Das war auf jeden Fall eine gute Sache.“

„Es hat sich ja schon einiges getan, dass Fortbildungen angeboten werden, wo man einfach eine veränderte Unterrichtsform im Anfangsunterricht vermittelt bekommt und Methoden dazu auch aufgezeigt bekommt. Da war der höchste Bedarf auch, wo einfach alle gesagt haben, hier wir brauchen auch ein Handwerkszeug. Also noch mehr als die Vorbehalte davor, alle in einer Klasse zu haben, war einfach die Frage, das Handwerkszeug dafür nicht zu haben und da keine Unterstützung zu bekommen.“

Wie in diesen Zitaten anklingt, war es insbesondere zu Beginn des Schulversuchs bzw. vor dem eigentlichen Start wichtig, dass den Lehrkräften methodisches „Handwerkszeug“ vermittelt wurde,

aber da in jedem Jahr mehr Lehrkräfte eigene Schulversuchsklassen übernommen haben bzw. in diesen unterrichteten, war es auch über den gesamten Zeitraum des Schulversuchs ein wichtiges Thema zumindest für die entsprechenden Teile der Kollegien.

„Weil es auf der einen Seite halt nochmal zeigt, einen auch beruhigt, wenn man sieht, oh ja das habe ich schon und das kenne ich und das weiß ich und super, das kann ich jetzt wieder machen. Das nimmt einem Angst. Und auf der anderen Seite hat man neue Sachen kennen gelernt. Ich weiß jetzt endlich wie man Mundbilder liest, das wusste ich vorher nämlich nicht und von daher ist es einfach sinnvoll und effektiv.“

Diese Aussage macht über das prinzipielle Interesse und die Notwendigkeit der methodischen Fortbildung deutlich, dass durch eine entsprechende Qualifizierung auch eine gewisse Entspannung bei einigen Lehrkräften erreicht werden kann. Wie an anderer Stelle gezeigt wird (s.u. S. 199), entspricht dies nicht der Wahrnehmung aller Befragten, da mit den Fortbildungen auch der Anspruch an die Qualität des eigenen Handelns erhöht und damit auch ein gewisser Leistungsdruck erzeugt wurde. Aber hier wird deutlich, dass auch dieser Punkt differenziert betrachtet werden muss und von verschiedenen Personen deutlich unterschiedlich wahrgenommen wird.

Neben diesen positiven Stimmen zu den didaktisch-/methodischen Fortbildungen, gab es aber auch Kritik. Diese bezog sich vereinzelt darauf, dass die in diesen Fortbildungen vermittelten Inhalte bereits bekannt waren, bzw. die Veranstaltungen für erfahrene Lehrkräfte keine Anregungen mehr bieten konnten und daher mitunter als verschwendete Zeit wahrgenommen wurden.

„Die Inhalte waren nichts ‚neues‘, wenn man Erfahrungen im Bereich Didaktik und Diagnostik etc. hat.“

„Ich muss gestehen, als nicht besonders hilfreich empfunden habe ich die Fortbildungen zum Anfangsunterricht. Also inhaltlich war es zum Teil nichts Neues, gerade so die Materialien und die Inhalte des Anfangsunterrichts, die sollte man drauf haben. Daher hätte ich mir da jetzt schon auch noch Mal was anderes gewünscht.“

Darüber hinaus wurde auch bei der mehrheitlichen Anerkennung der Notwendigkeit des didaktischen Fortbildungsschwerpunkts von mehreren Personen Kritik an der als einseitig wahrgenommenen Fortbildungsplanung geübt. Das folgende Zitat stammt von einer Schulsozialarbeiterin, die schon aufgrund ihrer Profession und Rolle nicht von den methodischen Fortbildungen profitieren konnte, in ihrer Aussage wird die hier angesprochene Kritik besonders deutlich, sie wurde in ähnlicher Form auch von Lehrkräften geäußert.

„Ich würde mir auch Fortbildungen wünschen, in denen es um Pädagogik geht. Also die Lehrer haben über sich jemanden, der organisiert Fortbildungen zur Didaktik und wir Schulsozialarbeiter, wir haben niemanden der sagt, jetzt gibt es eine verpflichtende Fortbildung zu dem und dem Thema. Also sind wir dann immer diejenigen, die sagen: wollen wir nicht mal eine Fortbildung zu xyz, und das ist eine Sch... Rolle, und bei denen ist das ganz automatisch, und dadurch auch anerkannt. Ich denke auch thematisch anerkannt, weil das ist ja das Fach des Lehrers zu unterrichten und Didaktik zu machen. Aber das finde ich im Schulversuch ganz schlecht, die Pädagogik geht grade baden finde ich. Im Vergleich zur Didaktik ist das nichts.“

Schließlich wurden von einigen Lehrkräften auch inhaltliche Punkte an den didaktisch orientierten Fortbildungen kritisiert, dabei stand zum einen die Konzentration auf einige Lehrwerke und Methoden im Vordergrund, zu denen offenbar keine Alternativen vorgestellt wurden. Auch wenn daraus keine Verpflichtung zur Nutzung dieser Ansätze und Materialien entstanden ist, schadet es offensichtlich in der Wahrnehmung einiger Lehrkräfte der Qualität der Fortbildungen, wenn diese wie eine Verkaufs- oder Werbeveranstaltung erlebt werden.

„Die wissenschaftliche Begleitung war zu einseitig irgendwie. Ich meine das ist dann auch wieder an Personen gebunden, man weiß ja nicht wie es hätte anders sein können, aber ich sag jetzt mal bestimmte Lehrwerke und Prinzipien zu favorisieren, das kann man ja machen, aber sich darauf zu beschränken und nicht auch ein bisschen in die Breite zu gehen und vorzustellen was es vielleicht auch noch geben könnte, das könnte ja vielleicht möglich sein, auch für eine wissenschaftlichen Begleitung. Also manchmal hat es mehr wie eine Verkaufsveranstaltung gewirkt und das muss ja nicht sein.“

Darüber hinaus wurde an den Inhalten kritisiert, dass es zwar eigentlich um die Individualisierung des Unterrichts gehen sollte und damit um alle Kompetenzstufen von Kindern, die Fortbildungen von einigen Lehrkräften aber so empfunden wurden, als ginge es im Schulversuch vorrangig um die Förderung von lernschwachen Kindern. Diese von manchen empfundene Ausblendung der leistungsstarken Kinder ist kein Spezifikum für die Bewertung der Fortbildungen, sondern bezieht sich auf den gesamten Schulversuch, wie in Kapitel V.A auch entsprechend dargestellt wird.

„Was wir alle gesagt haben ist mit den starken Schülern, dass uns die manchmal noch ein bisschen durch die Lappen gehen und dass der Fokus eher immer auf die Schwachen gerichtet ist, dass man dafür vielleicht nochmal auch Fortbildungsangebote hätte. Was macht man mit starken Schülern, wie kann man die fordern? Was gibt es da für Möglichkeiten, Aufgaben? Ich meine das Mathebuch, was wir jetzt haben, das zielt schon mal auf sehr starke Kinder ab, da sind immer auch mal schwierige und Knobelaufgaben mit dabei, aber so in Deutsch ist es schwieriger. Gut, die Rechtschreibwerkstatt, da geht es auch in verschiedenen Ebenen, die Starken, die eben schon weiter sind, die arbeiten da auf ihrem Niveau, aber da könnte man vielleicht trotzdem nochmal gucken, dass man die starken Schüler, dass man die auch nochmal mehr in den Blick kriegt einfach.“

Kennenlernen neuer Materialien

Ein immer wieder auftauchender Aspekt in der Bewertung der Fortbildungen war der Bereich der Arbeits- und Unterrichtsmaterialien für den Anfangsunterricht. Die Bewertung dieses Angebots der wissenschaftlichen Begleitung des Schulversuchs blieb über den gesamten Zeitraum der Evaluation konstant positiv. Eine kritische Anmerkung war in diesem Bereich die von einigen Lehrkräften wahrgenommene Verengung der Materialauswahl auf die von der wissenschaftlichen Begleitung präferierten Lehrwerke. Da es sich aber stets nur um ein Angebot und keine Vorgabe handelte, konnte auch mit diesem Umstand an allen Schulen konstruktiv umgegangen werden. Zudem wurde in einzelnen Aussagen die Engführung auf den Anfangsunterricht kritisiert, die sich allerdings aus Sicht vieler Lehrkräfte durch den gesamten Schulversuch zog.

Die folgenden drei Zitate bilden einen Querschnitt aus den verschiedenen Erhebungen und Schulen und stellen das allgemeine Stimmungsbild zu diesem Themenfeld dar, soweit es in den Erhebungen der Evaluation von den Lehrkräften dargestellt wurde:

„Was sehr hilfreich ist, sind die Materialien die Herr X vorbereitet hat.“

„Der ist schon sehr bemüht, also er stellt uns Unterrichtsmaterialien auf Anfrage zur Verfügung, macht Fördervorschläge oder empfiehlt Materialien, die er als gut erachtet. Da macht er sehr viel, da ist er da eigentlich immer ansprechbar. Es kommt schnell eine Antwort und auch eine gute Antwort, mit der man was anfangen kann.“

„Die fand ich auch sehr hilfreich und informativ und daraufhin haben wir uns ja auch für bestimmte Hefte oder Bücher dann auch entschieden, da wir gesehen haben, dass man mit diesem Material gut arbeiten kann.“

Unterstützung bei der Teamarbeit und der Rollenfindung

Das Thema Teamarbeit wurde in der Fortbildungsplanung zunächst nicht berücksichtigt. Die Dominanz des antizipierten und häufig auch artikulierten Wunsches nach didaktisch-methodischen Fortbildungen hat dazu geführt, dass der nur vereinzelt vorgebrachte Hinweis, auch im Bereich der Teamentwicklung seien Fortbildungen bzw. Unterstützung durchaus angebracht, anfänglich keine Aufmerksamkeit fand. Es ist nicht verwunderlich, dass dieses Thema in den Interviews entweder von Förderschullehrkräften selbst oder in Bezug auf diese angesprochen wurde, da sie in besonderem Maße von der Herausforderung Teamarbeit im Schulversuch betroffen waren bzw. sie die Teamentwicklung und die damit verbundenen Schwierigkeiten verkörperten.

„Es ist oft so, und das sagen auch die Förderschullehrer in ihrer Kleingruppe, dass wenn es Dinge gibt, bei denen wir das Gefühl haben, das ist jetzt mehr eine Frage der Haltung, die wir bei den Grundschullehrern wahrnehmen, dann können wir nicht einfach hingehen und sagen: da denkst du noch in alten Mustern und du müsstest mal. Das ist schwierig, also da sagen wir da bräuchte man eher eine neutrale Instanz, die so was beobachtet und dann thematisiert. Aber wir sind in dem Prozess drin und wir können nicht diejenigen sein, die das gleichzeitig thematisieren. Also diese Doppelrolle können wir nicht einnehmen und da fehlt diese neutrale Begleitung oder Beobachtung.“

Ausgehend von der Frage, wie Kritik bzw. Denkanstöße von Teammitgliedern geäußert werden können und wer diese überhaupt wem gegenüber ansprechen darf, wird hier thematisiert, dass die Teammitglieder bzw. in diesem Fall die Förderschullehrkräfte selbst nicht neutral sind und daher nicht ohne weiteres in der entsprechenden Position. Um die Rollen zu klären, wäre es daher eine sinnvolle Aufgabe der wissenschaftlichen Begleitung, bzw. im weiteren Sinne auch der Fortbildung gewesen, eine solche neutrale (Team-)Beobachterrolle einzunehmen und die aufkommenden Themen zu thematisieren und mit dem Team Lösungsmöglichkeiten zu erarbeiten.

Über diesen noch allgemeinen Wunsch nach Unterstützung für das gesamte Team hinaus, wurde insbesondere von den Förderschullehrern gefordert, dass sie als Profession eine besondere Form der Unterstützung benötigen, die ihnen im Verlauf des Schulversuchs dann auch gewährt wurde. Auch

wenn hier nachgebessert wurde, so wird doch kritisiert, dass ein solches Angebot erst eingefordert werden musste, was auch nicht immer und für alle einfach ist.

„Also die Förderschullehrer haben irgendwann gesagt, wir hätten furchtbar gerne irgendwas, wir fühlen uns so allein und vereinzelt und brauchen was. Dann gab es ja netterweise dieses Angebot, dass der Kreis gesagt hat wir finanzieren da was, wo dann die Frau Z kam. Aber diese Rolle nervt doch auch.“

Auch von der ‚anderen Seite‘ wurde mitunter der Wunsch geäußert, dass es für die Lehrkräfte der Grundschule spezielle Fortbildungen geben sollte, die einen Einblick in die (vor allem diagnostische) Arbeit der Förderschullehrkräfte ermöglichen. Von einer solchen fachlichen Erweiterung wurde erwartet, dass die Zusammenarbeit der unterschiedlichen Professionen einfacher werden und Zeit und Energie beim Austausch im Rahmen von Teamsitzungen u.ä. gespart werden könnte, wenn die Arbeitsweise der Förderschullehrkräfte bekannt wäre.

„Also eigentlich bräuchte ich ein bisschen einen Einblick in die Arbeit eines Förderschullehrers oder eines Förderpädagogen, um zumindest zu verstehen, wie arbeiten die, was setzen die für Schwerpunkte, um da eben besser zu teamen, damit der eine Kollege, der das schon kann, mir nicht stundenlang erklären muss wie man es macht, weil ich es nicht weiß.“

Reflexionsmöglichkeiten

Anschließend an die dargestellte Forderung nach externer Unterstützung und ggf. auch Weiterqualifikation im Bereich der Teamarbeit und Teamentwicklung, lässt sich ein weiteres Feld der gewünschten Fortbildung bzw. externen Unterstützung in den Rückmeldungen erkennen.

„Also professionelle Unterstützung im Sinne von vielleicht doch noch mal Supervision et cetera, jemand der klärend, von außen vielleicht auch nochmal strukturierend in diese Gruppenarbeit eingreift, das hätte ich jetzt im Nachhinein ganz gut gefunden.“

Auch in diesem Zitat wird noch einmal das Thema Gruppen- bzw. Teamarbeit aufgegriffen und zum Anlass für die Forderung nach „Supervision etc.“ genommen. Schon in diesem Bereich ist es deutlich, dass es einen deutlichen Bedarf an einem klärenden, strukturierenden, vor allem aber von außen kommenden Blick gibt, der die Teams und auch insgesamt die Kollegien bei ihrer Entwicklung unterstützt. Es gibt in schulischen und auch generell in professionellen Entwicklungsprozessen Bereiche, die von innen heraus nicht in ihrer Komplexität und Vielschichtigkeit gesehen werden können und für die andere Möglichkeiten der Unterstützung gefunden werden müssen (vgl. Haubl / Daser 2007). Dies kann auf unterschiedlichen Ebenen geschehen und auch in einer den aktuellen Bedarfen angepassten Intensität, was auch die Möglichkeit einer niedrigschwelligen bzw. nur oberflächlich wirkenden Unterstützung einschließt.

„Zusammenfassender Blick von außen, durch Interviews u.ä. mal sich selbst zu hinterfragen“

„Interessant fand ich auch den ‚Blick von außen‘ auf unsere Schule.“

Diese Antworten aus den Fragebogenerhebungen zu den als unterstützend wahrgenommenen Bereichen der wissenschaftlichen Begleitung beziehen sich offensichtlich auf die Erhebungen und Rückmeldungen im Rahmen der Externen Evaluation. Wie in der Darstellung des Evaluationsverständnisses angesprochen (siehe Kapitel II.C.3), ist es durchaus auch intendiert, mit der Evaluation in die evaluierten Prozesse zurückzuwirken. Wie die Zitate zeigen, scheint dies zumindest in manchen Fällen auch funktioniert zu haben.

Darüber hinaus gibt es bei einigen der befragten Lehrkräfte einen Bedarf an externer Unterstützung, die weit über den Anstoß zur Selbstreflexion durch Befragungen und Rückmeldungen hinausgeht:

„Es gibt einen Bereich im Schulversuch, von dem ich immer wieder finde, dass der durch die Bank weg unterbelichtet ist, das ist einfach die Lehrerpersönlichkeit. Weil ich finde, die ist wichtig, die kann ganz breit gefächert sein. Es geht überhaupt nicht darum, dass wir irgendwo im Mittelpunkt da stehen, ganz im Gegenteil, aber daran zu arbeiten, das fände ich für Referendare, für Praktikanten, für Kollegien ganz immens wichtig und das sehe ich nicht, dass das passiert. Das machen wenige persönlich für sich privat, das finde ich aber ist eine ganzentscheidende Geschichte, ein zentraler Qualitätspunkt in dem Ganzen.“

Es wurde hier und auch in einzelnen anderen Interviews die Frage aufgeworfen, ob es für eine inklusive Beschulung notwendig ist, dass sich die beteiligten Lehrkräfte nicht nur mit der Diagnostik ihrer Schülerinnen und Schüler und Fragen der optimalen, individualisierten Unterrichtsgestaltung beschäftigen, sondern auch mit der eigenen Persönlichkeit. In anderen Textstellen wird deutlich, dass damit Fragen der Berufswahl, der Sicht auf Kinder, der Ausübung von Kontrolle und Macht und ähnliches gemeint ist. Es handelt sich hierbei um Fragen, die allgemeine Probleme von Schule und Unterricht betreffen und kaum auf die Spezifik des Schulversuchs zurückzuführen sind. Der Schulversuch hat aber möglicherweise dazu geführt, sich der Relevanz dieser Themen zu stellen.

Verfahren der Auswahl von Fortbildungsinhalten

An verschiedenen Stellen ist bereits angeklungen, dass die Fortbildungsplanung für die Entwicklung im Rahmen des Schulversuchs von großer Bedeutung ist. Denn mit der Auswahl von Fortbildungen wird ein klares Zeichen gesetzt, welche Inhalte von der Projektleitung für die Kollegien als wichtig erachtet werden. Der zentrale Tenor in den erhobenen Aussagen zur Festlegung der Fortbildungsinhalte war die Kritik, dass die Planungen nicht bzw. nur bedingt den eigentlichen Bedarfen der Schulen entsprachen und daher ein Teil der Fortbildungen auch als nicht gewinnbringend erlebt wurde. Die folgenden Aussagen, die für zahlreiche weitere ähnliche stehen, entstammen den Erhebungen von 2009-2012, so dass von einer Kontinuität dieser Schwierigkeit in der Wahrnehmung der Lehrkräfte ausgegangen werden kann. Nur vereinzelte Stimmen berichteten, dass im Verlauf des Schulversuchs die Lehrkräfte bzw. Schulen verstärkt in die Auswahl der Fortbildungsinhalte im Rahmen der von der Projektleitung angesetzten Veranstaltungen einbezogen wurden.

„Diese Fortbildungsveranstaltungen waren völlig an uns vorbei und da kam sehr viel Unmut auf, dass das nicht eine wissenschaftliche Unterstützung ist die wir brauchen.“

„Also ich finde bei der Fortbildungsplanung wird auf unsere Wünsche wirklich wenig Rücksicht genommen.“

„Wir hätten uns Fortbildungen gewünscht, die mehr darauf Rücksicht nehmen was wir glauben, wo wir fortgebildet werden sollten. Also wir hatten den Eindruck, dass wir Fortbildungen bekommen in Dingen, in denen wir uns schon auskennen oder in Dingen, die im Moment grad nicht so wichtig sind. Also wir haben dann irgendwann im Laufe des ersten Halbjahrs gemerkt, da ist ganz viel Bedarf da und dann hat aber keiner danach gefragt, was wollt ihr denn. Das hat mir sehr stark gefehlt.“

„Die Fortbildungen waren wie so ein Gemischtwarenladen, was eingekauft wurde. Das waren erstaunliche Menschen, die dann aus Berlin oder der Schweiz kamen und uns gezeigt haben wie man ein Portfolio erstellt. Das war absurd. Es war wirklich nicht zielgerichtet fand ich. Und der Herr Y ist auch jemand, der uns langgedienten Lehrerinnen, die wir viel Erfahrung haben mit vollen Klassen, nichts mehr sagen kann. Insofern finde ich auch, das hätte man mal verändern können. Da hätte mal an der Uni was eingerichtet werden können, so hätte ich mir das vorgestellt. Ein Seminar wo wir hingehen, wo abgefragt wird wo fehlt es? Und dann hätten die Menschen, die da lehren, uns das, glaube ich, ziemlich gut beibringen können, was uns fehlt an Fachkompetenz. Aber das ist überhaupt nicht gelaufen.“

Insbesondere das letzte Zitat verdeutlicht, dass sowohl die Auswahl der Inhalte, als auch die Wahl der damit beauftragten Personen, bei einigen Lehrkräften zu Irritationen führten. Wenn ein großer, auch finanzieller Aufwand betrieben wird, um Fortbildungen anzubieten, die nur sehr bedingt bzw. mitunter gar nicht dem Bedarf und den Interessen der Lehrkräfte entsprechen, führt dies verständlicherweise zu Verärgerung über die Fortbildungsplanung.

3. Allgemeine Kritikpunkte

Fehlende Praxisnähe der Fortbildungen?

Zwei der in der Einleitung angeführten bekannten Gelingensbedingungen von Lehrerfortbildungen bezogen sich relativ direkt auf den Praxisbezug der Inhalte. So sollten sie einen direkten Bezug zum eigenen Unterricht haben und zudem an den aus dem eigenen Unterricht stammenden subjektiven Theorien zum Unterricht ansetzen, um nachhaltig wirksam zu sein. Es verwundert daher nicht, dass diese Thematik auch in den Befragungen zu den Fortbildungen im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung des Schulversuchs aufgegriffen wurde. Wie häufig in den Ergebnisdarstellungen, muss auch hier konstatiert werden, dass es unter den Lehrkräften offensichtlich sehr unterschiedliche Einschätzungen zur Frage des Praxisbezugs der Fortbildungen gibt. So finden sich zahlreiche Aussagen, die hier begeistert waren und daher scheinbar auch die Inhalte gut in ihr vorhandenes Unterrichtskonzept einfügen konnten:

„Die praxisbezogenen Fortbildungen waren sehr gut.“

„Die Fortbildungen für den Anfangsunterricht fand ich als Einsteiger sehr gewinnbringend. Das war praxisorientiert und auch noch mal so die groben Inhalte, so aus dem Studium zusammengefasst. Also es war für mich schon hilfreich.“

In Bezug auf das letzte Zitat soll zumindest angemerkt werden, dass sich in den Ergebnissen keine weiteren Hinweise dazu finden lassen, dass bestimmte Kriterien wie Berufserfahrung oder Professionszugehörigkeit einen Zusammenhang mit der Bewertung der Fortbildungsveranstaltungen aufweisen.

Insbesondere in den Antworten auf die entsprechende Frage in den Fragebögen finden sich demgegenüber aber auch Aussagen, welche die Anschlussfähigkeit der in den Fortbildungen vermittelten Inhalte an die Unterrichtspraxis in Frage stellen.

„wenig Vorschläge zur Umsetzung - bei Fragen keine konkrete Unterstützung im Einzelfall - mehr Besuche im Unterricht und Vorschläge, was man verbessern kann“

„Ich fand es wenig hilfreich, da oft Inhalte aus dem Studium wiederholt wurden und wenig konkret gearbeitet wurde.“

„Es wurde zu viel diskutiert, es kam am Ende wenig dabei raus“

„Es wurde zu viel zerredet“

Damit wurde einerseits das scheinbar für einige Lehrkräfte zu theorielastige und praxisferne Angebot der Fortbildungen kritisiert, darüber hinaus wird aber mit der Feststellung von zu vielen Diskussionen und dem „Zerreden“ von Dingen auch das methodische Vorgehen in Frage gestellt und als nicht wirklich hilfreich beschrieben.

Distanz zwischen Fortbildung, externer Evaluation und Schule

In den zuletzt angeführten Zitaten kam auch schon die Frage auf, inwieweit die mit der Fortbildung und auch der externen Evaluation im Rahmen des Schulversuchs betrauten Personen in der Schule präsent sind bzw. einen Einblick in den schulischen Alltag haben. Dies hängt wohl auch damit zusammen, dass anfänglich die unterschiedlichen Aufträge an die wissenschaftliche Begleitung und an die externe Evaluation nicht hinreichend kommuniziert wurden und es hier zu Missverständnissen kam. Offensichtlich bestand bei vielen Lehrkräften die Meinung, dass die wissenschaftliche Begleitung des Schulversuchs in fachlicher und reflektierender Hinsicht nur dann gelingen kann, wenn eine möglichst große Nähe zwischen den unterstützenden Personen und der Schule besteht, wie die folgenden Aussagen zeigen, die wiederum überwiegend den Fragebogenerhebungen zu verschiedenen Zeitpunkten entstammen.

„Dadurch, dass der Herr Y sehr eng auch an unserer Schule ist und mit ein paar Stunden dann auch Förderunterricht gemacht hat, haben wir da einfach auch gemerkt, dass da unglaublich viel Potential ist, das er mit einbringen kann. Und da haben wir glaube ich sehr viel auch profitiert. Ich finde das hat sehr viel gebracht, diese enge Zusammenarbeit, dadurch dass der Y dann hier direkt an der Schule war.“

„...war nicht oft genug dabei, um eine umfassende Meinung zu haben!“

„Ich hätte mir mehr Präsenz vor Ort gewünscht, mit Hospitationen und der Beratung einzelner Lehrkräfte“

„Noch mehr persönliche Gespräche / Beratung zu einzelnen Kindern oder zu schwierigen Lernbereichen der Schüler“

Die Arbeitsteilung zwischen wissenschaftlicher Begleitung und externer Evaluation hat sich nach unserer Einschätzung durchaus bewährt, hätte aber den Schulen von Anfang an deutlicher gemacht werden müssen.

Leistungsdruck durch Fortbildung

Ein Punkt, der nicht an allen Schulen angesprochen und auch dort, wo er thematisiert wurde, nur im ersten Jahr des Schulversuchs, ist der mögliche Erwartungsdruck, der durch Fortbildungen erzeugt werden kann. Einige Lehrkräfte fühlten sich zu Beginn des Schulversuchs ohnehin schon sehr unter Druck, nun ganz besonders kompetent arbeiten zu müssen. Gerade bei diesen Personen haben die entsprechenden didaktischen Fortbildungen zu einer Verstärkung dieses Gefühls beigetragen.

„Man steht ständig unter Druck, alles richtig zu machen“

„Die sehr theoretischen Vorträge, weil man immer das Gefühl hat, den Anforderungen niemals gerecht werden zu können. Manche Dinge sind in unserer Realität nicht umsetzbar. Sie passen teilweise nicht zu den Rahmenbedingungen.“

Auch hier kann aber darauf hingewiesen werden, dass andere Lehrkräfte die fachliche Auseinandersetzung im Rahmen von Fortbildungen auch als Verstärkung der eigenen Motivation erlebt und positiv konnotiert haben, wie beispielhaft die folgende Antwort auf die Frage nach positiven Aspekten der wissenschaftlichen Begleitung in einem Fragebogen zeigt:

„Konfrontation mit anderen Perspektiven wirkt motivierend“

Best-Practice-Modelle

Schließlich soll abschließend noch darauf hingewiesen werden, dass sich viele Lehrkräfte gewünscht hätten, häufiger und auch intensiver in anderen Schulen hospitieren zu können, um sich einen umfassenderen Eindruck von deren Arbeitsweise zu verschaffen. Das zentrale Leitmotiv dieses im Verlauf des Schulversuchs immer wieder und auch an allen Schulen geäußerten Wunsches liegt wohl darin, dass in der direkten Auseinandersetzung mit Schulen, die sich bereits länger mit dem Thema Inklusion auseinandergesetzt haben, viele eigene Probleme bei anderen wiedererkannt und deren Lösungswege nachvollzogen oder zumindest gesehen oder diskutiert werden können. Dies schließt auch an den bereits angesprochenen Kritikpunkt an, dass die angebotenen Fortbildungen von einigen Lehrkräften als zu praxisfern erlebt wurden – eine praxisnähere Form der Fortbildung als die Auseinandersetzung mit der Unterrichtspraxis anderer gibt es wohl nicht.

„Ich hätte mir gerne noch viel mehr Schulen angeschaut und genauer geschaut, was haben die für Erfahrungen mit offenem Unterrichten und mit Diagnose und Noten und so weiter. Und wenn man Schulen besucht wie an diesem Wochenende in Berlin, das war mir alles viel zu kurz. Also ich wäre da gern länger geblieben, weil man konnte ja nur einmal gucken und da hat man ja nicht viel gesehen. Ich persönlich profitiere davon immer am meisten, wenn ich sehe, wie es andere machen und dann kann man das für sich so ummodellern, so wie man selbst glaubt, dass es richtig ist.“

„Natürlich hatten wir Fortbildungen, aber so richtig mal praktische Beispiele, wie man es in der Schule sich angucken kann, haben doch gefehlt. Da hatten wir einmal am Anfang die eine Schule angeschaut. So braucht man mehr Beispiele, wie kann man jetzt mit Lernplänen arbeiten, wie kann man mit Kompetenzen arbeiten? Wie kann man die Kompetenzen im Unterricht einbinden? Die Leistungsbewertungen, das sind alles so Sachen, die ziemlich viel Zeit in Anspruch nehmen, bis man das gefunden hat, wie man das alles machen kann. Da hätte man mehr von außen dazu kriegen müssen.“

„Ich hätte mir auch nochmal gewünscht in so eine Schule reinzuschnuppern, die das schon so umsetzt. Also jetzt nicht die eigene Schule, da kennt man das ja, sondern einfach auch nochmal in eine andere Schule zu gehen. Also das hätte mich auch einfach nochmal interessiert, wie läuft das so an einer Schule, wo das schon lange Jahre umgesetzt wird, dass man da einfach nochmal so ein paar Eindrücke gewinnt und auch Ideen bekommt, wie kann man das besser dann vielleicht umsetzen. Also so am lebenden Modell sag ich mal, nicht nur in der Theorie, sondern am lebenden Modell einfach nochmal zu sehen.“

C. Fazit zur Schulentwicklung und Fortbildung

Die Schulen des Schulversuchs *Begabungsgerechte Schule* haben einen außerordentlich intensiven Schulentwicklungsprozess bewältigt; ein Entwicklungsprozess, der prinzipiell unabgeschlossen ist, auf dem aber viele wichtige Etappenziele schon erreicht wurden. So können sich über zwei Drittel der Lehrerinnen und Lehrer am Ende des Untersuchungszeitraums mit dem Verlauf der Schulentwicklung als „ziemlich“ oder „vollständig“ zufrieden bezeichnen. Der auf eine geradezu euphorische Grundstimmung hindeutende Wert von 33% vollständiger Zufriedenheit zum Zeitpunkt der Einrichtung des Schulversuchs konnte zwar nicht gehalten werden und in der Mitte der Laufzeit des Schulversuchs scheint eine – für derartig komplexe Prozesse nicht untypische – Phase der Ernüchterung eingetreten zu sein. Zumindest deutet sich hier ein leichtes Stimmungstief an.

Die Gründe für die Wahl der Antwortmöglichkeit „kaum zufrieden“ deuten auf eine gewisse Polarisierung in den Kollegien hin: Während die einen unzufrieden sind, weil ihnen der Prozess noch nicht weit genug gegangen ist, scheinen die anderen unzufrieden, weil er ihnen bereits zu weit gegangen ist. Aus dieser Gruppe skeptischer Kolleginnen und Kollegen wird dann auch vermehrt der Eindruck zurück gemeldet, man könne sich nicht (mehr) kritisch zu den Zielen und der Praxis des Schulversuchs äußern. Aber auch aus dem Kreis der Kolleginnen und Kollegen, die stark mit den Zielen des Schulversuchs identifiziert waren, wurde das hohe Tempo der Veränderungen problematisiert und es wurde auf die Notwendigkeit des gelegentlichen Innehaltens und des Einbaus von Reflexions-schleifen hingewiesen. Gleichwohl deuten die Befragungsergebnisse auf eine Intensivierung des Austauschs und der Diskussionskultur an den Schulen über die Schulversuchslaufzeit hin. Zumindest

geben am Ende des Schulversuchs nur noch 11% der Befragten an, sich nicht genug über die Entwicklungen an der Schule informiert zu fühlen.

Als positive Entwicklung an ihrer Schule bezeichnen rund 70% der Befragten die Veränderungen im Unterricht, und fast 80% der Befragten nennen die verbesserten Fördermöglichkeiten. Hier sind die vorab geäußerten Erwartungen zwar nicht bei allen Befragten eingetreten, aber doch weitgehend. Sehr viel weniger erfüllt hat sich die von 65% der KollegInnen vorab genannte Erwartung verbesserter Arbeitsbedingungen. Diese haben zum Ende des Schulversuchs nur 27% der Befragten als erfüllt angesehen. Hingegen scheint die von rund 80% der Befragten befürchtete höhere Arbeitsbelastung tatsächlich eingetreten zu sein. Auch die Erwartung, es künftig mit „schwierigeren“ Schülern zu tun zu haben, wurde von 43% der Befragten am Ende des Schulversuchs bestätigt, wobei vorab sogar fast 60% der LehrerInnen damit gerechnet hatten.

Die Erfahrungen mit dem sehr intensiven Fortbildungsangebot sind nur schwer auf einen Nenner zu bringen. Die im Schulversuch adressierte Heterogenität der Schülerschaft findet sich eben auch in der Lehrerschaft wieder. Dementsprechend fällt die Beurteilung sehr unterschiedlich aus, sowohl was einzelne Veranstaltungen betrifft, wie auch in der Bewertung des Gesamtangebots. Bei der Planung des Fortbildungsangebots wäre daher künftig darauf zu achten, die Unterschiedlichkeit der Ausgangslagen stärker zu berücksichtigen.

Ungeachtet aller Differenzen in der Beurteilung der Angebote haben sich drei Aspekte dennoch deutlich herausgestellt:

- (1) Der einjährige Vorlauf zum Schulversuch hat sich als außerordentlich hilfreich erwiesen, sowohl zur fachlichen Vorbereitung wie auch zur innerlichen Einstellung auf die neuen Herausforderungen.
- (2) Fragen der Teambildung und der Rollenklärung der sonderpädagogischen Fachkräfte müssen mit besonderer Aufmerksamkeit bedacht werden. Dies wurde im Schulversuch nicht hinreichend antizipiert und hat im Projektverlauf dazu geführt, dass hier durch zusätzliche Angebote nachgesteuert werden musste. Hier hat es sich auf jeden Fall bewährt, ein Fortbildungsbudget zur Verfügung gehabt zu haben, das nicht vorab verplant war und mit dem situativ auf angemeldete Bedarfe reagiert werden konnte.
- (3) Die Fortbildungsplanung bedarf eines strukturierten Vorgehens, in dem nicht die Inhalte vorab festgelegt werden, sondern in dem das Verfahren benannt wird, nach dem die Inhalte bestimmt werden.

Als sehr hilfreich wurde ein Fortbildungsformat beschrieben, bei dem es nicht nur um die theoretische Vermittlung neuer Methoden ging, sondern die Kolleginnen bei der Einführung und Anwendung dieser Methoden praktisch begleitet bzw. gecoacht wurden. Durch die wissenschaftliche Begleitung konnte dies in einem gewissen Umfang angeboten werden. Die Gelegenheit zur Hospitation in anderen Schulen wurde als sehr gewinnbringend bezeichnet, auch wenn diese Möglichkeit nach Einschätzung vieler Kolleginnen und Kollegen viel zu selten bestand. Dies greift die Erfahrungen aus Kanada auf, wo bei der Implementierung inklusiver Strukturen sehr gute Erfahrungen mit einem Programm namens „Teachers learn from teachers“ gemacht wurden.

VIII. GESAMTFAZIT: ZENTRALE BEFUNDE IM ÜBERBLICK

Das zentrale innovative Merkmal des Schulversuchs *Begabungsgerechte Schule* liegt in dem Verzicht auf die formale Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs im Förderschwerpunkt Lernen. Damit einher geht die systemische Ausstattung der Schulen mit sonderpädagogischen Fachkräften und mit Schulsozialarbeit. Die Finanzierung folgt damit einem sogenannten Throughput-Modell (vgl. Meijer 1999; Katzenbach / Schnell 2012). Dies entspricht den internationalen Entwicklungen sonderpädagogischer Förderung und weicht ab von der bisherigen Praxis, sonderpädagogische Ressourcen an die formale Feststellung des Förderbedarfs einzelner Kindes zu binden (vgl. Wocken 2011).

Dieses Finanzierungsmodell hat unmittelbare Auswirkungen auf die Organisation der Zusammenarbeit der GrundschullehrerInnen mit den sonderpädagogischen Fachkräften, denn die bislang bekannten Modelle und etablierten Handlungsmuster greifen hier nicht mehr: Anders als in den sogenannten Einzelintegrationsmaßnahmen, bei denen eine stundenweise Unterstützung einzelner Schülerinnen und Schüler und ihrer Lehrer durch die sonderpädagogischen Fachkräfte eines Beratungs- und Förderzentrums erfolgt, waren die sonderpädagogischen Fachkräfte im Schulversuch einer Grundschule fest zugeordnet; wobei dienstrechtlich das zuständige Beratungs- und Förderzentrum die Stammschule blieb und lediglich eine Abordnung an die Grundschule erfolgte. Anders als in den bekannten Modellen des Gemeinsamen Unterrichts konnten und sollten im Schulversuch keine Integrationsklassen zum Zweck der Ressourcenbündelung eingerichtet werden. Mit dem Verzicht auf die Etikettierung fehlt schon die formale Grundlage, um Kinder mit besonderem Förderbedarf in einer Klasse zusammen zu ziehen. Ziel des Schulversuchs war es mithin, das Modell der „Schule mit Integrationsklasse“ hin zur „inkluisiven Schule“ weiter zu entwickeln. Das Aufgabengebiet der sonderpädagogischen Fachkräfte erstreckt sich bei einer systemischen Ressourcensteuerung demnach auf die ganze Schule und nicht mehr nur auf den Strang der Integrationsklassen. Daraus begründet sich der Auftrag des Schulversuchs, neue Formen der Zusammenarbeit zu entwickeln und zu erproben – und hierauf bezieht sich im Kern auch der diesem Bericht zugrunde liegende Evaluationsauftrag.

Mit Rolff (2010) verstehen wir Schulentwicklung als Einheit aus der Trias von Organisationsentwicklung, Unterrichtsentwicklung und Personalentwicklung. Der initiale Impuls des Schulversuch *Begabungsgerechte Schule* erfolgte, wie eben dargelegt, auf der Ebene der Organisation. Das ist insofern von übergreifender Bedeutung, als dies für die Implementierung eines inklusiven Bildungssystems als notwendige Folge der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention generell gilt. Auch wenn der programmatische Anspruch der Inklusion sich darin bei weitem nicht erschöpft, so verlangt die Inklusion auf jeden Fall die Verlagerung sonderpädagogischer Expertise aus den Sondereinrichtungen in die Regelschulen. Dies ist soweit unstrittig und stellt eine zunächst auf der Organisationsebene angesiedelte Veränderung dar. Insofern ist es von generellem Interesse zu analysieren, inwieweit Veränderungen in der Organisationsstruktur mit Veränderungen in den beiden anderen Bereichen – Unterrichts- und Personalentwicklung – einhergehen.

Die nun folgende resümierende Gesamtschau folgt dieser Systematik und geht zunächst auf die organisationalen Veränderungen ein. Diese betrachten wir unter dem Aspekt ihrer Auswirkungen auf die Zusammenbeitskultur. Anschließend gehen wir der Frage nach, welche Impulse sich hieraus

für die Unterrichtsentwicklung ergeben haben. Ein besonderes Augenmerk legen wir hierbei auf die intensiv diskutierte Frage nach der Form der Leistungsbewertung. Die Personalentwicklung betrachten wir vor allem unter Aspekten der Fortbildung und der Arbeitszufriedenheit.

Die Ergebnisse des Schulversuchs im Hinblick auf die unter der Rubrik „Systemeffekte“ gefassten Parameter, insbesondere der Entwicklung der Schulleistungen, diskutieren wir in einem weiteren Abschnitt. Schließlich betrachten wir auch noch einmal die Rolle der Eltern und deren Beteiligung im Schulversuch.

Organisationsmodelle des innerschulischen sonderpädagogischen Unterstützungssystems

Die Vorgaben des Schulversuchs waren hier so weit gefasst, dass sie den Schulen die Möglichkeit offen ließen, eigene Organisationsformen zu entwickeln und zu erproben. So haben sich nach und nach verschiedene Modelle herausgebildet, die, auch wenn sie nicht notwendig in Reinform praktiziert wurden, idealtypisch so skizziert werden können:

- (1) Bündelung der sonderpädagogischen Ressourcen in einer oder mehreren Klassen, in der dann auch – nur noch nach informellen Kriterien auszuwählende – Kinder mit höherem Unterstützungsbedarf zusammen gezogen werden.
- (2) Zuordnung der sonderpädagogischen Fachkräfte zu Jahrgängen und/oder Strängen, wobei der konkrete Einsatz/Stundenanteil den Bedarfen der Lerngruppen anzupassen versucht wird. Hier hat sich eine, nicht unkritisiert gebliebene, Schwerpunktsetzung auf die Jahrgangsstufen eins/zwei eingespielt.
- (3) Einrichtung einer Einzel- bzw. Kleingruppenförderung („Fitnessraum“) außerhalb der Stammgruppe.

Ein eindeutiger Trend lässt sich aus diesen Entwicklungen noch nicht ablesen. Da die Modelle alle noch im Fluss sind, ist eine empirisch fundierte Einschätzung ihrer Effekte derzeit noch nicht möglich. Im Hinblick auf die weitere inklusive Schulentwicklung sollte allerdings sorgfältig beobachtet werden, ob die gewählte Organisationsform dazu beiträgt, die GrundschullehrerInnen darin zu stärken, ihre Verantwortung für *alle* SchülerInnen wahrnehmen zu können oder ob die gewählte Organisationsform einen Drift zur Problemdelegation an die sonderpädagogischen Fachkräfte begünstigt.

Kooperation statt Delegation

Die im Schulversuch verlangte interdisziplinäre Zusammenarbeit führt zu einer „De-Privatisierung“ von Unterricht (vgl. Arndt / Werning (2013), eine in der Fachliteratur immer wieder als große Herausforderung beschriebene Veränderung. Im Schulversuch wurde diese Herausforderung von den Kolleginnen und Kollegen offensiv angenommen und subjektiv als Gewinn angesehen. Herauszuheben ist hier vor allem, dass die GrundschullehrerInnen den „Unterschiedlichen Blick auf das Kind“ als größten Nutzen der Zusammenarbeit benannt haben.

Dies macht deutlich, dass im Schulversuch eine zentrale Voraussetzung einer qualitativ hochwertigen Kooperation (vgl. Gräsel et al. 2006) erfüllt wurde. Die Lehrerinnen und Lehrer suchen nicht einfach eine Entlastung im Sinne der angesprochenen Delegation „schwieriger“ Schülerinnen und Schüler an die jetzt leichter verfügbaren sonderpädagogischen Experten. Sie sind vielmehr bereit, sich auf den zuweilen mühseligen Prozess einzulassen, im Sinne einer Ko-Konstruktion die Perspektiven auf die Kinder auszutauschen und gegebenenfalls die eigene Perspektive zu ändern. Diese Bereitschaft ist über alle Phasen des Schulversuchs unverändert hoch geblieben. Und damit kann festgestellt werden, dass der Schulversuch eines seiner zentralen Ziele erreicht hat: Es ist gelungen, ein innerschulisches Unterstützungssystem aufzubauen, das von den Kolleginnen und Kollegen nicht im Sinne der Problemdelegation, sondern im Sinne der Kooperation und gemeinsamen Problemlösung funktioniert und genutzt werden konnte.

Notwendigkeit der Institutionalisierung der Kooperation

Als zentrales Problem der Kooperation wurde im Schulversuch, wie andernorts auch, der hohe zeitliche Aufwand genannt. Gelingende Kooperation benötigt daher zwingend Institutionalisierungsformen, das heißt, es müssen verbindliche Regelungen getroffen werden, wer sich wann, mit wem, wo, zu welchem Zweck und in welchem Turnus trifft. Dies wird durch die notwendige Offenheit der Tätigkeitsbeschreibung der Förderschullehrkräfte noch verstärkt. Es macht wenig Sinn, den Umfang und Inhalt ihrer Tätigkeit nach irgendwelchen Kriterien formal festzulegen. Wenn dem so ist, dann aber braucht es den Raum und die Zeit für entsprechende Abklärungen.

Der Prozess der Aufgaben- und Rollenklärung der Förderschullehrkräfte erwies sich ohnehin für viele Beteiligten als überraschend aufwändig und mühselig. Die Erfahrung des Schulversuchs zeigt, dass dieser Prozess vermutlich nie abgeschlossen sein wird. Dem kann adäquat aber nur auf der Basis der Abklärung der grundlegenden Prinzipien der Zusammenarbeit begegnet werden.

Schulsozialarbeit als unverzichtbares Element der inklusiven Schule

Das Aufgabengebiet der Schulsozialarbeit war durch den klaren Fokus auf das soziale Lernen gekennzeichnet: Das Angebotsspektrum umfasste sowohl Maßnahmen der Prävention als auch der Intervention wie die Einzelbetreuung von Schülerinnen und Schülern, Beratungsgespräche mit Eltern und Lehrern, die Arbeit in Kleingruppen und mit ganzen Klassen sowie die Organisation von an Eltern gerichtete Themenabende zu pädagogischen Fragen. Die Unterstützung der Lehrer in der Arbeit mit „belasteten“ Schülerinnen und Schülern erfolgte durch fachlichen Austausch, die Unterstützung bei der Arbeit mit den Eltern und durch die Vernetzung mit den umgebenden Diensten.

Die Tätigkeit der Schulsozialarbeit fand bei allen Beteiligten hohe Anerkennung und wurde als wertvolle, eigentlich unverzichtbare Bereicherung der schulischen Arbeit bezeichnet. Als einziger Kritikpunkt wurde deren begrenzter Ressourcenumfang genannt.

Inklusion als Teil eines pädagogischen Gesamtkonzepts

Inklusion wird in der gegenwärtigen Diskussion häufig als eigenständiges Reformvorhaben gehandelt. Die Schulversuchsschulen haben dagegen gezeigt, dass Inklusion als Teil eines pädagogischen Gesamtkonzepts gedacht werden muss. Hierzu gehört die Gestaltung der Schuleingangsphase genauso wie das Ganztagskonzept. Die interdisziplinäre Kooperation umfasst die Zusammenarbeit mit den Förderschulkräften genauso wie die Zusammenarbeit mit der Schulsozialarbeit und den sozialpädagogischen Fachkräften des Ganztagsangebots. Das Zusammenspiel der verschiedenen pädagogischen Teilsysteme und die sich daraus ergebenden Synergieeffekte im Sinne einer inklusiven Schul- und Unterrichtskultur findet bisher im Fachdiskurs noch zu wenig Beachtung, und dies gilt letztlich auch für die von uns durchgeführte Evaluation. Dem ist in zukünftigen Projekten eine höhere Aufmerksamkeit zu widmen.

Starke Impulse zur Unterrichtsentwicklung

Auch wenn die Unterrichtsentwicklung an allen vier Grundschulen auf dem soliden Fundament einer reformpädagogisch orientierten Grundschularbeit aufbauen konnte, gingen vom Schulversuch dennoch massive Impulse zur Weiterentwicklung aus. So bestätigen nicht nur mehr als die Hälfte der Lehrerinnen und Lehrer aufgrund des Schulversuchs über Schule grundsätzlich neu nachzudenken. Über zwei Drittel der KollegInnen geben an, in der Versuchslaufzeit ihre Unterrichtsgestaltung „ziemlich“ bis „vollständig“ umgestellt zu haben.

Differenzierung bleibt eine Herausforderung

Die praktizierten Veränderungen im Unterricht führten bei etlichen Lehrerinnen und Lehrern zu der Einschätzung, den Anforderungen an ein differenziertes, den individuellen Lernmöglichkeiten eines jeden Kindes angepassten Unterrichtsangebot jetzt zwar besser, aber noch lange nicht gut genug gerecht werden zu können. Die gestiegene Sensibilität für diese Problematik scheint sich bei einigen Lehrerinnen und Lehrern zu dem Eindruck verdichtet zu haben, hier vor einer Sisyphos-Aufgabe zu stehen, die nie zufriedenstellend zu bewältigen sein wird. Dies geht dann einher mit einem hohen subjektiven Belastungserleben. Zudem wurde verschiedentlich moniert, dass sich bei der Individualisierung des Lernangebots zu stark auf die leistungsschwächeren Schülerinnen und Schüler konzentriert wurde. Die leistungstärkeren SchülerInnen hätten – bisher – noch zu wenig von der Individualisierung profitiert.

Innere und äußere Differenzierung

Im Schulversuch scheint sich die Erfahrung durchgesetzt zu haben, dass nicht alle Unterrichtsangebote in Form innerer Differenzierung organisiert sein müssen, um der Unterschiedlichkeit der Kinder gerecht zu werden. Fast alle Lehrerinnen und Lehrer geben an, Maßnahmen der äußeren Differenzierung einzusetzen, auch wenn hierunter offenbar sehr Unterschiedliches verstanden wurde: Das

Spektrum reicht von der Platzierung einer Kleingruppe zum Arbeiten im Flur bis hin zur Bildung leistungshomogener Fördergruppen. Im Schulversuch ist die Sensibilität für den potenziell stigmatisierenden Charakter der zuletzt genannten Maßnahmen sehr hoch und lässt einen entsprechend sensiblen Umgang damit vermuten. Gleichwohl wird zu beobachten sein, ob es in Zukunft gelingt, diese Sensibilität zu bewahren, oder ob hier ein Tor zur Rückkehr zu überwunden geglaubten Denkmustern und Routinen geöffnet wurde.

Leistungsbewertung: Im Spannungsfeld pädagogischer und organisationaler Funktionen

Das Problem der Leistungsbewertung begleitet die Diskussion um die Grundschulreform seit jeher. Zudem ist es ein erziehungswissenschaftlicher Gemeinplatz, dass Inklusion und Ziffernnoten nicht wirklich zusammenpassen. Alle Kollegien der Schulversuchsschulen zeigten hierfür ein hohes Problembewusstsein und die entsprechende Veränderungsbereitschaft. Die entwickelte Form der Leistungsdokumentation und Leistungsbewertung in Form von Kompetenzrastern erlaubt gegenüber den Ziffernnoten eine wesentlich präzisere und detailgenauere Erfassung des Lernstandes der Schülerinnen und Schüler. Vor allem ermöglicht sie darauf aufbauend eine genauere Planung des Lernangebots. Die Schulen haben, trotz des damit verbundenen Mehraufwands, mit den von ihnen entwickelten Instrumenten gute Erfahrungen gemacht.

Dies enthebt die Leistungsdokumentation aber nicht von den Zwängen außerunterrichtlicher Verwertungszusammenhänge, die spätestens beim Übergang in die weiterführende Schule virulent werden. Hier kommt es eben nicht mehr nur darauf an, *was* die SchülerInnen können oder nicht können, sondern dieses Können wird in Vergleich zu anderen gesetzt und es wird geprüft, ob es den Anforderungen des gewünschten weiterführenden Bildungsgangs genügt. Der für das deutsche Bildungssystem typische, im internationalen Vergleich außergewöhnlich frühe Zeitpunkt einer solchen Bildungsgangentscheidung setzt bekanntermaßen Kinder, Lehrer und Eltern in der Grundschule erheblich unter Druck und wirft neben der curricularen Bezugsnorm der Leistungsbewertung sehr bald die genannte Frage nach der Erfüllung der Leistungsnorm des antizipierten Bildungsgangs auf. Neben der Orientierung an der Sache und dem individuellen Lernfortschritt stehen daher diese überindividuellen Bezugsnormen bald mit im Raum. Die Grundschulen werden dieses Problem nicht lösen können, es wirkt aber – wie im Schulversuch gesehen – massiv in ihre Arbeit hinein. Die positiven Erfahrungen im Schulversuch mit den Kompetenzrastern sollten die Grundschulen allerdings darin bestärken, ihre eigenen Verfahren der Leistungsdokumentation selbstbewusst zu vertreten und diese primär aus ihrem eigenen pädagogischen Auftrag heraus zu begründen, statt sich den von außen gesetzten Verwertungsansprüchen zu unterwerfen.

Fortbildung als Motor der Schulentwicklung: Nicht nur die Schülerschaft ist heterogen, die Lehrerschaft ist es auch

Der Schulversuch wurde mit einem sehr intensiven Fortbildungsangebot begleitet. Die Beurteilung dieses Angebots fällt recht unterschiedlich aus, sowohl einzelne Veranstaltungen betreffend, wie auch bezogen auf die Gesamtstruktur. Die im Schulversuch in den Blick genommene Heterogenität

der Schülerschaft findet sich eben auch in der Lehrerschaft wieder. Bei der Planung des Fortbildungsangebots wäre daher darauf zu achten, diese Unterschiedlichkeit der Ausgangslagen der Lehrkräfte stärker zu berücksichtigen. Ungeachtet der Differenzen in der Beurteilung der Angebote sind aus den Erfahrungen des Schulversuchs drei Schlüsse zu ziehen: (1) Der einjährige Vorlauf zum Schulversuch hat sich als außerordentlich hilfreich erwiesen, sowohl zur fachlichen Vorbereitung wie auch zur inneren Einstellung auf die neuen Herausforderungen. (2) Fragen der Teambildung und der Rollenklärung der sonderpädagogischen Fachkräfte müssen mit besonderer Aufmerksamkeit bedacht werden. (3) Die Fortbildungsplanung bedarf eines strukturierten Vorgehens, in dem nicht die Inhalte sondern das Verfahren festgelegt wird, nach dem dann die Inhalte der Fortbildungen bestimmt werden.

Besondere Wertschätzung erfuhren Fortbildungen, die es nicht nur bei der theoretischen Vermittlung neuer Methoden beließen, sondern bei denen die Kolleginnen und Kollegen darüber hinaus bei der Einführung und Anwendung dieser Methoden praktisch begleitet bzw. gecoacht wurden. Zudem wurde die Gelegenheit zur Hospitation in anderen Schulen als sehr gewinnbringend bezeichnet, auch wenn diese Möglichkeit nach Einschätzung vieler Kolleginnen und Kollegen viel zu selten bestand.

Generelle Zufriedenheit trotz extremer Belastung

Über zwei Drittel der Lehrerinnen und Lehrer bezeichneten sich am Ende des Untersuchungszeitraums mit dem Verlauf der Schulentwicklung als „ziemlich“ oder „vollständig“ zufrieden. Gleichwohl wurde das hohe Tempo der Veränderungen problematisiert und auf die Notwendigkeit des gelegentlichen Innehaltens und des Einbaus von Reflexionsschleifen hingewiesen. Hierbei ist zu berücksichtigen, dass die Schulen, wie eingangs bereits erwähnt (siehe oben S. 13), ja nicht nur mit dem Schulversuch *Begabungsgerechte Schule* befasst waren, sondern zeitgleich auch das Konzept des kompetenzorientierten Lernens, den Ausbau des Betreuungsangebots und (an zwei der vier Schulen) die Einführung der Flexiblen Schuleingangsstufe auf der Agenda hatten. Außerdem hatten alle Schulen umfangreiche Bau- bzw. Renovierungsmaßnahmen erst kürzlich hinter sich oder waren damit sogar noch befasst. Dass die Befragten über eine äußerst hohe Arbeitsbelastung berichteten, und diese zuweilen auch beklagten, ist vor diesem Hintergrund mehr als verständlich. Offenbar wurden alle Beteiligten durch das hohe Tempo der eingeführten Reformen häufig an die Grenzen ihrer Belastbarkeit (und darüber hinaus) gebracht.

Mit fast 80% Zustimmung sind die verbesserten Fördermöglichkeiten die am häufigsten genannte positive Entwicklung infolge des Schulversuchs und rund 70% der befragten Lehrerinnen bezeichnen die Veränderungen des Unterrichts als positive Folge des Schulversuchs. Hingegen ist die von rund 80% der Befragten vor Beginn des Schulversuchs schon befürchtete höhere Arbeitsbelastung, nicht zuletzt aus den oben genannten Gründen, dann auch tatsächlich eingetreten.

Allgemeine Entwicklung der Schulleistungen: Geringfügige Veränderungen

Zu den Daten zur Leistungsentwicklung kann zusammenfassend festgehalten werden, dass sich der Befund vieler Begleitforschungen integrativer/inklusive Schulversuche auch hier bestätigt: Weder finden wir nennenswerte Leistungseinbußen, noch spektakuläre Leistungszuwächse. Die in diesem Kontext regelmäßig vorgebrachte Befürchtung, dass die Teilhabe schulleistungsschwacher Schülerinnen und Schüler zu einem generellen Absinken des Leistungsniveaus führen würde, ist im Schulversuch nicht eingetreten.

Zu diskutieren ist allenfalls, ob dieser Befund angesichts des immensen Engagements aller Beteiligten zur Verbesserung des Unterrichts nicht doch als enttäuschend zu bezeichnen wäre. Eine allgemeine Anhebung des Leistungsniveaus wäre sicherlich gerne in Kauf genommen worden, war aber nun einmal kein explizites Ziel des Schulversuchs. Hier muss vielleicht auch noch einmal grundsätzlich über das Leistungs- und Bildungsverständnis von Schule nachgedacht werden, denn durch die internationalen Vergleichsuntersuchungen wurden die Bildungssysteme unversehens in eine eigenartige Wettbewerbssituation gebracht, in der Bildung dann auch nur noch auf die messbaren Indikatoren reduziert wurde. Die Frage, ob nicht bezogen auf bestimmte Lernbereiche auch Leistungsniveaus beschrieben werden sollten, mit denen man sich schlicht zufrieden geben kann, klingt in diesem Kontext schon fast blasphemisch. Angesichts der durchaus bedenklich stimmenden Befunde aus der Kindheitsforschung, die deutlich machen, unter welchem Optimierungsdruck Kinder und ihre Eltern heute schon stehen, scheint es durchaus angesagt, sich nicht nur Gedanken über Mindeststandards des schulischen Lernens zu machen. Vielleicht sollte auch beschrieben werden, ab welchem Niveau es nicht mehr darum gehen kann, gerade aus den Kindern „noch mehr herausholen“ zu wollen, sondern vor allem darum, ihre Lernfreude zu erhalten. Nicht Akzeleration des Lernens wäre hier die Devise, sondern eher Vertiefung, Verbreiterung und Diversifizierung des Wissens und Könnens. Dies würde sich in den standardisierten Schulleistungsuntersuchungen (auch unserer) aber gar nicht abbilden lassen. Vielleicht ist auch in diesem Sinne die oben bereits erwähnte Selbstkritik zu verstehen, in der Individualisierung des Lernangebots den leistungstärkeren Schülern noch nicht hinreichend gerecht geworden zu sein.

Positive Entwicklung der Schulleistungen von Schülerinnen und Schülern mit ungünstigen Lernvoraussetzungen

Die bessere Förderung von Schülerinnen und Schülern mit ungünstigen Lernvoraussetzungen war erklärtes Ziel des Schulversuchs. Die uns vorliegenden Daten lassen hierzu zwei zentrale Schlussfolgerungen zu:

(1) Es gelingt den Schulen des Schulversuchs in hohem Maße, die sehr heterogenen Ausgangsbedingungen zum Schuleintritt bereits im Laufe des ersten Schuljahres auszugleichen. Dies gilt für den Kontrolljahrgang wie für die Schulversuchsjahrgänge, wobei die Schulversuchsjahrgänge es – konzeptgemäß – mit Schülerinnen und Schülern zu tun haben, deren Lernausgangslagen deutlich schlechter sind, als dies im Kontrolljahrgang der Fall ist.

(2) Die gut 10% der Gesamtschülerpopulation umfassende Gruppe von Schülerinnen und Schüler, die in einem Lernbereich sowohl zu Beginn als auch zum Ende des ersten Schuljahres zum unteren Leistungsquartal gehört haben, bezeichneten wir als Risikogruppe. In den Schulversuchsjahrgängen starten diese Schülerinnen und Schüler im Schnitt von einem niedrigeren Ausgangsniveau als im Kontrolljahrgang. In den drei untersuchten Lernbereichen Mathematik, Lesen und Schreiben sind deutliche kompensatorische Effekte auszumachen, allerdings in unterschiedlicher Ausprägung. In Mathematik ist es gelungen, die ungünstigen Lernvoraussetzungen weitgehend zu kompensieren und die Schülerinnen und Schüler an ein durchschnittliches Leistungsniveau heranzuführen. Im Bereich des Lesens trifft dies in ähnlicher Weise zu. Beim Schreiben ist die Befundlage hingegen nicht eindeutig. Während sich im Jahrgang 2010 ein deutlicher kompensatorischer Effekt abzeichnet, kommt es im Jahrgang 2009 bei einer extrem ungünstigen Ausgangslage zwar zu einer klaren Steigerung, die erreichten Leistungen bleiben allerdings auf einem sehr niedrigen Niveau.

Soziale Integration

Zur Erfassung der sozialen Integration wurden in allen Klassen jährlich soziometrische Erhebungen durchgeführt. Als Maß der sozialen Integration wurde von uns der Zusammenhang zwischen Schulleistung und Wahlstatus eingeführt. Ein hoher Wert in diesem von uns ZSW genannten Index signalisiert eine erhöhte Wahrscheinlichkeit der Ausgrenzung leistungsschwacher Schülerinnen und Schüler. Es handelt sich dabei zweifellos um ein sehr grobes Maß, das zwar generelle Tendenzen abbilden kann, aber keine Aussagen auf der Einzelfallebene zulässt. Drei wesentliche Befunde lassen sich auf der Basis dieser Daten festhalten:

(1) Wir finden keine wesentlichen Unterschiede zwischen dem Kontrolljahrgang und den beiden ersten Schulversuchsjahrgängen, wohl aber Unterschiede zwischen den Schulen.

(2) Die Unterschiede zwischen den Jahrgängen und den Schulen sind teilweise gravierend. Das von uns konstruierte Zusammenhangsmaß verweist auf eine soziale Realität, die pädagogischer Beeinflussung unterliegt und stellt keine artifizielle statische Größe dar.

(3) Der Zusammenhang zwischen Schulleistung und Wahlstatus korreliert (schwach) mit der mittleren Schulleistung einer Lerngruppe. Mit anderen Worten: In Lerngruppen mit einer höheren durchschnittlichen Schulleistung besteht tendenziell ein dichter Zusammenhang zwischen Schulleistung und Beliebtheit der Schüler.

Eine Korrelation verstellt zuweilen den Blick für Ursache und Wirkung. Jedenfalls verbirgt sich hinter diesen Daten ein für die inklusive Pädagogik zentrales Problem: Wie lässt sich eine hohe Leistungserwartung an *alle* Schülerinnen und Schüler aufrecht erhalten, ohne dabei die leistungsschwächeren Schülerinnen und Schüler implizit oder gar explizit zu diskreditieren? Umgekehrt: Führt der Anspruch der gleichen Wertschätzung *aller* Schülerinnen und Schüler ungeachtet ihrer Leistungen nicht dazu, die schulische Leistung – zumindest unterschwellig – für unwichtig erklären zu müssen. Der Hinweis, die Wertschätzung der Person sei von der Wertschätzung ihrer Leistung zu trennen, genügt wohl nicht, um dieses Problem zu lösen. Die Daten aus dem Schulversuch signalisieren hingegen, dass die

anspruchsvolle Aufgabe der Aufrechterhaltung einer hohen Leistungserwartung bei gleichzeitiger Wertschätzung *aller* Schülerinnen und Schüler in den verschiedenen Lerngruppen offenbar sehr unterschiedlich angegangen wurde. Gelungene Unterrichtsbeispiele hierzu finden sich im Bericht der wissenschaftlichen Begleitung.

Die Perspektive der Eltern: „Abnehmer“ oder Partner der Schulentwicklung?

Die Frage nach der Einbeziehung der Eltern in den Schulversuch kann recht eindeutig beantwortet werden: Sie wurden als Adressaten angesprochen, die von der Richtigkeit des Schulversuchs zu überzeugen sind, nicht aber als Partner in der Schulentwicklung angesehen. Dementsprechend gering schätzten die Eltern ihre Möglichkeiten ein, sich aktiv in den Schulentwicklungsprozess einzubringen. Hier folgen die Schulen des Schulversuchs einem traditionellen Verständnis des Verhältnisses zu den Eltern: *Zusammenarbeit mit den Eltern* wird eher als *Elternarbeit* aufgefasst.

Unsere Befragungen zeigten, dass fast alle Eltern über die Teilnahme am Schulversuch informiert waren, allerdings bei deutlichen Unterschieden zwischen den Schulen, die sich auch hinsichtlich der Einschätzung der Qualität der Information zeigten. Dabei ist die Zustimmung zum Schulversuch an den Schulen höher, an denen sich die Eltern besser informiert fühlten.

Insgesamt ist eine mehrheitliche Zustimmung zu den Zielen des Schulversuchs in der Elternschaft festzustellen, die im Laufe des Schulversuchs allerdings leicht zurückgegangen ist. Diese Tendenz mag mit teilweise überhöhten Erwartungen an den Schulversuch zusammen hängen, was wiederum mit der verschiedentlich von Eltern geäußerten Verunsicherung korrespondiert, die durch die Offenheit des Konzepts anscheinend mit verursacht wurde. Vielen Eltern schien nicht ganz klar zu sein, worauf der Schulversuch (für ihr eigenes Kind) letztlich hinaus läuft.

Auch wenn die Eltern die Ziele des Schulversuchs im Grundsatz teilen, so fallen die Antworten zu dessen globaler Bewertung doch zurückhaltend aus. Insgesamt 62% der Eltern bejahen die resümierende Frage, ob man sich wünschen würde, dass in allen Schulen so wie im Schulversuch gearbeitet werde. Auch hier zeigen sich deutliche Unterschiede zwischen den Schulen. Die Quote der Befürwortung schwankt zwischen 54% und 73%. Es muss hier allerdings berücksichtigt werden, dass der Schulversuch in eine ganze Reihe von Reformen eingebettet war und es für die Eltern kaum mehr durchschaubar gewesen sein dürfte, welche Veränderung nun direkt mit dem Schulversuch zu tun hatte und welche nicht.

Die Frage der Leistungsbewertung dürfte dabei eine wesentliche Rolle in der Bewertung des Schulversuchs durch die Eltern gespielt haben. 60% der befragten Eltern befürworteten die veränderte Form der Leistungsbewertung, dementsprechend stehen ihr 40% skeptisch bis ablehnend gegenüber. Es besteht ein hochsignifikanter Zusammenhang zwischen der Zustimmung zum Schulversuch und der Zustimmung zu der alternativen Form der Leistungsbewertung ($r = 0,635^{**}$). Die Skepsis gegenüber der neuen Form der Leistungsbewertung begründet sich wohl zum einen in bildungspolitischen Grundhaltungen wie sich in der verschiedentlich geäußerten Meinung manifestiert, die im Schulversuch praktizierte Pädagogik lasse den „notwendigen Druck“ vermissen. Zum anderen zeigten sich

viele Eltern im Hinblick auf den Übergang in die weiterführenden Schulen besorgt und beklagten die fehlende Transparenz, wo ihr Kind in Bezug auf eine Übergangsempfehlung denn nun tatsächlich stehe.

Die Sorgen zum Übergang sind aus der Perspektive der Eltern gut nachvollziehbar. Das Problem des Übergangs und den damit abverlangten Selektionsentscheidungen ist in die Schulstruktur der Bundesrepublik Deutschland eingelagert und kann von den Grundschulen alleine nicht gelöst, sondern allenfalls abgemildert werden.

Vernetzung: Ein weites Feld

Die sozialräumliche Vernetzung wird von den Schulen zwar als Aufgabe angesehen und dort, wo sie gelingt, auch als überaus gewinnbringend wahrgenommen. Andererseits fehlt es den Schulen an den dafür notwendigen zeitlichen und personellen Ressourcen, so dass – zumindest in der Laufzeit des Schulversuchs und den damit verbundenen Mehrbelastungen – sich an der grundlegenden Situation nichts geändert hat: Die Vernetzung mit dem außerschulischen Umfeld ist eher an persönliche Initiativen geknüpft und nicht strukturell verankert. Gleichwohl bestätigen die befragten Kooperationspartner den Schulen des Schulversuchs eine größere Offenheit und Gesprächsbereitschaft, so dass hier ein Mentalitätswandel erkennbar wird, der verspricht, künftig mit mehr Leben gefüllt werden zu können. Dies deckt sich mit den Rückmeldungen der Kindertagesstätten, die von einer deutlich intensiveren und qualitativ gehaltvolleren Zusammenarbeit mit den Schulversuchsschulen berichten.

Zusammenfassend

Der Schulversuch *Begabungsgerechte Schule* hat gezeigt, dass die Einrichtung eines schulinternen Unterstützungssystems aus sonderpädagogischen Fachkräften und Schulsozialarbeit es Grundschulen ermöglicht, auf die Aussonderung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf (hier des Förderschwerpunkts Lernen) zu verzichten. Die Kooperation der Fachkräfte erweist sich als zielführend, verlangt aber einen hohen Koordinationsaufwand und dementsprechende Institutionalisierungsformen. Auf dieser Basis kann eine interdisziplinäre Zusammenarbeit gelingen, die die GrundschullehrerInnen in ihrer Verantwortung für alle Kinder in ihrer Lerngruppe ernst nimmt und stärkt.

Es sind im Schulversuch keine allgemeinen Leistungseinbußen verzeichnet worden und die Förderung von Schülerinnen und Schülern mit ungünstigen Lernvoraussetzungen gelingt erfolgreich. Vom Schulversuch sind starke Impulse für die Unterrichtsentwicklung der beteiligten Schulen ausgegangen. Die zunehmende Individualisierung des Unterrichtsangebots wurde mit einer neuen Form der Leistungsbewertung verknüpft, d.h. dem Verzicht auf die Ziffernnoten. Die intensive Begleitung des Schulversuchs durch Fortbildungsangebote, einschließlich des einjährigen Vorlaufs, kann als eine der Gelingensbedingungen des Schulversuchs gewertet werden. Neben der immensen Arbeitsbelastung wird die Frage nach dem Übergang in die Sekundarstufe als Problembereich des Schulversuchs genannt.

Die Eltern fühlen sich an den Schulen unterschiedlich gut über den Schulversuch informiert, ihre Einwirkungsmöglichkeiten schätzen sie als gering ein. Es besteht eine mehrheitliche Zustimmung zu der im Schulversuch entwickelten Arbeitsweise der Grundschulen, mit 38% ist die Zahl der dem Schulversuch letztlich ablehnend gegenüberstehenden Eltern gleichwohl beachtlich.

IX. LITERATUR

- Abs, H. J. / Klieme, E. (2005): Standards für schulbezogene Evaluation. In: Gogolin, I.; Krüger, H.-H.; Lenzen, D. / Rauschenbach, T. (Hg.): Standards und Standardisierungen in der Erziehungswissenschaft. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Beiheft 4/2005. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 45–62
- Ahlgrimm, F. (2010): "Für mich persönlich hat sich wahnsinnig viel geändert". Untersuchungen zur Kooperation in Schulen. Dissertation. Erfurt. Universität Erfurt, Erziehungswissenschaftliche Fakultät
- Althoff, M. (2008): Partizipation, Steuerung und Verständigung - Schulentwicklung als dialogischer Prozess. In: Rihm, T. (Hg.): Teilhaben an Schule. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 121–132
- Andresen, S. / Hurrelmann, K. (2013): Kinder in Deutschland. 3. World Vision Kinderstudie. Weinheim/Basel: Beltz
- Arndt, A.-K. / Werning, R. (2013): Unterrichtsbezogene Kooperation von Regelschullehrkräften und Lehrkräften für Sonderpädagogik. In: Werning, R. / Arndt, A.-K. (Hg.): Inklusion: Kooperation und Unterricht entwickeln. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 12-40
- AuCoin, A. / Porter, G. (2013): The Role of the Resource Teacher in an Inclusive Setting. A time-use inquiry in New Brunswick schools. In: Education Canada, Jg. 53 (2) [Online verfügbar unter: <http://www.cea-ace.ca/education-canada/article/role-resource-teacher-inclusive-setting>; 10.03.2014]
- Bauer, K.-O. (2008): Lehrerinteraktion und -kooperation. In: Helsper, W. / Böhme, J. (Hg.): Handbuch der Schulforschung. 2. Auflage, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 839–856
- Behr-Heintze, A. / Lipski, J. (2005): Schulkoperationen. Stand und Perspektiven der Zusammenarbeit zwischen Schulen und ihren Partnern. Ein Forschungsbericht des DJI. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag
- Bless, G. (1995): Zur Wirksamkeit der Integration. Forschungsüberblick, praktische Umsetzung einer integrativen Schulform, Untersuchungen zum Lernfortschritt. Bern/Stuttgart/Wien: Haupt
- Bolay, E.; Flad, C. / Gutbrod, H. (2003): Sozialraumverankerte Schulsozialarbeit. Eine empirische Studie zur Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Stuttgart: Landeswohlfahrtsverband Württemberg-Hohenzollern
- Booth, T. / Ainscow, M. (2003): Index für Inklusion - Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln. Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg
- Bortz, J. / Döring, N. (1984): Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler. Berlin et al: Springer 2002
- Brägger, G.; Bucher, B. / Landwehr, N. (2005): Voraussetzungen für eine gute Praxis der externen Schulevaluation. In: Brägger, G.; Bucher, B. / Landwehr, N. (Hg.): Schlüsselfragen zur externen Schulevaluation. Bern: h.e.p. Verlag, 21–50
- Burkard, C. (2005): Ergebnisorientierte Systemsteuerung: Konsequenzen für die externe Evaluation. In: Brägger, G.; Bucher, B. / Landwehr, N. (Hg.): Schlüsselfragen zur externen Schulevaluation. Bern: h.e.p. Verlag, 79–109
- Busse, S. / Helsper, W. (2008): Schule und Familie. In: Helsper, Werner; B. / Böhme, J. (Hg.): Handbuch der Schulforschung. 2. Auflage, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 469–494
- Cloerkes, G. (2007): Soziologie der Behinderten. Eine Einführung. 3. Auflage, Heidelberg: Universitätsverlag Winter
- Deinet, U. (2006a): Schulsozialarbeit in der Kooperation von Jugendhilfe und Schule. In: Deinet, U. / Icking, M. (Hg.): Jugendhilfe und Schule. Opladen: Verlag Barbara Budrich, 103-119
- Deinet, U. (2006b): Sozialraumorientierung als Brücke zwischen Jugendhilfe und Schule. In: Deinet, U. / Icking, M. (Hg.): Jugendhilfe und Schule. Analysen und Konzepte für die kommunale Kooperation. Opladen: Verlag Barbara Budrich, 21–34
- Diekmann, M. / Jürgens, E.(2008): Verbalbeurteilung: Verfahren differenzierter Leistungsbeurteilung. In: Jürgens, E. / Standop, J. (Hg.): Taschenbuch Grundschule. Band 3: Grundlegung von Bildung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 230–237
- Dumke, D. (1993): Integrative Erziehung: Behinderte in der Regelschule. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht, Jg. 40, 130–142
- Einsiedler, W.; Götz, M.; Hartinger, A.; Heinzl, F.; Kahlert, J. / Sandfuchs, U. (Hg.) (2011): Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik. 3. Auflage, Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Ellger-Rüttgardt, S. (2008): Geschichte der Sonderpädagogik. München, Basel: Reinhardt
-

- European Agency for Development in Special Needs Education (EADSNE) (Eds.) (2009): Grundprinzipien zur Förderung der Qualität in der inklusiven Bildung: Empfehlungen für Bildungs- und Sozialpolitiker/innen. Mid-delfart: European Agency for Development in Special Needs Education [Online verfügbar unter <http://www.european-agency.org/publications>]
- Fend, H. (2008): Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen. 2. Auflage, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Feuser, G. (1982): Integration=die gemeinsame Tätigkeit (Spielen/Lernen/Arbeit) am gemeinsamen Gegenstand/Produkt in Kooperation von behinderten und nichtbeh. Menschen. In: Behindertenpädagogik, Jg. 21 (2), 86-105
- Feyerer, E. (1997): Behindern Behinderte? Auswirkungen integrativen Unterrichts auf nichtbehinderte Kinder in der Sekundarstufe I. In: Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft, Jg. 20 (4), 31–48
- Feyerer, E. (1998): Behindern Behinderte? Integrativer Unterricht auf der Sekundarstufe I. Innsbruck: Studien-Verlag
- Fussangel, K.; Rürup, M. / Gräsel, C. (2010): Lehrerfortbildung als Unterstützungssystem. In: Altrichter, H. / Maag Merki, K. (Hg.): Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 327–354
- Gasteiger Klicpera, B. / Klicpera, C. (2001): Der Zusammenhang zwischen Schulleistungen, dem sozialen Status in der Klasse und dem Sozialverhalten. In: Heilpädagogische Forschung, Jg. 27 (1), 2–14
- Gomolla, M. (2009): Elternbeteiligung in der Schule. In: Fürstenau, S. / Gomolla, M. (Hg.): Migration und schulischer Wandel: Elternbeteiligung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 21–49
- Gräsel, C. / Fußangel, K. / Pröbstel, Chr. (2006): Lehrkräfte zur Kooperation anregen – eine Aufgabe für Sisyphos? Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 52 (2), 205-219
- Haeberlin, U. / Bless, G. / Moser, U. / Klaghofer, R. (1991): Die Integration von Lernbehinderten. Versuche, Theorien, Forschungen, Enttäuschungen, Hoffnungen. Bern, Stuttgart: Haupt
- Hänsel, D. / Schwager, H. J. (2003): Einführung in die Sonderpädagogische Schultheorie. Weinheim/ Basel/ Berlin: Beltz Verlag
- Hattie, J. (2009): Visible Learning - A Synthesis of over 800 Meta-Analyses relating to achievement. New York: Routledge
- Haubl, R. / Daser, B. (Hrsg.) (2007): Macht und Psyche in Organisationen. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht
- Heiner, M. / Schrapper, C. (2004): Diagnostisches Fallverstehen in der Sozialen Arbeit. Ein Rahmenkonzept. In: Schrapper, C. (Hg.): Sozialpädagogische Diagnostik und Fallverstehen in der Jugendhilfe. Anforderungen, Konzepte, Perspektiven. Juventa: Weinheim, 201-221
- Hildes Schmidt, A. / Sander, A. (1996): Zur Effizienz der Beschulung sogenannter Lernbehinderter in Sonderschulen. In: Eberwein, H. (Hrsg.) (1996): Handbuch Lernen und Lern-Behinderungen. Aneignungsprobleme. Neues Verständnis von Lernen. Integrationspädagogische Lösungsansätze. Weinheim, Basel: Beltz
- Hinz, A.; Katzenbach, D.; Rauer, W.; Schuck, K. D.; Wocken, H. / Wudtke, H. (1998): Die Entwicklung der Kinder in der Integrativen Grundschule. Hamburg: Hamburger Buchwerkstatt
- Hippel, A. von (2011): Fortbildung in pädagogischen Berufen - zentrale Themen, Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Fortbildung in Elementarbereich, Schule und Weiterbildung. In: Helsper, W. / Tippelt, R. (Hg.): Pädagogische Professionalität. Weinheim, Basel: Beltz Verlag, 248–267
- HKM (2011): Verwaltungsvorschrift: Zweite Inspektion hessischer Schulen. In: Amtsblatt des Hessischen Kultusministeriums, Jg. 64 (1), 2-3. [Online verfügbar unter: http://www.hessisches-amtsblatt.de/amtsblatt_pdf_2011.htm, 20.03.2013]
- Höhn, E. / Schick, C. P. (1974): Das Soziogramm. Die Erfassung von Gruppenstrukturen. Eine Einführung für die psychologische und pädagogische Praxis. 3. Auflage, Göttingen: Hogrefe.
- Horstkemper, M. / Tillmann, K.-J. (2012): Wie stehen Eltern zur integrativen Beschulung? Ein empirischer Beitrag zur Inklusions-Debatte. In: Die Deutsche Schule, Jg. 104 (4), 347–362
- Huber, C. (2009): Gemeinsam einsam? Empirische Befunde und praxisrelevante Ableitungen zur sozialen Integration von Schülern mit Sonderpädagogischem Förderbedarf im Gemeinsamen Unterricht. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, Jg. 60 (7), 242–248
- Ingenkamp, K. (Hg.) (1995a): Die Fragwürdigkeit der Zensurenggebung. Texte und Untersuchungsberichte. 9. Auflage, Weinheim, Basel: Beltz Verlag
- Ingenkamp, K. (1995b): Einführung in den Themenkreis. In: Ingenkamp, K. (Hg.): Die Fragwürdigkeit der Zensurenggebung. Texte und Untersuchungsberichte. 9. Auflage, Weinheim, Basel: Beltz Verlag, 13–43

- Jachmann, M. (2003): Noten oder Berichte? Die schulische Beurteilungspraxis aus der Sicht von Schülern, Lehrern und Eltern. Opladen: Leske + Budrich
- Jungk, S. (1994): Kooperation und Vernetzung. Strukturwandel als Kompetenzanforderung. In: Hagedorn, F.; Jungk, S.; Lohmann, M. / Meyer, H. H. (Hg.): Anders arbeiten in Bildung und Kultur. Kooperation und Vernetzung als soziales Kapital. Weinheim: Beltz, 61–76
- Katzenbach, D. / Olde, V. (2010): Verfahren zur Erfassung von Entwicklungsständen und Methoden der Entwicklungsförderung in Kindertagesstätten im Einzugsbereich des Schulversuchs „Begabungsgerechte Schule“. Goethe Universität Frankfurt: Arbeitsstelle für Schulentwicklung und Projektbegleitung
- Katzenbach, D.; Rauer, W.; Schuck, K. D. / Wudtke, H. (1999): Die Integrative Grundschule im sozialen Brennpunkt. Ergebnisse empirischer Längsschnittuntersuchungen des Hamburger Schulversuchs.. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 45 (4), 567-590
- Katzenbach, D./ Schnell, I. (2012): Strukturelle Voraussetzungen inklusiver Bildung. In: Moser, V. (Hg.): Die inklusive Schule. Standards für die Umsetzung. Stuttgart: Kohlhammer
- Klieme, E. et al. (2003): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Berlin: BMBF
- Killus, D. / Tillmann, K.-J. (Hg.) (2012): Eltern ziehen Bilanz. Münster: Waxmann
- Klenck, W. / Schneider, S. (2008): Soziometrische Tests. Eine sinnvolle Ergänzung zur täglichen Verhaltensbeobachtung. In: Schulmagazin 5 bis 10, Jg. 76 (4), 51–54
- Klippert, H. (2008): Pädagogische Schulentwicklung. 3. Auflage, Weinheim: Beltz Verlag
- Knauer, R. (2006): Kooperation von Jugendhilfe und Schule im Spannungsfeld unterschiedlicher Anforderungen. In: Deinet, U. / Icking, M. (Hg.): Jugendhilfe und Schule. Analysen und Konzepte für die kommunale Kooperation. Opladen: Verlag Barbara Budrich, 35–53
- Koch, K. (2004): Der Übergang in die Sekundarstufe. Probleme und Lösungen aus der Sicht von Lehrerinnen und Lehrern. In: Die Deutsche Schule 96 (1), 56–67
- Köpfer, A. (2013): Inclusion in Canada. Analyse inklusiver Unterstützungsprozesse, Unterstützungsstrukturen und Rollen am Beispiel kanadischer Schulen in den Provinzen New Brunswick, Prince Edward Island und Québec. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Kornmann, R. (1998): Förderdiagnostik zur schulischen Integration. In: Hildeschiedt, A. / Schnell, I. (Hg.): Integrationspädagogik. Auf dem Weg zu einer Schule für alle. Weinheim, München: Juventa Verlag, 293–300
- Kortas, S. / Prüß, F. (2008): Vernetzung und Zusammenarbeit mit außerschulischen Unterstützungssystemen. In: Jürgens, E. / Standop, J. (Hg.): Taschenbuch Grundschule. Band 1: Grundschule als Institution. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 216–226
- Kreis Offenbach (2008): Antrag auf Durchführung eines Schulversuchs im Kreis Offenbach. Dietzenbach
- Kreis Offenbach (2009): Sozialstrukturatlas 2008. Dietzenbach
- Kronig, W. (2007): Die systematische Zufälligkeit des Bildungserfolgs. Theoretische Erklärungen und empirische Untersuchungen zur Lernentwicklung und Leistungsbewertung in unterschiedlichen Schulklassen. Bern/Stuttgart/Wien: Haupt
- Krumm, V. (2010): Elternhaus und Schule. In: Rost, D. H. (Hg.): Handwörterbuch Pädagogische Psychologie. 4. Auflage, Weinheim: Beltz, 116–124
- Kummer Wyss, A. (2010): Kooperativ unterrichten. In: Buholzer, A. / Kummer Wyss, A. (Hg.): Alle gleich - alle unterschiedlich! Zum Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht. Seelze-Velber: Kallmeyer, Klett, 151–161
- Lipowsky, F. (2004): Was macht Fortbildungen für Lehrkräfte erfolgreich? Befunde der Forschung und mögliche Konsequenzen für die Praxis. In: Die Deutsche Schule, Jg. 96 (4), 462–479
- Löser, J. (2013): "Support Teacher Model" - Eine internationale Perspektive auf Lehrkooperation an inklusiven Schulen. In: Werning, R. / Arndt, A.-K. (Hg.) (2013): Inklusion: Kooperation und Unterricht entwickeln. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 107-124
- Lüders, C. (2006): Qualitative Evaluationsforschung - was heißt hier Forschung? In: Flick, U. (Hg.): Qualitative Evaluationsforschung. Konzepte - Methoden - Umsetzung. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag, 33–62.
- Mayring, P. (2010): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 11. Auflage, Weinheim, Basel: Beltz Verlag.

- Meijer, C. (1999): Finanzierung der sonderpädagogischen Förderung. Eine Studie über den Zusammenhang zwischen Finanzierung und sonderpädagogischer bzw. integrativer Förderung in 17 europäischen Ländern. Middelfart: European Agency for Development in Special Needs Education [Online verfügbar unter <http://www.european-agency.org>]
- Meister, G. (2010): Partizipation von Eltern im Schulentwicklungsprozess. In: Bohl, T.; Helsper, W.; Holtappels, H. G. / Schelle, C. (Hg.): Handbuch Schulentwicklung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 277–280
- Melzer, W. (1987): Familie und Schule als Lebenswelt. Zur Innovation von Schule durch Elternpartizipation. Weinheim, München: Juventa Verlag
- Mensching, A. (2006): Zwischen Überforderung und Banalisierung - zu den Schwierigkeiten der Vermittlungsarbeit im Rahmen qualitativer Evaluationsforschung. In: Flick, U. (Hg.): Qualitative Evaluationsforschung. Konzepte - Methoden - Umsetzung. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag, 339–362
- Moser, V. (2013): Kontroversen behindertenpädagogischer Geschichtsschreibung, in: Musenberg, O. (Hg.): Kultur – Geschichte – Behinderung. Oberhausen: Athena, 83–99
- Müller, B. (2009): Sozialpädagogisches Können. Ein Lehrbuch zur multiperspektivischen Fallarbeit. 6. Auflage Freiburg i. Br.: Lambertus
- Oevermann, U. (2009): Die Problematik der Strukturlogik des Arbeitsbündnisses und der Dynamik von Übertragung und Gegenübertragung in einer professionalisierten Praxis von Sozialarbeit. In: Becker-Lenz, R. / Büssel, S. / Ehlert, G. / Müller, S. (Hg.): Professionalität in der Sozialen Arbeit. Wiesbaden: Springer VS
- Olde, V.; Kautz, O. / Katzenbach, D. (2009): Sonderpädagogische Beratungszentren im Spannungsfeld von Kooperation und Delegation. In: *Gemeinsam leben*, Jg. 17 (2), 84–91
- Overbeck, A. / Kautz, O. (2007): 'Beratung' im Spiegel der psychoanalytischen Praxeologie. In: Diouni-Streek, M. / Ellinger, S. (Hg.): Beratungskonzepte in sonderpädagogischen Handlungsfeldern. Oberhausen: Athena
- Perner, D. E. / Porter, G. L. (2008): Creating inclusive schools: Changing roles and strategies. In: Parette, H. P. / Peterson-Karlan, G. R. (Hg.): *Research-based practices in developmental disabilities*. 2. Auflage, Austin: PRO-ED, 521–541
- Petillon, H. (1981): Validität und Reliabilität des soziometrischen Tests. In: Ingenkamp, K. (Hg.): Wert und Wirkung von Beurteilungsverfahren. Untersuchungen zu den Gütekriterien und der Wirkung diagnostischer Instrumente in der Schule. Weinheim: Beltz, 177–231
- Petillon, H. (1993): Das Sozialleben des Schulanfängers. Die Schule aus der Sicht des Kindes. Weinheim: Psychologie Verlags Union
- Pijl, S. J.; Nakken, H. / Mand, J. (2003): Lernen im integrativen Unterricht. Eine Übersicht über die Auswirkungen von Integration auf die Schulleistung von Schüler/innen mit Sinnesbehinderungen, Körperbehinderungen und/oder geistigen Behinderungen. In: *Sonderpädagogik*, Jg. 33 (1), 18–27
- Porter, G. L. (1991): The methods and resource teacher: A collaborative consultant model. In: Porter, G. L. / Richler, D. (Hg.): *Changing Canadian schools*. North York: The Roeher Institute, 107–154
- Prenzel, A. (2011): Selektion versus Inklusion - Gleichheit und Differenz im schulischen Kontext. In: Grunder, H.-U.; Kansteiner-Schänzlin, K. / Moser, H. (Hg.): *Umgang mit Heterogenität und Differenz*. Professionswissen für Lehrerinnen und Lehrer. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 23–48
- Preuss-Lausitz, U. (1998): Bewältigung von Vielfalt - Untersuchungen zu Transfereffekten gemeinsamer Erziehung. In: Hildeschiedt, A. / Schnell, I. (Hg.): *Integrationspädagogik*. Auf dem Weg zu einer Schule für alle. Weinheim, München: Juventa Verlag, 223–240
- Reiser, H. (1997): Lern- und Verhaltensstörungen als gemeinsame Aufgabe von Grundschul- und Sonderpädagogik unter dem Aspekt der pädagogischen Selektion. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik*, Jg. 48, 266–275
- Reiser, H.; Loeken, H. / Dlugosch, A. (o.J.): Forschungsbericht: Bedingungen der Problemwahrnehmungen von Leistungsversagen in der Grundschule am Beispiel zweier hessischer Landkreise. Frankfurt a.M.: Goethe-Universität, Forschungsstelle Integration, Institut für Sonder- und Heilpädagogik
- Reiser, H.; Willmann, M. / Urban, M. (2007): Sonderpädagogische Unterstützungssysteme bei Verhaltensproblemen in der Schule. Innovationen im Förderschwerpunkt Emotionale und Soziale Entwicklung. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt
- Rheinberg, F. (2001): Bezugsnormen und schulische Leistungsbeurteilung. In: Weinert, F. E. (Hg.): *Leistungsmessungen in Schulen*. Weinheim: Beltz Verlag, 59–71
- Rolff, H.-G. (2010): Schulentwicklung als Trias von Organisations-, Unterrichts- und Personalentwicklung. In: Bohl, T.; Helsper, W.; Holtappels, H. G. / Schelle, C. (Hg.): Handbuch Schulentwicklung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 29–36

- Rolff, H.-G.; Buhren, C. G.; Lindau-Bank, D. / Müller, S. (2000): Manual Schulentwicklung. Handlungskonzept zur pädagogischen Schulentwicklungsberatung (SchuB). 3. Auflage, Weinheim, Basel: Beltz Verlag
- Sauer, S.; Die, S. / Borchert, J. (2007): Zum Selbstkonzept von Schülerinnen und Schülern an Förderschulen und in integrativer Beschulung: Eine Vergleichsuntersuchung. In: Heilpädagogische Forschung, Jg. 23 (3), 135-142
- Schnell, I. (2003): Geschichte schulischer Integration. Gemeinsames Lernen von SchülerInnen mit und ohne Behinderung in der BRD seit 1970. Weinheim/München: Juventa
- Schnell, I.; Sander, A. / Federolf, C. (Hg.) (2011): Zur Effizienz von Schulen für Lernbehinderte. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Schreder, G. (2007): Wirksames Lernen in der Lehrerfortbildung. Lehrerinnen und Lehrer verändern ihren Unterricht. In: Die Deutsche Schule, Jg. 99 (4), 480–488
- Sodogé, A. / Eckert, A. (2007): Kooperation mit den Eltern - ein Hindernislauf. Zehn mögliche Kooperationshindernisse und die Suche nach Lösungsansätzen - Spielregeln und ihre Hintergründe verstehen und verändern. In: Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete, Jg. 76 (3), 195–211
- Spies, A. / Pötter, N. (2011): Soziale Arbeit an Schulen. Einführung in das Handlungsfeld Schulsozialarbeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Stecher, L. (2005): Schule als Familienproblem? Wie Eltern und Kinder die Grundschule sehen. In: Alt, C. (Hg.): Kinderleben - Aufwachsen zwischen Familie, Freunden und Institutionen. Band 2: Aufwachsen zwischen Freunden und Institutionen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 183–197
- Stein, R. (2005): Individualisierung durch Kooperation - Aufgaben von Sonderpädagogen in der integrierten Förderung. In: Götz, M. / Müller, K. (Hg.): Grundschule zwischen den Ansprüchen der Individualisierung und Standardisierung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 289–295
- Sturm, T. (2013): Lehrbuch Heterogenität in der Schule. München, Basel: Reinhardt
- Thiersch, H. (2008): Bildung und Sozialpädagogik. In: Henschel, A. / Krüger, R. / Schmitt, Ch. / Stange, W. (Hg.) Jugendhilfe und Schule. Handbuch für eine gelingende Kooperation. Wiesbaden: VS Verlag
- Tomala-Brümmer, E. (o.J.): Konzept Sozialarbeit in der Grundschule im Rahmen des Schulversuchs Begabungsgerechte Schule. Kreis Offenbach
- Wenning, N. (2013): Die Rede von der Heterogenität. - Mode oder Symptom?. In: Budde (Hg.): Unschärfe Einsätze: (Re-)Produktion von Heterogenität im schulischen Feld. Wiesbaden: Springer VS, 127-150
- Wenzel, H. (2010): Schulinterne Lehrerfortbildung. In: Bohl, T.; Helsper, W.; Holtappels, H. G. / Schelle, C. (Hg.): Handbuch Schulentwicklung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 295–298
- Werning, R. / Arndt, A.-K. (Hg.) (2013): Inklusion: Kooperation und Unterricht entwickeln. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Wieland, N. (2010): Die soziale Seite des Lernens. Positionsbestimmung von Schulsozialarbeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Wild, E. (2003): Einbeziehung des Elternhauses durch Lehrer: Art, Ausmaß und Bedingungen der Elternpartizipation aus der Sicht von Gymnasiallehrern. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 49 (4), 513–533
- Winter, F. (2010): Leistungsbewertung. Neue Lernkultur braucht einen anderen Umgang mit Schülerleistungen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren
- Wocken, H. (1988a): Sonderschullehrer in Integrationsklassen. [Online verfügbar unter: <http://bidok.uibk.ac.at/library/wocken-sonderschullehrer.html>, 18.02.2010]
- Wocken, Hans (1988b): Kooperation von Pädagogen in integrativen Grundschulen. [Online verfügbar unter: <http://bidok.uibk.ac.at/library/wocken-kooperation.html>, 17.02.2010]
- Wocken, H. (1998): Gemeinsame Lernsituationen. Eine Skizze zur Theorie des gemeinsamen Unterrichts. In: Hildeschiedt, A. / Schnell, I. (Hg.) (1998): Integrationspädagogik: Auf dem Weg zu einer Schule für alle. Weinheim, München: Juventa 17-52
- Wocken, H. (2011): Das Haus der inklusiven Schule: Baustellen - Baupläne - Bausteine. Hamburg: Feldhaus