

Stähling, Reinhard

Multiprofessionelle Teams in altersgemischten Klassen. Ein Konzept für integrativen Unterricht

Die Deutsche Schule 96 (2004) 1, S. 45-55



Quellenangabe/ Reference:

Stähling, Reinhard: Multiprofessionelle Teams in altersgemischten Klassen. Ein Konzept für integrativen Unterricht - In: Die Deutsche Schule 96 (2004) 1, S. 45-55 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-274011 - DOI: 10.25656/01:27401

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-274011>

<https://doi.org/10.25656/01:27401>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Reinhard Stähling

Multiprofessionelle Teams in altersgemischten Klassen

Ein Konzept für integrativen Unterricht

„Beim heutigen Stand der Integrationsforschung kann man feststellen, dass Integration die pädagogisch bessere, grundrechtlich gebotene und keineswegs teurere Alternative zur Sonderschule darstellt. Die Konsequenz daraus muss sein, (...) das Sonderschulwesen, beginnend mit der Schule für so genannte Lernbehinderte, sukzessive abzubauen. Beide Systeme zu erhalten ist weder pädagogisch noch finanzpolitisch sinnvoll und wünschenswert“ (Eberwein 2002). Die Verwirklichung der hier angedeuteten Vision setzt voraus, dass Pädagogen mit unterschiedlichen Berufsausbildungen bereit und in der Lage sind, im Schulalltag zu kooperieren. Der vorliegende Beitrag versucht die wesentlichen Elemente, aber auch die Grenzen multiprofessioneller Teamarbeit darzustellen. Wie kann angesichts der Notwendigkeit von gemeinsamen integrativen Aufgaben eine Teamarbeit „auf gleicher Augenhöhe“ in der täglichen Erziehungswirklichkeit wachsen?

In seiner kritischen Bestandsaufnahme schulischer „Integration“ von „Behinderten“ oder „Entwicklungsverzögerten“ verweist Hinz (2002) auf einen grundlegenden Widerspruch: Damit ein Kind integriert werden kann, muss es zunächst einmal administrativ durch „Zurückstellung“ oder „Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfes“ als „Anderes“ konstruiert werden. Um die Personalausstattung verbessern zu können, müssen möglichst viele Kinder zu „Anderen“ gemacht werden. Die personelle Kontinuität einer Schule, und damit auch die Entwicklungsmöglichkeiten von Teamarbeit sind abhängig von der Etikettierung einzelner „Förderkinder“.

Die *Pro-Kopf-Zuweisung* des sonderpädagogischen Personals verführt im pädagogischen Alltag zu einer „exklusiven“ Zuständigkeit „anderer“ Pädagogen für „andere“ Kinder. Ein Sonderschullehrer könnte sagen: „Ich bin für diesen Schüler eingestellt worden. Als Experte bestimme ich den Förderplan.“ Durch solche Alleinzuständigkeit wird Teamarbeit erschwert. Revierkämpfe auf der Ebene der Pädagogen sind nicht selten. Sie fallen in einem Schulsystem auf fruchtbaren Boden, in dem auf die Heterogenität der Kinder mit Selektion oder bestenfalls mit äußerer Differenzierung geantwortet wird. Statt des angestrebten gemeinsamen Lernens entstehen *additive* Fördersituationen, in denen Sonderpädagogen für „Sonderschüler“ Sonderprogramme in Sonderräumen anbieten. Ein solches Hinzufügen einer *sonderpädagogischen Reparaturwerkstatt* bewirkt keine messbare Zunahme von Schulleistungen, wie empirische Untersuchungen belegen (vgl. Reiser 1997, S. 266). Schüler mit Lernrückständen erzielen also trotz zusätzlicher Personalressource keinen Lernzuwachs! Aus systemischer Sicht liegt in multiprofessioneller Zusammenarbeit eine große

Chance für das Lernklima in einer Schulklasse. Personelle Ressourcen dürfen dann aber nicht für die einzelnen „etikettierten“ Kinder (Pro-Kopf-Zuweisung), sondern für die Schule als „Haus des Lernens“ zur Verfügung gestellt werden (Modellbeispiele: Hessen, vgl. Reiser 1997; Hamburg, vgl. Hinz 2002).

Nicht nur bei der Integration von so genannten Sonderschülern, sondern auch bei der Förderung „entwicklungsverzögerter“ „Schulkindergarten“-Kinder in Grundschulklassen muss die einzelne Schule ein Konzept für die Kooperation verschiedener pädagogischer Professionen entwickeln. In der aktuellen Diskussion um die „Schuleingangsstufe“ wird nach Wegen gesucht, wie „Schulfähigkeit“ oder „Anschlussfähigkeit“ zu erreichen ist, wenn die „entwicklungsverzögerten“ Kinder *ohne* „Vorschule“ direkt aus dem Kindergarten in die Grundschule kommen. Wenn das bisherige sozialpädagogische Zwischenglied „Schulkindergarten“ aufgelöst wird, müssen sowohl der Kindergarten als auch die Grundschule gemeinsam dessen Aufgabe übernehmen. Nicht weniger als die Kooperation von Elementar-, Sozial-, Sonder- und Grundschulpädagogik ist gefordert! Die integrative Förderung von Kindern, die „entwicklungsverzögert“ bzw. „lernbeeinträchtigt“ oder „verhaltensgestört“ sind, erfordert eine Neuorientierung von Grundschul-, Sonder- und Sozialpädagogik in Bezug auf den Schulanfang. Dabei ist zu prüfen, inwieweit die personellen Rahmenbedingungen und Weiterbildungsanstrengungen in Kindergarten und Grundschule für die sich wandelnden Aufgabenfelder gesteigert werden müssen.

Ein Blick in die *Geschichte des deutschen Erziehungswesens* zeigt, wie weit Schule und sozialpädagogische Institutionen auseinander gedriftet sind. Mit der Schrumpfung der Ganztags- zur Vormittagsschule vor mehr als hundert Jahren entstand eine fürsorgerische und sozialerzieherische Lücke. Diese wurde von der Jugendpflege gefüllt, während sich die Schule mehr und mehr auf ihre „unterrichtlichen“ Funktionen beschränkte (vgl. Konrad 1997, Ludwig 1993). Die allgemeine Schule war für den „normalen“ Schüler zuständig, jeder „andere“ wurde in der Regel ausgegrenzt. Ein Bildungsrecht für „Behinderte“ musste erst erkämpft werden.

Wie soll trotz des noch immer bestehenden, historisch bedingten Spannungsverhältnisses zwischen benachbarten pädagogischen Berufsgruppen eine Kooperation gestaltet werden? Obwohl sich diese Aufgabenfelder überschneiden, sind noch immer verschiedene Verwaltungsabteilungen zuständig. Die Gehaltsunterschiede der Pädagogen sind so gravierend, dass nicht selten ein resigniertes Kopfschütteln die gewünschte Kooperation behindert. An zwei Beispielen der Integration so genannter Lernbehinderter und Verhaltensgestörter in der Grundschule möchte ich spezielle Probleme der multiprofessionellen Kooperation andeuten.

Auch integrative Unterrichtung von *Kindern mit Lernbeeinträchtigungen* kann gesellschaftliche Erwartungen nicht aushebeln: Gruppenvergleiche bestehen trotz integrativer Bemühungen. Zusätzliche Förderungen schließen heimliche Stigmatisierungen nicht aus. Das Land Nordrhein-Westfalen hat in einem „Schulfähigkeitsprofil“ (2003) formuliert, was von einem Schulanfänger verlangt wird. Ziel dieser Auflistung ist, Eltern und Kindergärten „vor allem eine klare Orientierung“ zu vermitteln. Ein Kind, das den Anforderungen nicht genügt, soll bereits im Kindergarten verstärkt gefördert und anschließend in der

Grundschule lernzieldifferent unterrichtet werden. Trotz der im Alltag andauernden Gruppenvergleiche soll auch das einzelne „schwache“ Kind Mut am Lernen finden. Der Widerspruch besteht darin, dass ja erst Vergleiche zur Bezugsgruppe das jeweilige Kind zu einem „anderen“, nämlich förderbedürftigen machen, aber das Bewusstwerden dieses Unterschieds zu „normalen“ Kindern auf das Kind selbst entmutigend wirken kann. Hier zeigen sich Grenzen integrativer Unterrichtung von Kindern mit Lernbeeinträchtigungen. Ein Ausweg aus diesem Dilemma scheint die Einrichtung jahrgangsübergreifender Klassen zu sein. Die bewusste Vergrößerung der ohnehin bestehenden Heterogenität kann entmutigende Gruppenvergleiche – auch die der Eltern – reduzieren helfen, wie weiter unten erläutert wird. Dieser Ansatz fordert von den Pädagogen ein anderes Verständnis ihrer Arbeit: Die Klasse als gemeinsamer Lern- und Erfahrungsraum tritt mehr in den Vordergrund (vgl. Reiser 1997). Personelle (nicht immer multiprofessionelle) Doppelbesetzungen sind zumindest zeitweise unumgänglich, wie Erfahrungen aus Schulprojekten zeigen, sie garantieren aber nicht automatisch einen Leistungszuwachs. So sollte Heterogenität als Normalität akzeptiert werden und „die Aufsplitterung von Zuständigkeiten für die ‚einen‘ und die ‚anderen‘ Kinder ersetzt werden durch die *gemeinsame Zuständigkeit* für alle Mitglieder einer Lerngruppe und die gemeinsame Reflexion der Gesamtsituation“ (Hinz 2002, S. 357). Soll die Arbeit über rein „additive“ Fördersituationen hinaus in klassenbezogenen Teams erfolgen, sind umfangreiche Stützmaßnahmen, wie z.B. Supervisionen erforderlich.

Anders als durch Kinder mit Lernbeeinträchtigungen wird die integrative Grundschularbeit durch einige *Kinder mit Verhaltensstörungen* an ihre Grenzen gebracht. Auch hier bietet die jahrgangsübergreifende Klasse besondere Vorteile. In ihr lassen sich die notwendigen Routinen und Regeln des Miteinanderlebens leichter vermitteln; denn die bereits bestehende altersgemischte Klassengemeinschaft bietet dem Schulanfänger klare Strukturen an, die zügig tradiert werden. Da jedoch Kinder mit extremen Verhaltensstörungen die Regeln des Zusammenlebens einer Schulklasse immer wieder massiv überschreiten, wird die Tragfähigkeit der Integration einer einzelnen Schule zuweilen stark auf die Probe gestellt: Besonders gravierend wirken die Belastungen für die Grundschule dann, wenn sich die Familie eines nicht gruppenfähigen Kindes über längere Zeiträume einer Zusammenarbeit mit der Jugendhilfe und der Schule entzieht und ihm und seiner Familie keine umfassende sozialpädagogische und therapeutische Betreuung zukommt. Das Kind kommt jedoch täglich erneut in die Schulklasse und macht durch erhebliche Probleme auf sich aufmerksam. Die Schule wird nicht selten zum letzten Zufluchtsort des Kindes. Die Klassenlehrerin als Bezugsperson erfüllt einen erweiterten Auftrag: Sozialpädagogik und aufsuchende Sozialarbeit werden zu ihrem Tätigkeitsfeld. Schulen und nicht die Eltern sind der letzte Haltepunkt vor einer „Straßenkarriere“ (vgl. Iben u.a. 2002; Kilb 2003). Die geltenden systemeigenen Regeln der Schule und der Sozialarbeit sind häufig unzureichend für den Umgang mit diesen Familien. Ein in der Schule mitwirkender Sozialarbeiter „vor Ort“ könnte Unterstützung leisten. Die Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe ist notwendig und erfordert erneut auf allen Seiten den ungewohnten Blick über den Tellerrand eigener Professionalität. Die häusliche Lebenslagen von Kindern als gemeinsames multiprofessionelles Alltagsgeschäft zu definieren, könnte vielfältige Kompetenz- und Ressourcenkombinationen herstellen (vgl. Kilb 2003). Helmut Reiser (1997)

belegt, dass Schulen nicht allein durch sonderpädagogische Förderung in die Lage versetzt werden, massive Verhaltensstörungen zu handhaben. „Es kommt zur Selektion durch Schulverweise, Schulausschlüsse, Schuleschwänzen, Heim- und Psychiatrieüberweisungen, wo dann wiederum Sonderbeschulung erforderlich wird“ (Reiser 1997).

Ergebnisse der *Lehrerbelastungsforschung* zeigen, dass Lehrer am stärksten durch Verhaltens- und Lernstörungen ihrer Schüler beansprucht werden (vgl. Stähling 1998). Häufig wirken sich diese Beanspruchungen auf die Effizienz des Lehrerhandelns negativ aus. So ist damit zu rechnen, dass angestrebte Integrationsvorhaben, die eine hohe Unterrichtsqualität erfordern, nicht zum Erfolg führen. Besonders starke Berufsbelastungen sind zu erwarten, wenn Grundschullehrerinnen noch immer als „pädagogische Zehnkämpfer“ in der überwiegenden Zeit alleine für eine Klasse zuständig sind. Gerade in den ersten Monaten eines altershomogenen ersten Schuljahrs sind Grundschulpädagogen mit dem Einführen von sozialen Strukturen häufig überfordert.

Der folgende Bericht stammt aus einer Grundschule, die ein Konzept entworfen hat, das Elementar- Sozial- und Sonderpädagogik mit Grundschulpädagogik verknüpft. Die Darstellung konzentriert sich vor allem auf die *Kooperation der Pädagogen* beim Schulanfang. Der vorliegende Text ist das Ergebnis von Gesprächen in mehreren Arbeitskreisen der Schule über viele Jahre hinweg. Er versucht häufig gestellte Fragen zu beantworten.

1. Entstehung der multiprofessionellen Teams

Die Grundschule Berg Fidel liegt in einem sozialen Brennpunkt in Münster. Unsere Klassen sind *heterogen* gemischt, nicht nur in Bezug auf Leistungsfähigkeit, sondern auch auf Alter, Kompetenzen, kulturelle Gewohnheiten und sozialen Status. Die Schule unterrichtet rund 210 Schüler in Ganztags- bzw. Vormittagsklassen. 60 % der Kinder haben einen „Migrantenhintergrund“ und stammen aus 22 Nationen. Etwa 15 „Schulkindergartenkinder“ und 20 „Sonderschüler“ (Förderbedarf im Bereich Erziehungshilfe und Lernbehinderung) werden integriert. Die Grundschule hat als Schule im sozialen Brennpunkt einen „erweiterten pädagogischen Auftrag“: Sie leistet neben dem Unterricht pädagogische Entwicklungsarbeit, ist Zentrum für schulgebundene Sozialarbeit, Elternbegegnung und Stadtteilkultur (vgl. Ramseger 2001, S. 38). Schon vor mehr als zwanzig Jahren wurden die Lehrerinnen unserer Schule durch die Heterogenität der Schülerschaft gezwungen, den Unterricht mehr zu differenzieren und individualisieren. Sie entwickelten Unterrichtsformen, die *reformpädagogische Elemente* aufgriffen. In jeder Klasse war es notwendig nicht nur den Stoff des jeweiligen Jahrgangs zu unterrichten, sondern jahrgangsübergreifend zu fördern. Differenzierung und Individualisierung gehörten seit langem zum Alltag (vgl. Pollert 2002). Um besser auf die Kinder des Stadtteils reagieren zu können, begannen wir 1992 mit dem Aufbau eines *Ganztagszweiges*. In den vier Ganztagsklassen arbeiten drei Erzieherinnen (2 halbe Stellen und 1 ganze Stelle) und zwölf pädagogische Assistenten (Studenten zum meist) mit den Klassenlehrerinnen in *festen Teams*. In wöchentlichen Teamsitzungen und halbjährlichen Teamtagungen wird die Arbeit reflektiert und koordiniert. Das besondere Kennzeichen unseres Ganztagskonzepts ist, dass die Klasse in denselben Räumen mit dem Team über 4 Jahre konstant zusammen

bleibt (vgl. Stähling 2002). Die Erfahrungen aus der Teamarbeit im Ganztags übertragen wir Jahre später auf die anderen Klassen der Schule, die erst seit der Beschäftigung von Sonder- und Sozialpädagogen Teams bilden konnten.

1997 wurde die erste Sonderschullehrerin für Schüler mit sonderpädagogischen Förderbedarf eingestellt. Eine weitere Sonderschullehrerin und zwei Sozialpädagoginnen folgten in den nächsten Jahren. Diese vier *Sonderpädagogen* arbeiten meist als Teilzeitkräfte in Teams zusammen mit den Klassenlehrern. Die Teamsitzungen finden inzwischen in allen Klassen wöchentlich statt und sind im Mitarbeiter-Stundenplan ausgewiesen. Zeitgleich vertieften wir uns im Rahmen eines Eltern-Lehrer-Arbeitskreises in Konzepte jahrgangsübergreifenden Arbeitens. Wir hospitierten an reformpädagogisch orientierten Schulen, besonders an Petersen- und Montessori-Schulen und entwickelten einen Plan zur Einführung der Altersmischung an unserer Schule. Im Jahr 2002 entschieden wir uns für die Einführung *altersgemischter Klassen*. Im gleichen Jahr wurde im Rahmen der nordrhein-westfälischen „Schuleingangsphase“ eine *Schulkindergartenleiterin* (Sozialpädagogin) eingestellt, die „zurückgestellte“ Kinder in altersgemischten Klassen integrativ fördert. Die Arbeit wird im Team mit Klassenlehrerinnen und Sonderpädagoginnen koordiniert.

2. Vorteile der altersgemischten Klasse

Das neue Bildungsmodell der „Eingangsstufe“ enthält eine Klassenorganisation mit gemischten Altersgruppen. Das Konzept der Altersmischung von vier Jahrgängen, das sich für unsere Schule als sinnvoll erweist, unterscheidet sich grundlegend von der „Eingangsstufe“ (vgl. Faust-Siehl/Speck-Hamdan 2001), die nur auf zwei Schuljahre angelegt ist und daher die übliche *kontinuierliche Begleitung* der Kinder durch die Klassenlehrerin und das Team aufgibt. Nach unserem Konzept wechseln Pädagogen, Mitschüler und Klassenraum als vertraute Umgebung nicht; denn besonders Kinder im sozialen Brennpunkt sind auf beständige Beziehungen und Strukturen angewiesen. Auch aus Sicht der Grundschullehrerinnen ist die zweijährige Eingangsstufe sehr problematisch: Es kommt zu einer unangemessenen Spezialisierung, da die Klassenlehrerinnen nur noch vorwiegend entweder in der Stufe 1 bis 2 oder 3 bis 4 eingesetzt werden. Die Bildung von Kooperationsformen mit Eltern und Mitarbeitern wird behindert, obgleich sich gerade die kontinuierliche Zusammenarbeit als sehr bedeutsam für die Förderung der Kinder erwiesen hat.

In den Klassen 1 bis 3 unseres Halbtagszweigs findet z. Z. der Unterricht jahrgangsübergreifend statt. Die Schule plant, in den nächsten Jahren alle Jahrgangsklassen schrittweise aufzulösen. In jeder Klasse wird es dann Kinder aus den Jahrgängen 1 bis 4 geben (vgl. Hesse 1993). Außergewöhnlich hoher Einsatz und fundierte Erfahrungen mit innerer Differenzierung sind erforderlich, um als Klassenlehrerin eine altersgemischten Klasse leiten zu können. Dabei kann entlastend wirken, dass die pädagogische Arbeit in festen multiprofessionellen Teams erfolgt. Die Zuständigkeit für die Klasse liegt nicht mehr allein in der Hand des „Einzelkämpfers“ Grundschullehrer. Daher werden von allen Mitarbeitern Teamkompetenzen vorausgesetzt.

Die bisher vorgelegten Forschungsarbeiten zum altersgemischtem Lernen lassen noch kaum Rückschlüsse für die Gestaltung von jahrgangsübergreifendem Unterricht zu (vgl. Stamm 2003). Die folgenden Begründungszusammenhänge

ergeben sich aus Erfahrungsberichten und Hospitationseindrücken, die Mitarbeiter unserer Schule über Jahre gesammelt haben. Unter der Voraussetzung, dass im Unterricht mit zeitweiligen Doppelbesetzungen gearbeitet wird, sind jahrgangsübergreifende Klassen mit den Jahrgängen 1 bis 4 für die integrative Unterrichtung sinnvoll. Sie ermöglichen

... 1. eine *individuelle Verweildauer*: Es gibt kein „Sitzenbleiben“ und keine Zurückstellungen im herkömmlichen Sinne. Wer sich langsamer entwickelt, kann fünf Jahre in der Klasse bleiben, ohne Wechsel der Pädagogen, der Klasse oder des Raums. Langsame Lerner können zeitweise mit Kindern der unteren Jahrgangsstufe arbeiten. Besonders leistungsstarke Schüler lernen mit den „Großen“. Einige Schüler verlassen bereits nach drei Jahren die Grundschule.

... 2. *sinnvolle Gruppierungen*: Sie sorgen für bessere Leistungsmöglichkeiten durch eine noch bessere Differenzierung. Die Bezugsgruppe jedes einzelnen Kindes ist nicht mehr vorrangig die altershomogene Gruppe, sondern die Klassengemeinschaft, die einen gemeinsamen Erfahrungsraum bietet. Besonders wichtig für Kinder mit Lernbeeinträchtigungen ist die Abtrennung der Leistungsbeurteilung von der Beurteilung der Person. Jedes Kind soll individuelle Lernfortschritte erleben. Dies ist eine wichtige Voraussetzung für die Integration von „Schulkindergartenkindern“, „Sonderschülern“ und auch „besonders begabten“ Kindern.

... 3. ein *Lernen in Kooperation*: Kinder erproben, was „Große“ schon leisten, die „Großen“ können öfter mit den jüngeren Schüler wiederholen und auffrischen, d.h. es werden optimale Angebote durch *passende Anreize* und Kooperation geboten. Manche Kinder lernen selbst erst durch Situationen, in denen sie anderen etwas erklären müssen. Das *Lernen durch Lehren* wird verstärkt genutzt. Die Pädagogen übernehmen dabei zunehmend die Rolle von Lernberatern.

... 4. *soziales Lernen und soziale Mitverantwortung* nicht nur durch gegenseitiges Helfen beim Lernen, sondern auch durch Einführung in das Zusammenleben der Klasse und Schule: Die sozialen Strukturen, Abläufe, Regeln, Routinen und Reviere sind in der altersgemischten Klasse bereits „eingespielt“ und für alle transparent. Dies ist eine entscheidende Stütze für die Integration von Kindern mit Verhaltensstörungen. Auch Einzelkinder machen „geschwisterliche“ Erfahrungen: Sie entwickeln soziale Kompetenzen im Umgang mit „jüngeren oder älteren, ähnlichen und sehr unterschiedlichen“ Kindern.

... 5. *eine Organisation*, bei der in jedem Jahr nur 4 bis 7 neue Lerner in eine Klassengemeinschaft hineinwachsen: Für die ganze Schule können etwa gleich große Klassen gebildet werden. Zu kleine oder zu große Klassen gibt es nicht mehr, weil eine passende Schüler-Lehrer-Relation eingehalten werden kann. So werden Doppelbesetzungen leichter ermöglicht, da nicht Lehrerstunden in zu kleinen Klassen „verbraucht“ werden müssen.

2. „Schulkindergarten-Arbeit“

Die beschriebene Heterogenität unserer Schülerschaft konkretisiert sich in folgenden Daten des Gesundheitsamtes aus der Vorschuluntersuchung des Jahres 2001. Aus den Untersuchungsergebnissen der Kindergartenkinder leiten wir für die Grundschule ab:

... Bei 74 % der deutschen und 80 % der Migrantinnen-Kinder ist der CPM-Testwert auffällig, hochgerechnet auf die gesamte Schülerzahl sind mindestens 100 Kinder lernschwach.

... Bei 32 % der Migranten- und 60 % der deutschen Kinder ist das Verhalten auffällig, hochgerechnet auf die gesamte Schülerzahl sind 40 – 50 Kinder verhaltensauffällig.

... Zudem brauchen 68 % der Migranten-Kinder Sprachförderunterricht, hochgerechnet auf die Schülerzahl haben trotz des Sprachförderunterrichts etwa 90 Kinder unzureichende Deutschkenntnisse.

... 17 bis 26 % der Einschulungskinder brauchen eine Sprachtherapie, von etwa 55 Schulanfängern haben rund 10 Erstklässler sprachtherapeutischen Behandlungsbedarf.

Bei einzelnen Kindern wurden mehrere Auffälligkeiten festgestellt. Folglich kann man mit einer Gesamtzahl von mindestens 100 förderbedürftigen Kindern rechnen. Pro Klasse erweisen sich durchschnittlich *mindestens 10 Kinder als förderbedürftig*. Aus den schulärztlichen Erhebungsdaten im Kindergarten leitet die Grundschule Berg Fidel die Notwendigkeit ab, zur Prävention von Lernentwicklungsdefiziten oder Behebung von Lernstörungen den Schulanfang mit starken Stützmaßnahmen zu versehen. Besonders im Lernbereich stehen den Kindergärten aus finanziellen Gründen kaum präventive, heilpädagogische Kräfte zur Verfügung. Auch die notwendigen Sprachheilbehandlungen kommt in der Regel zu kurz. Dies hat erhebliche Verzögerungen im Schriftspracherwerb zur Folge. Eine verstärkte Anstrengung unserer Schule beim Übergang vom Kindergarten zur Grundschule ist daher dringend erforderlich. Die Schulkindergartenarbeit kann nicht ersatzlos wegfallen, sondern muss im Gegenteil noch verstärkt werden, indem die Arbeit der ehemaligen „Schulkindergartenleiterin“ (im Weiteren Sozialpädagogin genannt) in die sonstigen Förderbemühungen des Kindergartens und der Grundschule integriert wird. Teams aus Experten des Kindergartens, des Schulkindertagens, der Grundschule und der Sonderpädagogik gestalten gemeinsam die Förderarbeit der Schulanfänger:

3.1 Kooperation Kindergarten – Grundschule

Folgende Aufgabenschwerpunkte sind bedeutsam:

- Regelmäßige Arbeitskreistreffen mit den Kindergärten zur konzeptionellen Gestaltung des Übergangs Kindergarten-Grundschule und zum Austausch von Kompetenzen und Erfahrungen. Die Einbindung von Elternvertretern aus Schule und Kindergärten in den Arbeitskreis ist sinnvoll.
- Hospitationen in den Kindergärten und frühzeitiger Kontaktaufbau zu Kindergartenkindern, um einen schonenden Übergang zu gestalten.
- Infoabende der Schule für Eltern der Kindergartenkinder vor der Schulanmeldung
- Sprachstandserhebung der Kindergartenkinder. Kurz nach der Schulanmeldung beginnen die Lernstandserhebungen, die die Sozialpädagogin mit jedem Kind durchführt. Eltern der Kindergartenkinder werden bereits früh informiert und um eine schriftliche Einverständniserklärung gebeten. Danach starten die Erzieherinnen der Kindergärten die Förderung. Sie werden dabei beratend unterstützt durch die Sozialpädagogin und durch Teilnahme an Fortbildungen.
- Die Lernausgangslage der Kinder wird in Zusammenarbeit mit Erzieherinnen, Sonderpädagogen, schulärztlichem Dienst, durch Beobachtungen der Kinder und Gespräche mit Eltern ermittelt (Fein- und Grobmotorik, Sprechen, Sprache, Sozialverhalten, mathematische Auffassung). Der individuelle Entwick-

lungsstand ist Grundlage der Förderung. Kontakte zu Fachdiensten und Beratungsstellen werden frühzeitig hergestellt. Eltern werden über den Lernentwicklungsstand und entsprechende Fördermöglichkeiten beraten.

3.2 Teamarbeit in den Grundschulklassen

Die Förderung entwicklungsverzögerter Schulanfänger geschieht in Absprache mit allen Beteiligten. In den Teamsitzungen erarbeiten Klassenlehrerin, Sonderpädagogin und Sozialpädagogin zusammen Förderpläne. Die Förderung wird in Einzel- oder Gruppenarbeit durchgeführt, ist aber auch im gesamten Unterrichtsalltag eingebettet und wird ständig koordiniert. In der jahrgangsübergreifenden Klasse unterstützen ältere Kinder die Förderung. Schwerpunkte der Arbeit der Sozialpädagogin in der Schuleingangsphase liegen in folgenden Bereichen:

- Förderung der Basisfähigkeiten als Grundlage für weitere Lernprozesse
- Angebote zur Wahrnehmungsförderung: besonders im auditiven Bereich, z.B. Abhörübungen mit sprachauffälligen Kindern, Sprechübungen
- Täglich eine Stunde in der Gruppe Sportförderung, Spielzeit, kreatives und musikalisches Gestalten, mathematische Spiele

Die Klassenlehrerin wird bei ihrer sehr komplexen Tätigkeit entlastet. Ein besonderer Schwerpunkt ihrer Arbeit ist der Deutschunterricht. Ein integriertes Sprachförderkonzept im Teamteaching ist nach den Erfahrungen Berliner Brennpunktschulen für das Erlernen der deutschen Sprache besser geeignet als die gesonderten Kurse „Deutsch als Zweitsprache“ (vgl. Ramseger u.a. 2001). Deutsch- bzw. Alphabetisierungskurse für die Mütter der Schulkinder tragen zu einer größeren Aufnahmebereitschaft der Kinder im Sprachunterricht bei.

Da ein Teil der genannten Entwicklungsstörungen auf Vernachlässigung und Gefährdung des Kindeswohls zurück zu führen ist, muss als nächster Schritt die Verstärkung der *aufsuchenden Sozialarbeit* in Zusammenarbeit mit der Schule erfolgen. Durch Hausbesuche der Erzieherinnen, der Klassenlehrerinnen, der Sozial- und Sonderpädagoginnen erbringt die Schule bereits einen großen Beitrag zur sozialarbeiterischen Tätigkeit.

4. Sonderpädagogische Arbeit

Die Daten des Gesundheitsamtes über die Förderbedürftigkeit der Kinder im Stadtteil Berg Fidel machen deutlich, dass die Grundschule im sozialen Brennpunkt ein sonderpädagogisches Konzept braucht. Immer ist *die gesamte Klasse* mit durchschnittlich 10 förderbedürftigen Kindern ins Blickfeld zu nehmen und nicht nur die „etikettierten“ Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Für die Sonderpädagogik gilt also in weiten Teilen das Gleiche, wie für die sozialpädagogische „Schulkindergartenarbeit“: Die sonderpädagogische Förderung ist in die Arbeit der Klasse integriert und wirkt als Teil der allgemeinen Pädagogik. Hiermit befürworten wir nicht einen „grundschulpädagogischen Alleinvertretungsanspruch“ (vgl. Reiser 1997, S. 273), sondern beabsichtigen, dass die pädagogische Arbeit durch feste multiprofessionelle Teams gestaltet wird. Über didaktisch-methodischen Entscheidungen muss mit allen Pädagogen gesprochen und möglichst Konsens erzielt werden. Die unterschiedlichen beruflichen Ausbildungen wirken nicht trennend, sondern sind Basis für ein gemeinsames Projekt. Diesem Modell liegen alle additiven Repara-

turversuche fern. Vielmehr geht es um einen integrativen – oder besser „inklusiven“ (vgl. Hinz 2002) – Ansatz einer „Schule für alle“, in der gemeinsame Zuständigkeiten den Berufsalltag prägen.

Die Verteilung der Förderkräfte auf alle Klassen ist die Konsequenz integrativen Arbeitens in einer Schule, die im sozialen Brennpunkt liegt. Feste Teams mit festgelegten Stundenanteilen der Sonderpädagogik bilden die Arbeitsgrundlage. Das Modell eines „Integrations-Zugs“ neben anderen Zügen für ausschließlich „Nicht-Behinderte“ erweist sich bei solchen Schülerdaten als nicht praktikabel, da bei Schulbeginn die sonderpädagogische Förderbedürftigkeit eines größeren Teils der Kinder noch nicht festgestellt werden kann. Die Verteilung der Förderkräfte auf alle Klassen bietet dagegen die Möglichkeit, flexibel auf die Entwicklung einer Klasse zu reagieren. Die Mitarbeiter der jeweiligen Klassenteams schätzen ihre Kräfte realistisch ein und können die Grenzen der Belastbarkeit des Systems „Klasse“ früh erkennen. Wenn ein Förderkind in einer Klasse etwa wegen seines Verhaltens nicht mehr integrierbar erscheint, kann das Team durch geeignete Maßnahmen gegensteuern. Beispielsweise kann eine zeitlich befristete Förderung in einem separaten „Trainingsraum“ für ein Kind mit Verhaltensstörungen sinnvoll sein, wenn die genaue Dosierung und die spezifischen Rahmenbedingungen dieser Maßnahme (z.B. Elternberatung, Konsequenzen bei Regelverstößen) mit dem Team abgesprochen sind. Rivalitäten um die Zuständigkeit oder Vorgehensweise der Pädagogen können die Wirkung solcher Förderung schmälern. Teamsupervision gehört daher als Bestandteil integrativer Unterrichtung zum Erfolgsrezept einer Schule im sozialen Brennpunkt. Als Stützmaßnahme bietet die schulpsychologische Beratungsstelle für die multiprofessionellen Teams Supervision an, die zunehmend genutzt wird. Durch die Mitarbeit der Sonder- und Sozialpädagogen in den Klassen-Teams wird die gesamte Grundschularbeit entlastet. Einer Überbeanspruchung kann vorgebeugt werden, indem regelmäßig in Teamsitzungen auch Zeit für die Befindlichkeit und den positiven Rückblick reserviert ist.

In mehreren Konferenzen wurde dieses Förderkonzept diskutiert und im Konsens mit allen betroffenen Mitarbeitern die Verteilung der sonderpädagogischen Kräfte auf alle Klassen festgelegt. Für jedes förderbedürftige Kind wird im Team ein individueller „Förderplan“ entworfen, der nach zwei bis drei Monaten evaluiert wird. Dazu wurde ein Leitfaden erarbeitet. Das Team legt gemeinsam Förderziele, Fördermaßnahmen und Aufgabenverteilung für jeden Lern- und Entwicklungsbereich fest und wertet die Ergebnisse der Förderarbeit aus. Auch Elterngespräche werden in den Förderplänen dokumentiert.

5. Bedingungen für die integrative Arbeit mit Schulanfängern

Die Grundschule im sozialen Brennpunkt braucht für die Arbeit mit Schulanfängern mehr als andere ...

- ... regelmäßige Kooperation mit den Kindergärten, sozialpädagogischen Fachdiensten, psychologischen Beratungsstellen,
- ... regelmäßige Fortbildungen und Austausch mit anderen Schulen,
- ... Integration der Kinder mit Lern- und Verhaltensauffälligkeiten in alle Klassen, ohne Aussonderung durch einen „Integrations-Zug“,
- ... stabile und über vier Jahre bestehende Bindungen zwischen Pädagogen und Kindern, kein Abschied nach dem zweiten Schuljahr, feste Bezugspersonen für die Kinder,

- ... feste Tagesstruktur und hohe Transparenz für Kinder und Mitarbeiter,
- ... zeitweilige Doppelbesetzungen in den Klassen,
- ... Klassenräume mit Lernecken,
- ... zusätzliche Förder- oder Mehrzweckräume und Nutzung geheizter Flure zum Arbeiten,
- ... Individualisierung des Unterrichts mit vielfältigen Lernangeboten und Materialien, gestützt z.B. durch Wochenarbeitspläne, Anforderungen orientiert am Entwicklungsstand jedes Kindes.
- ... Zu wünschen ist eine pauschale Stellenzuweisung von Sonder- und Sozialpädagogen statt der Koppelung von Stellen an einzelne „behinderte“ oder „zurückgestellte“ Kinder“. Hilfebedürftige Eltern sollten durch aufsuchende Sozialarbeit in engster Kooperation mit der Schule gestützt werden.

6. Bedingungen für multiprofessionelle Teamarbeit

Multiprofessionelle Kooperation in Teams braucht ...

- ... feste Teams, die für die Klassen über mehrere Jahre zuständig sind,
- ... Verteilung der Stunden der sonder- und sozialpädagogischen Kräfte auf mehrere Klassen,
- ... klare Arbeitsstruktur und Vereinbarung über Zuständigkeiten,
- ... Zeit für wöchentliche Teamsitzungen in jeder Klasse,
- ... alle 6 bis 8 Wochen Team-Supervision,
- ... Leitfaden für die Team-Erarbeitung eines individuellen Förderplans für jedes förderbedürftige Kind,
- ... Orientierung am Können und nicht nur an Defiziten der Kinder,
- ... ein Berufsverständnis, bei dem der gelernte Beruf (Grundschullehrer, Erzieher, Sozialpädagoge, Sonderschullehrer) nur die Basis für die pädagogische Arbeit darstellt.

7. Fazit

Die wichtigste Bedingung für das Gelingen der vielschichtigen, multiprofessionellen Teamarbeit ist die *gemeinsame Zuständigkeit für alle Kinder einer Klasse*. Nur in einem festen Team können die Belastungen bei der Arbeit mit Kindern, die Lern- oder Verhaltensstörungen zeigen, auf mehrere Schultern verteilt werden. Lernzuwächse sind nicht durch isolierte, additive Maßnahmen zu erreichen. Individuelle Förderung heißt nicht, dass sich ein „Experte“ um „sein“ Kind kümmert, ohne die Gruppe der Mitschüler und die Teammitarbeiter im Blick zu haben. Für den Lernerfolg der Kinder ist nicht allein das passende Lernprogramm verantwortlich, sondern auch die Klassengemeinschaft. Es kann einer Sonderpädagogin im Team nicht gleichgültig sein, wie der Unterricht in der Klasse gestaltet wird. Integration kann also gelingen, wenn die Klassenlehrerin sich mit Sonder- und Sozialpädagogen „auf gleicher Augenhöhe“ über den Unterricht verständigt. Die gemeinsame Suche nach Problemlösungen und die Entwicklung von Konzepten kosten Zeit, die jeder Schule zur Verfügung gestellt werden sollte. Der multiprofessionelle Austausch gelingt nur selten „auf den ersten Blick“ und muss ermutigend begleitet werden. Supervisionssitzungen mit externen Beratern gehören zum selbstverständlichen Bestandteil der Teamarbeit. Die *soziale und emotionale Seite* des Pädagogenberufs ist keine Nebensächlichkeit, sondern Fundament des Berufsalltags. Alles andere baut darauf auf.

Literatur

- Eberwein, Hans: Kritik am Haushaltsvorbehalt der Länder gegenüber der integrativen Unterrichtung von Kindern mit „Behinderungen“. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, 53, 2002, 9, S. 368-370
- Faust-Siehl, Gabriele / Speck-Hamdan, Angelika (Hg.): Schulanfang ohne Umwege. Frankfurt/Main: Arbeitskreis Grundschule 2001
- Hesse, Gabriele: Es geht! – Jahrgangübergreifender Unterricht von Klasse 1 bis 4. In: Grundschule, 35, 2003, 7-8, S. 45-47
- Hinz, Andreas: Von der Integration zur Inklusion – terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, 53, 2002, 9, S. 354-361
- Iben, Gerd / Menges, Anja: Vom Schulschwänzen zur Straßenkarriere – „Straßenkinder“ und ihre Schulkarrieren. In: Pädagogik, 54, 2002, 6, S.15-18
- Kilb, Rainer: Integration, Kooperation oder Konkurrenz – Welche Rolle könnte die Jugendhilfe in einem Ganztagschulmodell spielen? In: Die Deutsche Schule, 95, 2003, 3, S. 349-353
- Konrad, Franz-Michael: Von der Konfrontation zur Kooperation – Zur Geschichte des Verhältnisses von Schule und Sozialpädagogik/Sozialarbeit. In: Fatke, Reinhard, Renate Valtin (Hg.): Sozialpädagogik in der Grundschule. Frankfurt/Main: Arbeitskreis Grundschule 1997, S. 20-32
- Ludwig, Harald: Entstehung und Entwicklung der modernen Ganztagschule in Deutschland. Köln: Böhlau 1993
- Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen: Erfolgreich starten! Schulfähigkeitsprofil als Brücke zwischen Kindergarten und Grundschule. Frechen: Ritterbach 2003
- Pollert, Manfred: Lernen und leben im 1. Schuljahr. Berlin: Cornelsen 2002
- Ramseger, Jörg / Dreier, Annette / Kucharz, Dietmut / Sörensen, Bernd: Schulversuch „Verlässliche Halbtagsgrundschule“ des Landes Berlin – Vierter Zwischenbericht der Wissenschaftlichen Begleitung „Schule im sozialen Brennpunkt“. Arbeitsstelle Bildungsforschung Primarstufe an der HdK, März 2001
- Reiser, Helmut: Lern- und Verhaltensstörungen als gemeinsame Aufgabe von Grundschul- und Sonderpädagogik unter dem Aspekt der pädagogischen Selektion. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, 48, 1997, 7, S. 266-275
- Stähling, Reinhard: Beanspruchungen im Lehrerberuf. Münster: Waxmann 1998
- Stähling, Reinhard: „Wir sind ständig auf Klassenfahrt“ – Ein übertragbares Modell ganztägiger Erziehung in der Grundschule. In: Neue Deutsche Schule. 2002. Heft 9. S. 22-23
- Stamm, Margrit: Die Grundstufe als neues Schuleingangsmodell – Erfahrungen und Perspektiven eines Zürcher Pilotversuchs. In: Die Deutsche Schule. 95 2003. 3 S. 293-33

Reinhard Stähling, geb. 1956, Dr. paed, Grundschullehrer
Anschrift: Grundschule Berg Fidel, Hogenbergstr. 166, 48153 Münster;
Email: ggs-bergfidel@gmx.de