

## **Wie flexibel muss die Flexible Eingangsphase sein, um allen Kindern gerecht zu werden?**

Karin Salzberg-Ludwig / Birgit Tyziak

### **Lernvoraussetzungen beim Eintritt in die Schule**

Seitdem Kinder in die Schule gehen, gibt es unterschiedliche Erklärungsansätze zur Schulreife, Schulfähigkeit oder auch Schulbereitschaft, die aus kinderärztlicher, psychologischer und auch pädagogischer Sicht diskutiert werden. Bis heute stellt die Phase des Schuleintritts ein bedeutsames pädagogisch-psychologisches Problem dar, was vielfältige Maßnahmen von Förderung und Intervention aber auch das Entwickeln unterschiedlichster Konzepte nach sich zog.

Die bestimmende gegenwärtige Diskussion pädagogischer Konzepte wird von einer ökologisch-systemischen Perspektive aus geführt, womit die individuumszentrierte Betrachtungsweise abgelöst wird (NICKEL 1992; SANDER 1992; SANDER 2004; HINZ 2004; HEIMLICH 1996; HEIMLICH 1999; WERNING/ LÜTJE-KLOSE 2003). Das bedeutet, dass der Blick nicht mehr primär auf das Kind gerichtet ist, sondern auf das gesamte System, dem das Kind angehört und in welches es eingebettet ist (NICKEL 1992, 91).

Anhand einiger Beispiele soll aufgezeigt werden, in welchen Systemen Veränderungen im Hinblick auf die Gestaltung der Schuleingangsphase zu sehen und zu berücksichtigen sind.

### **Einschulungstermin**

Seit der Durchsetzung der Schulpflicht ist die Einschulung an ein bestimmtes Lebensalter gebunden. Da Lebensalter und Entwicklungsstand nicht unbedingt gleichzusetzen sind, gibt es Sonderregelungen, die darauf hinaus laufen, Kinder vorzeitig einzuschulen oder zurückzustellen. Das hat dazu beigetragen, dass im Jahr 2000 im Bundesdurchschnitt 5,3 % der Kinder vorzeitig eingeschult wurden und 7,3 % vom Schulbesuch zurückgestellt wurden (BELLENBERG/ HOVESTADT/ KLEMM 2004, 9).

Aus diesem Umstand heraus ergibt sich die Tatsache, dass in den Grundschulklassen eine durchschnittliche Altersdifferenz von zwei bis drei Jahren und eine Schulleistungsdifferenz von durchschnittlich drei bis vier Jahren zu verzeichnen ist (PRENGEL 2001, 17).

Berücksichtigt man die aus der aktuellen empirischen Schulforschung bekannten Hinweise, dass es sich bei dem vorzeitig eingeschulten Schülerklientel zwar um eine leistungsstarke Gruppe handelt, dass sich aber mit der vorzeitigen Einschulung auch eine höhere Scheiterwahrscheinlichkeit verbindet und dass Rückstellungen nicht zu dem gewünschten Erfolg führen (BELLENBERG/ HOVESTADT/ KLEMM 2004, 14 ff.), dann ist es dringend geboten, die Gestaltung der Schuleingangsphase zu verändern.

### **Veränderte Kindheit**

In einer Untersuchung von FÖLLING-ALBERS (1992) zur veränderten Kindheit wurden Ende der 80er Jahre 835 Lehrerinnen und Lehrer, die über zehn Jahre im Schuldienst waren, zum Lern- und Arbeitsverhalten, zum sozialen Verhalten und zur Selbstständigkeit, zur Sprachentwicklung und zur Entwicklungsschwere ihrer Schülerinnen und Schüler befragt.

Bezüglich des Lern- und Arbeitsverhaltens wurde im Hinblick auf die Konzentrationsfähigkeit, die Fähigkeit zur Ruhe und die Ausdauer ausgesagt, dass das Verhalten der Kinder in allen drei Bereichen deutlich schwieriger und belastender geworden ist. 87 Prozent der

Lehrerinnen und Lehrer sagten aus, dass die Kinder konzentrationschwächer sind als früher, 75 Prozent schätzten ein, dass die Kinder weniger Ausdauer haben und 85 Prozent empfanden die Kinder als unruhig bzw. sehr unruhig (Abb. 1).

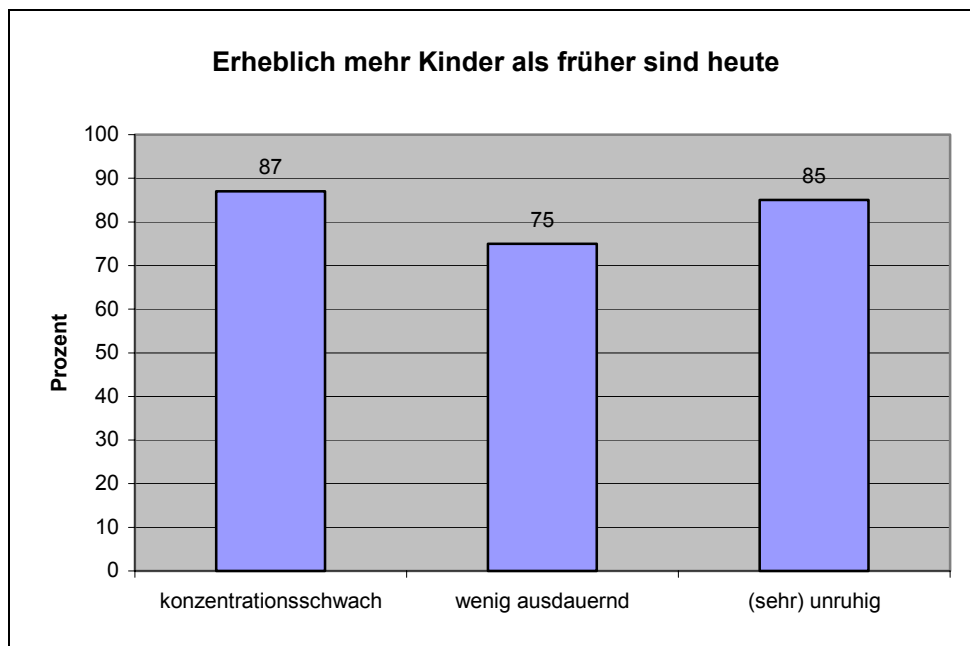


Abb. 1 Einschätzung von Konzentration, Ausdauer und Unruhe – Gesamtgruppe der befragten Lehrer (FÖLLING-ALBERS 1992, 21)

Bezüglich der Leistungsorientierung wird hervorgehoben, dass sich die Rolle der Eltern verändert hat. Ein großer Anteil der Eltern stellt einerseits höhere Ansprüche an das Lern- und Leistungsverhalten der Kinder und bezweifelt andererseits weitaus häufiger als früher die Sachkompetenz der Lehrer und bemängelt die Qualität des Unterrichts (30).

Aus den Einschätzungen zum sozialen Verhalten wird ersichtlich, dass ungefähr zwei Drittel der Befragten die heutigen Kinder eher *ichbezogen* (66 %) und *wenig rücksichtsvoll* (61 %) einschätzen (34). (Abb. 2 und 3)

FÖLLING-ALBERS (72) hat bereits Anfang der 90er Jahre daraus geschlossen, dass mit der veränderten Lebenswelt der Kinder die Erziehungsaufgaben der Grundschule umfassender und vielfältiger werden, dass die Erziehungsleistungen mit der traditionellen (Grundschul-) Lehrerrolle in Konflikt geraten bzw. mit den gegebenen Strukturen der Grundschule nicht zu leisten seien.

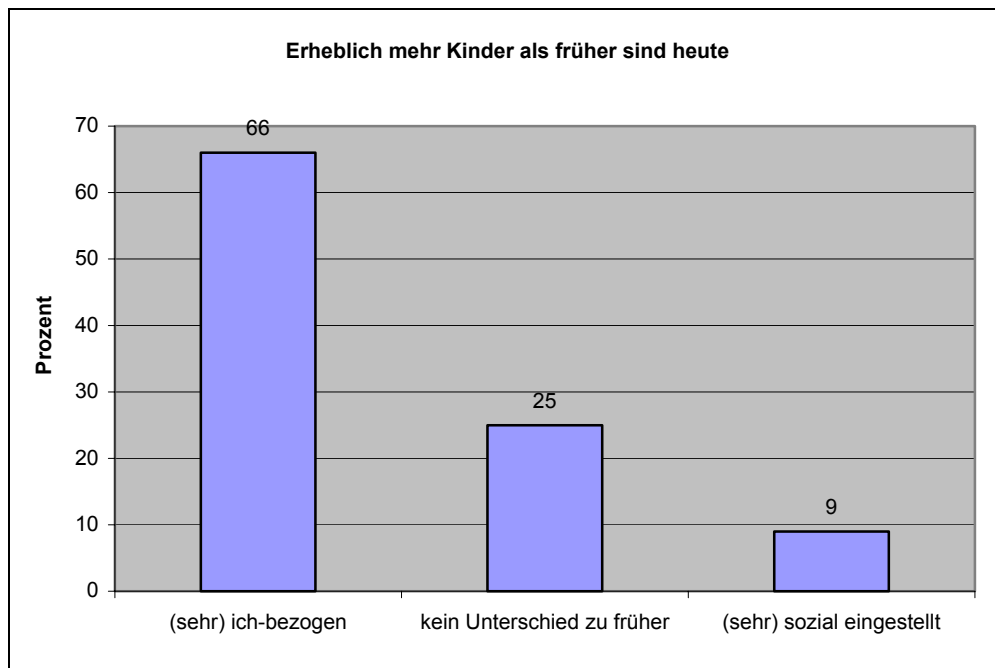


Abb. 2 Einschätzung des sozialen Verhaltens – Gesamtgruppe (FÖLLING-ALBERS 1992, 35)

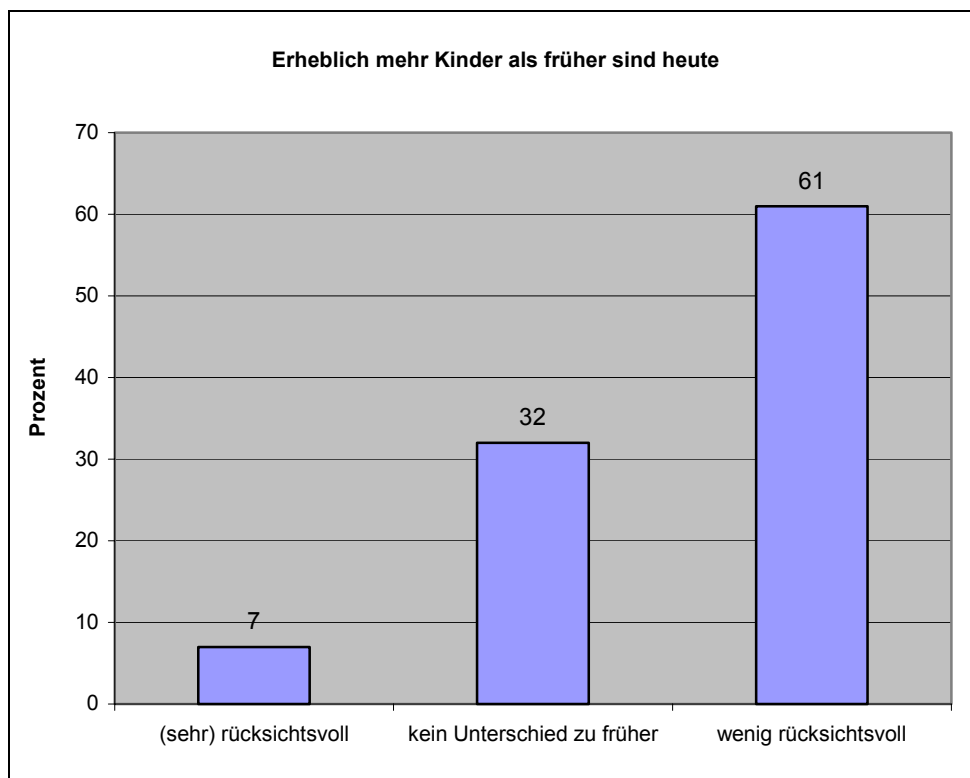


Abb. 3 Einschätzung der Rücksichtnahme – Gesamtgruppe (FÖLLING-ALBERS 1992, 36)

## Förderbedarf

*Lernschwierigkeiten* im Anfangsunterricht sind ein bekanntes Phänomen und es gehört seit jeher zu den Aufgaben der Grundschule, diesen Schwierigkeiten durch pädagogische Intervention zu begegnen, um eine Manifestation zu verhindern.

Zahlreiche Untersuchungen aus den achtziger Jahren verdeutlichen, dass die Anzahl der förderbedürftigen Kinder relativ hoch ist, somit also zu einem ungeklärten Problem des Anfangsunterrichts gehört (siehe ausführlicher BREUER/ WEUFFEN 1999, 16ff.). BREUER hat 1982 beispielsweise 925 Lehrerinnen und Lehrer der 1. und 2. Klassen, die 23454 Schülerinnen und Schüler unterrichteten, befragt, wie viele der von ihnen gegenwärtig unterrichteten Kinder beim Schreiben- und Lesenlernen Probleme haben. Die Maßstäbe, welche die Lehrer ihrer Einordnung zugrunde legten, waren subjektiv. Es ist also von keiner einheitlichen Symptomatik und Ätiologie auszugehen. Trotzdem wird deutlich, welcher hoher Anteil von Kindern Schwierigkeiten im Anfangsunterricht haben und individuelle Hilfe benötigen (1999, 16) (Tab. 1).

Tab. 1 Anteil von Schülern 1. und 2. Klassen mit Schwierigkeiten beim Lesen- und Schreibenlernen, unabhängig von deren Intensität

Befragt wurden 925 Lehrer, die 23.454 Schüler unterrichteten.	
Von den Schülern hatten danach zeitweilig oder beständig Schwierigkeiten beim Schreiben- und Lesenlernen	26,5 %
davon Mädchen	39,0 %
davon Jungen	61,0 %

Die in der Tabelle 2 abgebildeten Zahlen sind Ergebnis einer Untersuchung von Steffen (1988, In: BREUER/WEUFFEN 1999, 17). Befragt wurden Lehrer am Ende des 1. Schulhalbjahres danach, bei welchen Schülern die Lernschwierigkeiten trotz intensiver Fördermaßnahmen nicht überwunden werden konnten. Die Förderung dieser Kinder wurde einerseits im Unterricht und auch außerhalb des Unterrichts durchgeführt.

Tab. 2 Anteil von Schülern 1. Klassen mit tendenziell beständigen Schwierigkeiten beim Lesen- und Schreibenlernen

Befragt wurden 40 Lehrer, die 1.059 Schüler unterrichteten	
Von den Schülern hatten danach zeitweilig oder beständig Schwierigkeiten beim Lesen- und Schreibenlernen	14,2 %
davon Mädchen	38,0 %
davon Jungen	62,0 %

In einer Untersuchung von BELLENBERG/ HOVESTADT/ KLEMM (2004) wird für den Zeitraum von 1992 bis 2002 beschrieben, wie sich die zahlenmäßige Entwicklung im *Bereich der sonderpädagogischen Förderung* in der BRD gestaltete. Die nachfolgend angegebenen Zahlen sind dieser Untersuchung entnommen (34 ff.).

Von 1992 bis 2002 nahm der Anteil der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf kontinuierlich zu, insgesamt um ein Drittel (32,42 %). In allen Förderschwerpunkten ist ein Wachstum zu verzeichnen, wobei der größte Zuwachs in dem Bereich „Emotionale und soziale Entwicklung“ ist. Er hat sich in den zehn Jahren verdoppelt. Auch der Förderbereich „Sehen“ hat mit 60 Prozent eine überdurchschnittliche Zuwachsrate. Die Zuwachsrate im Bereich „Lernen“ ist mit 22,54 Prozent zwar auch stark aber vergleichsweise unterdurchschnittlich (Abb. 4).

Ein statistischer Sprung ist 1999 festzustellen. Seit diesem Jahr werden auch die an allgemeinen Schulen integrativ geförderten Kinder in der Statistik erfasst. Nach Einschätzung der Autoren handelt es sich zu einem wesentlichen Teil um einen Anstieg durch die integrative Beschulung, denn die Etablierung der integrativen Förderung dürfte zu einer quantitativen Zunahme der geförderten Kinder gesorgt haben. „Die integrative Förderung ermöglicht bereits niedrigschwellige Förderung ohne dass gleich die Überweisung an die Sonderschule erforderlich wäre (BELLENBERG/ HOVESTADT/ KLEMM 2004, 36). Das ist durchaus im Interesse der allgemeinen Schulen, da sie dadurch zusätzliche Mittel erhalten. Der Anstieg ist allerdings nicht allein auf die integrative Förderung zurückzuführen, denn auch in den Sonderschulen nahm der prozentuale Anteil der Schüler von 1992 bis 2002 um 0,62 Prozent, von 4,18 % auf 4,8 %, zu. Besonders hoch sind die Steigerungen in den neuen Bundesländern.

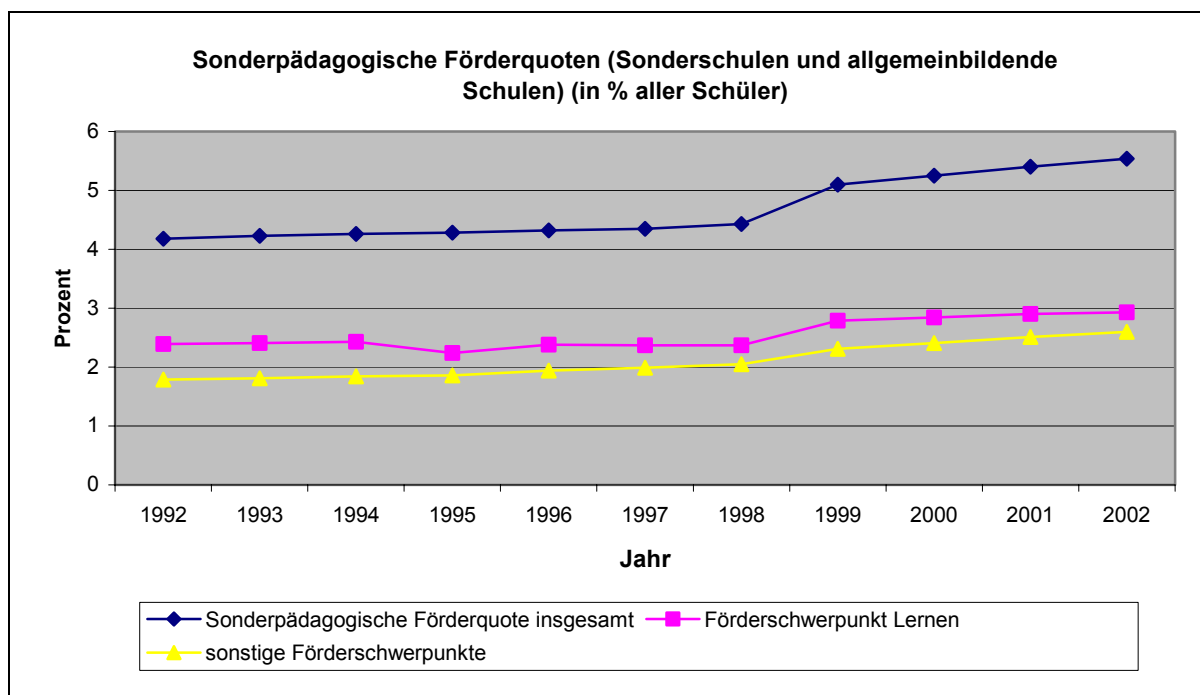


Abb. 4 Sonderpädagogische Förderquote (BELLENBERG/ HOVESTADT/ KLEMM 2004, 36)

Mögliche Erklärungen für diese Entwicklung sehen BELLENBERG/ HOVESTADT/ KLEMM (2004, 42 f.) darin,

- dass der Unterricht an den allgemeinen Schulen Kindern mit Behinderungen und Einschränkungen nicht gerecht wird. „Diese These wird dadurch gestützt, dass die höchsten Zuwächse im Förderschwerpunkt „emotionale und soziale Entwicklung“ zu verzeichnen sind. Ursächlich könnten die allgemeinen Bedingungen des Aufwachsens der Kinder sein, etwa Bewegungsmangel, Mangel an Erfahrungen und Modellen“.
- dass die allgemeinen Schulen weniger in der Lage oder bereit sind, von der angenommenen (nicht vergleichbaren und standardisierten) Norm abweichende Kinder zu integrieren und zu fördern, was z.B. auf höhere Anforderungen an die Leistungsfähigkeit der Schüler zurückzuführen wäre.

Aus den zum Lern- und Leistungsversagen und zur Entwicklung des Bedarfs an sonderpädagogischer Förderung getroffenen Aussagen könnte abgeleitet werden, dass nicht die Kinder an der Schule sondern die Schule an den Kindern scheitert.

## **Fragestellung**

Daraus leitet sich die Fragestellung ab:

***Wie muss die Schuleingangsphase gestaltet sein, um dem Förderanspruch von allen Kindern, vor dem Hintergrund der gravierenden unterschiedlichen Lernvoraussetzungen, gerecht zu werden?***

## **Flexible Schuleingangsphase in Brandenburg**

Auf die eingangs beschriebene Situation reagierte das Land Brandenburg mit einer Änderung des Schulgesetzes (§ 19), wonach seit dem 1. August 2003 die Jahrgangsstufen 1 und 2 als flexible Eingangsphase geführt werden können. Dem war ein wissenschaftlich begleiteter Schulversuch vorausgegangen, in dessen Ergebnis ein umfangreiches Material für die Lehrkräfte zur Gestaltung der flexiblen Eingangsphase (FLEX-Handbuch 2003) erarbeitet wurde.

Zu den verbindlichen pädagogischen Standards der FLEX gehören (FLEX-Handbuch 1, 2003, 7):

### ***Vermeidung der Selektivität am Schulanfang***

- Aufnahme aller Kinder ohne Zurückstellung, Wiederholung und Ausschulung
- Unterstützung der vorzeitigen Schulaufnahme
- Flexibler Schulaufnahmetermin zum Schulhalbjahr

### ***Sicherung einer individuellen Kompetenzentwicklung aller Kinder in einem stützenden Sozialkontext***

- Individuelle Verweildauer von 1 – 3 Jahren in der Schuleingangsphase (Nichtanrechnung des dritten Verweiljahres)
- Zielgruppenspezifische Förderung von schneller und langsam lernenden Kindern (Prävention von Lernschwierigkeiten)
- Lernen im jahrgangsstufenübergreifendem Unterricht
- Individualisierende Lernkultur, Prinzipien und Methoden eines geöffneten Unterrichts, Sozialerziehung als prägender Bestandteil, rhythmisierter Tagesablauf

### ***Förderdiagnostische Lernbeobachtung und Förderung durch multiprofessionelle Teams***

- Kinder mit Förderbedarf im Bereich Lernen, Verhalten und Sprache erhalten kein Feststellungsverfahren – es gibt eine förderdiagnostische Lernbeobachtung und Förderung durch multiprofessionelle Teams
- Pädagogischer Kompetenztransfer im Team

### ***Beobachtung der Schnittstelle Kita-Schule***

- Verbesserte Zusammenarbeit von Kita und Schule im Vorfeld

Um diese pädagogischen Standards umsetzen zu können, werden verschiedene Formen der Differenzierung vorgehalten (FLEX-Handbuch 2, 2003, 5) (Abb. 5)

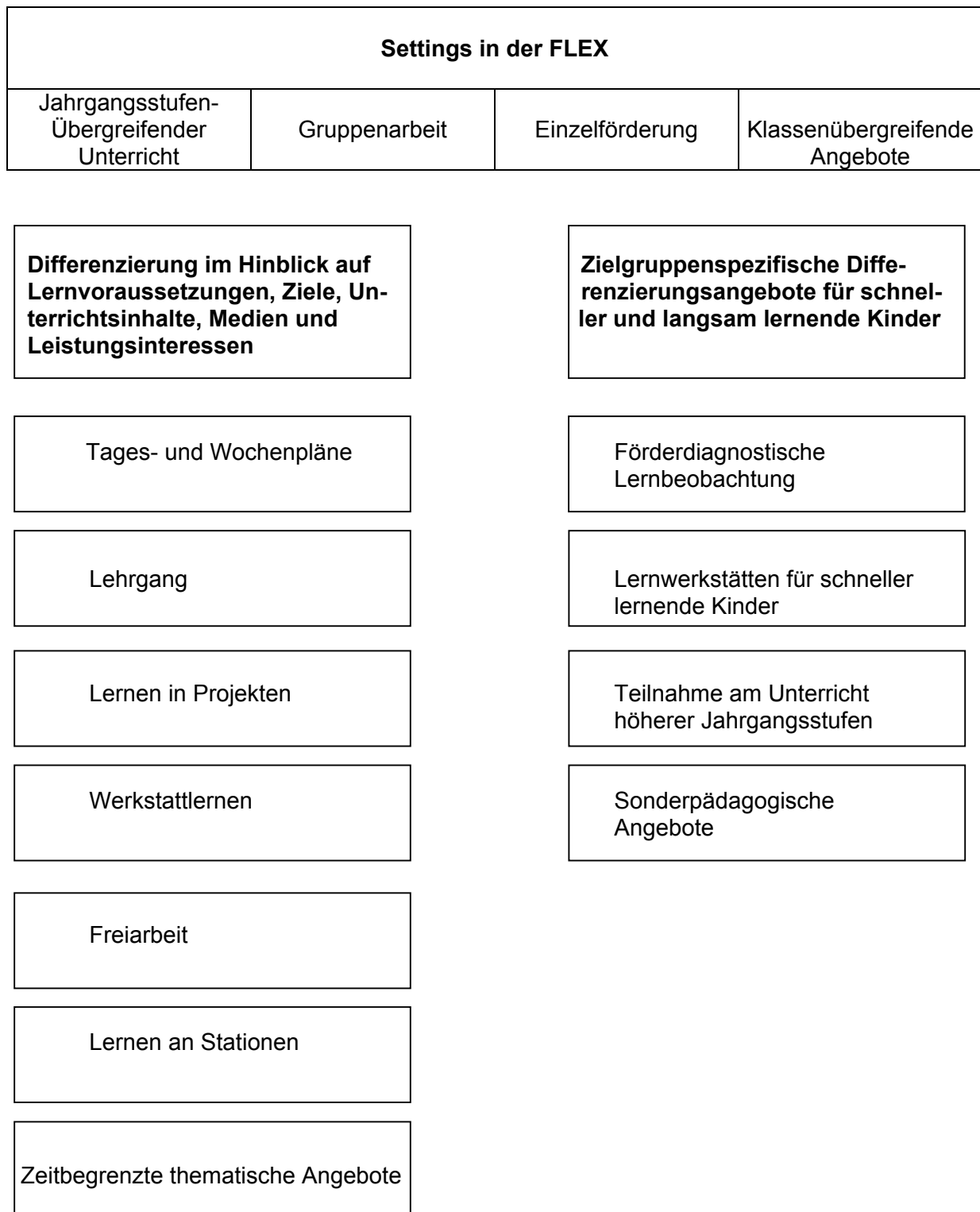


Abb. 5 Übersicht zu Formen der Differenzierung in FLEX-Klassen

Um diesen pädagogischen Standards gerecht werden zu können, sind besondere personelle, räumliche und sächliche Voraussetzungen zu schaffen, die in den FLEX-Handbüchern in Bezug auf räumliche und sächliche Bedingungen konkret beschrieben sind. Zu den personellen Bedingungen, was zum Beispiel die Klassenstärken und die

Stundenzuweisung für Klassenlehrer, Teilungslehrkraft und Sonderpädagogen betrifft, sind die Aussagen in diesen Handbüchern unkonkret.

Aus einer Begleituntersuchung zum Schulversuch FLEX (LIEBERS 2004; RITTEL 2004) wird einerseits ersichtlich, dass diese Form der Beschulung pädagogisch sinnvoll ist, andererseits wird auch deutlich, dass sie nur mit gut ausgebildetem Personal gelingen kann. Einige Ergebnisse aus dem Abschlussbericht sollen das verdeutlichen:

### Festgestellter Förderbedarf in den FLEX-Klassen - Evaluationsergebnisse

In der wissenschaftlichen Untersuchung stützte man sich bei der Diagnostik und Analyse der Ergebnisse auf folgende Klassifikation (Abb. 6):

#### Schüler mit Förderbedarf in der FLEX Ausbildungsgrad des Förderbedarfs

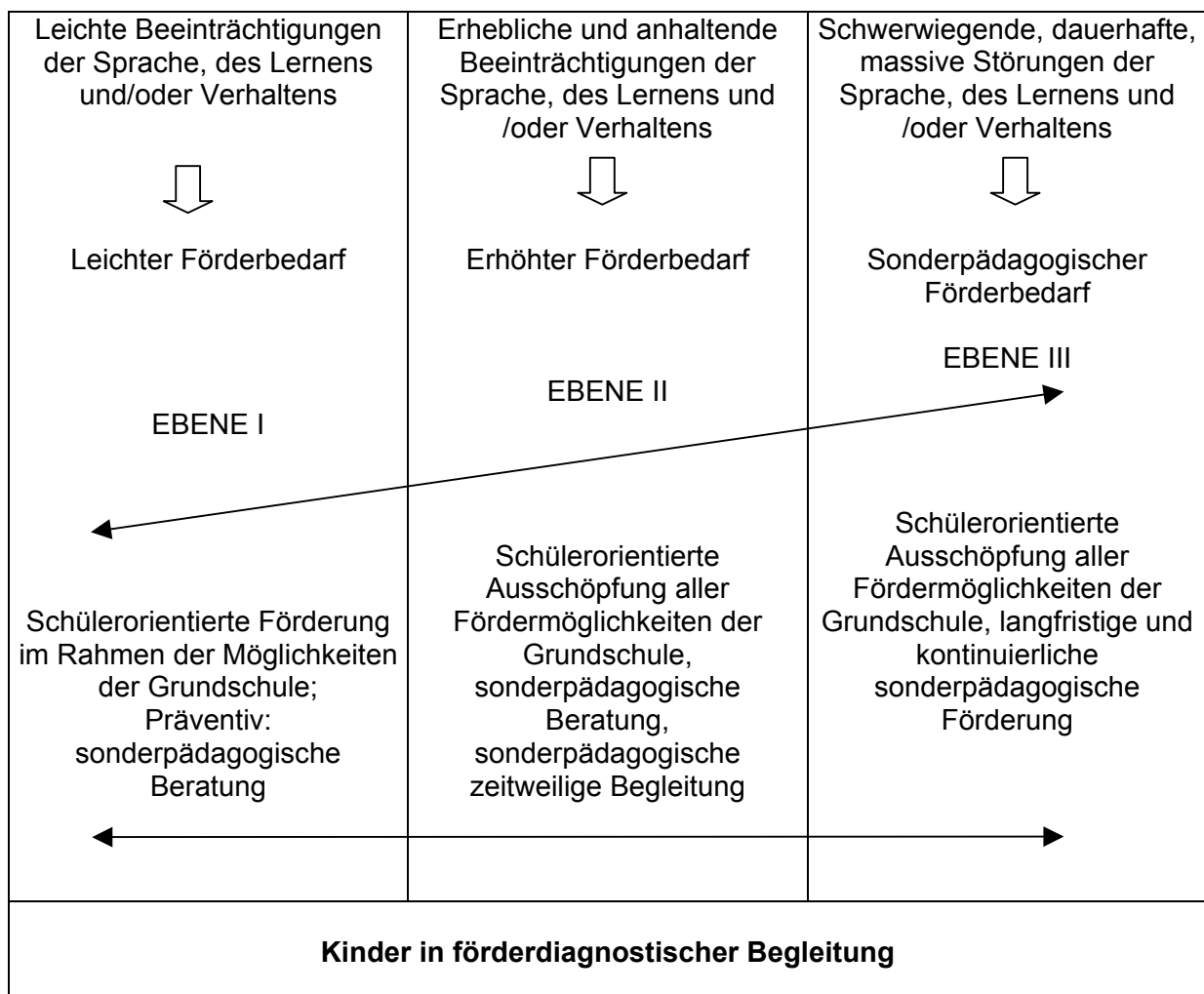


Abb. 6 Arbeitsdefinition „Förderbedarf in der FLEX“ (RITTEL 2004, 93)

„Diese Klassifizierung hat sich für die Untersuchungszwecke gut bewährt, weil sie die Besonderheiten der untersuchten Population weit gehend differenziert erfasst. Sie orientiert sich vorrangig an Fördernotwendigkeiten und weniger am Status der Schülerinnen und Schüler und lässt Vergleiche mit ‚traditionellen‘ sonderpädagogischen Systemen zu“ (ebd.).

In die Untersuchung wurden 16 FLEX-Klassen aus fünf Schulen einbezogen. 352 Kinder besuchten diese Klassen. Von diesen Kindern wurden 75 gemeldet, die sich in förderdiagnostischer Begleitung bzw. unter förderdiagnostischer Lernbeobachtung befanden, was einem Anteil von 21,3 Prozent entspricht. 70 Kinder konnten in die nachfolgende Überprüfung einbezogen werden.

Auf der Grundlage des Ebenenmodells haben 13 Kinder (3,69 % aller FLEX-Schüler) einen geringen Förderbedarf (Ebene I), 21 Kinder (5,97 %) einen erhöhten Förderbedarf (Ebene II) und 35 Kinder (9,94 %) sonderpädagogischen Förderbedarf (Ebene III) (ebd.) (siehe auch Abb. 7)

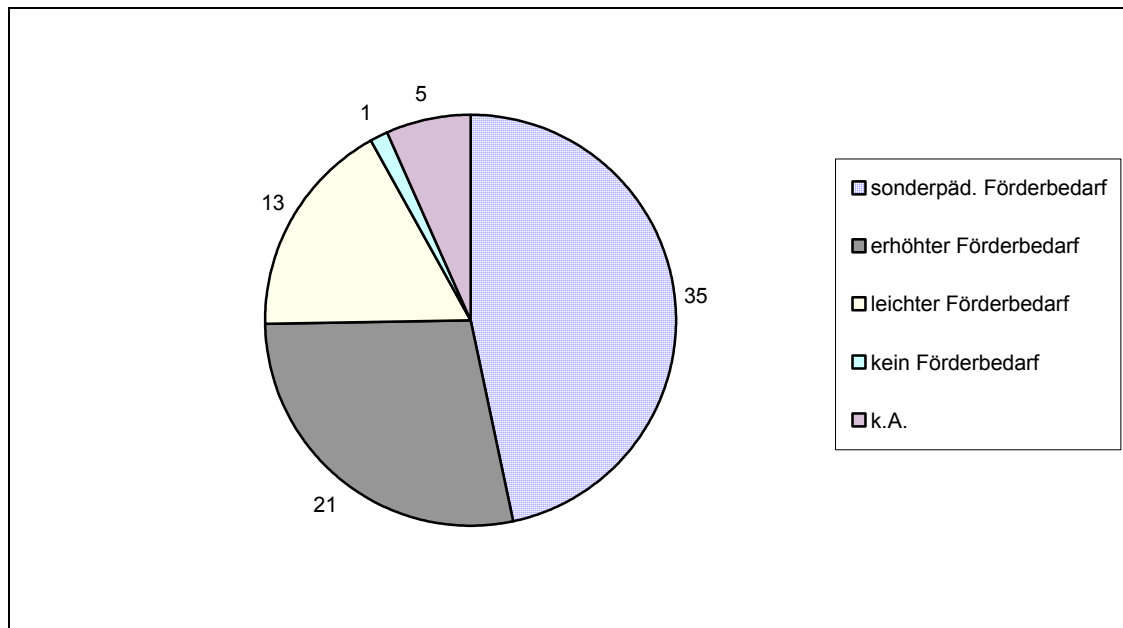


Abb. 7 Ergebnisse der Untersuchungen der 75 gemeldeten Schülerinnen und Schüler unter förderdiagnostischer Begleitung (RITTEL 2004, 94)

Von den 75 als auffällig gemeldeten Schülerinnen und Schülern, wurden bei 66 (88 %) Auffälligkeiten im Bereich des Lernens genannt. Sehr häufig (39) wurden bei den Kindern Auffälligkeiten in der Sprache und im Verhalten (20) festgestellt. Da es nicht immer möglich ist, eine eindeutige Zuordnung zu einem Förderschwerpunkt zu benennen, gab es Mehrfachnennungen. Bei 28 (82,35 %) Schülerinnen und Schülern, denen sonderpädagogischer Förderbedarf zuerkannt wurde, wurden mindestens zwei Förderschwerpunkte genannt (106).

„Im Ergebnis der Untersuchung hat sich bestätigt, dass sich in den FLEX-Klassen der überprüften Schulen (...) ein überdurchschnittlich hoher Anteil von Schülerinnen und Schülern mit erheblichen Lern- und Entwicklungsschwierigkeiten befindet. Das komplexe Lernhandeln dieser Kinder ist so wesentlich und nachhaltig beeinträchtigt, dass sie dauerhaft bzw. über längere Zeiträume Hilfe und Unterstützung benötigen, die über die Möglichkeiten des ‚üblichen‘ Grundschulunterrichts hinausgehen und sonderpädagogische Qualität aufweisen (107).

RITTEL (ebd.) schlussfolgerte aus den Untersuchungsergebnissen, dass das gegenwärtig praktizierte FLEX-System, das sich neben den Klassenlehrerinnen und den sog. Teilungslehrkräften auf Sonderpädagoginnen mit fünf Lehrerwochenstunden stützt, instabil

wird, wenn der Anteil der Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf über fünf Prozent steigt.

In den untersuchten Schulen wurde deutlich, dass der hohe Differenzierungsanspruch zu einer permanenten Überforderungssituation führte und dass in besonders schwierigen Fällen die Schüler an Förderschulen bzw. Förderklassen wechselten. Auch wenn das als „Tabubruch“ angesehen wird, muss im Interesse des Kindes die bestmögliche Variante der sonderpädagogischen Förderung gewählt werden.

### **Fallbeispiel**

Der hohe Differenzierungsanspruch scheint der Knackpunkt im Unterricht in heterogenen Lerngruppen zu sein.

Bereits um 1800 benannte Johann Friedrich HERBART als Hauptproblem des Unterrichts „ die Verschiedenheit der Köpfe“.

Unser Schulsystem reagiert auf diese Verschiedenheit überwiegend mit Selektion der Schülerinnen und Schüler mit Lern- und Leistungsproblemen in unterschiedlicher Art und Weise (durch Zurückstellungen, Sitzenbleiben oder Überweisung in die Förderschule).

Mit der Einführung der flexiblen Eingangsphase im Land Brandenburg soll das Selektieren bereits zu Beginn der Schulzeit vermieden werden. So sollen Kinder, die den Anforderungen nicht genügen oder noch nicht „schulreif“ sind und so mit ihren Leistungen unterhalb der Erwartungsnorm liegen, in Flex differenziert unterrichtet werden und über eine förderdiagnostische Lernbeobachtung dort besondere Unterstützung erhalten.

Die Lehrkräfte müssen sich damit dem Anspruch stellen, keinen Schüler zurückzulassen, mit Kindern umzugehen, die besonderer Hilfe und Förderung bedürfen. Dafür muss die Schule aber auch mit dem nötigen Handwerkszeug ausgestattet werden. Somit stellt sich die Frage nach den Ressourcen zur differenzierten Förderung von Kindern mit erheblichen Lern- und Leistungsproblemen.

Viele dieser Kinder befinden sich bei Eintritt in die Schule noch im Stadium der gegenständlichen Tätigkeit. Sie lernen ganz Konkretes, Körper- und Lebensnahes, Dinge wahrzunehmen und zu gebrauchen. Rollen und Regeln, welche das nicht behinderte Kind sich im Spiel aneignet, erwerben Kinder mit gravierenden Entwicklungsverzögerungen unmittelbar in der konkreten, gegenstandsbezogenen Tätigkeit. Dass das Spielen dabei häufig zu kurz kommt, ist ein beklagenswerter Mangel – übrigens auch an vielen Förderschulen.

Das komplexe Lernhandeln dieser Kinder ist so wesentlich und nachhaltig beeinträchtigt, dass sie dauerhaft oder über einen längeren Zeitraum auf Grund von Störungen im emotionalen und sozialen Bereich, in der sprachlichen Entwicklung oder im Lernverhalten zusätzliche sonderpädagogische Hilfe und Unterstützung benötigen.

Anhand des nachfolgenden Fallbeispiels soll die Komplexität der Problematik verdeutlicht werden.

**Maria**, geboren im März 1995 besucht derzeit die dritte Klasse einer Allgemeinen Förderschule

***Maria wächst in ungünstigen familiären Verhältnissen auf (allein erziehende Mutter mit sechs Kindern, jetziger Partner der Mutter Alkoholiker, anregungsarmes Milieu***

- es fällt ihr noch schwer auf persönliche Hygiene zu achten
- es fällt ihr noch schwer, Normen und Regeln für sich zu akzeptieren
- sie benötigt viel Zeit, um sich dem Lerngegenstand zuwenden zu können,
- zu beobachten ist eine erhöhte Ablenkbarkeit und stark verlangsamte Arbeitsweise

### Lernbereich Deutsch

- sie kann erarbeitete Laute und Buchstaben mit Hilfe von Handzeichen zuordnen
- kann kurze Wörter und Sätze lesen, Silben und Wörter z. T. schon ohne Vorlage schreiben
- sie benötigt auf Grund einer verzögerten Sprachentwicklung zusätzliche unterrichtsbegleitende Sprachtherapie (Differenzierungsübungen u. a.)
- sie ist auf Grund fehlender Erfahrungen aus der unmittelbaren Umwelt auf individuelle Hilfen hinsichtlich des Erkennens einfacher Zusammenhänge angewiesen

### Lernbereich Mathematik

- sie rechnet im Zahlenraum bis 20 z. T. ohne Anschauung
- sie hat noch Probleme beim Einprägen der Grundaufgaben der Addition und Subtraktion
- sie benötigt Impulse und Anschauung zum Verstehen und Lösen einfacher Sachaufgaben

### Fördermaßnahmen

- handelnd - anschaulicher Unterricht
- strukturierte Lernsituationen, in denen vor allem elementare Bereiche der Lernentwicklung (Motorik, Wahrnehmung, Kognition, sprachlich Kommunikation) gefördert werden
- Schulung der Wahrnehmung durch psychomotorische Förderung
- Förderung des Rhythmusgefühls zur Unterstützung der Sprachentwicklung durch Trommeln
- Stilleübungen (autogenes Training)

An diesem Beispiel wird deutlich, dass solche Kinder wie Maria, deren erhebliche Entwicklungsbeeinträchtigungen durch ungünstige familiäre Bedingungen noch verstärkt werden, einen Förderbedarf haben, der eine differenzierte Ausstattung der allgemeinen Schule mit entsprechenden Ressourcen zur sonderpädagogischen Förderung zwingend erforderlich macht.

Da mit der Einführung der flexiblen Schuleingangsphase perspektivisch auch alle Kinder mit den Förderschwerpunkten Lernen, Sprache, soziale und emotionale Entwicklung in der Grundschule unterrichtet werden sollen, sind entsprechende Voraussetzungen zur Gestaltung von Schule und Unterricht zu schaffen.

Nach einer diagnostischen Vororientierung ist der zu erwartende Förderbedarf zu ermitteln, an dem sich eine bedarfsgerechte personelle Ausstattung orientieren muss.

Neben einer einheitlichen Grundausrüstung mit sonderpädagogischer Kompetenz müssen Ressourcen für eine flexible Ausstattung entsprechend des Anteils von Schülerinnen und Schülern und des Schweregrades ihrer Lern- und Entwicklungsstörungen zur Verfügung stehen. Dabei ist zu berücksichtigen, dass bei Bedarf die Mitwirkung von Sonderpädagogen für alle in Frage kommenden Förderschwerpunkte (Lernen, Verhalten, Sprache) gewährleistet ist.

Sonderpädagogische Förderung stellt das Kind und seine Persönlichkeit, seine Ressourcen und seine Entwicklungsmöglichkeiten in den Mittelpunkt. Das erfordert von allen Lehrkräften, Lern-, Erlebnis- und Verhaltensweisen genau beobachten und einschätzen zu können und sich in die oftmals schwierige Situation des Kindes einfühlen zu können.

Die systematische Berücksichtigung des gesamten Umfeldes der Kinder und vor allem eine zielgerichtete Förderplanung sind Voraussetzungen für eine positive Weichenstellung. Wenn es unter diesem Aspekt gelingt, die „Schule neu zu denken“ (von HENTIG 1993), in der sich die Lehrkräfte dem Anspruch einer personenbezogenen und damit individualisierten Förderung stellen, soziale Kompetenzen erwerben, um mit extrem belasteten Familien

umgehen zu können, eine differenzierte Ausstattung hinsichtlich sonderpädagogischer Förderung erfolgt, dann haben Kinder wie Maria die Chance, in eine ganz normale Grundschule gehen zu können, ohne erleben zu müssen, dass man ihnen sagt: „Deine Leistungen reichen nicht, deshalb musst du die Klasse verlassen“.

Solange die allgemeine Schule das nicht leisten kann, darf die Allgemeine Förderschule nicht als „Restschule“ oder „notwendiges Übel“ angesehen werden, sondern als eine Schule, die Kinder mit dem Förderschwerpunkt Lernen ganzheitlich – kognitiv, emotional *und* sozial – fördert.

## **Schlussfolgerungen**

### **Räumliche, sächliche und personelle Voraussetzungen**

Da die Umsetzung pädagogischer Intentionen sehr häufig an dem Haushaltsvorbehalt scheitert, also an räumlichen, sächlichen und personellen Voraussetzungen, scheint es uns folgerichtig, auf diese Bereiche kurz einzugehen. Auch wenn das hier Dargestellte in vielfältigen Facetten bereits von den Reformpädagogen gefordert wurde, ist festzuhalten, dass die angesprochenen Problemfelder bis heute nicht gelöst sind und immer wieder aus finanziellen Gründen scheitern.

Eine Reform ist also dringend geboten und das Konzept der flexiblen Schuleingangsphase bietet dafür die Rahmenbedingungen, wenngleich durch den Ausschluss der sog. Sinnesbehinderten aus diesem Modell der Beschulung auch hier die Reform im Ansatz stecken bleibt.

Zu den *räumlichen Voraussetzungen* für einen guten differenzierten Unterricht gehören ausreichend große Klassenräume, die Raum für verschiedene Arbeitsbereiche und Unterrichtsmaterialien bereithalten. In der Schule müssen aber auch Räume für Gruppen- und Einzelförderung, für die Umsetzung verschiedener therapeutischer Ansätze (Sprachförderung, Entspannungsübungen oder Ergotherapie) vorhanden sein. Im Umfeld der Schule sollten Möglichkeiten für sportliche, künstlerische oder auch gestalterische Tätigkeiten gegeben sein.

Da in den neuen Bundesländern vielen Schulen aufgrund des dramatischen Rückgangs der Schülerzahlen die Schließung droht, wäre zu prüfen, ob diese Situation für eine großzügige räumliche Ausstattung von Schulen genutzt werden kann.

Zu den *sächlichen Voraussetzungen* gehören in erster Linie didaktische Materialien, die differenziertes Arbeiten mit den Kindern ermöglichen. Aber auch technische Hilfsmittel müssen für die Herstellung eigener Materialien (z.B. Bücher) zur Verfügung stehen. Moderne Kommunikationsmittel sollten den Schülerinnen und Schülern den Austausch mit Schülern anderer Einrichtungen ermöglichen und somit ihren Blick für die Welt öffnen.

Auch wenn diese genannten Anforderungen hinlänglich bekannt sind, ist es noch längst nicht zur Selbstverständlichkeit geworden, dass den Schulen solche Mittel zur Verfügung stehen. Immer wieder berichten Lehrerinnen und Lehrer, dass sie für die Gestaltung eines abwechslungsreichen und differenzierten Unterrichts die Materialien selbst besorgen, weil die Schule keine Mittel hat.

Zu den *personellen Voraussetzungen* gehört natürlich zuerst eine gute Ausstattung mit Lehrerstunden. Teilungslehrkräfte und Sonderpädagogen müssen *verlässlich* zur Verfügung stehen. Das zieht u.a. die Forderung nach sich, die Sonderpädagogen *einer* Schule zuzuordnen. Derzeit betätigen sie sich häufig als „fahrende Lehrer“, was weder für die Kinder noch für die Lehrer zufrieden stellend ist.

Um eine gute pädagogische Arbeit leisten zu können, welche die oben beschriebene Vielfalt der Lern- und Leistungsvoraussetzungen der Kinder berücksichtigt, sollten die Klassenstärken 23 nicht überschreiten. In besonders komplizierten Situationen wäre selbst diese Größe noch zu hoch.

Zu den personellen Gegebenheiten gehören aber auch die Voraussetzungen, welche die Lehrerinnen und Lehrer mitbringen. Die Fähigkeit des Erkennens der unterschiedlichen Lernvoraussetzungen muss vorhanden sein, um auf der Grundlage geeigneter Konzepte unterschiedliche Förderangebote bereithalten zu können.

### **Flexible Schuleingangsphase und didaktische Konsequenzen**

Unseres Erachtens können Kinder nur dann gefördert werden, wenn sie durch unmittelbares pädagogisches Einwirken auch gefordert werden. Diese Forderung muss den jeweiligen Entwicklungsstand des Kindes berücksichtigen und es auf seiner Entwicklungsstufe abholen. Dabei sind die momentanen Denk- und Handlungskompetenzen jedes einzelnen Kindes im gemeinsamen Lernen und Arbeiten an einem Gegenstand zu berücksichtigen. Eine Didaktik, die diesem Denkansatz entspricht, ist die von FEUSER (2005) im Kontext der integrativen Beschulung von behinderten und nicht behinderten Kindern erarbeitete *entwicklungslogische Didaktik*.

FEUSER entwirft eine „Pädagogik, in der *alle Kinder in Kooperation miteinander auf ihrem jeweiligen Entwicklungsniveau und mittels ihrer momentanen Denk- und Handlungskompetenzen an und mit einem gemeinsamen Gegenstand lernen und arbeiten*“ (1989, 22).

FEUSERS didaktisches Modell vereinigt drei Bestimmungsstücke in sich:

- Die Analyse der Sachstruktur im Sinne traditioneller Didaktik
- Die Analyse der Tätigkeitsstruktur des einzelnen Schülers nach der jeweils „dominierenden Tätigkeit“ (LEONTJEW)
- Die Analyse der Handlungsstruktur im Sinne der Theorie der Interiorisation (GALPERIN).

FEUSER will damit die Didaktik vom Kopf auf die Füße stellen, denn gegenwärtig orientiert sich der Unterricht dominant an der Sach- und Dingwelt und nicht an ihrer innerpsychischen Repräsentation im Menschen und durch ihn. „Trotzdem tun wir so, als ob das Wesen des Unterrichtens und Lernens auf der sachstrukturellen Ebene läge und beurteilen die Lernleistungen weiterhin an der Vollständigkeit der Rezeption der Unterrichtsgegenstände und nicht daran, unter welchen Bedingungen und wie sie sich durch den Lernenden zu einem inneren Abbild derselben verdichten und welche Qualität dieses hat, so als gäbe es die Bedeutungen, die Strukturen und Funktionen der Dinge für den Menschen an sich und nicht erst durch ihn“. Es geht also darum, „wie ein Kind unter seinen individuellen Bedingungen auf seinem Entwicklungsniveau die ihm z.B. im Unterricht dargebotene ‚Welt‘ wahrnimmt und repräsentiert.“ (2005, 25)

Um an der Bedürfnislage und dem Erfahrungshorizont eines jeden Schülers anknüpfen zu können und ein gemeinsames Lernen zu ermöglichen, hält FEUSER das Lernen an Projekten für unumgänglich.

Auf der Grundlage dieses didaktischen Modells führte GRÜNING (2002) in Brandenburg eine Untersuchung durch. Die Ergebnisse, auf der Grundlage von Befragungen von Lehrerinnen und Lehrer von Regelschulen und Förderschulen für geistig Behinderte, die integrativ-kooperativen Unterricht gestalten, bestätigten, dass der Prozess des kooperativen Lernens zum *Lernen am gemeinsamen Gegenstand* wird.

Des Weiteren wurde festgestellt, „dass die bezeichneten Ebenen im Modell FEUSERS für eine entwicklungsbezogene Betrachtung der personalen Komponenten der Anforderungsstruktur hinreichend erscheinen“ (2002, 121). Darüber hinaus verweist GRÜNING (124) darauf, dass Strukturen sozialer Kontakte und psychische Grundbedürfnisse stärker aufzugreifen sind, um äußere Bedingungen der Lebens- und Lernsituation mit den personalen Bedingungen in Einklang zu bringen. Dimensionen sozialen Lernens und Handelns wären somit in das Strukturmodell zu integrieren. Damit wäre die von SPECK (1999) geforderte Verknüpfung von Handlungs- und Entwicklungsbezogenheit geschaffen.

Die Strukturelemente der Handlungskompetenz – sprachliche, moralisch-ethische, soziale, kognitive, ästhetische, emotionale – sind in einem ganzheitlichen und handlungsorientierten Unterricht aufgehoben.

Für die konkrete Umsetzung im Unterricht bedeutet das,

- -in der didaktischen Planung von Lern- und Unterrichtsprozessen, die sachstrukturelle Seite nicht losgelöst vom Subjekt zu betrachten
- die Individualisierung des gemeinsamen Gegenstandes aus der Entwicklungslogik des Subjekts heraus umzusetzen
- die Lehr- und Lernsequenzen ausgehend vom Tätigkeitsniveau des Lernenden aufzubereiten
- dem Subjekt sinn- und bedeutungsvolle Tätigkeiten zu ermöglichen
- die zwischen Subjekt und Objekt vermittelnde Tätigkeit nach Maßgabe der vorhandenen Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungskompetenzen, der Dialog- und Kommunikationsfähigkeit und auch der sozialen Beziehungs- und Bildungsfähigkeit und -möglichkeit zu gestalten (vgl. FEUSER 2005, 29 ff.).

Die Lehrertätigkeit beschränkt sich also nicht darauf, den Schülerinnen und Schülern ein „Angebot“ zu machen. Die Lehrer müssen verschiedene Unterrichtskonzepte prüfen, sie bearbeiten und den Schülern anpassen. Das heißt, sie müssen variabel und flexibel reagieren können. Die vielschichtigen Handlungskompetenzen aller Schüler sind dabei zu berücksichtigen (PITSCH 2003, 275; GRÜNING 2002, 127).

Die Lehrkraft muss Lernbedingungen schaffen, die für den Schüler sinn- und bedeutungsvoll sind und in der Darbietung des Sachverhalts den Bereich der aktuellen Zone der Entwicklung treffen. Nur so kann das Kind aktiviert werden und sich schulische Inhalte zu eigen machen. Der pädagogische Zutritt ist in diesem Kontext nicht defizit- sondern entwicklungsorientiert. Dadurch wird der Pädagoge für eine entwicklungsorientierte Wahrnehmung sensibilisiert. KORNMAN (1998, 48) verweist darauf, dass die Voraussetzung dafür die persönliche Bereitschaft, das eigene Denken und Handeln dahingehend selbstkritisch zu überprüfen, ist.

Damit geht einher, dass sich die Bewertung der schulischen Leistungen nicht an der sozialen oder curricularen sondern an der individuellen Bezugsnorm orientieren. Maßstäbe für pädagogisches Handeln ergeben sich aus dem bisherigen individuellen Entwicklungsgeschehen und den noch möglichen Entwicklungsschritten. „So kann die pädagogische Situation eines sich langsam entwickelnden Kindes mit einem vergleichsweise gering ausgeprägten individuellen Lernstand vor dem Hintergrund seiner Entwicklungsgeschichte und angesichts der ihm gebotenen förderlichen Entwicklungsimpulse als durchaus günstig beurteilt werden. Umgekehrt müsste man bei einem Kind der gleichen Lerngruppe, das einen wesentlich differenzierter ausgeprägten Lernstand aufweist, aber nicht die seinen Möglichkeiten entsprechende pädagogische Förderung erhält, von Schulversagen sprechen“ (KORNMAN 1998, 50).

## Resümee

Im Fremdwörterbuch wird das Wort „flexibel“ mit folgenden Eigenschaften verbunden: biegsam; beugbar; schmiegsam; nachgiebig, veränderlich; abwandlungsfähig, abwandelbar (FREMDWÖRTERBUCH 1962, 196).

Auf die Gestaltung der Schuleingangsphase bezogen, verbinden wir mit dem Attribut „flexibel“ die Chance, die Möglichkeit aber auch die Notwendigkeit, dem Lern- und Entwicklungsstand eines jeden Kindes entsprechend diese Phase zu gestalten.

Dafür müssen aus bildungspolitischer Sicht verlässliche Rahmenbedingungen garantiert werden (denn jede noch so gute pädagogische Idee kann durch den sog. Haushaltsvorbehalt gekippt werden!).

Dazu zählen

- konsequente und systematische Frühförderung,
- kontinuierliche Zusammenarbeit zwischen Kita und Schule,
- unkomplizierte und interdisziplinäre Zusammenarbeit zwischen allen an der Förderung eines Kindes beteiligten Fachleuten,
- flexible Verwendung des für die Förderung zur Verfügung stehenden Stundenpools,
- bedarfs- und fachgerechte Ausstattung mit Lehrerstunden (Sonderpädagogen müssen *verlässlich* an den Grundschulen arbeiten)

Im Mittelpunkt des pädagogischen Handelns muss aus unserer Sicht die Frage stehen: habe ich mit meinem pädagogischen Angebot jedes Kind der Gruppe erreicht?

Wenn das aus subjektiven und/ oder objektiven Gründen nicht gelingt, müssen die Bedingungen verändert werden...

## Literatur

BELLENBERG, G./ HOVESTEDT, G./ KLEMM, K.: Selektivität und Durchlässigkeit im allgemein bildenden Schulsystem. Rechtliche Regelungen und Daten unter besonderer Berücksichtigung der Gleichwertigkeit von Abschlüssen. Arbeitsgruppe Bildungsforschung/ Bildungsplanung Universität Essen 2004

BREUER, H./ WEUFFEN, M.: Lernschwierigkeiten am Schulanfang. Schuleingangsdiagnostik zur Früherkennung und Frühförderung. Weinheim 1999

BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (Hrsg.): Bildungspolitische Analyse der OECD – 2003. Berlin 2003

BUND-LÄNDER-KOMMISSION FÜR BILDUNGSPLANUNG UND FORSCHUNGSFÖRDERUNG (HRSG.): BLK-Bildungsbericht 2002/ 2003. Heft 116-II. Bonn 2004

FEUSER, G.: Allgemeine integrative Pädagogik und entwicklungslogische Didaktik. In: Behindertenpädagogik 28 (1989) 4 –48

FEUSER, G.: Allgemeine integrative Pädagogik und entwicklungslogische Didaktik. <http://info.uibk.ac.at/c/c6/bidok/texte/didaktik.html> vom 30.3.2005

HAARMANN, D. (Hrsg.): Handbuch Grundschule, Bd. 1. Allgemeine Didaktik. Voraussetzungen und Formen grundlegender Bildung. Weinheim 1992

HEIMLICH, U.: Abschied von der Lernbehinderung? Ökologische Perspektiven integrativer Förderung bei Lernschwierigkeiten. In: SIEPMANN, G./ SALZBERG-LUDWIG, K. (Hrsg.): Gegenwärtige und zukünftige Aufgaben in der Lernbehindertenpädagogik. Konferenzband zum wissenschaftlichen Symposium, Teil I, Universität Potsdam 1996, 93 – 108

HEIMLICH, U. (Hrsg.): Sonderpädagogische Fördersysteme. Auf dem Wege zur Integration. Stuttgart 1999

HINZ, A.: Entwicklungswege zu einer Schule für alle mit Hilfe des „Index für Inklusion“. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 55 (2005) 245 - 250

HOFMANN, J. (Hrsg.): FLEX – Handbuch. Die Ausgestaltung der flexiblen Schuleingangsphase im Land Brandenburg – pädagogische Standards, Leitfäden und Praxismaterialien. Teltow 2003

FÖLLING-ALBERS, M.: Schulkinder heute. Auswirkungen veränderter Kindheit auf Unterricht und Schulleben. Weinheim 1992

GRÜNING, E.: Didaktische Strukturen des gemeinsamen Unterrichts. In: GRÜNING, E. (Hrsg.) (2002): Gemeinsam lernen. Integrative Prozesse für Schüler im Förderschwerpunkt ‚Geistige Entwicklung‘. Berlin 2002, 111 – 128

GRÜNING, E. (Hrsg.): Gemeinsam lernen. Integrative Prozesse für Schüler im Förderschwerpunkt ‚Geistige Entwicklung‘. Berlin 2002

JANTZEN, W.: Allgemeine Behindertenpädagogik. Band 1. Sozialwissenschaftliche und psychologische Grundlagen. Weinheim 1992

KORNMANN, R.: Die pädagogische Grundhaltung und das Unterrichtskonzept überprüfen. In: BURK, K.-H./ MANGELSDORF, M./ SCHOELER, U. (Hrsg.). Die neue Schuleingangsstufe. Lernen und Lehren in entwicklungs heterogenen Gruppen. Weinheim 1998, 40 – 50

LIEBERS, K. (Hrsg.): Abschlussbericht. In: Abschlussbericht und Begleituntersuchungen zum Schulversuch „Flexible Schuleingangsphase“ FLEX 20, Teil I. LISUM Brandenburg 2003, 9 - 52

MINISTERIUM FÜR JUGEND, BILDUNG UND SPORT LAND BRANDENBURG (Hrsg.): FLEX-Handbuch. Die Ausgestaltung der flexiblen Schuleingangsphase im Land Brandenburg – pädagogische Standards, *Leitfäden, Praxismaterialien*. Teltow. *Druckerei Grabow* 2003

NICKEL, H.: Grundsatzdiskussion II: Die Einschulung als pädagogisch-psychologische Herausforderung. In: HAARMANN, D. (Hrsg.) (1992): Handbuch Grundschule, Bd. 1. Allgemeine Didaktik. Voraussetzungen und Formen grundlegender Bildung. Weinheim 1992, 88 - 100

PITSCH, H.-J.: Zur Entwicklung von Tätigkeit und Handeln Geistigbehinderter. Oberhausen 2002

PITSCH, H.-J.: Zur Theorie und Didaktik des Handelns Geistigbehinderter. Oberhausen 2003

PRENGEL, A.: Vielfalt durch gute Ordnung im Anfangsunterricht. Opladen 1999

PRENGEL, A./ GEILING, U./ CARLE, U.: Schulen für Kinder. Flexible Eingangsphase und feste Öffnungszeiten in der Grundschule. Bad Heilbrunn/Obb. 2001

RITTEL, D.: Begleituntersuchung zum FLEX-Modellprojekt zur diagnostischen Klärung der Schülerpopulation 2002 – Schülerinnen und Schüler unter förderdiagnostischer Lernbeobachtung. In: Abschlussbericht und Begleituntersuchungen zum Schulversuch „Flexible Schuleingangsphase“ FLEX 20, Teil II. LISUM Brandenburg. 2003, 85 - 118

SANDER, A.: Behinderte Kinder. Gesondert oder integriert fördern? In: HAARMANN, D. (Hrsg.) (1992): Handbuch Grundschule, Bd. 1. Allgemeine Didaktik. Voraussetzungen und Formen grundlegender Bildung. Weinheim 1992, 139 - 151

SANDER, A.: Konzepte einer inklusiven Pädagogik. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 55 (2005) 240 – 244

SCHRÖDER, E.: Kinder mit besonderen Fähigkeiten in der flexiblen Eingangsphase der Grundschule: Bericht über eine Längsschnittstudie zur kognitiven Entwicklung in den ersten beiden Schuljahren. In: Abschlussbericht und Begleituntersuchungen zum Schulversuch „Flexible Schuleingangsphase“ FLEX 20, Teil II. LISUM Brandenburg. 2003, 54 - 84

SPECK, O.: System Heilpädagogik. Eine ökologisch reflexive Grundlegung. München 1991

von HENTIG, H.: Die Schule neu denken. Weinheim 2003

**Quelle:**

Salzberg-Ludwig, K./ Tyziak, B. (2005): Wie flexibel muss die Flexible Eingangsphase sein, um allen Kindern gerecht zu werden? In: Fit fürs Lernen. Erziehung und Unterricht für Kinder mit dem Förderschwerpunkt Lernen in der Primarstufe. Würzburg: Verband Sonderpädagogik e-V., S. 63-76