

1 Einleitung

Nunmehr seit 90 Jahren lassen sich vielfältige Diskussionen um die Gestaltung des Schulanfangs nachzeichnen. Den Forschungsergebnissen von Faust-Siehl und Speck-Hamdan folgend reichen diese von der Forderung nach einem

„Ausbau der Schulkindergärten für zurückgestellte Schulanfänger, einem Boom der Vorschulerziehung in den 60er und 70er Jahren, 1970 die Einbeziehung des Elementarbereichs in den Strukturplan des Bildungswesens, in der gleichen Zeit die Einrichtung von Eingangsstufen mit einer Schulaufnahme der Fünffährigen, mehrfach Veränderungen des Einschulungsalters und des Einschulungstermins, Entwicklung und Diskussion von Diagnoseverfahren zur Schulfähigkeit, der Beobachtungszeitraum mit der Möglichkeit der Ausschulung, Diagnose-Förder-Klassen, Vorlaufkurse für Kinder mit nichtdeutscher Muttersprache, die Kooperation Kindergarten – Grundschule zur besseren Abstimmung von Elementar- und Primarbereich und schließlich Schulversuche zur neuen Schuleingangsstufe“ (ebd. 2001, 7).

Als Ausgangspunkt der unterschiedlichen Reformansätze wird zumeist darauf verwiesen, dass die Zusammensetzung der Grundschülerschaft zunehmend heterogen ist und somit individuelle Entwicklungsdifferenzen von ein bis drei Lernjahren bereits in der Schuleingangsphase zur Regel werden.

Im Mittelpunkt aktueller Reformbestrebungen des Schulanfangs steht das Kind mit seinen individuellen Voraussetzungen und Bedürfnissen. Die Realisierung einer derart ausgerichteten Vision kann als fachliche Herausforderung an alle an der Neugestaltung des Schulanfangs Beteiligten gewertet werden. Mit dieser grundlegenden Neuakzentuierung verbindet sich ein Abschied von einer lang gehegten Illusion, dass es über bestimmte Diagnoseinstrumente gelingen kann, sogenannte homogene Lerngruppen zu Schulbeginn einzurichten. Vielmehr geht es darum, die Heterogenität als Lernchance anzunehmen und sich auf diese neue Herausforderung einzulassen.

Im Rahmen dieser Auseinandersetzung ist zu beobachten, dass unter anderem Ziele, Anforderungen und notwendige Rahmenbedingungen zur Gestaltung des Überganges vom Elementar- zum Primarbereich sowie zur Gestaltung der Schuleingangsphase immer wieder neu thematisiert werden. Da die Hoheit über das Bildungssystem in Deutschland bei den Ländern liegt, gibt es hierzulande nahezu 16 Varianten der strukturellen und curricularen Gestaltung der Schuleingangsphase.

Innerhalb meiner Arbeit konzentriere ich mich vorrangig auf das Spannungsfeld zwischen Grund- und Förderschule bei der Gestaltung der Schuleingangsphase, und zwar fokussiert auf Veränderungen im Bundesland Sachsen-Anhalt. Im Schulgesetz des Landes ist festgelegt, dass grundsätzlich alle Kinder, die bis zum 30. Juni das sechste Lebensjahr vollenden, in die Grundschule eingeschult werden. Mit dieser Festlegung sind „Grundschulen nunmehr nach dem Neunten Gesetz zur Änderung des Schulgesetzes verpflichtet, sich konzeptionell, schulorganisatorisch und inhaltlich mit der Ausgestaltung des flexiblen Schuleingangs auseinanderzusetzen“.

zen“ (Bek. des MK – 32-81027, 15.08.2005). Mit Blick auf die administrative Umsetzung dieser gesetzlichen Neuregelung, insbesondere der bildungspolitischen Veröffentlichungen hierzu, zeigt sich allerdings, dass in Sachsen-Anhalt weiterhin eine deutliche Trennung zwischen den Zuständigkeitsbereichen von Elementar- und Primarbereich sowie Grund- und Förderschulen beibehalten wird.

Von Seiten des Förderschulsystems wurden bzw. werden in Sachsen-Anhalt Förderzentren mit dem Ziel einer signifikanten Verbesserung der Anschlussfähigkeit von Lern-, Bildungs- und Persönlichkeitsentwicklung zwischen den institutionellen Bereichen aufgebaut und weiterentwickelt. Innerhalb der Rahmenkonzeption zur Entwicklung der Förderzentren wird ausdrücklich der kooperative Zusammenschluss der beteiligten Institutionen aus dem Elementar-, Primar- und Förderschulbereich thematisiert. Im Kern wird ein Perspektivenwechsel von der pädagogischen Einzelarbeit der professionellen Akteure mit dem Kind hin zu vernetzten Arbeitsprozessen in einem Team eingefordert, mit dem Ziel, einen Schulanfang und eine Schuleingangsphase zu gestalten, in der alle Kinder gemeinsam lernen können.

In diesen Reformprozess ist die Institutionalisierung der sogenannten „Beratungsanfrage“ als förderpädagogisches Angebot in das System der Grundschule eingebettet, die dem Antrag auf ein sonderpädagogisches Feststellungsverfahren vorgeschaltet wurde. Die Beratungsanfrage wurde mit Beginn des Schuljahres 2006/07 als vermittelnde Instanz zwischen den unterschiedlichen Bereichen und als Arbeitsinstrument eingeführt. Mit Hilfe der Beratungsanfrage soll überprüft werden, ob die jeweilige Antragsstellung auf Einleitung des sonderpädagogischen Feststellungsverfahrens gerechtfertigt ist. Bisher weiß man wenig darüber, wie die Lehrkräfte¹ der Grund- bzw. Förderschule mit dieser neuen Situation, einerseits der Beauftragung beratend tätig zu sein (Auftrag an Förderschullehrerin) und andererseits dem Auftrag Beratung anzunehmen (Auftrag an Grundschullehrerin), umgehen. Es stellt sich die Frage, wie die Akteure ihr professionelles Handeln im Kontext der Bearbeitung der Beratungsanfrage ausrichten und welche Deutungs- und Begründungsmuster in diesem professionellen Aktionsbereich rekonstruiert werden können. In diesem spannungsgeladenen Feld ist das Promotionsthema angesiedelt. Zielstellung ist es, differenzierte Einblicke in die vielschichtigen Dynamiken des gemeinsamen Beratungsprozesses, ausgelöst durch eine Beratungsanfrage, zu gewinnen.

Im Zentrum des Erkenntnisinteresses stehen Grund- und Förderschullehrerinnen, die im Schuleingangsbereich der Grundschule tätig sind, hier aber in getrennten Zuständigkeitsbereichen arbeiten. Dies gestaltet sich in der Form, dass die Grundschullehrerin Kinder unterrichtet, und die Förderschullehrerin als Beraterin immer dann dazu kommt, wenn eine schulische Situation als schwierig erlebt wird. Hauptgegenstand der Arbeit ist die Beschreibung und Rekonstruktion der Beratungsprozesse zwischen den Lehrerinnen. Forschungsleitend ist dabei, was Grundschullehrerinnen dazu veranlasst, eine Beratungsanfrage für ein Kind zu stellen, das im ersten oder zweiten Schulbesuchsjahr in der flexiblen Schuleingangsphase lernt und welche Erwartungen damit verbunden sind. Darüber hinaus interessiert, welche Handlungspraxen bzw. Beratungspraxen der Förderschullehrerinnen, die mit der Bearbeitung der Beratungsanfrage beauftragt werden, rekonstruierbar sind und welche Handlungsintentionen thematisiert werden. Erste Einblicke in das Feld ermöglichte eine schriftliche Befragung, die sich an alle in den Schuljahren 2007/08 und 2008/09 zugelassenen regionalen Förderzentren richtete (Kapitel 4).

¹ Da in den Fallporträts ausschließlich Lehrerinnen über die Beratungsprozesse reflektieren und aus Gründen der besseren Lesbarkeit, werde ich im weiteren Text die weibliche Form verwenden und darauf verzichten, jeweils die weibliche und männliche Form gesondert zu nennen. Selbstverständlich sind, falls nicht anders gekennzeichnet, immer beide Geschlechter gemeint.

Abgeklärt werden konnte, wie hoch der prozentuale Anteil der Kinder aus dem Elementarbereich und dem Schuleingangsbereich ist, für die Beratungsanfragen gestellt werden und wie häufig im Ergebnis der Beratung präventive Angebote installiert bzw. wie häufig empfohlen wird, einen Antrag auf Einleitung des sonderpädagogischen Feststellungsverfahrens für ein Kind zu stellen.

Die in dem Kapitel vorgestellten Ergebnisse deuten auf einen Bruch zwischen den Ansprüchen an eine veränderte inklusiv orientierte Schuleingangsphase (vgl. hierzu Kapitel 2) und der tatsächlichen Anfrage- und Beratungspraxen der Lehrerinnen im Schulalltag hin. Einblicke in das Beratungsgeschehen auf der Interaktionsebene zwischen Grund- und Förderschullehrerinnen konnten im Rahmen der quantitativen Studie nicht gewonnen werden. Um diese zu erhellen, wurde ein qualitativer Forschungszugang (Kapitel 5) gewählt, der auf den Einzelfall fokussiert. Als Fall wird jeweils der Beratungsprozess in seiner Gesamtheit betrachtet, der zustande kommt, wenn eine Beratungsanfrage für ein Kind, das in der Schuleingangsphase lernt und für das besondere Schwierigkeiten im Bereich des Lernens vermutet werden, gestellt wird. Akteure jedes Falls sind eine Grundschullehrerin, die die Beratungsanfrage formuliert und eine Förderschullehrerin, die die Anfrage bearbeitet. Für die Analyse und Interpretation der abgeschlossenen Beratungsprozesse liefert das Arbeitsbogenkonzept (Schütze 1984, 1987, 1999/ Strauss 1991, 1998) einen theoretischen Rahmen. Der Einsatz des Arbeitsbogenkonzeptes hat sich als besonders wertvoll erwiesen, weil es durch ihn gelungen ist, eine Varianz von Reflexionen der interviewten Lehrerinnen zum Verlauf und Ergebnis der Beratungsprozesse zu rekonstruieren. Für die Rekonstruktion werden, der Logik des Arbeitsbogenkonzeptes folgend, zwei Ebenen unterschieden. Auf der ersten Ebene wird analysiert, wie die Lehrerinnen im jeweiligen Fall kooperieren und wie sich ihre Zusammenarbeit anhand von Aufgabenkomplexen gestaltet. Die Darstellung erfolgt jeweils mit Hilfe ausführlicher Zitate aus den Interviews und deren dokumentarischer Interpretation (Kapitel 5). Die zweite Ebene konzentriert sich auf die einzelnen Komponenten des Arbeitsbogens und fasst Arbeitsaufgaben, die sich auf das Feld der Beratung beziehen, nach ihrer Arbeitslogik zusammen. Den beiden Ebenen vorangestellt werden Besonderheiten des Feldzuganges und Samples sowie ein chronologischer Abriss der Vorgeschichte bis zum Stellen der Beratungsanfrage aus den unterschiedlichen Perspektiven der Lehrerinnen (Kapitel 6).

Im theoretischen Teil der Arbeit werden zwei Schwerpunkte bearbeitet. Zunächst konzentrieren sich die Ausführungen auf die Beschreibung von Impulsen für eine Neugestaltung der Schuleingangsphase in der Bundesrepublik Deutschland (Kapitel 2). Der Blick richtet sich von dort aus auf Zielstellungen, Merkmale, unterschiedliche Organisationsformen und Handlungsanforderungen an die Lehrerinnen, die zum Teil paradox erscheinen. Die weiteren Ausführungen konzentrieren sich ausschließlich auf das Bundesland Sachsen-Anhalt.

Der zweite theoretische Schwerpunkt konzentriert sich auf bisher vorliegende Beratungskonzeptionen. Dieser Vorstellung vorangestellt werden Forschungsergebnisse zum Themenfeld der Kooperation von Lehrkräften des Förder- und Regelschulbereichs. Es werden erste Spannungsfelder angedeutet, die auf die Bedeutung einer systematisierten und professionalisierten Beratungsarbeit hinweisen.

Im abschließenden Kapitel (Kapitel 7) werden die Untersuchungsergebnisse aus den vorangegangenen Kapiteln zusammengeführt. Hierbei sollen Schlussfolgerungen für die disziplinäre Diskussion um sonderpädagogische Professionalität gezogen werden. Ebenso soll betrachtet werden, welche Konsequenzen für die handlungspraktische Ebene erwogen werden könnten, vor allem unter der Frage, welche Bedeutung die Ergebnisse für die drei Phasen der Lehrer-

ausbildung haben könnten. Darüber hinaus ist von Interesse, welcher forschungsmethodische Gewinn durch die Kombination der dokumentarischen Methode mit dem Arbeitsbogenkonzept beschreibbar ist.

Insgesamt wird ein umfassender und differenzierender Einblick in das komplexe Feld der Beratungsprozesse zwischen Förder- und Grundschullehrerinnen im Kontext des organisatorischen Rahmenelements der Beratungsanfrage gewonnen werden.