

**Vom Schulkindergarten zur neuen Schuleingangsphase –
Veränderte Arbeitsbedingungen für SozialpädagogInnen an
Grundschulen**

**Diplomarbeit zur Diplomprüfung an der Fachhochschule Münster,
Fachbereich Sozialwesen**

**Vorgelegt am 10. Mai 2005
Von Christiane Eickhoff
Studiengang Soziale Arbeit**

**Betreuer: Herr Prof. Dr. phil. Rath
Zweitprüfer: Herr Prof. Dr. phil. Blatt**

Inhaltsverzeichnis

		Seite
1	Einleitung	4
2	Der Schulkindergarten – eine Fördereinrichtung der Grundschule	5
2.1	Zu rechtlichen Aspekten des Schulkindergartens in Nordrhein-Westfalen	6
2.2	Der Aufgabenbereich von SozialpädagogInnen im Schulkindergarten	8
3	Die neue Schuleingangsphase nach dem Konzept des Ministeriums für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalens	10
3.1	Ausgangspunkte der neuen Schuleingangsphase	11
3.2	Grundsätze der neuen Schuleingangsphase	14
3.3	Einsatzformen und Aufgabenbereiche der SozialpädagogInnen	18
3.4	Begleitende Maßnahmen zur Gestaltung der neuen Schuleingangsphase	20
4	Veränderte Arbeitsbedingungen für SozialpädagogInnen durch die neue Schuleingangsphase	23
4.1	Strukturelle Rahmenbedingungen	24
4.2	Pädagogische Rahmenbedingungen	27
4.3	Kollegiale Rahmenbedingungen	29
4.4	Kooperation mit den Kindergärten	32

5	Einschätzungen von SozialpädagogInnen bezüglich der neuen Schuleingangsphase	35
5.1	[...]	35
5.2	[...]	35
5.3	Interview mit einer Sozialpädagogin, an einer jahrgangsübergreifend arbeitenden Grundschule	35
5.4	Auswertung des zuvor zusammenfassend wiedergegebenen Interviews	39
6	Zwei Modelle der neuen Schuleingangsphase	42
6.1	Ein Modell für jahrgangsübergreifendes Unterrichten	43
6.2	Darstellung eines Schuleingangsphasenkonzeptes einer Grundschule im Münsterland	46
7	Zusammenfassung und Ausblick	52
	Literaturverzeichnis	57
 Anhang		
	- [...]	
	- Fragebogen-Formular, Interview vom 22.02.05	

1 Einleitung

Die vorliegende Arbeit befasst sich mit der aktuellen Situation der Auflösung der Schulkindergärten hin zur neuen Schuleingangsphase an Grundschulen in NRW. Die Diskussionen über Veränderungen im Bereich Schulkindergarten – Grundschule bestehen nicht erst seit kurzem, sondern sind schon seit einiger Zeit in der Öffentlichkeit und auch durch die PISA - Ergebnisse noch einmal verstärkt worden. Denn: „Die Debatten entzündeten sich an Schulstrukturen und an der Effektivität der Schulen.“¹ Aus diesen und anderen Gründen, sowie nach dem politischen Willen der jetzigen Landesregierung werden die Schulkindergärten nach dem Schuljahr 2004/05 aufgelöst und in die neue Schuleingangsphase integriert. Dieses neue Modell ist schon von einigen Grundschulen in NRW erprobt worden und soll nun von allen Schulen Nordrhein- Westfalens umgesetzt werden. Auch in anderen Bundesländern wird zur Zeit eine Neugestaltung des Anfangsunterrichts entwickelt.

Der Schwerpunkt dieser Arbeit soll die künftig veränderten Arbeitsbedingungen für SozialpädagogInnen thematisieren, die ab dem Schuljahr 2005/06 in der neuen Schuleingangsphase mitarbeiten werden. Mit anderen Worten, es geht um die Beantwortung der Frage, inwieweit sich die Arbeit der sozialpädagogischen Fachkräfte zukünftig im Vergleich zu ihrer jetzigen Tätigkeit im Schulkindergarten ändern wird und welche Chancen, Möglichkeiten und Einschränkungen sich für die sozialpädagogische Förderarbeit in der neuen Schuleingangsphase erwarten lassen. In dem zweiten Kapitel wird ein kurzer Überblick über den bisherigen Aufgabenbereich von SozialpädagogInnen im Schulkindergarten gegeben, an dem verdeutlicht wird, wie die Situation momentan für die Fachkräfte aussieht.

Im dritten Kapitel wird das Konzept der neuen Schuleingangsphase, welches vom Ministerium für Schule, Jugend und Kinder in NRW festgelegt wurde, dargestellt. Es gilt als eine allgemeine Rahmenvorgabe für alle betroffenen Grundschulen in diesem Bundesland.

¹ Barth, K.: Lernschwächen früh erkennen im Vorschul- und Grundschulalter. München und Basel 2003, S.11

Im vierten Kapitel werden die veränderten Arbeitsbedingungen beleuchtet, welche die SozialpädagogInnen als bisherige SchulkindergartenleiterInnen in Zukunft haben werden.

[...].

Diese Informationserhebung wird ergänzt im Blick auf bereits vorliegende Arbeitserfahrungen in diesem Bereich durch ein Interview meinerseits mit Frau Brämer, die Sozialpädagogin an einer Grundschule ist, die bereits nach einer „integrierten“ Schuleingangsphase seit einigen Jahren arbeitet. Ergänzend zu dem Gespräch mit Frau Brämer wird in Kapitel sechs das Konzept dieser Grundschule vorgestellt. Außerdem wird ein Konzept einer Grundschule dargestellt, die auf dem Weg zur Umsetzung der neuen Schuleingangsphase ist.

Abschließend erfolgt in Kapitel sieben eine Zusammenfassung der wesentlichen Aussagen und Ergebnisse dieser Arbeit. Ergänzt werden diese von Überlegungen zu möglichen Konsequenzen hinsichtlich der Vorbereitung auf die neue Schuleingangsphase.

Die im folgenden verwendeten Ausdrücke „neue Schuleingangsphase“ und „flexible Schuleingangsstufe“ werden in dieser Arbeit gleichbedeutend verwendet.

2 Der Schulkindergarten – eine Fördereinrichtung der Grundschule

In diesem Kapitel wird der Schulkindergarten in NRW als Teil der Grundschule kurz vorgestellt. Da mit der Einführung der neuen Schuleingangsphase ab dem Schuljahr 2005/06 die Schulkindergärten zum 01.08.05 aufgelöst werden, stellt sich die Arbeit in diesem Bereich als Auslaufmodell dar. Die Einführung einer neuen Schuleingangsphase wird schon seit längerem in Erwägung gezogen – besonders auch in Verbindung mit der Diskussion über den Sinn der Zurückstellungen

schulpflichtiger Kinder. Die hiermit verbundenen schulpolitischen, -organisatorischen etc. Bestrebungen und Diskussionen führten schließlich u.a. zu dem Schulrechtsänderungsgesetz von 2003, damit die flexible Schuleingangsphase auch rechtlich greifen kann.

Aus diesem Grund wird die bisherige rechtliche Stellung der Schulkindergärten begrenzt aufgezeigt und mit dem geänderten Schulrecht verglichen. Außerdem wird die Frage beantwortet, welche Kinder von der Zurückstellung bereits betroffen waren und noch sind und welche Aufgaben dabei die SchulkindergartenleiterInnen bislang übernommen haben.

2.1 Zu rechtlichen Aspekten des Schulkindergartens in NRW

Zunächst wird in diesem Abschnitt aufgezeigt, inwiefern sich die rechtliche Stellung des Schulkindergartens, besser gesagt, die Eingangsphase ändert. Dazu ist es wichtig zu wissen, wie die juristische Seite vor der Änderung des Schulpflichtgesetzes ausgesehen hat. In dem Gesetz über die Schulpflicht im Land Nordrhein-Westfalen heißt es in §1 Abs.1 SchpflG (Gesetz über die Schulpflicht im Land Nordrhein- Westfalen, Schulpflichtgesetz), schulpflichtig ist, „wer im Lande Nordrhein- Westfalen seinen Wohnsitz oder seinen gewöhnlichen Aufenthalt [...] hat.“ Weiterhin wird in §3 Abs.1 SchpflG die Schulpflicht der Kinder definiert. „Die Schulpflicht beginnt für Kinder, die bis zum Beginn des 30.Juni das sechste Lebensjahr vollendet haben, am 1. August desselben Kalenderjahres.“ Die Möglichkeit einer vorzeitigen Einschulung ist in §3 Abs.2 SchpflG geregelt: „Kinder, die erst nach dem genannten Zeitpunkt das sechste Lebensjahr vollenden, können auf Antrag der Erziehungsberechtigten zu Beginn des Schuljahres in die Schule aufgenommen werden, wenn sie die für einen Schulbesuch erforderlichen körperlichen und geistigen Voraussetzungen besitzen und in ihrem sozialen Verhalten ausreichend entwickelt sind. Die Entscheidung trifft die Schulleiterin oder

der Schulleiter. Vorzeitig in die Schule aufgenommene Kinder werden mit der Aufnahme schulpflichtig.“ Daraus folgt, dass die Kinder, die den Schulkindergarten besuchen, schulpflichtig sind. Demnach ist der Schulkindergarten ein Pflichtangebot; das Schulkindergartenkind ist ein „[...] vollgültiges Schulkind – mit dessen Rechten [...] und Pflichten.“²

In diesen bis jetzt genannten Paragraphen hat bisher keine Veränderung stattgefunden. Das bedeutet, dass der Beginn der Schulpflicht und die vorzeitige Einschulung nach dem Stichtag immer noch greifen.

In den nächsten Ausführungen geht es um die Zurückstellung der schulpflichtigen Kinder. Dieser §4 SchpflG ist bedeutend, da mit der Auflösung der Schulkindergärten und gleichzeitig mit dem Beginn der neuen Schuleingangsphase eine Veränderung eintritt. Hier war bislang in §4 Abs.1 SchpflG vorgesehen: „Schulpflichtige Kinder, die die für den Schulbesuch erforderliche Schulfähigkeit noch nicht besitzen, können vom Schulleiter für ein Jahr zurückgestellt werden. Vor der Entscheidung ist ein Gutachten des Gesundheitsamtes einzuholen; die Erziehungsberechtigten sind zu hören.“ Demzufolge sind bislang Kinder, deren Schulfähigkeit noch nicht ausreichend für das erste Schuljahr entwickelt war, in einem Schulkindergarten gefördert worden. Dazu hieß es in §4 Abs.2 SchpflG : „Das Schulamt kann auf Antrag des Schulleiters bestimmen, dass die nach Abs.1 vom Schulbesuch zurückgestellten Kinder einen Schulkindergarten zu besuchen haben, wenn dies zur Förderung ihrer Entwicklung angebracht und nach Lage der Verhältnisse durchführbar erscheint. Die Erziehungsberechtigten sind vor der Entscheidung zu hören.“

Dieser §4 Abs.1 und 2 SchpflG ist durch das Gesetz vom 8. Juli 2003 geändert worden.

Mit dem Rahmenkonzept „Bildung und Erziehung stärken“ sind Änderungen im Grundschulrecht vorgenommen worden.³ Diese Regelungen zur Umsetzung der flexiblen Schuleingangsphase sollten ursprünglich ab dem Schuljahr 2004/05, nun jedoch ab dem Schuljahr 2005/06 gelten; damit wollte die Landesregierung den Schulen ausreichend Vorbereitungszeit geben.⁴

In dem Schulrechtsänderungsgesetz von 2003 steht nun in §4 Abs.1:

²Rath, Norbert: Einleitung: Konzepte und Modelle der Arbeit im Schulkindergarten. In: Rath, N./Ewering, H. (Hrsg.), Der Schulkindergarten. Münster u.a. 1997, S.10

³ Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein- Westfalens, Konzept, Internetrecherche am 28.02.05, S.2

⁴ vgl. Gesetzentwurf der Landesregierung, Schulrechtsänderungsgesetz 2003, S.1ff

„Schulpflichtige Kinder können aus *erheblichen gesundheitlichen Gründen* für ein Jahr zurückgestellt werden.“ Hier ist nun eine Veränderung eingetreten, denn vor dieser Änderung hieß es: „schulpflichtige Kinder, die die für den Schulbesuch *erforderliche Schulfähigkeit* noch nicht besitzen [...]“, können zurückgestellt werden. Somit werden künftig alle Kinder eingeschult, außer derjenigen, die aus erheblichen gesundheitlichen Gründen zurückgestellt werden.

Diejenigen Kinder, deren Schulfähigkeit aus anderen Gründen noch nicht ausreichend entwickelt ist, werden wie alle anderen Kinder in das erste Schuljahr eingeschult. Demnach wird §4 Abs.2 SchpflG aufgehoben, da die Schulkindergärten aufgelöst und in die Grundschulen integriert werden.

2.2 Der Aufgabenbereich von SozialpädagogInnen im Schulkindergarten

Der Arbeitsbereich der SchulkindergartenleiterInnen bleibt bis zum Ende des Schuljahres 2004/05 noch erhalten. Danach werden für die derzeitigen SozialpädagogInnen Veränderungen eintreten, die in Kapitel 4 Erläuterung finden. In diesem Abschnitt sollen vielmehr die noch bestehenden Aufgaben der Fachkräfte aufgezeigt werden, damit sich die LeserInnen ein Bild von dem bisherigen Arbeitsbereich der SozialpädagogInnen machen können.

In dem Schulkindergarten werden schulpflichtige, aber noch nicht schulfähige Kinder individuell in ihrer Entwicklung gefördert. Zu diesen noch nicht schulfähigen Kindern zählt Feldmann:

- „jüngere Kinder, die kurz vor dem gesetzlich festgelegten Stichtag geboren sind
- Kinder mit Schwächen im Bereich der Wahrnehmung
- ängstliche Kinder mit sehr geringem Selbstbewusstsein

- Kinder mit Auffälligkeiten im Bereich des Sozialverhaltens
- Kinder mit geringer Lernbereitschaft/ Motivation
- Kinder mit unzureichend ausgeprägtem Aufgabenverständnis
- Kinder, die eigene Bedürfnisse wie spielen, herumlaufen, erzählen usw. noch nicht auf einen geeigneten Zeitpunkt zurückstellen können
- unkonzentrierte, schnell ermüdende Kinder mit geringer Ausdauer
- Kinder mit Sprachentwicklungsverzögerungen und/oder unzureichender Sprechbereitschaft
- Kinder mit nicht altersgemäß entwickelter Grob- und Feinmotorik⁵

Die zu entwickelnde Schulfähigkeit wird möglichst ganzheitlich gefördert, so dass die Kinder auf die erste Klasse möglichst umfassend vorbereitet werden. Das bedeutet aber nicht, dass der Unterrichtsstoff aus dem ersten Schuljahr vorweggenommen wird. Sondern es geht um die Aneignung der „[...] für die Grundschule notwendigen Fähigkeiten und Fertigkeiten.“⁶

Die Schulkindergartenarbeit fördert die körperlichen/ motorischen, kognitiven, sprachlichen, motivationalen und sozial- emotionalen Erfahrungs- bzw. Lernbereiche – besonders auch unter Nutzung des Spiels -, so dass besonders (auch) das Selbstvertrauen der Kinder gestärkt sowie die Bereitschaft und Freude am Lernen angeregt wird. Der Kinderförderung dient zudem die Elternarbeit und die jeweils erforderliche Zusammenarbeit mit außerschulischen Hilfeeinrichtungen.⁷

In dem Schulkindergarten können bis zu 20 Kinder aufgenommen werden, die von einer SozialpädagogIn ein Schuljahr lang gefördert werden. Der Klassenraum des Schulkindergartens ist in das Grundschulgebäude integriert. Daher ist der Schulkindergarten nicht nur rechtlich, sondern auch räumlich Teil der Grundschule. Außerdem bildet er eine eigenständige Klasse; folglich hat die Fachkraft eine eigenverantwortliche Position in ihrer Klasse.

⁵ Feldmann, D.: „Sinn- voll lernen“ – Möglichkeiten spielerischer Sinnesschulung und Wahrnehmungsförderung im Schulkindergarten. In: Rath, N./Ravenberg, K. (Hrsg.): Der Schulkindergarten. Band 2: Neue Arbeitsmodelle. Münster u.a. 2001, S.19

⁶ Barth, K., 2003, S.16

⁷ weitere Ausführungen, vgl. Bildungsplan Schulkindergarten. Fördern in der Schuleingangsphase. Verband für Bildung und Erziehung, Dortmund 1998

3 Die neue Schuleingangsphase nach dem Konzept des Ministeriums für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein- Westfalens (MSJK)

In diesem Kapitel wird das schon oben kurz erwähnte Konzept zur neuen Schuleingangsphase vom Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen vorgestellt. Dieses Konzept gilt für alle Grundschulen in NRW in Bezug auf die Gestaltung der neuen Schuleingangsphase ab dem Schuljahr 2005/06. Eine Hauptvorgabe des Konzeptes des MSJK NRW ist, „[...] alle schulpflichtigen Kinder eines Jahrgangs aufzunehmen und sie dem Grad ihrer Schulfähigkeit entsprechend zu fördern.“⁸ Alle Grundschulen in NRW haben ein eigenes standortbezogenes Schuleingangsphasenkonzept zu entwickeln und es bis zum 01.02.05 der Schulaufsicht (Schulamt) vorzulegen. Diese Vorgabe bedeutet eine vermehrte individuelle Förderung ab dem Schulstart. Außerdem werden, wie schon betont, mit dem Start der neuen Schuleingangsphase die Schulkindergärten aufgelöst und die dort beschäftigten SozialpädagogInnen in den Grundschuldienst übernommen. Dieses Konzept ist auch eine Antwort auf die hohe Zahl von Kindern, die von der Einschulung zurückgestellt werden und die Schulkindergärten besuchen.

⁸ MSJK NRW, Konzept, S.3

3.1 Ausgangspunkte der neuen Schuleingangsphase

Spätestens seit den Ergebnissen der ersten internationalen PISA- Studie hat die Diskussion um eine grundlegende Schulreform neue Akzente erhalten. Im Anschluss an internationale Vergleichsstudien wurde auch die Grundschule als zu wenig fordernd und fördernd kritisiert. Nicht nur durch die PISA Ergebnisse kam eine Diskussion zur Änderung des Schulanfangs auf, sondern auch durch die Empfehlungen der Kultusministerkonferenz. Diese hat bereits 1997 Empfehlungen zur Neustrukturierung des Schulanfangs herausgegeben. Erst mit dem Schulrechtsänderungsgesetz von 2003 wurden die rechtlichen Voraussetzungen zur Umsetzung der neuen Schuleingangsstufe in NRW geschaffen.⁹ In dem Schulrechtsänderungsgesetz von 2003 steht, dass §4 Abs.3 Satz 2 SchpflG durch folgende Sätze ersetzt wird: *„In der Grundschule werden die Klassen 1 und 2 als Schuleingangsphase geführt, in der die Kinder jahrgangsübergreifend in Gruppen unterrichtet werden sollen.“* Damit wird die jahrgangsmäßige Organisation der Schuleingangsphase grundsätzlich aufgelöst.

Die Grundschulen sollen ihre Leistungsfähigkeit weiter steigern, so dass ein Schulstart ohne Hürden erfolgen kann. Das Zentrale an der neuen Schuleingangsphase ist das jahrgangsübergreifende Unterrichten, die individuelle Förderung und die Diagnostik. Gerade das Lernen in altersgemischten Gruppen wurde von Vertretern der klassischen Reformpädagogik zu Beginn des 20. Jahrhunderts gefordert und in die Praxis umgesetzt. Einer der damaligen Reformpädagogen, Peter Petersen, hatte sogar vom „Bankrott der Jahrgangsklasse“ gesprochen.¹⁰ Der Gedanke der Reformpädagogen war, „[...] dass Heterogenität der Lerngruppe pädagogisch und didaktisch wertvoller sei als Homogenität.“¹¹

Trotz alledem gibt es heute in der aktuellen Bildungspolitik noch weitere Begründungen als zur Zeit der klassischen Reformpädagogen. Gründe sind unter anderem, dass die Gesellschaft aus unterschiedlichen Lebensformen besteht, aber

⁹ vgl. MSJK NRW, Konzept, S.2

¹⁰ Lennartz, A.: Jahrgangsübergreifendes Lernen. In: Wittenbruch, W./Lennartz, A. (Hrsg.): Zeit zu handeln: Grundschulentwicklung voranbringen! Heinsberg 2003, S.82

¹¹ Lennartz, A., 2003, S.82

auch durch die veränderten Familienstrukturen und durch veränderte Kindheitsbedingungen treten Unterschiede bei den Entwicklungs-, Lern- und Verhaltensvoraussetzungen bei den Schulanfängern auf. Daher ist eine relativ homogene Lerngruppe nicht mehr anzutreffen. Dies macht deutlich, dass der Ansatz, dass alle SchülerInnen zur gleichen Zeit mittels der gleichen Methode dieselben Lernziele erreichen sollen, hinfällig geworden ist.¹²

In den letzten Jahren haben eine Reihe von Grundschulen den Schulanfang „integrativ“ gestaltet mit jahrgangsübergreifenden Klassen, aber ohne Überweisung in den Schulkindergarten.

Die Erfahrungen und Konzeptionen dieser Grundschulen sind in dem Prozess für die Gestaltung der neuen Schuleingangsphase als Beispiel guter Praxis miteingeführt worden.

Die neue Schuleingangsphase hat zum Ziel, dass alle schulpflichtigen Kinder eingeschult und entsprechend ihrer Schulfähigkeit gefördert werden. Die Schuleingangsphase umfasst die erste und zweite Klasse. Folglich lernen SchülerInnen, die günstige Lern- und Entwicklungsvoraussetzungen oder auch besondere Begabungen haben, gemeinsam mit SchülerInnen, deren Schulfähigkeit noch nicht ausreichend entwickelt ist. Somit sollen alle Kinder gezielt und individuell gefördert werden.¹³

In Bezug auf die Einschulung der Kinder kommt immer wieder der Begriff der „*Schulfähigkeit*“ auf. Die Schulfähigkeit der Kinder wird in Anlehnung an Faust - Siehl kurz definiert. Die Schulfähigkeit lässt sich in vier verschiedene Bereiche, die *körperliche*, die *motivationale*, die *kognitive* und die *sozial-emotionale* Schulfähigkeit, einteilen. Die *körperliche* Schulfähigkeit kann als Voraussetzung für Körperbeherrschung und die Differenzierung der Feinmotorik bezeichnet werden.

Zu den *kognitiven* Voraussetzungen zählen unter anderem die Fähigkeit zur Begriffsbildung als Voraussetzung zum Lese- und Schreiberwerb und die Mengenerfassung als Grundlage der mathematischen Bildung. Zur *motivationalen* Voraussetzung der Schulfähigkeit gehören die Anstrengungsbereitschaft und Ausdauer des Kindes, die Fähigkeit zu zielgerichteter Aufmerksamkeit und

¹² vgl. Barth, 2003, S.20 sowie Laging, R.: Altersgemischtes Lernen in der Grundschule. Hohengehren 1999, S.6ff

¹³ vgl. u.a. auch MSJK NRW, Richtlinien und Lehrpläne zur Erprobung für die Grundschule in NRW, S.13

Selbststeuerung. Zu dem Bereich der *sozial- emotionalen* Schulfähigkeit zählt die Fähigkeit zur Einordnung in eine Gruppe, die eigenen Bedürfnisse und Wünsche zurückzustellen. Außerdem muss sich ein Kind gefühlsmäßig von der Familie ein wenig mehr lösen und die Fähigkeit zu Selbstständigkeit aufweisen.¹⁴ Eine hiermit weitgehend übereinstimmende Skizzierung der Schulfähigkeit findet sich bei Kammermeyer.¹⁵

Zurück zur neuen Schuleingangsphase. Das jahrgangsübergreifende Arbeiten ist in der Regel für die neue Schuleingangsphase vorgesehen. Dies ermöglicht langsam lernenden SchülerInnen, die Unterrichtsinhalte ihrem Lerntempo gemäß zu erarbeiten, ohne dass ggf. ein Klassenwechsel nach einem Jahr erforderlich ist. Für sehr schnell lernende SchülerInnen besteht die Möglichkeit, nach einem Jahr schon die Klasse 3 zu erreichen. In den jahrgangsübergreifenden Klassen bestehen also individuelle Verweilzeiten statt Nichtversetzung. Jedes Kind soll gezielt gefördert werden, so dass eine Zurückstellung bereits zu Schulbeginn nicht erfolgt.

Wie schon erwähnt, werden die Schulkindergärten ab dem 01.08.2005 mit in die Grundschulen integriert. Das MSJK NRW verwendet für die Beschäftigten der Schulkindergärten die globale Berufsbezeichnung „sozialpädagogische Fachkräfte“. Mit „sozialpädagogischen Fachkräften“ sind SozialpädagogInnen, ErzieherInnen, JugendleiterInnen, in Einzelfällen auch FachlehrerInnen, gemeint. Diese Fachkräfte arbeiten mit neuen Aufgaben in der Schuleingangsphase eng mit den LehrerInnen zusammen. Die sozialpädagogischen Fachkräfte sind besonders für die Kinder zuständig, die gefördert werden müssen, um die Schulfähigkeit noch weiter zu entwickeln.

Die Kinder können somit ein bis drei Jahre in der Schuleingangsstufe verweilen. Allerdings wird das dritte Schulbesuchsjahr nicht auf die Schulpflicht angerechnet. Das Konzept sieht vor, dass in der Regel alle SchülerInnen jahrgangsübergreifend in Klassen unterrichtet werden. Es kann aber auch eine andere Organisationsform, wie jahrgangsbezogener Unterricht, gewählt werden, wenn die individuelle Förderung gewährleistet ist.¹⁶

¹⁴ vgl. Faust-Siehl, Schulfähigkeit, Zurückstellung und Integrativer Schulanfang. Neue Entwicklungen bei der Einschulung. In: Die Grundschulzeitschrift 9, 1995, Heft 85, S.26

¹⁵ in Christiani, R.: Schuleingangsphase: neu gestalten. Berlin 2004, S.54 und Barth (in Barth, 2003, S.23)

¹⁶ vgl. MSJK NRW, Konzept, S.7ff

3.2 Grundsätze der neuen Schuleingangsphase

Die neue Schuleingangsphase in jahrgangsübergreifenden Klassen ermöglicht und erfordert, dass die Heterogenität der SchülerInnen genutzt werden kann. Dies bedeutet, dass den Kindern individuelle Lernwege und Lernhilfen geboten werden anstatt genormte Anforderungen in genormter Lernzeit.¹⁷ Daher erfordert die neue Schuleingangsstufe, dass der Anfangsunterricht pädagogisch und didaktisch-methodisch weiter entwickelt wird. Das bedeutet, dass „[...] die Planung und Gestaltung des Unterrichtes noch mehr als bisher auf die Förderung der einzelnen Schülerinnen und Schüler und auf Gruppen von Schülerinnen und Schülern mit vergleichbaren Lernvoraussetzungen und Lernfortschritten ausgerichtet sind.“¹⁸ Die Zusammensetzung der Lerngruppen ist abhängig vom Lernfortschritt und vom aktuellen Lernstand, es bedeutet also nicht eine Festlegung auf längere Zeit. Wichtig ist, dass die leistungsschwachen SchülerInnen nicht überfordert und die leistungsstärkeren nicht unterfordert werden.

Die Kinder arbeiten selbstständig in Gruppen oder auch einzeln an einem Arbeitsauftrag, der in differenzierter Weise, je nach Lernvoraussetzung, gegliedert ist. Grundlegend gilt das Prinzip des selbstgesteuerten und anleitenden Lernens. Durch das selbstgesteuerte Lernen können die SchülerInnen lernen, sich ihrem Lernalter und Lernstand entsprechend richtig einzuschätzen. Aus diesem Grund lernen die Kinder, sich selbst anspruchsvolle Aufgaben und Ziele zu setzen, ihr Lernen zu planen und zu überprüfen. Durch das angeleitete Lernen können komplexe Lerninhalte eingeführt werden. Außerdem werden ängstliche, unsichere und leistungsschwache Kinder gefördert.

Durch die neue Schuleingangsphase soll im Schulalltag stärker auf die Bedürfnisse der SchülerInnen eingegangen werden. „Der Schulvormittag von Grundschulkindern sollte bestimmt sein durch einen sinnvollen Lebens- und Arbeitsrhythmus [...], über die je nach Erfordernis entschieden wird: gemeinschaftliche und individuelle,

¹⁷ vgl. Christiani, 2004, S.8

¹⁸ MSJK NRW, Konzept, S.4

gelenkte und selbstgesteuerte, bewegte und ruhige Formen, Arbeit und Erholung.“¹⁹

Ein rhythmisierter Schultag mit Phasen der Anspannung und Entspannung ist für die Kinder von Bedeutung. Außerdem gehört zu dem offenen Schulanfang, dass die Kinder sich morgens in Ruhe einfinden und sich individuell beschäftigen können.

Auch schon in der Zeit der Reformpädagogik wurde auf individuelle Interessen und Arbeitsrhythmen geachtet.²⁰

Von Bedeutung ist auch eine Abkehr vom 45-Minuten-Takt des Unterrichts. „Die Zeittakte gefährden das Lernen in Ruhe und Muße und begünstigen eine Dalli- Dalli-Pädagogik.“²¹ Dies ermöglicht, dass Rücksicht auf unterschiedliche Lerntempi genommen wird und dass schnelles Arbeiten und gemeinsames Anfangen und Beenden nicht die Regel sein muss.

Zusätzlich kann eine Förderung in Gruppen für SchülerInnen mit vergleichbarem Förderbedarf in äußerer Differenzierung stattfinden.

Äußere Differenzierung bedeutet, dass Kinder aus dem Unterrichtsgeschehen herausgenommen und dem Förderbedarf entsprechend z.B. in den Bereichen Wahrnehmung, Konzentration und Motorik, aber auch für die Entwicklung der phonologischen Bewusstheit und des frühen Zahlbegriffs gefördert werden. Auch damit wird die Schulfähigkeit der SchülerInnen bzw. das Anfangslernen verbessert.

Weiterhin empfiehlt das MSJK NRW, dass Förder- und Entwicklungspläne für Gruppen von SchülerInnen oder für einzelne SchülerInnen aufgestellt und weiter fortgeschrieben werden. Dabei ist es wichtig, dass die Förderpläne kontinuierlich überprüft und erforderlichenfalls neue Förderziele bestimmt werden. Für die Erstellung von aussagekräftigen Förderplänen ist die genaue Beobachtung und Analyse des Lernprozesses der Kinder von Bedeutung. Damit ist ein erhöhter Aufwand verbunden, der gewiss langfristig zu Arbeitserleichterung und effektiverer Unterrichtsgestaltung führt.²²

Eine Grundvoraussetzung für das Gelingen der neuen Schuleingangsstufe ist die Bereitschaft, den Prozess der Planung und Gestaltung des Unterrichts aktiv und

¹⁹ Faust- Siehl, G./Garlichs, A./Ramseger, J.: Die Zukunft beginnt in der Grundschule. Empfehlungen zur Neugestaltung der Primarstufe. Frankfurt am Main 1996, S.40

²⁰ vgl. Knörzer/ Grass: Den Anfang der Schulzeit pädagogisch gestalten. Weinheim und Basel 2000, S.237

²¹ Christiani, 2004, S.22

²² vgl. Grotenhaus, B., Reiners, C.: Die neue Schuleingangsphase: Erfolgreich starten! Donauwörth 2004, S.39

engagiert mitzutragen.²³ Die Lehrpersonen und SozialpädagogInnen nehmen zudem die Rolle einer Lernbegleitung für die SchülerInnen ein.

Das Konzept für die neue Schuleingangsphase gewährleistet die Differenzierung und Individualisierung für SchülerInnen. Dies kann in jahrgangsübergreifenden, aber auch in jahrgangsbezogenen Lerngruppen verwirklicht werden. Zunächst wird das Lernen in jahrgangsübergreifenden Lerngruppen kurz dargestellt. Das jahrgangsübergreifende Lernen erleichtert ein Hineinwachsen in die Schule und eröffnet die Möglichkeit einer individuellen Verweildauer im ersten und zweiten Schuljahr.²⁴

Die SchülerInnen am Schulanfang lernen die vorbereitete Lernumgebung kennen und lernen von den SchülerInnen im zweiten bzw. dritten Schulbesuchsjahr die aktuellen Abläufe und Rituale. Dies ermöglicht den SchulanfängerInnen, die neue Lernsituation durch schulerfahrene Kinder zu erfahren. Durch das gegenseitige Helfen wie z.B. das Erklären von Aufgaben, Üben, Kontrollieren können die Kinder sehr viel voneinander lernen. Daher steht die Lehrperson nicht ständig im Mittelpunkt und ist alleiniger Ansprechpartner. Des Weiteren können für die jüngeren Kinder das Wissen, die Einsichten und Verhaltensweisen der älteren Kinder ein Anregungspotential darstellen, „[...] das die Aufmerksamkeit auf noch unbekannte Phänomene lenkt, Neugier provoziert, Interessen weckt und letztlich über das Nachmachen Lernprozesse auslösen kann.“²⁵

Nicht nur für die jüngeren SchülerInnen ist das jahrgangsübergreifende Lernen von Vorteil, sondern auch für diejenigen SchülerInnen, denen die Lerninhalte bereits bekannt sind. Sie können durch das Erklären ihre eigenen Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnisse weiter vertiefen. Außerdem besteht die Möglichkeit, bei Bedarf einzelne Inhalte zu wiederholen. Eine zielgerichtete Förderung wird durch die Individualisierung sowie durch die innere und äußere Differenzierung gewährleistet.

²³ vgl. Heimer, R.: Planungskonzept: Schuleingangsphase. In: Christiani, R., 2004, S.25ff

²⁴ vgl. Purmann, E.: Jahrgangsübergreifendes Lernen. In: Burk, K.; Mangelsdorf, M.; Die neue Schuleingangsstufe, Lernen und Lehren in entwicklungsheterogenen Gruppen. Weinheim und Basel 1998, S.85

²⁵ Meiers, Kurt; Die altersgemischte Lerngruppe. In: Sache- Wort- Zahl; Heft 64, 2004, 32.Jg.; S.53

Dies wird in verschiedenen Formen umgesetzt:

- Die SchülerInnen lernen in einer jahrgangsübergreifenden Gruppe. Hier arbeiten sie selbstständig an Lernaufträgen, die sich nach ihren individuellen Lernvoraussetzungen orientieren.
- Die SchülerInnen lernen neue Lerninhalte in lehrgangsorientierten Kursen kennen. Die Lerninhalte werden durch die innere und äußere Differenzierung umgesetzt. Diese Kurse werden nach dem aktuellen Lernstand gebildet.
- Die SchülerInnen lernen gemeinsam jahrgangsübergreifend an einem Lerninhalt. Eine Differenzierung wird durch die unterschiedlichen Anforderungen der Aufgabenstellung möglich.

Die Grundschulen haben auch die Möglichkeit, weiterhin jahrgangsbezogen zu unterrichten, sofern die Schulkonferenz ein jahrgangsbezogenes Arbeiten für die neue Schuleingangsphase bestimmt. Aber auch dann ist die individuelle und differenzierte Förderung verbindliche Aufgabe des Unterrichts.

Dies kann folgendermaßen aussehen:

- Die SchülerInnen arbeiten nach ihren individuellen Lernvoraussetzungen möglichst selbstständig an spezifischen vorbereitenden Arbeitsaufträgen in ihrer erforderlichen Lernzeit.
- Es können auch Fördergruppen in äußerer Differenzierung stattfinden. Die Fördergruppen können aus SchülerInnen mit ähnlichen Lernvoraussetzungen gebildet werden. Dies kann auch jahrgangsübergreifend erfolgen.

- Für schnell lernende SchülerInnen besteht die Möglichkeit, am Unterricht der nächsthöheren Jahrgangsstufe teilzunehmen. Das kann sich auf einzelne Fächer oder auf eine begrenzte Zeit beziehen.²⁶

3.3 Einsatzformen und Aufgabenbereiche der SozialpädagogInnen

Mit der Auflösung der Schulkindergärten ändert sich auch das Tätigkeitsfeld der sozialpädagogischen Fachkräfte. Ab dem Schuljahr 2005/06 stehen 593 Stellen für das pädagogische Personal zur Verfügung.²⁷ Dies bedeutet für die ca.3.400 Grundschulen in NRW, dass je eine sozialpädagogische Fachkraft rechnerisch auf etwa fünf Grundschulen kommt. Für den Einsatz der sozialpädagogischen Fachkräfte entwickelt die örtlich zuständige Schulaufsicht (Schulamt) Einsatzpläne. Die Schulaufsicht geht von folgenden Grundsätzen aus:

- Die sozialpädagogischen Fachkräfte werden vor allem in Grundschulen in sozialen Brennpunkten eingesetzt. Außerdem werden die Fachkräfte an den Grundschulen, „[...] an denen sich der größte Anteil von Kindern mit gering ausgeprägter Schulfähigkeit und Fördernotwendigkeiten befindet“, eingesetzt.²⁸ Der Einsatz der sozialpädagogischen Fachkraft, je nach ortsspezifischen Verhältnissen, ist für zwei Grundschulen bestimmt.
- Für eine Übergangszeit von einem Schuljahr kann eine sozialpädagogische Fachkraft mit einer halben Stelle in jedem Schulamt eingesetzt werden. Dort wird die Fachkraft besonders den Schulen beratend zur Seite stehen, die keine sozialpädagogische Unterstützung erhalten. Außerdem ist diese

²⁶ vgl. MSJK NRW, Konzept, S.9f

²⁷ MSJK NRW, Konzept, S.9

²⁸ MSJK NRW, Konzept, S.11

Fachkraft an einer weiteren Schule tätig. Für diese halben Beratungsstellen werden aber keine zusätzlichen Stellen bereitgestellt.²⁹

Mit der neuen Schuleingangsstufe werden sich die Arbeitsbedingungen für das sozialpädagogische Personal verändern. Die Fachkräfte sind nicht mehr allein für eine besondere Klasse zuständig. Sie arbeiten vielmehr in einem Team mit den GrundschullehrerInnen zusammen. Die Förderarbeit der Fachkräfte, die bisweilen für eine feste Gruppe und für ein Schuljahr angelegt war, kann ab dem Schuljahr 2005/06 für Kinder nach Bedarf bis zu drei Schuljahren dauern. Die SozialpädagogInnen sind weiterhin für SchülerInnen mit gering ausgeprägter Schulfähigkeit zuständig. Für sie ist nicht vorgesehen, dass sie mit ihrer Integration in die Grundschule in die klassischen Tätigkeiten der Lehrkräfte hineinwachsen. Die Förderung bezieht sich nach dem MSJK NRW Konzept besonders auf die Bereiche der Wahrnehmung, der Motorik, der Sprache und des Spiels. Die Arbeit kann in Einzel- oder Gruppenarbeit erfolgen. Die Fachkräfte erarbeiten - als Teammitglieder - gemeinsam mit den LehrerInnen Förderpläne und setzen sie für ihren Bereich um. Außerdem wirken sie mit in der Elternarbeit, z.B. bei der Beratung der Eltern über die individuelle Verweildauer der Kinder in der Schuleingangsstufe.

²⁹ vgl. MSJK NRW, Konzept, S.12

3.4 Begleitende Maßnahmen zur Gestaltung der neuen Schuleingangsphase

Die neue Schuleingangsphase ist außerdem gekennzeichnet durch folgende Maßnahmen.

- „[...] Vom schulfähigen Kind zur kindfähigen Schule [...]“³⁰
Hier wird deutlich, dass sich das Verständnis von Schulfähigkeit geändert hat. Die Schulfähigkeit wird nicht dem Kind als Eigenschaft oder Eignung zugeschrieben, sondern wird verstanden „[...] als gemeinsame Entwicklungs- und Förderaufgabe des Kindergartens, der Eltern und der Grundschule [...]“³¹
Gerade für den Übergang vom Kindergarten zur Grundschule ist das Schulfähigkeitsprofil von Bedeutung.³² Es bildet einen Rahmen für entsprechende Angebote und zielorientierte Förderung für besonders auch jene Kinder, deren Schulfähigkeit noch nicht hinreichend entwickelt ist. In dem Profil stehen die Kompetenzbereiche, Motorik, Wahrnehmung, Sprache und Mengenerfassung. Die wesentlichen Schulfähigkeitskompetenzen des Kindes werden somit durch das Schulfähigkeitsprofil erfasst. Aus diesem Grund kann es in Kindertageseinrichtungen, bei der Anmeldung zur Grundschule und in der Schuleingangsstufe eingesetzt werden.
- Außerdem findet für die Eltern der vierjährigen Kinder bereits ein Informationsgespräch gemeinsam mit dem Kindergarten und der Grundschule statt, in dem die Eltern informiert und beraten werden zu vorschulischen Fördermöglichkeiten und zum Übergang in die Grundschule.
- Zusätzlich erfolgt im Herbst des Jahres vor der Einschulung ein vorgezogenes Anmeldeverfahren. Zum einen, um den Sprachstand des Kindes festzustellen, und zum anderen, um die Kinder bei Bedarf bereits früher fördern zu können. Jede Schule wird verpflichtet, den Sprachstand festzustellen.

³⁰ Heimer, R.: Planungskonzept: Schuleingangsphase. In: Christiani, 2004, S.24

³¹ MSJK NRW, Fragen und Antworten zur Schuleingangsphase, S.7

³² MSJK NRW, Erfolgreich starten! Schulfähigkeitsprofil als Brücke zwischen Kindergarten und Grundschule. S7ff

- Besonders für Kinder, die nicht ausreichend deutsche Sprachkenntnisse besitzen, werden vorschulische Sprachförderkurse angeboten, damit die Kinder in der Schule aufgrund der weniger entwickelten Deutschkenntnisse nicht von Anfang an Nachteile haben.
- Der Kindergarten mit seinem eigenständigen Bildungs- und Erziehungsauftrag kann mit Einverständnis der Eltern die verschiedenen Beobachtungen und Förderungen der einzelnen Kinder in einer Bildungsdokumentation festhalten. Diese wird den Eltern ausgehändigt, wenn das Kind den Kindergarten verlässt. Die Eltern können dann selbst entscheiden, ob sie die Bildungsdokumente den Grundschullehrkräften übergeben.
- Mit der Einführung der neuen Schuleingangsstufe ab dem Schuljahr 2005/06 wird das gegenwärtige Schulentwicklungsvorhaben im Fokus stehen. Es handelt sich um Neuerungen der Grundschulkonzepte in pädagogischer und schulstruktureller Hinsicht. Daher spielt die Evaluation eine entscheidende Rolle für die Schulentwicklung. Sie dient der Selbstreflexion über die eigene Arbeit, der Selbstvergewisserung, der Einbeziehung aller am Entwicklungsvorhaben Beteiligten, der Kontrolle und der Bewertung.³³ Die Evaluation ist nach einer Erfahrungsphase bezüglich der neuen Schuleingangsstufe vorgesehen. Diese wird an ausgewählten Schulen mit verschiedenen Standortbedingungen durchgeführt.³⁴

Die Evaluation soll sich besonders auf folgende Fragen beziehen:

- Wie sehen die Lernergebnisse bzw. Lernvoraussetzungen der Kinder aus, die bei Schuleintritt noch keine ausreichende Schulfähigkeit entwickelt haben?
- Wie wirkt sich das Anfangslernen in einer noch heterogeneren Gruppe aus?
- Wie findet die Umsetzung des jahrgangsbezogenen Lernens nach der Zielsetzung der neuen Schuleingangsstufe statt?

³³ vgl. Grotenhaus, B.; Reiners, C., 2004, S.82³⁴ MSJK NRW; Konzept, S.17

³⁴ MSJK NRW; Konzept, S.17

- Wie ist die Altersmischung beim Lernen der Kinder angelegt und zu welchen Ergebnissen hat das jahrgangsübergreifende Lernen der Kinder geführt?
- Welche Erhebungsinstrumente werden zur Lernstandsdiagnose und zur Förderdiagnostik eingesetzt?

Es gibt aber auch Bereiche, die in dem Konzept zur Evaluation vom MSJK NRW nicht berücksichtigt worden sind, beispielsweise wie die Teamabsprachen zwischen allen Beteiligten in der Schuleingangsphase organisiert werden. Gerade die Teamarbeit ist für die Lehrpersonen und die sozialpädagogischen Fachkräfte in der Grundschule eine veränderte Aufgabe, die Beachtung in der Evaluation finden sollte. Die Evaluation soll für den Einführungsprozess der neuen Schuleingangsstufe Hinweise zu evt. Änderungen geben, so dass die Konzepte optimiert werden, um damit die weitere Schulentwicklung, besonders die Weiterentwicklung von Unterricht voran zu bringen.

4 Veränderte Arbeitsbedingungen für SozialpädagogInnen durch die neue Schuleingangsphase

In diesem Kapitel werden die veränderten Arbeitsbedingungen der SozialpädagogInnen dargelegt. Der bisherige Arbeitsplatz der sozialpädagogischen Fachkräfte – der Schulkindergarten - fällt mit dem Beginn der neuen Schuleingangsstufe weg. Trotzdem wird Sozialpädagogik in der neu geschaffenen Schuleingangsstufe nicht überflüssig sein. Denn auch schon in der Grundschule zeigt sich, dass sich die Lebensbedingungen der Kinder bereits im Grundschulalter und vorher verändert haben. Zugenommen haben auch die sozialen Belastungen von Familien und damit auch für die Kinder, so dass immer mehr Grundschulkinder sozial auffällig werden.³⁵ Außerdem zeigt sich, dass die Schülerschaft der Grundschule eine starke Heterogenität auch hinsichtlich der Lernwege und Lernförderbedarfe aufweist. Die Grundschule hat aufgrund der Heterogenität unter anderem die Funktion der Integration. Schon von daher ist die Sozialpädagogik in der Grundschule bedeutungsvoll.

Die sozialpädagogische Fachkraft fördert die Entwicklung der Kinder, u.a. gibt sie aber auch Hilfen bei der Bewältigung personenbezogener Konflikte. Die zukünftigen Aufgaben der SozialpädagogInnen in der Schuleingangsstufe werden sich nicht erheblich im Vergleich zu den bisherigen Aufgaben ändern. Sie setzen ihre Kompetenzen aus der Schulkindergartenarbeit zur Diagnostik und Förderung entwicklungsbeeinträchtigter Kinder in der Schuleingangsstufe ein. Somit bleiben die bisherigen Hauptaufgaben der sozialpädagogischen Fachkräfte in der neuen Eingangsstufe im Kern erhalten. Jedoch wird mit den neuen Rahmenbedingungen eine Umgestaltung auf die Fachkräfte zukommen. Diese Bedingungen stellen für alle Beteiligten der Eingangsstufe Veränderungen in den strukturellen, pädagogischen und kollegialen Bereichen dar. Im folgenden Kapitel werden diese Bedingungen für die sozialpädagogischen Fachkräfte aufgezeigt.

³⁵ vgl. Fatke, R.; Valtin, R.; Sozialpädagogik in der Grundschule. Frankfurt am Main 1997, S.9

4.1 Strukturelle Rahmenbedingungen

Diese innovative Schuleingangsstufe ist u.a. von den strukturellen Rahmenbedingungen geprägt. Hierzu gehört auch, dass eine ausreichende Raumkapazität in der Schule vorhanden ist. Da aber gerade die Grundschulen häufig unter Raummangel leiden, steht den sozialpädagogischen Fachkräften, je nach Schule, möglicherweise künftig kein eigener Raum zur Verfügung. Dies könnte für die Fachkräfte bedeuten, dass sie einen Teil ihrer Selbstständigkeit aufgeben, wenn sie mit verschiedenen KollegInnen in unterschiedlichen Gruppen arbeiten sollen. Gerade von Befürwortern dieser veränderten Arbeit wird der sozialpädagogische Raum als Aussonderung gesehen.³⁶

Die SozialpädagogInnen arbeiteten bisher mit einer eigenverantwortlichen Klassenführung, so dass mit der neuen Schuleingangsphase ein großer Teil an Autonomie aufgegeben wird. Diese Rahmenbedingungen, wie der eigene Raum, das eigene Arbeitsmaterial und die hauptverantwortliche Klassenführung, wird mit der neuen Schuleingangsstufe je nach Grundschule aufgegeben. Die SozialpädagogInnen müssen sich umstellen, da ihre Tätigkeit in Zukunft immer in Kooperation mit dem jeweiligen Team erfolgt. Die Frage stellt sich, inwiefern ein eigener Raum für die Arbeit der SozialpädagogInnen erforderlich ist? Wird nicht mit einem besonderen Raum für die sozialpädagogischen Fachkräfte dem neuen Konzept widersprochen? Würde das Förderkind nicht den Kontakt zu seiner Klasse verlieren? Dann müsste die Förderung im Klassenunterricht erfolgen. Muss die SozialpädagogIn, wenn sie einen eigenen Raum besitzt, die Kinder zu den Förderstunden aus der Klasse herausholen? Bekommen die Kinder damit nicht einen Sonderstatus, der eigentlich vermieden werden soll?³⁷ Benötigen nicht gerade Kinder, die am Schulanfang sind, besondere Unterstützung, z.B. indem sie sich zeitweise zurückziehen, um in ruhiger Umgebung konzentriert zu arbeiten?

³⁶ vgl. Winter, U.: Teamarbeit und Förderplanung in einer Schule ohne Vorklasse. In: Fatke, R./ Valtin, R.; 1997; S.126

³⁷ vgl. Schoeler, U./Winter, U.: Das Arbeitsfeld der Sozialpädagogin. In: Burk, K./Mangelsdorf, M./Schoeler, U., 1998, S.127f

Hieraus wird deutlich, dass die Frage berechtigt ist, inwieweit dem sozialpädagogischen Personal ein eigener Raum zur Verfügung stehen sollte. Ein eigener Raum kann die Voraussetzung für eine sinnvolle Förderarbeit sein. In einem separaten Raum können ruhige Gespräche mit den Kindern erfolgen, oder er kann für ein Bewegungsangebot genutzt werden. Außerdem können sich die Kinder in einem „geschützten“ Raum mehr ins Spiel vertiefen und bleiben so länger bei einer Sache. Aber auch die Spielinhalte können andere sein als im Klassenraum. Ferner wird für die sozialpädagogische Fachkraft möglicherweise ein Raum benötigt, in dem Materialien untergebracht werden können. Ein eigener Raum kann auch bedeuten, dass die Fachkraft mit den Kindern den Raum alleine gestalten kann.³⁸

In der neuen Schuleingangsphase kann bzw. sollte die sozialpädagogische Fachkraft in mehreren Klassen präsent sein, um die Kinder zu beobachten. Das macht deutlich, dass die sozialpädagogischen Fachkräfte sich darauf einstellen müssen, nicht hinter eigenen „geschlossenen Türen“ die SchülerInnen zu fördern. Dies geschähe nur als äußere Differenzierung.

Das Gleiche gilt ebenfalls für die Lehrpersonen. Alle Beteiligten der neuen Schuleingangsstufe müssen sich auf den Weg machen, um die Schule neu zu gestalten. „Dazu gehört nach Hameyer [...] z.B. die Überschaubarkeit: Niemand gibt etwas Vertrautes auf, wenn man das Neue nicht klar vor Augen hat. [...] Das Neue muss als wichtig und erfolgsversprechend empfunden werden. Bei Verunsicherung und Zweifel fehlt es zwangsläufig an Bereitschaft und Mut zur Veränderung bisheriger Praxis.“³⁹ Außerdem spielt der Zeitfaktor, der zu den strukturellen Rahmenbedingungen gehört, in der neuen Schuleingangsphase eine erhebliche Rolle. Damit ist gemeint, dass mit der Vorbereitung auf die differenzierte Arbeit mit den Kindern aus verschiedenen Lerngruppen und der Reflexion über die Entwicklungsschritte der Kinder ein entsprechender Zeitaufwand verbunden ist. Zusätzlich ist ein angemessener Zeitumfang für die Kontinuität der Förderarbeit für die SozialpädagogInnen von Bedeutung, da auch für die Kinder Kontinuität und Verlässlichkeit wichtige Lernbedingungen sind.⁴⁰ Ferner gehört zu den strukturellen Rahmenbedingungen, dass künftig die sozialpädagogischen Fachkräfte die konkrete Einsatzplanung vor Ort durch die Schulämter erfahren. Der Einsatz wird von den

³⁸ vgl. Schoeler, U./Winter, U.: Das Arbeitsfeld der Sozialpädagogin. In: Burk, 1998, S.128ff

³⁹ Christiani, R.; 2004, S.7

⁴⁰ vgl. Christiani, R.; 2004, S.22ff

Schulämtern auf maximal zwei Grundschulen beschränkt sein. Das bedeutet, dass mit der Integration der Schulkindergärten in die Grundschulen nicht für jede Schule eine sozialpädagogische Fachkraft bereitgestellt werden kann. Die Fachkräfte werden nur an zwei Schulen eingesetzt, ohne dass für die SozialpädagogInnen ein Wechsel des Einsatzortes an einem Tag stattfindet. Somit ist die Fachkraft z.B. für drei Tage an der einen Schule und die restlichen Tage der Woche an einer anderen eingesetzt. Dies kann für das sozialpädagogische Personal bedeuten, dass eine von den beiden Grundschulen den Fachkräften zunächst unbekannt ist. Somit müssen sich die SozialpädagogInnen auf neue Lehrpersonen, andere Organisationsformen, ggf. mehr Förderkinder und auf das jeweilige Gesamtkonzept der Schule einstellen. Dies könnte zur Folge haben, dass es zu „Reibungsverlusten“ durch den Einsatz an verschiedenen Schulen kommt. Dadurch könnte die Qualität der Arbeit der SozialpädagogInnen erheblich leiden.⁴¹ Weiterhin könnte durch den wechselnden Einsatz befürchtet werden, dass es zu keiner wirklichen Einbindung der sozialpädagogischen Fachkräfte in das Gesamtkonzept der jeweiligen Schule kommt. Durch den Einsatz an zwei Grundschulen entstehen evtl. folgende Fragen für die SozialpädagogInnen: Werden Teamsitzungen mit den SozialpädagogInnen stattfinden, auch wenn die Fachkraft nur an zwei Tagen in der Schule ist? Könnte trotzdem (keine Teamsitzung) eine sinnvolle Kooperation mit den LehrerInnen erfolgen? Werden den SozialpädagogInnen von der jeweiligen Schule die Kinder mehr oder weniger „zugeschoben“? Wie wird die sozialpädagogische Fachkraft in die Elternarbeit einbezogen? Wie wird sich zukünftig das Arbeitsfeld der SozialpädagogInnen an Grundschulen entwickeln? Dies könnten mögliche Fragen seitens der SozialpädagogInnen sein. Aber nicht alle sozialpädagogischen Fachkräfte werden auf zwei Grundschulen verteilt. Der Verbleib der SozialpädagogInnen an einer Grundschule kann an Schulen geschehen, die in einem sozialen Brennpunkt liegen, und an großen Schulen. Außerdem soll eine Beratungsfunktion für eine weitere Grundschule erfolgen. Nach dem Konzept vom MSJK NRW, „[...] wird versucht, fachliche Erfordernisse und persönliche Interessen der Erzieherinnen und Erzieher soweit wie möglich in Einklang zu bringen.“⁴²

⁴¹ vgl. Konzeptionelle Überlegungen im Kreis Borken, Stand Ende 2003, ohne Seitenangabe

⁴² MSJK NRW, Fragen und Antworten zur Schuleingangsphase, S.24

4.2 Pädagogische Rahmenbedingungen

Da mit Beginn der neuen Schuleingangsphase die Schulkindergärten entfallen, müssen alle Fördermaßnahmen in der schulischen Eingangsstufe stattfinden.⁴³ Damit ändern sich auch die pädagogischen Rahmenbedingungen für die sozialpädagogischen Fachkräfte. Die SozialpädagogInnen werden in die Begleitung und Beobachtung von Entwicklungsprozessen der SchülerInnen miteinbezogen. Dies bedeutet eine Veränderung bezüglich des Erstellens von Förderplänen, insofern sie gemeinsam mit den LehrerInnen erarbeitet werden. Mit den Förderplänen „[...] kann man die Lernentwicklung der Kinder im Auge behalten und den Lernweg systematisch planen [...]“⁴⁴ Im Förderplan ist die Förderempfehlung enthalten, die Aussagen über Angebote und Maßnahmen der Förderung gibt für diejenigen, die am Bildungs- und Erziehungsprozess des Kindes beteiligt sind. Eine Förderempfehlung ist vor allem für Kinder mit Lernrückständen angebracht, sie informiert die Eltern über den Lernstand, über Schwächen und gibt individuelle, konkrete Anregungen und Hilfen für das weitere Lernen.⁴⁵

Die Forderung, „das Kind da abzuholen, wo es steht“, soll durch die neue Schuleingangsstufe noch mehr in den Blick genommen werden. Damit ist gemeint, dass bei allen SchülerInnen das „Individuelle“, die vorhandenen Fähigkeiten etc., aber auch der Bedarf an Zeit und Hilfestellung, gesehen wird. Die Frage stellt sich bezüglich der individuellen Förderung, inwieweit diese umzusetzen ist? Wenn die sozialpädagogische Fachkraft nur an zwei Tagen in der Woche in der Grundschule ist, wie können dann die Kinder, die dringend Förderung benötigen, nicht von dem Angebot ausgeschlossen werden? Bisher stammten die Kinder in den Einrichtungen der Schulkindergärten aus unterschiedlichen Schulen, die teilweise per Fahrdienst in die Einrichtungen gebracht wurden. Künftig werden die Kinder an ihren Schulen bleiben, dies könnte auch eine Mehrbelastung für die LehrerInnen bedeuten, da die sozialpädagogische Fachkraft nicht unbedingt nur an einer Schule eingesetzt ist. Besagt das z.B., dass die SozialpädagogIn Aufgaben etc. für die Kinder für jene

⁴³ Christiani, R., 2004, S.166

⁴⁴ Christiani, R.; 2004, S.13

⁴⁵ vgl. Sommer- Stumpenhorst, Norbert, In: Christiani, 2004, S.154ff

Tage erstellt, während sie an einer anderen Grundschule eingesetzt ist? Dies könnte für das sozialpädagogische Personal heißen, dass es in solchen Fällen mehr als früher planen und vorbereiten müsste. Und: Ist es möglich, sich ein Bild von den Kindern zu machen, wenn die SozialpädagogIn die SchülerInnen nur an zwei Tagen erlebt? Ich denke, nicht nur für die sozialpädagogische Fachkraft bedeutet der Einsatz an zwei Grundschulen eine besonders auch pädagogische Veränderung, sondern auch für die Kinder. Denn die Förderung sollte den Kindern auch Sicherheit geben durch feste Bezugspersonen, Kontinuität und verlässliche Strukturen (siehe oben). Diese Prinzipien sind auch wichtig für den Anfangsunterricht, um günstige Bedingungen für den Anfangsunterricht zu schaffen.⁴⁶

Eine Umgestaltung wird auch auf die sozialpädagogischen Fachkräfte im Bereich der veränderten Didaktik und Methodik des Anfangsunterrichts zukommen, je nachdem, wie sie bisher gearbeitet haben. Im Anfangsunterricht soll eine stärker differenzierte und individualisierte Förderung stattfinden. „Ziel ist nicht ein Ausgleich individueller Unterschiede, sondern eine individuelle Förderung auf der Grundlage erkannter Entwicklungsmöglichkeiten des Kindes.“⁴⁷ Damit haben sich alle Beteiligten der neuen Schuleingangsphase an den individuellen Entwicklungs- und Lernvoraussetzungen zu orientieren.

In der neuen Schuleingangsphase verlangt die integrierte sozialpädagogische Förderung die Beobachtung des Kindes im Unterricht und die Zusammenarbeit mit den LehrerInnen. Das Team muss gemeinsam überlegen, wie die sozialpädagogische Fachkraft ihre Förderung gestalten kann. „Es wird erforderlich sein, Aufgabenschwerpunkte zu setzen“⁴⁸, da es mit der Auflösung der Schulkindergärten keine vorgegebene genaue Abgrenzung der Zuständigkeiten von LehrerInnen und SozialpädagogInnen mehr geben wird.

In diesem Zusammenhang müssen sich die sozialpädagogischen Fachkräfte auf jahrgangsübergreifende Arbeit einstellen, auch wenn an der jeweiligen Grundschule bisher nicht jahrgangsübergreifend unterrichtet wird. Denn die Fachkräfte werden für die Eingangsstufe eingesetzt, um grundsätzlich mit altersgemischten SchülerInnen zu arbeiten. Sie arbeiten dann zukünftig nicht mehr mit einer Altersgruppe. Daher

⁴⁶ vgl. Christiani, 2004, S.7ff

⁴⁷ Hanke, Petra: Anfangsunterricht- Grundschule. Leben und Lernen in der Schuleingangsphase. Neuwied und Kriftel 2002, S.135

⁴⁸ Schoeler, U./Winter, U.: Das Aufgabenfeld der Sozialpädagogin. In: Burk; 1998, S.129

kann die sozialpädagogische Kompetenz den Kindern aus allen Klassen der Schuleingangsstufe zugute kommen. „Diese Form der sozialpädagogischen Arbeit erfordert viel Flexibilität.“⁴⁹ Zumal sich die SozialpädagogInnen nicht nur auf unterschiedliche Altersgruppen einstellen müssen, sondern auch auf unterschiedliche Kinder und unterschiedlich arbeitende LehrerInnen.

Da mit dem Verzicht auf Zurückstellungen die Entwicklungsunterschiede größer werden, muss der Unterricht so organisiert werden, dass jedes Kind nach seinen individuellen Voraussetzungen Lernangebote nutzen kann.⁵⁰ Das bedeutet auch, dass offene Unterrichtsformen den Kindern geboten werden und der Frontalunterricht möglichst abgeschafft wird, zumal der Frontalunterricht nicht mehr den heterogenen Schulanfängern gerecht wird. Besonders langsam Lernende benötigen mehr Zeit als schneller lernende Kinder. Deshalb ist es erforderlich, den Schultag entsprechend zu rhythmisieren, was insbesondere eine flexible zeitliche Gestaltung der Unterrichtsinhalte beinhaltet. Diese Veränderungen des Unterrichts haben auch Auswirkungen für die sozialpädagogischen Fachkräfte, weil sie die inhaltliche und auch zeitliche Gestaltung ihrer Förderarbeit immer auch in Kooperation mit den LehrerInnen abstimmen sollten. Andererseits kann eine enge Kooperation mit den LehrerInnen auch für die SozialpädagogInnen hilfreich sein, Sicherheiten und Feedback ermöglichend und insofern auch entlastend sein. In jedem Fall werden auch die SozialpädagogInnen zukünftig flexibler sein müssen – oder auch können – in ihrer Hauptaufgabe, ihre jeweiligen Förderkinder so gut wie möglich zu fördern.

4.3 Kollegiale Rahmenbedingungen

Mit der neuen Schuleingangsphase wird sich, wie schon angedeutet, auch die Zusammenarbeit zwischen den SozialpädagogInnen und den LehrerInnen ändern.

⁴⁹ Winter, U.: Teamarbeit und Förderplanung in einer Schule ohne Vorklasse. In: Fatke, R./Valtin, R., 1997, S.140

⁵⁰ vgl. Barth, 2003, S.29ff

Dabei sieht das MSJK NRW vor, dass die sozialpädagogischen Fachkräfte künftig in einem Team mit GrundschullehrerInnen arbeiten. Bisher haben beide Arbeitsbereiche in der Grundschule eher wenige Berührungspunkte gehabt als es zukünftig der Fall sein wird. Bislang fand „[...] eher einzelkämpferische Arbeit hinter verschlossenen Klassenzimmertüren [...]“ statt.⁵¹ Mit der Folge, dass die Arbeit der SozialpädagogInnen und der Lehrpersonen hauptsächlich nur den jeweiligen SchülerInnen und ihren Eltern transparent war. Auch die sozialpädagogischen Fachkräfte konnten bislang die Klassenzimmereinrichtung, die Sitzordnung der SchülerInnen und die Regeln und Rituale selbst bestimmen.⁵²

Denn bisher blieb der Schulkindergarten von den Eingangsklassen räumlich und organisatorisch getrennt. Der neue Umgestaltungsprozess bedeutet für die SozialpädagogInnen, aber auch für die Lehrpersonen, dass sie bereit sein müssen, gemeinsam zu arbeiten, da die neue Schuleingangsphase auf Teamarbeit angewiesen ist.

„Die Vielfalt und Verschiedenartigkeit entwicklungsauffälliger Kinder und die Verschiedenheit der Förderbedürfnisse erfordert auch eine Vielzahl pädagogischer Kompetenzen, die von der einzelnen Erzieherin oder der Lehrerin nicht verlangt werden können.“⁵³ Dies macht deutlich, dass verschiedene pädagogische Kompetenzen sich ergänzen und auch unterstützen müssen in der Arbeit mit den SchulanfängerInnen, um den Kindern in ihrer Verschiedenheit mit ihren Schwächen und Stärken gerecht zu werden. Außerdem bedeutet es, positiv gesehen, eine Erweiterung des „pädagogischen Blickwinkels“, die mehr Sicherheit ergeben kann, wenn es um die Einschätzung, Zielfindung etc. der Förderung der Kinder geht. Außerdem werden mit der Verzahnung von schulpädagogischer und sozialpädagogischer Arbeit die schulischen, vorschulischen und außerschulischen Lernprozesse miteinander verknüpft. Dies ermöglicht den Kindern, dass die Schule zum Erfahrungs- und Lebensraum wird.⁵⁴

Mit den neuen Strukturen des Schulanfangs ergeben sich für die LehrerInnen und die sozialpädagogischen Fachkräfte Veränderungen bezüglich der Organisation der Zusammenarbeit, besonders die Abstimmung und Abgrenzung von Aufgaben- und

⁵¹ Carle, U./Berthold, B.: Schuleingangsphase entwickeln - Leistung fördern. Hohengehren 2004, S.73

⁵² vgl. Carle, 2004, S.73

⁵³ Barth, K.; 2003, S.30

⁵⁴ vgl. Burk, K.; 1998, S.17ff

Entscheidungsfeldern, zumal die Qualität der Kooperation mit entscheidend sein wird für den Erfolg der neuen Schuleingangsphase. Aus diesem Grund ist es wichtig, dass zunächst ein Konsens im Kollegium herrscht. Die Umgestaltungsphase zur neuen Schuleingangsstufe geschieht nicht von heute auf morgen. Deshalb sind, „[...] Geduld, Toleranz, Transparenz, Offenheit und der Mut zur Langsamkeit“⁵⁵ erforderlich, während sich alle Beteiligten der neuen Schuleingangsphase, egal nach welchem Konzept, auf den Weg der Umgestaltung machen.

Mit der Veränderung, im Team zu arbeiten, werden Anfangskonflikte wahrscheinlich nicht ausbleiben. Gerade die Zusammenarbeit verschiedener „Spezialisten“ kann zu Schwierigkeiten, aber auch zu neuen Möglichkeiten führen. Die Teamarbeit verlangt nicht nur Veränderungen in den Arbeitsarrangements, sondern auch in den bisherigen (traditionellen) Rollenverständnissen. Die Befürchtung der sozialpädagogischen Fachkräfte könnte sein, dass sie möglicherweise in eine Assistentenrolle gedrängt werden. Deshalb ist eine gegenseitige Akzeptanz der Professionen von besonderer Wichtigkeit, um eine gelingende Teamarbeit aufbauen zu können. Und außerdem gilt: „Eine sinnvolle Zusammenarbeit zwischen Schule und Sozialarbeit verlangt daher Konfliktfähigkeit, Kompromissbereitschaft und kooperatives Bemühen auf allen Seiten.“⁵⁶ Hieraus wird deutlich, dass auch schon bisher zwischen diesen beiden Professionen Kooperationen und ggf. Konfliktfähigkeit von Wichtigkeit waren. Auch in Bezug auf die neue Schuleingangsphase können innovative Strukturen nicht im Alleingang durchgesetzt werden. Eine gleichberechtigte und effektive Zusammenarbeit ist nicht selbstverständlich, denn auch Kooperation und Teamarbeit müssen sich möglicherweise auch durch Konfliktaustragungen erst entwickeln. Dies macht deutlich, „[...] dass eine gleichberechtigte Zusammenarbeit sowie gemeinsame Ziele für das pädagogische Vorgehen der Professionen keine Selbstverständlichkeit sind, sondern erst erarbeitet werden muss.“⁵⁷

Diese Schwierigkeit besteht künftig besonders für diejenigen sozialpädagogischen Fachkräfte, die an zwei Grundschulen eingesetzt sind. Wie kann die Fachkraft ihre

⁵⁵ Cosson, R.: Veränderte Schuleingangsphase- Beispiele aus NRW, In: Faust- Siehl, G./Speck-Hamdan (Hrsg.): Schulanfang ohne Umwege. Frankfurt am Main 2001, S.293

⁵⁶ Faulstich- Wieland, H./Tillmann, K.: Schulsozialarbeit zwischen Konflikt und Akzeptanz. München 1984, S.12

⁵⁷ Fels, S./Krieg, E.: Alle ziehen jetzt an einem Strang! Grundschulzeitschrift, 31.Jg., Heft 1, 1999, S.36

sozialpädagogische Sichtweise in das Team mit einbringen, wenn sie nur an zwei Tagen in der Woche in der Schule ist? Wird den sozialpädagogischen Fachkräften seitens der Lehrpersonen eine Integration in das Team ermöglicht? Gibt es genügend Zeit für die Vorbereitung, Nachbereitung, den Austausch und die Reflexion im Team? Sind diese Punkte nicht die Basis für eine gelingende Teamarbeit? Wahrscheinlich wird es nicht allen Grundschulen gelingen, feste Teamzeiten zu finden. Daraus könnten sich (unzureichende) „Tür- und Angelgespräche“ zwischen den SozialpädagogInnen und den LehrerInnen ergeben.

Insgesamt lässt sich plausibel vermuten, dass die neue Schuleingangsstufe zunächst Mehrarbeit für alle Beteiligten bedeutet. Auch für die Teamarbeit wird Zeit benötigt, die sich anfangs als Mehrarbeit darstellen könnte.

Es sollte jedoch dabei nicht das Ziel der kollegialen Zusammenarbeit, nämlich die kontinuierliche Entwicklung der Persönlichkeit des einzelnen Kindes sicherzustellen, aus dem Blickfeld geraten.

4.4 Kooperation mit den Kindergärten

Mit der neuen Schuleingangsstufe sieht das MSJK NRW vor, dass die Grundschule und der Kindergarten enger als bisher miteinander kooperieren, damit der Übergang vom Kindergarten zur Grundschule „[...] ohne unnötig schwerwiegende Brüche [...]“ gewährleistet wird⁵⁸, da ein gelungener Schulanfang motivierend auf die Kinder (und die Eltern) wirkt. Denn „der Schulanfang ist für alle Kinder mit Schwierigkeiten verbunden, die sich jeweils unterschiedlich auswirken und im Verhalten äußern.“⁵⁹ Schon für die Eltern von vierjährigen Kindern werden Hinweise zur vorschulischen Förderung gegeben. Außerdem wird von der Schulleitung das Anfangslernen in der

⁵⁸ Christiani, 2004, S.17

⁵⁹ Erhardt, K. ua.: Schulschwierigkeiten nach der Einschulung. In: Portmann, R.(Hrsg.): Kinder kommen zur Schule. Frankfurt am Main 1995, S.110

Grundschule beschrieben. Zusätzlich wurden die Anmeldungen auf den Herbst vor der Einschulung vorgezogen. Zu diesem Zeitpunkt soll die Sprachstandserhebung stattfinden, damit frühzeitig die sprachlichen Voraussetzungen verbessert werden. Die Grundschule und der Kindergarten können und sollen miteinander kooperieren, damit die Förderung der jeweiligen Kinder nachhaltig und kontinuierlich durchgeführt (und fortgesetzt) werden kann. Dies bedeutet eine intensivere Abstimmung zwischen Kindergarten und Grundschule. Die beiden Bereiche sind jeweils eigenständige Bildungseinrichtungen, die zum Ziel haben, jedes einzelne Kind seinen Möglichkeiten entsprechend zu fördern. Hierfür sieht das MSJK NRW die Bildungsvereinbarung für die Kindergartenarbeit und das Schulfähigkeitsprofil⁶⁰ vor, die entscheidend für die Entwicklung der Kinder und der Schulfähigkeit sind. Damit wird der Blick auf die Förderung der Kinder der jeweiligen Institution und auch auf die jeweils andere gerichtet, denn die Bildungsvereinbarung und das Schulfähigkeitsprofil haben zum Ziel, dass es auch zu einer besseren Verzahnung zwischen Kindergarten und Grundschule kommt.

Die Auflösung der Schulkindergärten könnte daher für die sozialpädagogischen Fachkräfte bedeuten, dass sie möglicherweise zusätzlich auch für die umliegenden Kindergärten in irgendeiner Form „zuständig“ sind. Zumal die SozialpädagogInnen vielleicht aufgrund ihrer Berufserfahrung eher als die LehrerInnen den ErzieherInnen beratend zur Seite stehen könnten. Somit können die sozialpädagogischen Fachkräfte einen aktiven Beitrag zu einer Öffnung der Grundschule zum Elementarbereich und umgekehrt leisten. Außerdem soll nach der Bildungsvereinbarung NRW die Kindergartenarbeit Bildungsbereiche wie Wahrnehmung, Sprache, Bewegung, Natur und Umwelt – ähnlich der bisherigen Schulkindergartenarbeit – beachten. Zudem können und sollen nach der Bildungsvereinbarung und dem Schulfähigkeitsprofil die Kindergärten mehr den Blick auf die Förderung der Schulfähigkeit nehmen.⁶¹ Denn: „Eine selektionsfreie Schuleingangsstufe macht überhaupt erst Sinn, wenn ihre Vorstufe eine optimale Anschlussfähigkeit garantiert.“⁶² Dies bedeutet, dass die alters- und

⁶⁰ MSJK NRW 2003, Erfolgreich starten! Schulfähigkeitsprofil als Brücke zwischen Kindergarten und Grundschule. ohne Seitenangabe

⁶¹ MSJK NRW, Richtlinien und Lehrpläne zur Erprobung für die Grundschule in NRW. S.20

⁶² Hacker, H.: Neue Formen der Kooperation von Kindergarten und Grundschule. In: Die Grundschulzeitschrift, Heft 6, 2003, S.23

entwicklungsbezogenen Vorleistungen für den Anfangsunterricht gezielt zur Vorbereitung auf die Schule auch im Kindergarten gefördert werden.

Dieses macht deutlich, dass auch die Zusammenarbeit mit den Kindergärten eine veränderte Arbeitsbedingung für die sozialpädagogischen Fachkräfte darstellt, was nicht ausschließt, dass sich auch die jeweiligen Team- LehrerInnen in der Kooperation mit den Kindergärten engagieren.

5 Einschätzungen von SozialpädagogInnen bezüglich der neuen Schuleingangsphase

[...]. Des Weiteren wird in Kapitel 5.3 ein Interview mit Frau Brämer, die Sozialpädagogin an der Grundschule Berg-Fidel ist, vorgestellt. Im Gegensatz zu den SchulkindergartenleiterInnen arbeitet Frau Brämer seit 2002 in der integrierten Schuleingangsstufe. Der Schwerpunkt des Interviews liegt darin, inwieweit die Sozialpädagogin Schwierigkeiten bezüglich der neuen Schuleingangsphase sieht. Außerdem zeigt Frau Brämer auf, welche Ressourcen die SchulkindergartenleiterInnen für ihre veränderte Tätigkeit benötigen, um die neue Schuleingangsphase positiv gestalten zu können.

5.1 [...]

5.2 [...]

5.3 Interview mit einer Sozialpädagogin, an einer jahrgangsübergreifend arbeitenden Grundschule

In diesem Kapitel geht es um ein Interview mit Frau Brämer, die Sozialpädagogin und Motopädin an der Grundschule Berg-Fidel in Münster ist. Das Interview sollte auf Tonband mitgeschnitten werden, um es konkret auswerten zu können. Dies konnte

nicht verwirklicht werden, da das Gespräch im Lehrerzimmer stattgefunden hat und dementsprechend ein höherer Geräuschpegel vorhanden war.

Ich habe mich für dieses Gespräch entschieden, da diese Grundschule seit 2002 nach der so genannten integrierten Schuleingangsphase arbeitet und positive Erfahrungen mit diesem neuen Modell aufzeigen kann.⁷⁶ Frau Brämer arbeitet seit sieben Jahren an dieser Grundschule, sie hat daher die Umgestaltungsphase zur flexiblen Schuleingangsstufe selbst miterlebt und kann positive Anmerkungen zu diesem Modell machen.

Der Schwerpunkt dieses Kapitels zeigt auf, welche Ressourcen SozialpädagogInnen für die Arbeit in der neuen Schuleingangsphase benötigen. Sie ergeben sich aus den Erfahrungen, die Frau Brämer im Laufe ihrer beruflichen Tätigkeit mit dem neuen Modell gesammelt hat.

Das Interview wurde anhand eines Fragenkataloges, welcher Frau Brämer vorgelegt wurde, durchgeführt. Zunächst werden kurz die Fragen vorgestellt (siehe Anhang, Interview vom 22.02.2005) und zusammenfassend die Antworten von der Interviewpartnerin wiedergegeben.

In der ersten Frage geht es darum, wie viele SozialpädagogInnen an der Grundschule Berg-Fidel beschäftigt sind. Insgesamt arbeiten drei SozialpädagogInnen an der Grundschule. Die Arbeitsstellen bestehen aus einer vollen Stelle und aus zwei halben Stellen. Frau Brämer teilt sich eine Stelle mit ihrem Kollegen, hat also eine halbe Stelle.

Frage zwei beschäftigt sich kurz mit den Aufgaben von Frau Brämer, aber auch von den beiden anderen sozialpädagogischen Fachkräften. Frau Brämer und ihr Kollege gehören zu dem Team der SonderpädagogInnen. Hier ist die Aufgabe, die individuelle Förderung der Kinder zu unterstützen. Dies kann durch innere und äußere Differenzierung geschehen. Hiermit ist gemeint, dass die innere Differenzierung für die Kinder individuell im Unterrichtsgeschehen durchgeführt wird. Die äußere Differenzierung meint, dass die Kinder geplant aus dem Unterrichtsgeschehen heraus genommen werden und die Förderung in einem separaten Raum stattfindet.

Weitere Aufgaben von Frau Brämer sind die Erstellung von Förderplänen, und zusätzlich deren Durchführung mit dem Team.

⁷⁶ vgl. Kap. 6. 1 Vorstellung der Grundschule Berg-Fidel

Außerdem ist die Elternarbeit ein wichtiger Aufgabenbereich.

Die andere SozialpädagogInn ist besonders für die Kinder zuständig, die Schulkindergartenkinder sind, das heißt, dass diese Kinder in einigen Bereichen entwicklungsverzögert sind, aber trotzdem mit im Unterrichtsgeschehen integriert sind. Außerdem arbeitet sie mit den umliegenden Kindergärten zusammen, um den Übergang Kindergarten – Grundschule mitzugestalten.

In der nächsten Frage geht es um die Feststellung, inwieweit den SozialpädagogInnen an der Grundschule Berg-Fidel ein eigener Raum zur Verfügung steht. Hier äußerte Frau Brämer, dass jedes Team einen Klassenraum besitzt, und bei der Durchführung der äußeren Differenzierung wird ein anderer Raum benötigt, der mit Fördermaterialien bestückt ist. Die Raumverteilung für die Teams wird immer vorher geplant, so dass eine äußere Differenzierung nicht spontan stattfindet.

Die folgende Frage befasst sich mit den Schwierigkeiten der flexiblen Schuleingangsstufe. Hier äußerte Frau Brämer, dass es sich um einen langen Weg zur integrativen Eingangsstufe für alle Beteiligten handelt. Dieser Weg kann nur gemeinsam in einem Team, in dem viele Gespräche stattfinden, geschafft werden. In einem Team zu arbeiten meint, eine Kooperation als SozialpädagogIn mit den LehrerInnen einzugehen. Dies bedeutet auch einen hohen Anspruch an die Professionalität und dass sich alle Beteiligten fachlich ergänzen können. Frau Brämer hat die organisatorischen Bedingungen nicht als ein Problem empfunden. Es ist bedeutsam, Teamfähigkeit zu entwickeln. Vorteile sieht die Sozialpädagogin in der integrierten Schuleingangsstufe darin, dass man im Team arbeitet; so kann Verantwortung geteilt werden. Außerdem wird die Arbeit im Team für alle Beteiligten der Grundschule als erleichternde Arbeit empfunden, weil sie nicht alleine vor einer Klasse stehen.

Auf die Frage, inwieweit Fortbildungen an der Grundschule Berg-Fidel zur Vorbereitung auf die integrierte Schuleingangsstufe durchgeführt wurden, antwortete Frau Brämer, dass schulinterne Fortbildungen gemeinsam mit den LehrerInnen stattgefunden haben und weiterhin erfolgen.

In der nächsten Frage wurde die Sozialpädagogin gefragt, was sie glaubt, was die SchulkindergartenleiterInnen für ihre zukünftige Arbeit benötigen könnten. Dazu äußerte sie, dass die sozialpädagogischen Fachkräfte Selbstbewusstsein brauchen, um in einem Team von LehrerInnen zurecht zu kommen. Bedeutsamvoll, meint die Sozialpädagogin, ist es, eine sozialpädagogische Richtung aufzuzeigen, dies sei mit

viel Kraft, Zeit, Mut und Geduld verbunden. Ferner denkt sie, dass die Arbeit offen und transparent gestaltet werden sollte, um die fachliche Qualifikation zu zeigen, da auch die SchulkindergartenleiterInnen lange Berufserfahrung haben und sich nicht „verstecken“ müssen. Als Aufgabe der SozialpädagogInnen sieht sie, eine Hilfestellung für die LehrerInnen anzubieten, so dass das Lehrpersonal Unterstützung bekommt. Die SozialpädagogInnen sollen mit den LehrerInnen zusammenarbeiten, dies braucht Zeit.

Die vorletzte Frage beschäftigt sich damit, welche allgemeinen Rahmenbedingungen für die integrierte Schuleingangsstufe von Bedeutung sind. Hierzu erläuterte Frau Brämer, dass zunächst ausreichend Personal und Räume zur Verfügung stehen müssen. Mit ausreichend Personal meint sie, dass es optimal wäre, wenn für jede Grundschule eine SozialpädagogIn bereitgestellt würde. Hier kann sie die Situation von den SchulkindergartenleiterInnen deutlich verstehen, dass das Pendeln zwischen zwei Schulen oder auch die Beratung für andere Schulen kaum zu schaffen ist.

Zum Schluss nennt sie für sich noch weitere Bedingungen für die Arbeit in der flexiblen Schuleingangsstufe: Nämlich die Erstellung eines Gesamtkonzeptes und die Bereitschaft, miteinander in einem Team zu arbeiten.

In der letzten Frage geht es darum, was Frau Brämer an ihrer jetzigen Tätigkeit „sozialpädagogisch“ findet. Hier äußerte sie, dass SozialpädagogInnen an der Grundschule Berg-Fidel vernetzende Aufgaben übernehmen, wie z.B. mit den umliegenden Kindergärten Kontakt aufnehmen und den Übergang vom Kindergarten in die Schule gemeinsam mit den ErzieherInnen planen. Außerdem arbeitet die Grundschule mit mehreren Institutionen zusammen wie der Arbeiterwohlfahrt, mit Erziehungsberatungsstellen und mit dem kommunalen sozialen Dienst. Insgesamt meint die Sozialpädagogin, dass das individuelle Fördern der Gesamtpersönlichkeit des Kindes sozialpädagogisch sei, dass nicht nur der Blick auf die schulischen Leistungen der Kinder gelegt wird. Insofern haben SozialpädagogInnen einen anderen Blick als die LehrerInnen, so Frau Brämer.

Als wichtigen Punkt führt die Sozialpädagogin zum Schluss noch an, dass für sozialpädagogische Fachkräfte die Elternarbeit einen bedeutenden Anteil hat, da sie in der Ausbildung kommunikative Fähigkeiten erlernt haben und diese in ihre Arbeit integrieren sollten.

5.4 Auswertung des zuvor zusammenfassend wiedergegebenen Interviews

In diesem Kapitel wird das Interview mit Frau Brämer über die flexible Schuleingangsstufe analysiert. Zunächst ist festzustellen, dass die befragte Sozialpädagogin eine andere Voraussetzung hat als die SchulkindergartenleiterInnen. Sie ist von der Stadt Münster für die Grundschule Berg-Fidel angestellt. Aus diesem Grund hat sie nicht die Schwierigkeit, zwischen zwei Schulen zu pendeln und übernimmt auch nicht zusätzlich die Beratung für eine andere Schule. Ihre Berufsrolle als Sozialpädagogin ist geklärt, obwohl sie sich diese erst einmal im Kollegium „erkämpfen“ musste. Außerdem kommt hinzu, dass an der Grundschule Berg-Fidel drei SozialpädagogInnen angestellt sind und sie daher keine Einzelkämpferrolle bezüglich ihrer Profession haben. Die Aufgaben, die Frau Brämer und ihre Kollegen inne haben, sind mit denen zu vergleichen, die die SchulkindergartenleiterInnen in Zukunft haben werden. Daher können die SozialpädagogInnen, die sich auf ihre veränderten Arbeitsbedingungen einstellen müssen, sich ggf. auch an den Aufgaben und Erfahrungen von Frau Brämer orientieren. Denn auch hier wird das Arbeiten im Team, die Durchführung der Förderdiagnostik und die Zusammenarbeit mit den umliegenden Kindergärten verwirklicht.

Frau Brämer machte in dem Gespräch deutlich, dass die Organisation in Bezug auf die neue Schuleingangsstufe kein Problem darstellte. Sie wies aber darauf hin, dass alle Arbeitsbedingungen genauestens im Team geplant werden müssen, das heißt, das auch die Raumverteilung in den Blick genommen wird. Hier ist zu sehen, dass den SozialpädagogInnen an der Grundschule Berg-Fidel kein eigener Raum zur Verfügung steht. Dieses wird von Frau Brämer auch nicht als wichtig empfunden, da von allen LehrerInnen und SozialpädagogInnen ein Förderraum benutzt wird.

Insgesamt äußert die Sozialpädagogin keine schwerwiegenden Probleme bezüglich der veränderten Arbeitsweise in der neuen Schuleingangsstufe. Frau Brämer beschreibt, dass die kollegialen – strukturellen Rahmenbedingungen von Bedeutung sind. Eine gegenseitige Akzeptanz von schul- und sozialpädagogischer

Professionalität sei unbedingt erforderlich, um Teamarbeit zwischen den Unterrichtenden und der sozialpädagogischen Fachkraft zu ermöglichen. Zudem sind Ausdauer, Kreativität und Transparenz in der Umgestaltungsphase von allen Beteiligten in der neuen Schuleingangsstufe gefragt. Hier wird deutlich, dass ohne die Teamarbeit die Umgestaltungsphase erschwert oder sogar unmöglich wird.

Aus diesem Grund, meint Frau Brämer, sei die Supervision für alle Beteiligten in der Umgestaltungsphase sehr sinnvoll. In der Grundschule Berg-Fidel bezieht jedes Team alle sechs bis acht Wochen Supervision.

Außerdem findet Frau Brämer, dass die SchulkindergartenleiterInnen Hospitationen an Grundschulen durchführen sollten, die schon nach dem Konzept der flexiblen Schuleingangsstufe arbeiten. So könnten die SozialpädagogInnen einen Eindruck bekommen, dass das Arbeiten nach dem neuen Modell als wirklich erleichternd empfunden wird.

Trotzdem kommt Frau Brämer zu dem Schluss, dass die allgemeinen Rahmenbedingungen für die SchulkindergartenleiterInnen es erschweren, sich auf die neue Schuleingangsphase vorzubereiten, besonders für diejenigen, die an zwei Grundschulen eingesetzt sind. Dessen ungeachtet empfindet Frau Brämer das Arbeiten in der flexiblen Schuleingangsstufe als sehr angenehm und möchte dieses auch nicht mehr missen.

Auswertend lässt sich feststellen, dass es wichtig erscheint, dass weiterhin für die SchulkindergartenleiterInnen ein kontinuierlicher Austausch auf regionaler Ebene besteht, so dass sie ihre Erfahrungen austauschen können. Dieses wird sowohl durch das Interview mit Frau Brämer als auch durch die Auswertung der Fragebögen ersichtlich, denn dort wird der Bedarf an diesem Austausch genannt. Dies scheint besonders wichtig, wenn die SchulkindergartenleiterInnen keine Supervision für die Umgestaltungsphase bekommen, so dass sie bei eventuell auftretenden Problemen in der Teamarbeit sich in dem Arbeitskreis aussprechen und austauschen können.

Außerdem denke ich, dass Fortbildungen auch schon im Vorfeld für die Vorbereitung auf die neue Schuleingangsphase wichtig sind. Aus den Fragebogenantworten geht auch hervor, dass alle SchulkindergartenleiterInnen sich Fortbildungen bezüglich der veränderten Arbeitsbedingungen wünschen. Vereinzelt wurde aus dem Arbeitskreis berichtet, dass einige SozialpädagogInnen Hospitationen an Modellschulen durchführten und außerdem Weiterbildungen schulintern genutzt worden sind, aber nicht direkt vorbereitend auf die neue Schuleingangsstufe. Dabei wäre es auch für

das Lehrpersonal von Bedeutung, in Bezug auf Förderdiagnostik und Kooperationsformen wie die Teambereitschaft gemeinsam mit den SozialpädagogInnen Supervision und Fortbildung zu erhalten. Ich vermute, dass gerade die Teamfähigkeit und die Teambereitschaft wesentliche Vorbereitungsthemen für alle Beteiligten im Vorfeld gewesen wären, so dass jeder, egal ob SozialpädagogInn oder LehrerIn, auf die Kooperation vorbereitet worden wäre bzw. werden würde. Besonders die Kooperation hat auch Frau Brämer als einen der brisantesten Punkte in Bezug auf die neue Schuleingangsstufe gesehen und selbst miterlebt, weil nicht zuletzt für die soziale Arbeit Sozialkompetenzen wie die Kommunikationsfähigkeit, als Fähigkeit, auf andere Menschen zuzugehen, und die Teamfähigkeit, kooperativ und koordinierend auf Arbeitsschritte und sinnvolle Arbeitsteilungen sich zu einigen, von Bedeutung sind.⁷⁷

⁷⁷vgl. Spiegel von, H. : Methodisches Handeln in der sozialen Arbeit. München und Basel 2004, S. 83

6 Zwei Modelle der neuen Schuleingangsphase

In diesem Kapitel werden zwei verschiedene Modelle der neuen Schuleingangsstufe vorgestellt. Zunächst ist erst einmal festzustellen, dass jede Schule ihr eigenes Profil und unterschiedliche Qualitäten besitzt. Der Inhalt in diesem Kapitel behandelt die Spezifität einzelner Schulen. Da liegt die Vermutung nahe, „[...] dass es bessere und schlechtere oder – zugespitzt formuliert – „gute“ und „schlechte“ Schulen gibt.“⁷⁸ Hier wird aber nicht aufgezeigt, ob die jeweilige Schule eine „gute“ oder eine „schlechte“ Schule ist. Vielmehr wird aufgezeigt, wie die Schulen die neue Schuleingangsphase künftig gestalten werden. Daher werden von zwei Grundschulen die Konzepte für die neue Eingangsphase vorgestellt. Denn wenn die Schulentwicklung Erfolg haben soll, kommt es entscheidend auf ein angemessenes Konzept an. Dessen ungeachtet gestalten die Grundschulen ihr Konzept im Rahmen der Vorgaben des MSJK NRW selbstständig nach ihren Erfordernissen und Möglichkeiten.

Zunächst wird die Grundschule Berg-Fidel, die schon seit dem Schuljahr 2002 nach der integrierten Schuleingangsphase arbeitet, beleuchtet. Als ein weiteres Modell wird das Konzept von einer anderen Grundschule vorgestellt. Diese hat bisher noch keine Erfahrungen mit der neuen Schuleingangsphase gemacht. Sie wird ab dem Schuljahr 2005/06, wie das Landeskonzept vom MSJK NRW es vorsieht, dieses umsetzen. Die Frage stellt sich hier, wie die Schule sich auf den Weg begibt, jahrgangsübergreifend zu arbeiten. Aber auch, wie das sozialpädagogische Personal in dem Konzept berücksichtigt wird.

Zum Abschluss wird noch aufgezeigt, welche Voraussetzungen und Einsichten ein Schulkonzept erfordert, um die Erneuerungen der Schuleingangsphase umzusetzen.

⁷⁸ Steffens, U.: Schulqualität und Schulkultur – Bilanz und Perspektiven der Verbesserung von Schule. In: Holtappels, H.: Beiträge zur Schulentwicklung. Entwicklung von Schulkultur. Neuwied und Kriftel 1995, S.39

6.1 Ein Modell für jahrgangsübergreifendes Unterrichten

Die Grundschule Berg-Fidel besteht aus einer Ganztags- und Vormittagsschule. Hier können die Eltern frei entscheiden, ob ihr Kind in einer Vormittagsklasse oder in einer Ganztagsklasse unterrichtet werden soll. Diese Entscheidung gilt für die gesamte Grundschulzeit. Zusätzlich arbeitet die Schule eng mit den Kindergärten zusammen, denn die Kinder lernen bereits vor der Einschulung die Grundschule kennen.⁷⁹ Außerdem arbeitet die Grundschule Berg-Fidel seit 2002 mit großem Erfolg jahrgangsübergreifend. Hier werden die Kinder des ersten bis vierten Schuljahres gemeinsam in einer Klasse unterrichtet. Die Klassen der Grundschule sind heterogen zusammengesetzt, nicht nur bezogen auf die Leistungsfähigkeit, sondern auch auf das Alter, die Kompetenzen, kulturellen Gewohnheiten und auf den sozialen Status.⁸⁰ Die Grundschule unterrichtet 210 Schüler in Ganztags- bzw. Vormittagsklassen. Die Grundschule Berg-Fidel liegt in einem sozialen Brennpunkt von Münster, und viele Kinder haben einen Migrationshintergrund. Zusätzlich werden „Schulkindergartenkinder“ und „Sonderschüler“ mit in die Klassen integriert. Das bedeutet, dass die Förderkräfte auf alle Klassen verteilt werden, um einen integrativen Unterricht zu ermöglichen. Hier können die Förderkräfte flexibel auf die Entwicklung einer Klasse reagieren, weil sie auf alle Klassen verteilt sind. „Durch die Mitarbeit der Sonder- und SozialpädagogInnen in den Klassenteams wird die gesamte Grundschularbeit entlastet.“⁸¹ Damit kann einer Überbeanspruchung vorgebeugt werden, zumal auch regelmäßige Teamsitzungen stattfinden. Das Team entwirft für jedes förderbedürftige Kind einen individuellen Förderplan, der nach zwei bis drei Monaten evaluiert wird. Es werden gemeinsam Förderziele, Fördermaßnahmen und Aufgabenverteilung für jeden Lern- und Entwicklungsbereich festgelegt und die Ergebnisse der Förderarbeit ausgewertet. Zusätzlich werden auch Elterngespräche in den Förderplänen dokumentiert. In dem Ganztagszweig arbeiten jeweils feste Teams, die aus ErzieherInnen, pädagogischen Assistenten (meistens

⁷⁹ vgl. Informationsordner der Grundschule Berg-Fidel, Stand 1999

⁸⁰ vgl. Stähling, R.: Multiprofessionelle Teams in altersgemischten Klassen. Ein Konzept für integrativen Unterricht. In: Die Deutsche Schule, 96.Jg. 2004, Heft1, S.45ff

⁸¹ Stähling, R.: Die Deutsche Schule, 2004, S.53

Studenten) und den KlassenlehrerInnen bestehen. Nach Möglichkeit führt dieses Team die Klasse über die ganze Grundschulzeit.

Außerdem wird auch in der Vormittagsschule in einem Team gearbeitet. Dieses Team besteht aus LehrerInnen, SonderpädagogInnen und SozialpädagogInnen; die Arbeit wird im Team koordiniert. Da die Grundschule Berg-Fidel jahrgangsübergreifend von der ersten bis zur vierten Klasse arbeitet, unterscheidet sie sich von der „Eingangsstufe“, die nur auf zwei Jahrgänge angelegt ist.⁸² Daher wird die übliche kontinuierliche Begleitung der Kinder durch die KlassenlehrerIn und das Team nicht aufgegeben. Nach dem Konzept der Grundschule Berg-Fidel findet kein Wechsel von PädagogInnen, Mitschülern und Klassenraum statt.

Die Mitarbeiter der Schule haben über Jahre Erfahrungsberichte und Hospitationseindrücke gesammelt, um das Konzept von jahrgangsübergreifendem Unterrichten mit den Jahrgängen eins bis vier umsetzen zu können.

Stähling beschreibt, was jahrgangsübergreifendes Unterrichten ermöglicht::

„[...] 1. eine individuelle Verweildauer: Es gibt kein „Sitzenbleiben“ und keine Zurückstellung im herkömmlichen Sinne.[...]

[...] 2. sinnvolle Gruppierungen: Sie sorgen für bessere Leistungsmöglichkeiten durch eine noch bessere Differenzierung.[...]

[...] 3. ein Lernen in Kooperation: Kinder erproben, was „Große“ schon leisten, die „Großen“ können öfter mit den jüngeren wiederholen und auffrischen, d.h. es werden optimale Angebote durch passende Anreize und Kooperation geboten [...].“⁸³

Ein weiteres Kennzeichen der Grundschule Berg-Fidel ist die Kooperation von Kindergarten und Grundschule. Hier finden regelmäßige Arbeitstreffen mit den Kindergärten zur konzeptionellen Gestaltung des Übergangs Kindergarten-Grundschule und ein Austausch von Erfahrungen und Kompetenzen statt. Außerdem finden Hospitationen in den Kindergärten statt, um einen frühzeitigen Kontaktaufbau zu den Kindergartenkindern zu entwickeln. Eine weitere Kooperation zwischen der Grundschule Berg-Fidel und den Kindergärten zielt auf die Feststellung der Sprachstandserhebungen der Kindergartenkinder. Diese werden kurz nach der

⁸² vgl. Stähling, R.: Die Deutsche Schule. 2004, S.49, und vgl. Faust-Siehl/Speck-Hamdan, 2001, S.194ff

⁸³ Stähling, R.: Die Deutsche Schule. 2004, S.51

Schulanmeldung organisiert. Die Erhebungen werden meistens durch die ErzieherInnen durchgeführt. Sie werden beratend unterstützt durch die SozialpädagogIn und durch Teilnahme an Fortbildungen.

Stähling: Die „wichtigste Bedingung für das Gelingen der vielschichtigen, multiprofessionellen Teamarbeit ist die gemeinsame Zuständigkeit für alle Kinder einer Klasse.“⁸⁴ Hier wird deutlich, dass das Arbeiten in einem multiprofessionellen Team eine große Bedeutung und Herausforderung ist, um so auf „gleicher Augenhöhe“ zu arbeiten. Außerdem macht Stähling klar, dass die Teamarbeit begleitet werden muss, weil sie nur selten auf den ersten Blick funktioniert. Demzufolge benötigt man für eine gelingende Teamarbeit regelmäßige Supervision.⁸⁵ Gerade eine Schule im sozialen Brennpunkt benötigt Teamsupervision, um integrativen Unterricht mit einem multiprofessionellen Team durchzusetzen. Die Grundschule Berg-Fidel erhält Supervision von der schulpsychologischen Beratungsstelle.

Meines Erachtens wird an der Grundschule Berg-Fidel dadurch, dass sie im sozialen Brennpunkt liegt und auf 22 unterschiedliche Nationen von Migranten reagieren muss, deutlich, wie man integrativ arbeiten kann. Dennoch muss hier berücksichtigt werden, dass diese Schule nicht mit anderen Schulen gleichgesetzt werden kann. Nicht jede Grundschule liegt in einem sozialen Brennpunkt und verfügt über so viele Kinder aus verschiedenen Nationen, mit Entwicklungsverzögerungen und anderen Schwierigkeiten. Daher ist diese Grundschule ja auch mit unterschiedlichen Professionen besetzt, u.a. mit drei sozialpädagogischen Fachkräften für die Arbeit in den Teams.

Trotzdem lässt sich feststellen, dass in jeder Grundschule eine heterogene Gruppe von SchülerInnen anzutreffen ist. Deshalb könnte meines Erachtens das Konzept der Grundschule Berg-Fidel für andere Schulen als ein (positives) Beispiel für jahrgangsübergreifendes Unterrichten und für die Gestaltung der Teamarbeit greifen – unter Beachtung der je eigenen schulischen Bedingungen. Bedeutungsvoll scheint mir, das Arbeiten im Team für die anderen Teammitglieder, aber auch für die Kinder transparent zu machen. Durch den Austausch mit anderen Schulen sowie die Kooperation mit den Kindergärten werden bzw. bleiben alle Beteiligten offen für ihre

⁸⁴ Stähling, R.: Die Deutsche Schule. 2004, S.54

⁸⁵ vgl. Stähling: Teamarbeit inklusive. In: Christiani, R.: Jahrgangsübergreifend unterrichten. Berlin 2005, S48ff

gemeinsame Aufgabe und Verantwortung und können gemeinsam voneinander lernen. Diese Offenheit und Transparenz gilt auch für das Arbeiten in einem multiprofessionellen Team, so dass auf Seiten aller Beteiligten gegenseitiges Verständnis, aber auch gegenseitiger Respekt für das jeweilige berufliche Verständnis vorhanden ist. In diesem Schulkonzept wird u.a. deutlich, dass die Umgestaltungsphase Zeit erfordert. Denn auch die Grundschule Berg-Fidel hat zuerst mit dem „integrativen“ Unterrichten angefangen. Somit war allen Beteiligten dieser Schule zu Beginn des Arbeitens nach dem jetzigen Konzept das Arbeiten mit unterschiedlichen Professionen vertraut.

6.2 Darstellung eines Schuleingangsphasenkonzeptes einer Grundschule im Münsterland

In diesem Kapitel wird das Konzept einer Grundschule aus dem Münsterland vorgestellt. Diese Grundschule hat bisher wie die meisten Schulen noch nicht die neue Schuleingangsphase umgesetzt. Aus diesem Grund wird das Konzept beleuchtet, um zu sehen, wie eine Schule diese flexible Eingangsstufe umsetzen möchte. Außerdem wird untersucht, wie die Schule konzeptionell die Einbindung der sozialpädagogischen Fachkraft berücksichtigt. Die Schule arbeitet wie die Grundschule Berg-Fidel integrativ. Daher ist eine SonderschulpädagogIn an der Schule beschäftigt. Außerdem besitzt diese Grundschule bis zum Schuljahr 2004/05 einen Schulkindergarten. Daraus wird ersichtlich, dass bisher schon unterschiedliche Professionen an dieser Grundschule vertreten sind. Das bedeutet noch nicht, dass eine Kooperation zwischen den Professionen stattgefunden hat; mit Ausnahme der SonderpädagogIn, die mit den LehrerInnen zusammen arbeitet. Die sozialpädagogische Fachkraft führt wie die meisten SchulkindergartenleiterInnen selbstständig die Schulkindergartenklasse.

Diese Grundschule hat sich im Blick auf die nächsten ein bis drei Jahre zunächst einmal für die Organisationsform des jahrgangsbezogenen Unterrichtens entschieden, die auch als eine Möglichkeit vom MSJK NRW erlaubt wird.

Zu Anfang werden in dem Konzept Grundsatzüberlegungen zur organisatorischen Umsetzung dargelegt. Ab dem Schuljahr 2005/06 verfolgt diese Grundschule das Konzept einer allmählich entstehenden jahrgangsübergreifenden Schuleingangsphase der Klassen 1 und 2. Das heißt, die Schule möchte einen „behutsamen“ Übergang vom jahrgangsbezogenen zum jahrgangsübergreifenden Lernen schaffen. Deshalb wird die Schule zunächst weiterhin jahrgangsbezogen in den Klassen 1 und 2 unterrichten. Außerdem organisiert die Schulleitung, dass jeweils eine Klasse 1 und eine Klasse 2 in nebeneinanderliegenden Räumen unterrichtet werden. Dies ermöglicht, dass sich beide Klassen als Partnerklassen empfinden und durch die Lage der Klassenräume Kooperationen durchgeführt werden. Durch die räumliche Nähe werden Absprachen für gemeinsame Aktivitäten erleichtert und übergreifende Arrangements realisiert.⁸⁶ Das Partnerschaftssystem wird dadurch unterstützt, dass die Schulanfänger von der zweiten Klasse als Paten begrüßt werden und diese Patenschaften gezielt beibehalten und gefördert werden. Dadurch können sich die jüngeren Kinder schneller willkommen und aufgehoben fühlen. Das Hineinwachsen in die Schule wird für die Schulneulinge nicht nur durch die KlassenlehrerIn unterstützt, sondern vor allem von den älteren Kindern getragen. Hier können Chancen jahrgangsübergreifenden Arbeitens genutzt werden und Kontakte der Kinder durch die Patenbeziehungen vertieft werden. Eine weitere Möglichkeit für das jahrgangsübergreifende Lernen ist, dass die Partnerklassen (thematisch) parallel arbeiten können. Dies kann z.B. in der ersten und zweiten Unterrichtsstunde sein. Aber auch der Förderunterricht wird im Stundenplan parallel, d.h. zeitgleich – und damit füreinander durchlässig - verankert. Als jahrgangsübergreifende Lernzeit werden auch gemeinsame Projekte mit den Partnerklassen in den Fächern Deutsch, Sachunterricht oder Mathematik pro Schulhalbjahr durchgeführt. Während dieser Projekttage kommt es zu jahrgangsübergreifenden Lerngruppen der ganzen Schule. Wie schon erwähnt, finden Förderstunden der Partnerklassen zeitgleich statt. Hier werden individuelle Lernangebote nach den vorliegenden Lernvoraussetzungen bestimmt und nicht nach

⁸⁶ vgl. Purmann, E.: Jahrgangsübergreifendes Lernen. In: Burk, K./Mangelsdorf, M./Schoeler, U., 1998, S.91

dem Alter. So besteht die Möglichkeit, dass die Kinder den Klassenverband verlassen und mit Lernpartnern aus der Partnerklasse gemeinsam arbeiten. Hier wird deutlich, dass dies ein weiterer Schritt zum jahrgangsübergreifenden Unterrichten ist, da hier nicht nach dem Alter sortiert wird, sondern nach den individuellen Lernvoraussetzungen. Weiterhin sieht das Konzept vor, dass sich die LehrerInnen der Klassen 1 und 2 regelmäßig zu gemeinsamen Teambesprechungen austauschen.

Der Unterricht der Klassen 3 und 4 wird weiterhin jahrgangsbezogen erfolgen. Bedeutungsvoll findet das Kollegium der Grundschule die Beibehaltung des KlassenlehrerInprinzips über vier Schuljahre.

Außerdem gibt es Überlegungen zur individuellen Förderung. Denn „will man die Kinder einer Klasse gerecht behandeln, dann muss man sie unterschiedlich behandeln.“⁸⁷ Der Arbeitsschwerpunkt des ersten Schuljahres wird so angelegt, dass die Methoden des selbstständigen und eigenverantwortlichen Lernens früh vermittelt werden. Ferner erfordert die Entwicklung der Schulfähigkeit häufig ein angeleitetes Lernen in Kleingruppen und in Einzelbetreuung. Unter Einbezug der sozialpädagogischen Fachkraft kann auch eine zeitweilige äußere Differenzierung stattfinden.

Bezüglich der Organisation der individuellen Verweilzeiten in der Schuleingangsphase kann nach diesem Konzept die Bildung von Partnerklassen und die Entwicklung von Patenbeziehungen leistungsstarken Kindern den Übertritt in die nächsthöhere Klasse erleichtern, da sie die Lehrkräfte und Kinder bereits kennen gelernt haben.

Das Ziel dieser Grundschule ist, dass Kinder bereits im November des Jahres vor der Einschulung die Schule kennen lernen. Die Schule erhält Hinweise von der Kindertagesstätte und durch beobachtende Wahrnehmung seitens der Schule bekommt sie bei der Anmeldung Informationen über diese Kinder. Diese Informationssammlung dient den Lehrkräften im Anfangsunterricht zur Erstorientierung und kann als Grundlage für die Entwicklung von Förderplänen dienen. Hier zeigt das Konzept deutlich, dass eine Kooperation mit den Kindergärten aufgebaut werden soll (ganz im Sinne des MSJK NRW).

⁸⁷ Christiani, R., 2004, S.15

Das Konzept macht deutlich, dass auch die sozialpädagogische Fachkraft unverzichtbar ist, da die sozialpädagogische Fachkraft mit der Förderung zur Entwicklung der Schulfähigkeit der Kinder mit Entwicklungsrückständen beauftragt ist. Außerdem werden in dem Konzept die SozialpädagogInnen ausdrücklich als gleichberechtigte Teammitglieder der Schuleingangsphase in die Arbeit miteingebunden. Das Arbeiten im LehrerInnen- SozialpädagogInnen- Team erfolgt „auf gleicher Augenhöhe“. Folgende Arbeitsschwerpunkte sind für die sozialpädagogische Fachkraft vorgesehen: Die Förderdiagnostik und Förderplanung in den Bereichen der sensorischen Integration, Sprache und phonologische Bewusstheit, mathematische Vorläuferfähigkeiten und Grundlagen, Entwicklung des Arbeits-, Sozial- und Spielverhaltens. Gemeinsame Aufgabe der Lehrkräfte und der sozialpädagogischen Fachkraft ist die Entwicklung der Schulfähigkeit. Außerdem sollen in Absprache miteinander Förderdiagnosen durchgeführt, ausgewertet, Förderpläne aufgestellt und umgesetzt werden. Hierzu wird die SozialpädagogIn sowohl im Team-Teaching als auch in äußerer Differenzierung tätig werden. Zusätzlich wird in dem Konzept die Kooperation innerhalb der Kollegiums erläutert: Die Gestaltung der Schuleingangsphase erfordert eine enge Zusammenarbeit von allen eingesetzten Lehrkräften und einer sozialpädagogischen Fachkraft in Abstimmung mit der Schulleitung. Hier werden von den JahrgangsstufensprecherInnen Teamsitzungen der Schuleingangsstufe organisiert und durchgeführt. In den Teams werden verbindliche Absprachen zu jahrgangsübergreifenden Aktionen als Projekte und im Förderunterricht getroffen.

Der Einsatz der sozialpädagogischen Fachkraft wird durch dieses Konzept somit sichergestellt. Da diese Grundschule bisher einen Schulkindergarten besessen hat, wird auch weiterhin eine sozialpädagogische Fachkraft benötigt und ist bei dem zuständigen Schulamt beantragt worden. Zum jetzigen Zeitpunkt weiß diese Schule noch nicht, ob und an wie vielen Tagen die sozialpädagogische Fachkraft präsent sein wird.

In diesem Konzept wird deutlich dargestellt, wie und warum sich diese Schule auf den Weg zum jahrgangsübergreifenden Unterrichten begibt. Hier wurden nicht lediglich eher allgemein gehaltene Stichpunkte angegeben, wie dies in den meisten Konzepten [...], in welche ich ebenfalls einsehen durfte (sofern vorhanden), der Fall

ist. Die Konzeption dieser Grundschule spiegelt die Maßnahmen wieder, die in dem Landeskonzept des MSJK NRW vorgesehen sind.

Die in diesem Kapitel vorgestellten Konzepte weisen meines Erachtens die erforderliche Klarheit auf, das Handeln aller pädagogischen Beteiligten so aufeinander abzustimmen und zu steuern⁸⁸, dass die Ziele der konzeptionierten schulischen Arbeit auch erreicht werden können. Denn „überzeugende Ideen allein verändern Schule nicht [...]“⁸⁹ Auch die verschiedenen Voraussetzungen und Einsichten, die Steffens für eine erfolgreiche Arbeit an einem Schulkonzept aufführt, lassen sich nach meiner Wahrnehmung in diesen beiden Konzepten (wenigstens angedeutet) wiederfinden.

Diese sind:

- „(1) [...]“
- (2) Gestaltungswille [...]
- (3) Klare Vorstellungen darüber, was erreicht werden soll (das ist meistens das größte Problem an Schulen)
- (4) Orientierung an pädagogischen Standards [...]
- (5) [...]
- (6) Pflege einer bestimmten Kooperationskultur und die Sicherung bzw. Herstellung eines „Minimalkonsenses“ ;
- (7) [...]
- (8) Einsicht, dass kollegiale Kooperation und Aushandlungsprozesse Zeit kosten und nicht in förmlichen Konferenzen und Konferenzritualen abzuhalten sind;
- (9) [...]
- (10) Aktivitäten in einem vertretbaren Umfang halten (nicht zu viel auf einmal angehen, sich nicht überfordern);
- (11) [...]

⁸⁸ vgl. Spiegel von, H., 2004, S.203

⁸⁹ Hameyer, U.: Spannungsfeld Eingangsphase- Innovationsstandards tragfähiger Praxis. In: Faust-Siehl, G./ Speck- Hamdan, A., 2001, S.311

- (12) Ständige Vergewisserung im Kollegium über die verabredeten Ziele und Regeln, eine kritische Begleitung und Überprüfung des Entwicklungsprozesses.⁹⁰

⁹⁰ Steffens, Ulrich: Schulqualität und Schulkultur – Bilanz und Perspektiven der Verbesserung von Schule. In: Holtappels, H.G., 1995, S.45

7 Zusammenfassung und Ausblick

In der vorliegenden Arbeit wurden die künftig veränderten Arbeitsbedingungen der bisherigen SchulkindergartenleiterInnen in den Grundschulen in NRW betrachtet. Grundlage war die Umgestaltung der Schuleingangsphase zum Schuljahr 2005/06. Am Anfang wurden die rechtliche Stellung des Schulkindergartens und der Aufgabenbereich der SchulkindergartenleiterInnen dargestellt. Denn mit der Einführung der neuen Schuleingangsphase werden sich auch künftig die rechtlichen Aspekte ändern. In den folgenden Kapiteln wurde die neue Schuleingangsphase in NRW, wie sie künftig vorgesehen ist, vorgestellt. Darauf aufbauend wurden die damit verbundenen veränderten Arbeitsbedingungen für die SozialpädagogInnen betrachtet. [...]. Es folgte ein Interview mit einer Sozialpädagogin, die aufgrund ihrer Erfahrung Stellung zu diesem aktuellen Thema und zu den veränderten Arbeitsbedingungen der SchulkindergartenleiterInnen genommen hat. Sie zeigt auf, dass die neue Schuleingangsphase erfolgreich umzusetzen ist. Zum Abschluss sind zwei Konzepte von Grundschulen beschrieben worden, die aufzeigen, wie man das neue Modell künftig umsetzen könnte.

Welche Ergebnisse sind nun in der vorliegenden Arbeit deutlich geworden?

Zusammenfassend lässt sich u.a. feststellen, dass nicht nur die SozialpädagogInnen von Veränderungen betroffen sind, sondern auch besonders die Lehrkräfte. Beide Professionen müssen sich gemäß dem MSJK NRW auf die neue Situation einstellen und gemeinsam die neue Schuleingangsphase planen und durchführen. Es lässt sich festhalten, dass folgende Aussagen für die SozialpädagogInnen relevant sind: Mit dem Beginn der neuen Schuleingangsphase und der Integration der Schulkindergärten arbeiten die sozialpädagogischen Fachkräfte mit in der Eingangsstufe. Mit diesen Veränderungen wird deutlich, dass sich auch die Rahmenbedingungen für die Fachkräfte ändern werden. Sie sind nicht mehr für eine feste Kindergruppe als eine Klasse zuständig, sondern auch für einzelne Kinder aus verschiedenen Schulklassen, bzw. Jahrgängen. Insgesamt betrachtet lässt sich feststellen, dass ihre eigentliche Arbeit, nämlich die Förderung der Kinder mit gering ausgeprägter Schulfähigkeit, weiterhin fortzusetzen ist. Außerdem wird sichtbar, dass

die sozialpädagogischen Fachkräfte in Zukunft in einem Team mit GrundschullehrerInnen arbeiten werden. Dies sieht das NRW Landeskonzept vor [...]. [...] Gerade das Interview mit Frau Brämer zeigte, wie wichtig die Teamarbeit für die neue Schuleingangsphase ist. Sie stellte deutlich heraus, dass die sozialpädagogischen Fachkräfte fachliches Selbstbewusstsein gegenüber den anderen Professionen zeigen müssen, um so auch fachlich die angemessene Berufsrolle (auch im Team) zu verwirklichen. Nach Frau Brämer sollte die Zusammenarbeit nicht nur auf der Beziehungsebene gestaltet werden, sondern auch auf der fachlichen Seite.

[...]. Beachtlich ist in diesem Zusammenhang, dass das MSJK NRW den Beginn der neuen Schuleingangsphase ursprünglich schon für das Schuljahr 2004/05 vorgesehen hatte, doch dann den Start um ein Jahr ab dem Schuljahr 2005/06 verschoben hatte, so dass alle Grundschulen mehr Zeit erhielten, sich auf die veränderten Arbeitsbedingungen einzustellen. Wurde diese Verlängerung der Vorbereitungszeit genutzt? Oder haben vielleicht einige gehofft, dass dieses neue Konzept doch nicht umgesetzt werden müsse? Auch Frau Brämer jedenfalls fragte sich während des Interviews, warum nicht die bisherigen SchulkindergartenleiterInnen mehr Hospitationen an Grundschulen, die bereits positive Erfahrungen mit dem neuen Konzept gemacht haben, durchgeführt haben. Sie zeigte in dem Interview auf, dass das Kollegium ihrer Grundschule, an der sie tätig ist, sich auf den Weg zum jahrgangsübergreifenden Unterrichten gemacht hat, indem es längere Zeit an Grundschulen hospitiert hat, die nach der integrierten Schuleingangsstufe bereits gearbeitet haben. Sie machte deutlich, dass die neue Schuleingangsphase mit Erfolg „machbar“ ist. Dafür sei jedoch eine gelingende Teamarbeit wichtig, und zwar schon auf dem Weg hin zur neuen Schuleingangsstufe sowie bei der eigentlichen Durchführung. Dies benötigt Zeit und die Bereitschaft zur Teamarbeit angesichts der bisherigen Praxis, dass die SchulkindergartenleiterInnen, aber auch die Lehrkräfte bis jetzt vorwiegend eigenverantwortlich in ihrer Klasse gewirkt haben.

Welche Konsequenzen entstehen nun daraus für die SozialpädagogInnen? Sie können einerseits die künftige Situation auf sich zukommen lassen und in dem Augenblick, wenn die Umgestaltung begonnen hat, sich dann damit auseinandersetzen. Andererseits könnten sie jetzt beginnen, Vorkehrungen zu treffen, z.B. Konzepte mit den neuen Teammitgliedern für ihre Tätigkeit zu erstellen,

die möglichst pünktlich vor dem Beginn des neuen Schuljahres fertig gestellt und die praktikabel umzusetzen sind. Dazu gehört, bzw. würde gehören, dass sie sich klar darüber werden, welche Möglichkeiten und Grenzen sie für ihre Arbeit mit den Kindern und KollegInnen sehen und auch, welche Absprachen mit und in den Teams anstehen bzw. zu treffen sind. Insgesamt wird deutlich, dass SozialpädagogInnen gerade auch angesichts dieser Übergangssituation ihre eigenen fachlichen Stärken kennen müssen und sich möglicherweise auch fragen sollten, welche Lernaufgaben sich ihnen stellen. Mit anderen Worten, sind die sozialpädagogischen Fachkräfte wirklich bereit, bzw. ausreichend vorbereitet, sich auf den Weg zu machen? Können sie in dem Moment der Veränderung flexibel mit der neuen Situation umgehen? Aber auch folgende Fragen sind zu beantworten: Wer bin ich professionell? Wer will ich sein in meiner (veränderten) Berufsrolle? Die Perspektive des lebenslangen Lernens deutet sich hiermit zumindest an.⁹¹ Durch die zukünftigen Veränderungen ab dem Schuljahr 2005/06 könnte aber auch die grundsätzliche Frage aufkommen, inwieweit Sozialpädagogik in der Grundschule wichtig ist? Die SozialpädagogInnen werden künftig zum Teil auch Lehrerfunktionen einnehmen, wie sie von Frau Brämer dargestellt worden sind, obwohl das MSJK NRW, wie in Kapitel 3.3 beschrieben wurde, nicht vorsieht, dass die sozialpädagogischen Fachkräfte in die traditionellen Tätigkeiten der Lehrkräfte hineinwachsen. Auf der anderen Seite bleibt es nicht aus, dass auch die Lehrkräfte sozialpädagogische Tätigkeiten z.T. mit übernehmen. Dies könnte eventuell zur Folge haben, dass in der Praxis nicht deutlich wird, wofür genau Sozialpädagogik in der Grundschule von Bedeutung ist. Frau Brämer äußerte diesbezüglich, dass SozialpädagogInnen ihren „sozialpädagogischen Blickwinkel“ gerade auch als Teammitglieder beibehalten sollten, das heißt, dass SozialpädagogInnen sich im Klaren über ihre fachlichen Kompetenzen sein müssen, damit die sozialpädagogische und primärpädagogische Arbeit besonders auch im Blick auf die SchülerInnen und Eltern möglichst „fruchtbar“ in der neuen Schuleingangsphase greifen kann.

Abschließend soll dieser letzte Hinweis und die vorausgegangene Überlegung von einem allgemeineren Blickwinkel als Frage behandelt werden: Welche Kompetenzen benötigen die sozialpädagogischen Fachkräfte künftig für ihre veränderten Arbeitsbedingungen in der neuen Schuleingangsstufe? Welche Kompetenzen

⁹¹ vgl. Bildungskommission NRW, Zukunft der Bildung. Schule der Zukunft. Neuwied, Kriftel und Berlin 1995, S.85

bringen die SozialpädagogInnen aufgrund ihrer Ausbildung und ihrer Berufserfahrung mit?

Die sozialpädagogische Ausbildung enthält viele Elemente. Sie „[...] schließt verschiedene Altersgruppen, sozialpädagogische Berufsfelder, Methoden und mediale Kompetenzen mit ein.“⁹² Dies macht deutlich, dass verschiedene sozialpädagogische Arbeitsbereiche etc. im Studium der Sozialen Arbeit behandelt werden, aber das Studium nicht speziell auf den Einsatz in der Schule vorbereitet. Außerdem wird in der Ausbildung Reflexionsfähigkeit über Zusammenhänge von gesellschaftlichen und individuellen Faktoren entwickelt. Dies ermöglicht eine „ganzheitliche“/ mehrperspektivische Sichtweise, die auch in der Arbeit in der Grundschule von Bedeutung ist. Ferner sind den SozialpädagogInnen in ihrer Ausbildung die Arbeit sowohl mit einer Gesamtgruppe als auch mit Kleingruppen oder mit einzelnen Kindern vertraut gemacht worden. Das könnte auch hilfreich für die Arbeit in der neuen Schuleingangsstufe sein. Weiterhin enthält die Ausbildung auch Elemente der Zusammenarbeit, denn in sozialpädagogischen Arbeitsfeldern ist es überwiegend üblich, im Team zu arbeiten und gemeinsam mit KollegInnen Verantwortung zu tragen. Gerade, wie schon des öfteren erwähnt, ist für die neue Schuleingangsphase eine künftige Gestaltung der Teamarbeit sinnvoll. Außerdem werden im Studium häufig kommunikative Fähigkeiten vermittelt, die u.a. auch für die Teamarbeit, die Arbeit mit den Kindern und den Eltern hilfreich sind. Es könnten noch mehr Ausbildungsschwerpunkte von Sozialer Arbeit genannt werden. Diese werden aber nicht weiter ausgeführt, da bei diesen genannten Aspekten schon deutlich wurde, dass sie für die künftige Arbeit in der Grundschule grundsätzlich greifen könnten.

Aus diesem Grund besitzen SozialpädagogInnen von ihrer Ausbildung her und insbesondere die bisherigen SchulkindergartenleiterInnen [...] auch von ihrer Berufserfahrung her – grundsätzlich jene Kompetenzen, die für die veränderten Arbeitsbedingungen in der neuen Schuleingangsphase von Bedeutung sind.

Die konkrete Vorbereitung auf die, bzw. Einarbeitung in die, veränderte Berufsrolle an der jeweiligen Schule (in dem jeweiligen Team) bleibt jedoch Aufgabe der einzelnen SozialpädagogIn und so auch die Frage, wie die einzelnen SozialpädagogInnen mit einem, bzw. ihrem wahrgenommenen Bedarf an

⁹² Fels, S./ Krieg, E.: Qualifikationsstruktur der PädagogInnen in Nordrhein- Westfalen und Sachsen Anhalt. In: Holtappels, H.G., 1995, S.79

persönlicher Vorbereitung, z.B. in Richtung Teamfähigkeit mittels Supervision umgehen.[...].

Die bisher bestehenden Schulkindergarten-Arbeitskreise können sicherlich auch zukünftig eine hilfreiche Einrichtung sein, in denen die SozialpädagogInnen auch außerhalb ihrer neuen Arbeitsteams ihre veränderten Arbeitsbedingungen reflektieren können.

Die gesellschaftlichen Entwicklungen erfordern von eigentlich jedem beruflichen Bereich die Bereitschaft zur Flexibilität und Lernbereitschaft. So wird voraussichtlich die baldige Einführung der neuen Schuleingangsphase auch zeigen (können), dass auch die nicht sozialpädagogischen Teammitglieder, d.h. die LehrerInnen, sich ebenfalls „zu bewegen“ und ggf. zu lernen haben in Richtung Teamfähigkeit/ geteilte Verantwortung etc.. Und dass die LehrerInnen die sozialpädagogischen Kompetenzen vielleicht neu und höher als zuvor schätzen lernen in der neuen geteilten Teamverantwortung. Zumal die entwicklungsverzögerten Kinder in der neuen Schuleingangsphase sicherlich eine große, wenn nicht die größte förderpädagogische Herausforderung darstellen werden.

Literaturverzeichnis

- **Arbeitsgemeinschaft der Schulkindergarten-Leiterinnen** im Bereich des Schulamts für den Kreis Borken, Konzeptionelle Überlegungen, Ende 2003
- **Barth, Karlheinz:** Lernschwächen früh erkennen im Vorschul- und Grundschulalter. 4.Auflage, München und Basel: Ernst Reinhard Verlag, 2003
- **Biermann, Benno, u.a.:** Soziologie. Gesellschaftliche Probleme und sozialberufliches Handeln. 3. Auflage, Neuwied und Kriftel: Luchterhand Verlag, 2000
- **Bildungskommission NRW (Hrsg.):** Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft. Denkschrift der Kommission „Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft“ beim Ministerpräsidenten des Landes Nordrhein- Westfalen. Neuwied, Kriftel und Berlin: Luchterhand Verlag, 1995
- **Burk, Karlheinz (Hrsg.):** Teamarbeit in der Grundschule. Mehr gestalten als verwalten. Frankfurt am Main: Arbeitskreis Grundschule – Der Grundschulverband, 1995
- **Burk, Karlheinz/ Mangelsdorf, Marei und Schoeler, Udo:** Die neue Schuleingangsstufe. Lernen und Lehren in entwicklungsheterogenen Gruppen. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 1998
- **Carle, Ursula/ Berthold, Barbara:** Schuleingangsphase entwickeln. Leistung fördern. Hohengehren: Schneider Verlag, 2004
- **Christiani, Reinhold (Hrsg.):** Schuleingangsphase neu gestalten. 2.Auflage, Berlin: Cornelsen Verlag, 2004

-
- **Christiani, Reinhold (Hrsg.):** Jahrgangsübergreifend unterrichten. Berlin: Cornelsen Verlag, 2005
 - **Fatke, Reinhard/ Valtin, Renate (Hrsg.):** Sozialpädagogik in der Grundschule. Aufgaben, Handlungsfelder und Modelle. Frankfurt am Main: Arbeitskreis Grundschule – Der Grundschulverband, 1997
 - **Faulstich – Wieland, Hannelore/ Tillmann, Klaus- Jürgen:** Schulsozialarbeit zwischen Konflikt und Akzeptanz. München: Deutsches Jugendinstitut, 1984
 - **Faust - Siehl, Gabriele:** Schulfähigkeit, Zurückstellung und Integrativer Schulanfang. Neue Entwicklungen bei der Einschulung. In: Die Grundschulzeitschrift 9, 1995, Heft 85
 - **Faust – Siehl, Gabriele/ Speck – Hamdan, Angelika (Hrsg.):** Schulanfang ohne Umwege. Frankfurt am Main: Arbeitskreis Grundschule – Der Grundschulverband, 2001
 - **Faust – Siehl, Gabriele , u.a.:** Die Zukunft beginnt in der Grundschule. Empfehlungen zur Neugestaltung der Primarstufe. Frankfurt am Main: Arbeitskreis Grundschule – Der Grundschulverband, 1996
 - **Fels, Sabine/ Krieg, Elsbeth:** Alle ziehen jetzt an einem Strang! Bilanz eines Modellversuchs. In: Grundschule 31, 1999, Heft 1
 - **Frommann, Anne/ Kehler, Hartmut und Liebau, Eckart:** Erfahrungen mit Schulsozialarbeit. Möglichkeiten der Zusammenarbeit von Sozialpädagogik und Schule. Weinheim und München: Juventa Verlag, 1987
 - **Gesetz zur Stärkung von Bildung und Erziehung (Landesregierung):** Schulpflichtgesetz, Schulrechtsänderungsgesetz 2003

-
- **Grotenhaus, Birgitt/ Reiners, Christoph:** Die neue Schuleingangsphase: Erfolgreich starten! 1. Auflage, Donauwörth: Auer Verlag, 2004
 - **Grundschule Berg-Fidel:** Informationsordner der Grundschule Berg-Fidel, Münster, 1999 und www.ggs-bergfidel.de
 - **Grundschule im Münsterland (ohne Ortsangabe):** Erstes standortbezogenes Konzept für die Schuleingangsphase. 01.02.2005
 - **Hacker, Hartmut:** Neue Formen der Kooperation von Kindergarten und Grundschule. In: Die Grundschulzeitschrift, 35.Jahrgang, 2003, Heft 6
 - **Hanke, Petra:** Anfangsunterricht – Grundschule. Leben und Lernen in der Schuleingangsphase. Neuwied und Kriftel: Luchterhand Verlag, 2002
 - **Hauser, A./ Neubarth, R./ Obermair, W.:** Management – Praxis. Handbuch soziale Einrichtungen. 2.Auflage, Neuwied und Kriftel: Luchterhand Verlag, 2000
 - **Holtappels, Heinz Günter:** Entwicklung von Schulkultur. Ansätze und Wege schulischer Erneuerung. Neuwied und Kriftel: Luchterhand Verlag, 1995
 - **Knörzer, Wolfgang/ Grass, Karl:** Den Anfang der Schulzeit pädagogisch gestalten. Studien- und Arbeitsbuch für den Anfangsunterricht. 5. Auflage, Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 2000
 - **Laging, Rolf:** Altersgemischtes Lernen in der Grundschule. Hohengehren: Schneider Verlag, 1999
 - **Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.):** Grundschule-Schulanfang. Ganzheitliche Förderung im Anfangsunterricht und im Schulkindergarten. 1. Auflage, Soest: Soester Verlagskontor, 1992

-
- **Meiers, Kurt:** Die altersgemischte Lerngruppe. In: Sache – Wort – Zahl 32, 2004, Heft 64
 - **Ministerium für Schule, Jugend und Kinder (MSJK) NRW (Hrsg.):** Konzept zur Schuleingangsphase. Bildungspolitische, pädagogische und organisatorische Eckpunkte. Stand des Konzeptes: 06.04.2004, www.bildungsportal.nrw.de, Internetrecherche am 28.02.2005
 - **MSJK NRW:** Fragen und Antworten zur Schuleingangsphase. Stand des Konzeptes: 06.04.2004, www.bildungsportal.nrw.de, Internetrecherche am 28.02.2005
 - **MSJK NRW:** Erfolgreich starten! Schulfähigkeitsprofil als Brücke zwischen Kindergarten und Grundschule. www.bildungsportal.nrw.de, Internetrecherche am 28.02.2005
 - **MSJK NRW:** Richtlinien und Lehrpläne zur Erprobung für die Grundschule in Nordrhein-Westfalen, www.bildungsportal.nrw.de, Internetrecherche am 28.02.2005
 - **MSJK NRW:** Vereinbarung zu den Grundsätzen über die Bildungsarbeit der Tageseinrichtungen für Kinder. (Bildungsvereinbarung NRW), www.bildungsportal.nrw.de, Internetrecherche am 28.02.2005
 - **Portmann, Rosemarie (Hrsg.):** Kinder kommen zur Schule. Hilfen und Hinweise für eine kindorientierte Einschulungspraxis. 4. Auflage, Frankfurt am Main: Arbeitskreis Grundschule - der Grundschulverband, 1995
 - **Rath, Norbert/ Ewering, Hildegard (Hrsg.):** Der Schulkindergarten. Arbeitsmodelle für eine Schnittstelle von Sozial- und Grundschulpädagogik. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann Verlag, 1997

-
- **Rath, Norbert/ Ravenberg, Klaus (Hrsg.):** Der Schulkindergarten. Band 2: Neue Arbeitsmodelle. Münster u.a.: Waxmann Verlag, 2001
 - **Schriftliche Befragung** eines Schulkindergarten-Arbeitskreises im Münsterland, 15.02.2005
 - **Spiegel von, Hiltrud:** Methodisches Handeln in der Sozialen Arbeit. 1. Auflage, München und Basel: Ernst Reinhardt Verlag u.a., 2004
 - **Stähling, Reinhard:** Multiprofessionelle Teams in altersgemischten Klassen. Ein Konzept für integrativen Unterricht. In: Die Deutsche Schule, 96. Jg., 2004, Heft 1
 - **Verband Bildung und Erziehung (VBE) (Hrsg.):** Bildungsplan Schulkindergarten. Fördern in der Schuleingangsphase. Dortmund, 1998
 - **Wittenbruch, Wilhelm/ Lennartz, Alice (Hrsg.):** Zeit zu handeln: Grundschulentwicklung voranbringen! Heinsberg: Dieck - Verlag, 2003

[...]

Fragebogen-Formular, Interview

1. Wie viele SozialpädagogInnen arbeiten in der Berg Fidel Grundschule?
2. Welche Aufgaben haben Sie (Frau Brämer)?
3. Welche Aufgaben haben die anderen SozialpädagogInnen?
4. Steht Ihnen ein eigener Raum zur Verfügung?
5. Gab es Schwierigkeiten in der Umgestaltungsphase zur flexiblen Schuleingangsphase?
6. Hatten Sie in der Vergangenheit Fortbildungen, um auf die flexible Schuleingangsphase vorbereitet zu werden?
7. Was glauben Sie, benötigen die bisherigen SchulkindergartenleiterInnen für Ihre zukünftige Arbeit?

