

**Allitera Verlag**

MONIKA EHRENSTEIN, 1957 in Mainz geboren, studierte Sonderpädagogik. Nach dem Studium war sie Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Modellversuch »Integration Körperbehinderter in das Gymnasium«. Seit 1983 war sie in Förderschulen und allgemeinen Schulen tätig. Sie unterrichtete lernbehinderte Kinder und arbeitete mehrere Jahre mit mehrfachbehinderten Jugendlichen. Im Rahmen eines Schulversuchs zum »Gemeinsamen Unterricht von behinderten und nichtbehinderten Kindern« war sie in einer Grundschule tätig. In beratender Tätigkeit war sie an eine Integrierte Gesamtschule teilabgeordnet. Außerdem hat sie als Kunsttherapeutin Angebote für Erwachsene und Kinder begleitet. Als Lehrbeauftragte an der Universität Koblenz-Landau war sie im Fachbereich Körperbehindertenpädagogik an der Ausbildung von Lehramtsstudierenden beteiligt. Seit 2001 arbeitet sie in Grundschulen (Schwerpunktschulen) mit.

**Monika Ehrenstein**

# **Der Zauberstein**

Wege der Inklusion gehen

**Allitera Verlag**

Weitere Informationen über den Verlag und sein Programm unter:  
[www.allitera.de](http://www.allitera.de)

August 2014  
Allitera Verlag  
Ein Verlag der Buch&media GmbH, München  
© 2014 Buch&media GmbH, München  
Herstellung: Kay Fretwurst, Freienbrink  
Printed in Germany · ISBN 978-3-86906-670-7

# Inhalt

Mein Weg zu diesem Buch .....	9
-------------------------------	---

Zur Orientierung .....	12
------------------------	----

## Ein Schuljahr beginnt

1. Der erwartungsvolle Blick auf das erste Schuljahr .....	15
2. Ein schwieriger Anfang für Frau Müller und Okan .....	17

## Teil I: Die Grundschulen im Zeichen des »I«

1. Zur aktuellen Entwicklung der Grundschulen als Schulen für alle Kinder .....	27
2. »Plötzlich ist da jemand aus der Förderschule ...« .....	38
3. Handlungsspielräume für die Förderung behinderter Kinder im traditionellen Grundschulunterricht .....	61
4. Inklusion/Integration – Versuch einer praxisbezogenen Klärung .....	83
5. Die Weiterentwicklung des Unterrichts auf dem Weg der Inklusion – was hilft? .....	116

## Teil II: Erfahrungen als »Tandem« in einer Klasse mit behinderten und nichtbehinderten Kindern

1. Wir übernehmen eine »I-Klasse« .....	149
2. Die freie Arbeitszeit als Kernstück unseres Schulalltags .....	159
3. In offenen Lernfeldern mit und von den Kindern lernen .....	171
4. Das »Rockzipfel-Prinzip« .....	187
5. Wie sinnvoll ist Schuleingangsdiagnostik? .....	200

6. Differenzieren in den sogenannten Kernbereichen des Anfangsunterrichts .....	205
7. Gemeinsam Unterricht vorbereiten und gemeinsam im Unterricht stehen .....	250

**Teil III: Übergangslösungen auf dem Weg der Inklusion – Erfahrungen mit klassenunabhängigen Unterstützungsmaßnahmen**

1. Beratung als Angebot .....	275
2. Einrichtung eines »offenen Lernraums« .....	276
3. Schreibwerkstatt als Ort für die Unterstützung schriftsprachlicher Kompetenzen .....	280
4. Mathematik-Förderstunden .....	283
5. Sprachförderung für Kinder mit nichtdeutscher Muttersprache .....	295
6. Kinder auf emotional bedeutsamen Wegen unterstützen .....	312

<b>Abschließend</b> .....	321
---------------------------	-----

Dank .....	325
------------	-----

Literatur .....	326
-----------------	-----

*Erzählte Ereignisse legen nicht fest, was zwingend ist und immer gilt; wohl aber zeigen sie auf, was einmal war und immer wieder sein könnte. So laden sie ein, die eigenen Einstellungen zu den Schulstoffen und das eigene pädagogische Handeln zu überdenken und dabei vielleicht neue Visionen zu entwickeln.*

(Urs Ruf, Peter Gallin: Dialogisches Lernen  
in Sprache und Mathematik, 2003)





## Mein Weg zu diesem Buch

Welche Schule ist die richtige für ein Kind? Welche Förderung braucht ein Kind? Die Fragen sind die immer gleichen. In einer sich aktuell wandelnden Schullandschaft aber sind sie in einem neuen Kontext zu beantworten. Inklusion ist in aller Munde. Die Forderung lautet: *Eine Schule für alle Kinder*. Der pädagogische Anspruch ist: Die Förderung aller Kinder im gemeinsamen Unterricht soll gelingen. Das ist eine Forderung, die Grundschullehrkräfte und Fachkräfte aus der Sonder- und Sozialpädagogik in Kooperation umsetzen sollen.

Während meiner gesamten beruflichen Tätigkeit arbeitete ich nicht nur in Förderschulen, sondern auch immer wieder in allgemeinbildenden Schulen. Die Mitarbeit in Grundschulen hat Erinnerungen an meine eigene Zeit als Erstklässlerin wiederbelebt. Sie sind an einschneidende Erlebnisse geknüpft: das erste »erlesene« Wort und die damit verbundene freudige Aufregung; die Erkenntnis, wie man in Textaufgaben manchmal »rückwärts« denken muss; die Erfindung eigenartiger Rollenspiele während der Hofpausen; der Stolz auf das Lob über das gelungene Bild einer Schlittenfahrt; die Angst vor den Ziffern unter den Diktaten; die gehorsam auf dem Schultisch verschränkten Arme; das Erdulden drakonischer Strafmaßnahmen, die die Klassenlehrerin bei Fehlverhalten ausübte. Da ist auch dunkel die Erinnerung an die Mitschülerin Karin, von der wir Kinder alle Abstand hielten, weil wir nicht verstanden, was mit ihr los war. An manchen Tagen schickte die Lehrerin sie wieder nach Hause, weil sie unangemessen gekleidet war. Karin blickte immer voller Angst und hilfesuchend um sich, wenn die Lehrerin sie aufrief. Manchmal machte sie in solchen Situationen in die Hose. Sie sprach nicht. Sie lernte die Buchstaben nicht. Eines Tages war sie nicht mehr da.

Immer wieder werde ich, im professionellen wie im privaten Umfeld, gefragt, wie das gehen soll: »Behinderte Kinder im normalen Unterricht?« Dann erzähle ich die Geschichten von jenen Kindern, mit denen ich in der Grundschule zusammengearbeitet habe. Oft rufen solche Geschichten Mitgefühl und Erleichterung hervor, auch – oder gerade – bei Zu-

hören, die mit dem Lehrberuf gar nichts zu tun haben. Ich erzähle von Lena, die ganz im Einverständnis mit sich selbst ihren Mitschüler Jakob bittet, ihr einen Text vorzulesen, den sie selbst nicht lesen kann. Ich erzähle von Mia, die selbstbewusst mitteilt, dass sie doch behindert sei. Ich erzähle von Daniels Erleichterung, als er sich endlich ohne Scham zu sagen traut: »Hilf mir, ich kann es nicht.« Ich erzähle von einem Unterricht, in dem *alle* Kinder unabhängig von Bewertungen entspannt und angstfrei unterwegs sind und lernen ...

Im Rahmen der Neuerungen, die seit 2001 in Rheinland-Pfalz gefordert, geplant und veranlasst werden, konnte ich als Fachperson aus der Sonderpädagogik meine berufliche Tätigkeit im selben Jahr ganz in die Grundschule verlegen. Nun habe ich mich entschieden, einige meiner Erfahrungen aufzuschreiben. Angetrieben wurde dieses Ansinnen durch die heftig entfachten Diskussionen um notwendige Veränderungen in der Schullandschaft seit Inkrafttreten der UN-Behindertenrechtskonvention im Jahr 2008.

Die Lerngeschichten der Kinder, die in diesem Buch vorgestellt werden, belegen, dass auch in der Grundschule außergewöhnliche Lernwege begleitet werden können, vorausgesetzt, die Schulen und die einzelnen Lehrkräfte sind bereit, bestehende Strukturen aufzubrechen. Die Vehemenz, mit der allerdings viele Lehrkräfte sich dagegen verwahren, hat guten Grund. Mein Wechsel in die Grundschule konfrontierte mich mit den Bedingungen und dem traditionellen Selbstverständnis unseres leistungs- und prüfungsorientierten Bildungssystems ganz anders, als dies jemals in der Förderschule der Fall war. Erst allmählich wurde mir bewusst, was da von den allgemeinen Schulen gefordert wird. Mit Kindern zusammenarbeiten? Förderung vom Kind aus gestalten? Mein »sonderpädagogischer Blick« auf die Kinder, deren Entwicklung durch eine Behinderung, eine Krankheit, eine kognitive Einschränkung oder durch psychosoziale Probleme erschwert ist, erwies sich als nur begrenzt kompatibel mit der bestehenden Unterrichtskultur. Ich stieß auf ungeklärte Fragen, auf Ängste, ambivalente Haltungen, unklare Kooperationsangebote, hohe Erwartungen. Es war zunächst schwierig, die konflikträchtigen Begegnungen mit Kollegen und Kolleginnen nicht persönlich zu nehmen, sondern als Bedingung meiner Arbeit zu verstehen. Die Lehrkräfte erleben, dass unter der Überschrift *Inklusion* die schulischen Strukturen, die der zunehmenden Wettbewerbsorientierung in unserer Gesellschaft Rechnung tragen, nun infrage gestellt werden.

»Eine Schule für alle ist im Grunde eine Metapher. Sie steht für eine gute alte pädagogische Idee« (Speck 2011, 89). Angesichts dessen, »wie schwer und bislang unmöglich es war und ist, diese in Praxis umzusetzen«, ist die Maximalforderung, »dass alle Schüler in unbegrenzter Vielfalt, von den hochbegabten bis zu den schwer- und mehrfach behinderten, in einer Schule bzw. Klasse nicht nur willkommen sein sollen, sondern auch das Optimum ihrer Lernleistungen erreichen können (...) geradezu mit der Quadratur des Kreises zu vergleichen« (a. a. O.).

Bei allem Verständnis für die »Distanzierung der Allgemeinen Schule, zusätzlich zu den jetzt schon vorhandenen schulischen Problemen auch noch alle Schüler und Schülerinnen mit Behinderungen mit unterrichten zu sollen« (a. a. O., 87), führt aber kein Weg daran vorbei, Schule zu verändern, im Sinne der Verantwortung für jene, die auf unsere Hilfe, Mitmenschlichkeit und Solidarität besonders angewiesen sind. Darum möchte ich meine beruflichen Erfahrungen in die Diskussionen zu Fragen der Unterrichtsentwicklung einbringen. In dieser Absicht ist dieses Buch entstanden. Die Lern- und Entwicklungsgeschichten, die hier nacherzählt werden, ereigneten sich in verschiedenen Schulen. Mit Grundschulkolleginnen, die sich grundlegenden Fragen des Unterrichts stellten, war es möglich, die Unterrichtsgestaltung dem lebensvollen Alltag in einer Klasse mit sehr verschiedenen Kindern anzupassen und die Förderangebote sinnvoll den Bedürfnissen der Kinder anzugleichen.

## Zur Orientierung

Das Buch besteht aus drei Teilen, in denen ich meine Erfahrungen als Sonderpädagogin in der heutigen allgemeinen Grundschule reflektiere und Lösungen für die Unterstützung von Kindern mit einer umfanglichen Behinderung und von Kindern mit Lernschwierigkeiten in einem gemeinsamen Unterricht darstelle.

Durch alle Kapitel des Buches hindurch spinnen die Lerngeschichten der Kinder bunte Fäden. Sie sind konkret und lassen sich als Praxiseinblicke zum großen Teil auch unabhängig vom übrigen Text lesen. Die Kinder selbst sollen zur Sprache kommen. Indem sie mit uns kooperieren, zeigen sie uns, wie die Zusammenarbeit mit ihnen gut gelingen kann. Als Lehrerinnen und Lehrer haben wir die Chance, von ihnen zu lernen. Manchmal gleicht die Zusammenarbeit mit ihnen einem Spurenlesen auf der Suche nach dem Schlüssel, einer Initialzündung, einem Zauberstein, der die Ereignisse wandelt: »(...) vielleicht, vielleicht, dass einer ihn entdeckt, den Stein, den Stein, den Zauberstein, der Tote auferweckt«.¹ In der Zusammenarbeit mit den Kindern erleben wir eine Lebendigkeit, die uns durch unser Berufsleben trägt.

Im **ersten Teil** geht es um die Herausforderung, aber auch die Zumutung, die sich daraus ergibt, dass auf dem Weg der Inklusion jede Schule (und jede einzelne Lehrkraft) die Strukturen erst finden muss, die *inklusiv* genannt werden können und der Schule bzw. der Arbeit mit den Kindern *integrative Wirkung* verleihen. Ich schildere die Konflikte, die, besonders in der Anfangszeit, durchgestanden werden müssen, solange eine gemeinsame Sprache zwischen den Fachkräften aus der Sonderpädagogik und den Grundschulkolleginnen und -kollegen noch nicht gefunden ist.

Einblicke in die Praxis zeigen die Handlungsspielräume zur Förderung der Kinder auf, die mit Einschränkung auch innerhalb der traditionellen Strukturen möglich ist. Die Lerngeschichten von Okan, Daniel, Fabiano und Johanna stehen als Beispiele dafür.

---

¹ vgl. S. 318

Fragen zum Förderplan, die Mia, ein Kind mit einer geistigen Behinderung, aufwarf, führten mich zu grundsätzlichen Gedanken darüber, was genau wir meinen, wenn wir das Recht auf Bildung und Teilhabe als Recht auf *inklusive* Bildung und Teilhabe formulieren. Diese Gedanken betreffen die Gemeinschaft und die Berechtigung des Einzelnen als Teil der Gemeinschaft. Insbesondere Mias Entwicklungsgeschichte verdeutlicht, dass die *soziale Integration* und der *individuelle Bildungsanspruch* keinen Widerspruch darstellen, sondern voneinander abhängen.

Eine Schule, die sich dem Anliegen öffnet und die Verantwortung für ihre eigene Weiterentwicklung zu übernehmen bereit ist, muss sich der Thematik von vielen verschiedenen Seiten her zuwenden und sich über verschiedene Aspekte der Schul- und Unterrichtsentwicklung Klarheit verschaffen. Gedankenanstöße unter anderem zu den Stichworten kollegiale Zusammenarbeit, offener Unterricht, Lehrerhandeln im Unterricht, die Rolle der Schulleitung, Leitgedanken der Förderarbeit schließen den ersten Teil ab.

Der **zweite Teil** basiert in der Hauptsache auf der mehrjährigen Zusammenarbeit mit einer Grundschulkollegin, die bereit war, im Tandem mit mir eine Klasse zu übernehmen, in die Kinder mit und ohne Behinderungen gemeinsam gingen. Diese Zusammenarbeit zeitigte besonders eindruckliche Erfahrungen, die meine Haltung zum *gemeinsamen Unterricht* nachhaltig geprägt haben. Wir handelten gemeinschaftlich. Unsere Kooperation war nicht über Rollen oder Funktionen definiert. Wir kooperierten aus einem gemeinsamen Anliegen heraus und brachten unsere Kompetenzen ein. Wir entwickelten unterrichtliche und schulalltägliche Strukturen, die Kindern mit sehr unterschiedlichen Förderbedürfnissen das gemeinsame Lernen ermöglichten. Dabei spielten die freie Arbeitszeit und andere offene Unterrichtsphasen eine bedeutsame Rolle. Didaktische Leitlinien, die wir für die grundschulpädagogischen Kernbereiche *Erwerb der Kulturtechniken* und *Sachunterricht* fanden, illustriere ich mit vielfältigen Beispielen. Die Entwicklung individueller Förderpläne, die besondere Situation, gemeinsam im Unterricht zu stehen, und die Auseinandersetzung mit der Unvermeidbarkeit von Leistungsbeurteilung werden in gesonderten Kapiteln bedacht. Der Beziehungsaufbau der Lehrperson zum Kind erhält einen eigenen Abschnitt.

Lena, deren Lerngeschichte ich ausführlich schildere, stellte die Tragfähigkeit unserer Entscheidungen auf die Probe. Insofern wurde sie zum

Schlüssel für unsere Haltung zur Integration/Inklusion<sup>2</sup> und bestärkte uns in unserer Argumentation *für* den gemeinsamen Unterricht. In Zusammenhang mit Lenas Geschichte zeige ich in einem eigenen Kapitel die Fragwürdigkeit einer üblichen Schuleingangsdiagnostik auf und plädiere für eine enge Kooperation von Kindergarten und Schule bereits im Vorfeld der Einschulung.

Der **dritte Teil** des Buches kann als Entwurf eines eigenständigen Arbeitsbereichs für Beratung und spezielle Förderung innerhalb der allgemeinen Schule, den die Fachkräfte aus der Sonder- und Sozialpädagogik verantworten, gelesen werden. Von hier aus konnten Kinder bedarfsorientiert und unabhängig vom Klassenunterricht unterstützt werden. Für Hanna und Hài Manh, die in diesem Teil ausführlich zur Sprache kommen, lag in diesen Förderstunden eine besondere Chance.

Viele Lehrerinnen und Lehrer, die ihre berufliche Tätigkeit als traditionell arbeitende Grundschullehrkräfte begannen, brauchen solche Übergangslösungen auf dem Weg zu einer inklusiven Schule. Die damit verbundene Problematik wird angesprochen.

**Einleitend** jedoch breite ich die Probleme einer Schulrealität aus, in der Lehrkräfte sich in der Situation mit behinderten Kindern weitgehend überfordert sehen. Vielfach kann in der derzeit üblichen Schulpraxis »von einem wirklichen Willkommenheißen dieser Kinder (...) nicht die Rede sein, eher von einer ›Wahnsinnsdiskussion‹ unter den Lehrern« (a. a. O. 87). Die Vertreter der Sonderpädagogik werden dabei in eine »Förder-Nische« abgedrängt.

---

<sup>2</sup> *Inklusion* oder *Integration*? Als ich mit den Notizen für das Buch begann, war der Begriff *Inklusion* in der Lehrerschaft noch weitgehend unbekannt. Man sprach von *Integration*. Mit dem Gebrauch des Begriffes *Integration* schließe ich immer das Bewusstsein von den besonderen Bedingungen mit ein, die Kinder mit Behinderung für ihre Entwicklung brauchen, gleich ob sie in der Förderschule oder in der allgemeinen Schule lernen. Der Begriff *Inklusion* steht im allgemeinen Gebrauch für eine Forderung (Nichtaussonderung), die nicht mehr mit Besonderheiten verbunden ist, da alle Kinder individuell gefördert werden (vgl. Haupt 2013, 45). Beim Stand der aktuellen Diskussionen um die Schul- und Unterrichtsentwicklung aber ist es mir wichtig, beim Gebrauch der Wörter das Bedenken von Bedingungen und Besonderheiten schulischer Förderung immer einzuschließen, daher ziehe ich es vor, den vormalig gebräuchlichen Begriff *Integration* mitzubedenken (vgl. S. 27f.).

# Ein Schuljahr beginnt

## 1. Der erwartungsvolle Blick auf das erste Schuljahr

Neugierig, aufgeregt und stolz, sicherlich auch ein wenig ängstlich betreten die Kinder an ihrem ersten Schultag das Schulhaus. Für sie beginnt ein ganz neuer Lebensabschnitt und sie sind voller Erwartung. Scheu an der Hand der Eltern halten sie Ausschau nach bekannten Gesichtern unter all den fremden Menschen. Vielleicht haben sie ihre Lehrerin oder ihren Lehrer an einem Besuchstag in der Schule schon einmal gesehen und suchen deren/dessen freundlich zugewandten Blick. Viele unausgesprochene Fragen kann man auf ihren Gesichtern lesen. Die Eltern begleiten sie durch die Gänge bis zur Klassenzimmertür. Sie lassen die Kinder in dem Raum zurück, in dem sie von nun an Lesen, Schreiben, Rechnen und vieles mehr lernen werden. Viele Eltern sind sich sicher, dass für ihre Kinder mit dem Schritt in die Schule »der Ernst des Lebens« beginnt. Ab jetzt werden ihre Kinder jeden Tag die Wohnung verlassen und den Schulweg bewältigen, um dann mehrere Stunden in diesem Gebäude zu verbringen. Für Eltern ist es nicht einfach, ihre Kinder der neuen Situation, auf die sie nur begrenzt Einfluss nehmen können, anzuvertrauen. Sie kennen ihre Kinder und bringen Erfahrungen und Erwartungen mit, die sie den Lehrkräften gerne mitteilen möchten. Die Bereitschaft der Lehrkräfte, sich den Sorgen und Ängsten der Eltern zu öffnen, ist eine Voraussetzung für eine gelingende Zusammenarbeit.

Auch die Lehrerinnen und Lehrer sind an diesem Tag aufgeregt. Was wird wirklich auf sie zukommen? Sie haben sich auf das neue Schuljahr vorbereitet. Sie haben darüber entschieden, wie die Umgebung für die Kinder und die Bedürfnisse, die sie mitbringen, vorbereitet sein soll. Der Klassenraum weist Merkmale ihrer Arbeitsweise und der Strukturen auf, die ihrem Unterricht zugrunde liegen. Auch Persönliches kommt zum Ausdruck. Mit der Atmosphäre, die sie schaffen, sorgen sie dafür, dass die Kinder sich mit ihren Erwartungen willkommen fühlen. Einige haben die zukünftigen Schülerinnen und Schüler ihrer Klasse schon im Kindergarten besucht. Sie haben Vorinformationen über sie erhalten.

Vielleicht fragen sie sich, ob sie gut auf sie werden eingehen können. Mit dem, was die Lehrkräfte in subjektiver Verantwortung für ihren konkreten Unterricht entscheiden, und der Haltung, die sie den Kindern gegenüber einnehmen, schaffen sie den Rahmen, in dem sich schulisches Lernen ereignen wird.

Die Kinder versammeln sich nach der Begrüßung durch die Schulleitung bei ihren Klassenlehrerinnen und Klassenlehrern. Bei der Zusammensetzung der Klassen waren im Vorfeld Hinweise der Eltern und Informationen aus dem Kindergarten einbezogen worden.

Maria geht strahlend auf ihre Lehrerin zu. Sie hat sie bereits vor den Sommerferien im Kindergarten kennengelernt und vor wenigen Tagen einen Willkommensbrief von ihr erhalten. Luisa dagegen fängt an zu weinen, als sie sich von ihren Eltern trennen muss. Unter den Kindern ist auch Thomas. Er ist – so verlauten die Akten – lernbehindert. Von Jakob ist bekannt, dass er schon lesen kann. Die Mutter von Matthias hatte bei der Schulanmeldung besorgt mitgeteilt, dass man auf die körperlichen Schwächen ihres Kindes werde achten müssen. Über Katharina hörte man, sie sei ein sehr kluges, braves Kind. Marina dagegen sei nicht gut auf die Schule vorbereitet. Sie spreche kaum Deutsch und habe selten den Kindergarten besucht. Okan steht verlegen am Rand der Stuhlreihen, zusammen mit seiner Mutter, die von der Begrüßungsfeier sicher nur wenig verstehen konnte. Tim kommtforsch herbeigelaufen. Ihm eilt der Ruf voraus, er könne nicht »eine Minute ruhig sitzen«. Mia sieht man an, dass mit ihr etwas *besonders* ist. Sie ist ein Kind mit Trisomie 21. Über die Frage, in welcher Klasse sie »gut aufgehoben« sein würde, hat die Schulleitung mit Kolleginnen und Kollegen im Vorfeld beraten. Bei der Schulanmeldung waren da noch die Eltern von Christoph gewesen. Ihnen war davon abgeraten worden, die Grundschule vor Ort als Wunschschule anzugeben. Sie haben einen Platz in der Schule für sprachbehinderte Kinder gefunden. Sarahs Name taucht erst gar nicht auf der Liste der angemeldeten Kinder auf. Das Gesundheitsamt hatte die Eltern mit ihrer Tochter an die Schule für körperlich beeinträchtigte Kinder weiterverwiesen.

Unter den Kindern, die jetzt noch unschlüssig mit ihren Schultüten in der Turnhalle warten, ist auch Giannina. Ihre Oma hat sie an diesem ersten Tag zur Schule gebracht. In der Nähe steht Anna mit ihren Eltern und ihrem kleinen Bruder. Giannina und Anna kommen aus demselben Kindergarten.

All den Kindern, die kurze Zeit später auf »ihren« Plätzen sitzen, stolz ihre Schultaschen auspacken und die schönen neuen Mäppchen vorzei-



gen werden, sieht man nicht an, welche Herausforderungen sie für ihre Lehrerin oder ihren Lehrer bereithalten.

Die Lehrkräfte wissen, dass es höchst anspruchsvoll sein wird, sich im komplexen Geschehen unterrichtlicher Situationen auf diese Vielfalt einzustellen und in geeigneter Weise auf die unterschiedlichen Kinder einzugehen. Sie möchten davon ausgehen können, dass die meisten »ganz normal lernen werden, wie die Kinder vor ihnen auch«. Aber sie wissen, dass auch schwierige Situationen nicht ausbleiben werden. Darauf sind sie unterschiedlich vorbereitet.

## **2. Ein schwieriger Anfang für Frau Müller und Okan**

### **2.1 Frau Müller ist Berufsanfängerin**

Für eine junge Lehrkraft, die ihr Berufsleben in der Grundschule beginnt, ist das erste Jahr eine besonders mühsame Zeit. Sie kennt die Arbeitsanforderungen nur aus den Lehrversuchen und der Anschauung. Sie ist lange nicht auf alles, was ihr bevorsteht, vorbereitet und es gibt noch keine Routinen.

Der folgende Abschnitt beruht auf Gesprächen mit Kolleginnen und Kollegen, die Situationen aus ihrer Anfangszeit schilderten.

Eine junge Lehrerin, sie soll hier Frau Müller heißen, tritt nach dem Referendariat ihre erste Stelle an. Frau Müller hat vor Beginn des Schuljahres Kontakt zu den anderen Kolleginnen auf der Stufe, der sie zukünftig zugeteilt ist, aufgenommen. Dort wird sie von erfahrenen Lehrerinnen »an die Hand genommen«. Ihr wird mitgeteilt, dass man auf jeder Klassenstufe »parallel arbeitet«. Frau Müller ist es recht, auf verlässliche Vereinbarungen zu stoßen, an die sich alle Kolleginnen einer Klassenstufe halten. Die eingeführten Lehrwerke bilden die Grundlage für die Erstellung von Arbeitsplänen, die die Unterrichtsinhalte in ein festgelegtes zeitliches Raster einfügen. Die junge Frau fühlt sich durch die Absprachen mit den Kolleginnen abgesichert. Das enthebt sie in gewisser Hinsicht der alleinigen Verantwortung für die pädagogischen Entscheidungen. Mit der Gewissheit der Erfahrenen strahlen die Frauen eine große Sicherheit aus. Sie stellen sich als »Wir« dar. »Wir« schippern alle in dem gleichen beruhigenden Fahrwasser (vgl. Pennac 2009, 128). Das Schuljahr kann beginnen.

## DIESES BUCH BESTELLEN:

per Telefon: 089-13 92 90 46

per Fax: 089-13 92 9065

per Mail: [info@allitera.de](mailto:info@allitera.de)

Weitere Informationen über den Verlag und sein Programm  
unter:

[www.allitera.de](http://www.allitera.de)

[www.facebook.com/AlliteraVerlag](https://www.facebook.com/AlliteraVerlag)

### Allitera Verlag

Allitera Verlag • Merianstraße 24 • 80637 München  
[info@allitera.de](mailto:info@allitera.de) • fon 089-13 92 90 46 • fax 089-13 92 90 65 •  
[www.allitera.de](http://www.allitera.de) • [www.facebook.de/AlliteraVerlag](https://www.facebook.de/AlliteraVerlag)