

1 Einleitung

Über die Jahrhunderte hinweg befinden sich die Grundschulen in Deutschland in einem Reformierungsprozess (Liebers 2008a). Die bildungspolitisch intendierten Reformierungen der Grundschule, wie sie vor allem seit Beginn der 1990er Jahre in allen Bundesländern unterschiedlich stark beobachtet werden können, zielen in erster Linie auf eine veränderte Schuleingangsphase ab, um darüber eine Einschulung ohne Auslese zu ermöglichen (Prengel 1999: 12). Grundlegend ist hierbei die Annahme, dass durch eine stärkere Individualisierung des Unterrichts in dieser sensiblen Phase der Schulkarriere ein gelingender Schulstart gegeben ist, der durch weniger selektive Barrieren gekennzeichnet, indem vor allen Dingen ein höheres Maß an Heterogenität akzeptiert beziehungsweise diese Heterogenität bewusst produktiv genutzt wird (Götz 2012; Lang et al. 2010). Denn obwohl Grundschule die Schulform mit der heterogensten Schülerschaft ist und auch schon immer war, beschneidet sie sich auch selbst, indem sie bestimmte Schülergruppen ausschließt und häufig noch immer der Fiktion der homogenen Jahrgangsklasse folgt (Wendt 2009). Daher ist es erklärtes Ziel über spezifische Standards die Heterogenität der Kinder im Schuleingangsbereich zu erhöhen, so dass in Folge weniger separierende oder selektierende Maßnahmen erforderlich werden und dadurch mehr Kinder die Anerkennung als Grundschulkind erfahren. Vor dem Hintergrund inklusiver Schulentwicklungsideen wird dieser Aspekt weitergedacht, indem nicht Einzelne in ein System integriert werden, das sie sonst ausschließen würde, sondern indem alle in ihrer Eigenheit wertgeschätzt und in ihren jeweiligen Bedürfnissen unterstützt werden (Hinz 2007, 2011). Dabei wird versucht traditionelle Etikettierungen und Diskriminierungen wie sie das Konstrukt der Schulfähigkeit oder der Behinderung implizieren, zu überwinden, indem diese Kategorien in den Hintergrund treten.

Die flexible Schuleingangsphase in Brandenburg (FLEX) fußt auf eben diesen Annahmen. Sie ist ein aktuelles Schulentwicklungsmodell, das sich durch den nunmehr erlangten Status als etablierte Form der neuen Schuleingangsphase beschreiben lässt. Über ein umfangreiches Set an strukturellen, personellen und rechtlichen Veränderungen wird hier versucht ein schulisches Umfeld zu schaffen, das über den Fokus auf Präventions- und Kompensationsstrategien die Exklusionsrisiken für (zukünftige) Schulanfänger minimieren möchte (Geiling 2012).

Obwohl sich die bundesweiten Neuerungen zur Schuleingangsphase im Allgemeinen und bezogen auf die FLEX im Speziellen als hoffnungsvolle, weitreichende und maßgebliche Reformbestrebungen beschreiben lassen, die „den Anspruch einer inklusiv orientierten Strategie kundtun“ (ebd.: 116), dürfen gleichzeitig aber auch die weiteren Veränderungen schulischer Entwicklungen nicht vernachlässigt werden, die vor allem aus der PISA-Debatte erwachsen sind. Im Gegenzug zu der anfangs der 1990er Jahre stark individuellen Perspektive auf Kinder und dem Zugeständnis flexibler Lernzeiten und verschiedener Lernzugänge, geht es seitdem verstärkt um Standardisierung und Leistungsmessung und damit um die Orientierung an einer festen Norm (Eberwein 2003;

Knauer 2002). Zudem wird das deutsche Schulsystem durch seine Vielgliedrigkeit und das ausdifferenzierte Förderschulsystem dominiert und verlangt per se nach Prozessen der Aussonderung. „[S]o konstruiert die Parallelität von Regel- und Sonderschulsystem segregierende und separierende Strukturen, die die Dreigliedrigkeit der weiterführenden Schulen noch ausdifferenzieren“ (Platte 2008: 40; vgl. hierzu auch Katzenbach/Schnell 2012: 26). Diese widersprüchlichen Strömungen beziehungsweise dieses bildungspolitische Grundgefüge bestimmen die Veränderungen im Schuleingangsbereich, damit auch der FLEX und auch das Setting der vorliegenden Studie. Es wird davon ausgegangen, dass die sich daraus ergebenden Paradoxien evident sind und die AkteurInnen mit ambivalenten Erwartungen konfrontieren: Ein Schulentwicklungsprozess unter der Prämisse von Individualisierung und Nichtaussonderung einerseits sowie die Orientierung an Standardisierung und Aussonderung andererseits.

Bedeutung finden daher Diskurse zu Heterogenität, Inklusion und Schulentwicklungsprozessen. Dies erklärt sich dadurch, dass die Beachtung der Heterogenität *die* Bedingungsvariable darstellt, wenn über eine Grundschule ohne Auslese, wozu die FLEX maßgeblich beitragen kann, diskutiert wird. In den Diskursen über Inklusion wird dies weiter elaboriert, indem hier einerseits die Chancengerechtigkeit aller im Mittelpunkt steht, was andererseits den Verzicht auf Stigmatisierungen und Diskriminierungen einschließt. Schließlich stellen Schulentwicklungsprozesse eine wesentliche Prämisse im Zuge der Diskussion um die Etablierung eines gerechten inklusiven Schulsystems dar (Moser 2012).

Weiterhin wird davon ausgegangen, dass die FLEX durch ihre besonderen Bedingungen, die sich von der tradierten Form der Schuleingangsphase unterscheiden, professionelle Entwicklungen erfordert. Dies bedingt sich dadurch, dass die FLEX ein neues Setting bietet, mit Herausforderungen für die Lehrkräfte, die neuartige Anerkennungsprozesse gegenüber allen SchülerInnen verlangen. Die klassische Normalpädagogik mit ihrer Orientierung auf die Wissens- und Normenvermittlung wird hierbei um die therapeutische Funktion, die sonst eher der Sonderpädagogik zugeschrieben wird, erweitert (Oevermann 1996). Bezeichnend dafür ist, dass das fachspezifische Wissen auf den Einzelfall angewendet wird, wobei die Rücksichtnahme auf die psychische Verletzbarkeit des Heranwachsenden im Mittelpunkt steht. Daraus resultiert auch, dass die allgegenwärtige Selektionsfunktion die anderen Funktionen des Lehrerhandelns nicht überlagern darf (Ilien 2007). Die Bewältigung dieser Aufgabe wird als wesentlich erachtet um von professionellem Handeln oder professionellen Entwicklungen sprechen zu können.

Für die zugrunde liegende strukturfunktionalistisch orientierte Professionstheorie wird es als wesentlich erachtet, dass sie den Blick nicht nur auf das Individuum legt, sondern das System und dessen Bestrebung der Selbsterhaltung in den Blick nimmt. Wenn die FLEX als (Teil-)System des Schulsystems darauf ausgerichtet ist, unter vermindertem Selektionsdruck die Inklusion der eingeschulten SchülerInnen zu ermöglichen, so hat unter dieser Perspektive pädagogische und auch sonderpädagogische Professionalität vermehrt den Auftrag der Sicherung von Heterogenität in diesem Gefüge. Damit verbunden ist eine neuartige Selbstbeschreibung (sonder-)pädagogischen Handelns, da der Fokus nicht mehr auf einzelnen SchülerInnen oder LehrerInnen liegt, sondern auf den Systemeffekten, die Inklusion oder Exklusion hervorbringen (vgl. hierzu Moser 2005: 92ff.).

Für die vorliegende Arbeit ergeben sich daher folgende Fragen:

- Was sind die handlungsleitenden Orientierungen der AkteurInnen der FLEX¹ und wie reflektieren sie über das sie umgebende durch Widersprüche gekennzeichnete System?
- Wie reflektieren sie die heterogen zusammengesetzte Lerngemeinschaft und die sich daraus ergebenden Anforderungen? Welche Umgangsweisen lassen sich erkennen?
- Lassen sich im Kontext der FLEX Diskriminierungen und Aussonderungsprozesse vermeiden oder halten die AkteurInnen weiterhin daran fest? Wenn ja, wie wird dies begründet?
- In welchen Bereichen lassen sich, ausgehend von den Reformbestrebungen, professionelle Entwicklungen rekonstruieren (und wo nicht) und was sind mögliche Erklärungen hierfür?

Um diesen Fragen nachzugehen, soll im nachfolgenden *Kapitel 2* das Zustandekommen der neuen Schuleingangsphase in Deutschland sowie der FLEX in Brandenburg näher erläutert werden. Dabei wird auf das Konstrukt der Heterogenität als wesentliche Bestimmungsvariable für die Veränderungen und Diskussionen im Schuleingangsbereich in einem Exkurs näher eingegangen. Die FLEX Brandenburg wird unter der Perspektive der besonderen Merkmale einerseits und deren vielfältige Widersprüche andererseits beschrieben. Nach einer Darstellung ausgewählter Forschungsbefunde zur FLEX wird der Blick auf die Handlungsebene gelegt um darüber mögliche Herausforderungen für die AkteurInnen abzuleiten.

Wenn es um die Frage der Akzeptanz von Heterogenität und damit zusammenhängend auch der Vermeidung von Diskriminierungs- und Selektionsprozessen geht, dann bieten sich für die theoretische Betrachtung dieser Phänomene verschiedene Möglichkeiten an. Luhmann (2002, 2004) und Luhmann/Schorr (1988) zum Beispiel greifen diesen Diskurs auf, indem sie davon ausgehen, dass das Erziehungssystem mit Hilfe des Codes besser/schlechter unterscheidet und in diesem Sinne auch selektieren muss. Die vorliegende Arbeit folgt jedoch der Logik des Neo-Institutionalismus, der den Blick ebenso auf Systemprinzipien lenkt, die sich für das Akteurshandeln als dominant erweisen. Für diesen soziologisch inspirierten Forschungsansatz grundlegend ist „die These, dass Handeln von und in Organisationen nicht in erster Linie Ergebnis individueller Entscheidungsfindung ist, sondern vor allem bedingt durch institutionelle gesellschaftliche Regeln“ (Senge 2011b). Betont wird hierbei die Bedeutsamkeit von gesellschaftlich verankerten Routinen, Regeln oder Normen für Handlungen und Entscheidungen, denen die AkteurInnen oder Organisationen meist unbewusst und unreflektiert folgen. Diese Sichtweise erlaubt es, dass sich die Arbeit in ihren Betrachtungen konsequent der Akteursebene widmen kann, ohne dass hierbei jedoch die organisatorische und institutionelle Ebene außer Acht gelassen werden. Vielmehr wird das Handeln der AkteurInnen in genau diesen Rahmungen verortet. Indem im *Kapitel 3* die Forschungsperspektive des Neo-Institutionalismus näher erläutert wird, soll einerseits die Bedeutsamkeit der Einflussfaktoren für die päd-

¹ Als AkteurInnen der FLEX gelten alle in FLEX involvierten Lehrkräfte (Grund- und FörderschullehrerInnen) sowie der/die SchulleiterIn.

gogische Handlungspraxis der Professionellen deutlich werden. Andererseits wird die begrenzte Veränderlichkeit von Teilsystemen, die einen Ausschnitt einer Gesamtorganisation markieren, aufgezeigt. Geklärt werden hierbei insbesondere das Verständnis und die eigene Logik von Institutionen sowie damit zusammenhängende Effizienz- und Anerkennungsbestrebungen.

Aussonderungsprozesse im Kontext der Grundschule sind Gegenstand des *4. Kapitels*. In diesem werden Forschungsbefunde näher beleuchtet, die unter der Perspektive ausgewählt wurden, wie von Seiten der Grundschule beziehungsweise der Grundschullehrkräfte Förderschulkinder konstruiert, diskriminiert und selektiert werden. Dabei werden zunächst diejenigen Studien dargestellt, in denen das Forschungsvorgehen von der Perspektive der Organisation dominiert wird. Dann werden weitere Befunde dargelegt, in denen die Akteursperspektive vordergründig ist. Die Zusammenfassung dient dazu übergeordnete Themen der verschiedenen Arbeiten zu explizieren um darüber Fragen für die eigene Untersuchung abzuleiten. Indem auch im empirischen Teil der Arbeit der Fokus darauf gelegt wird, ob sich Diskriminierungs- und Aussonderungsprozesse tatsächlich vermeiden lassen oder nicht, wird darüber in den Blick genommen an welchen Stellen den bildungspolitischen Tendenzen möglicherweise nicht entsprochen wird und worüber sich dies begründen lässt.

Um dies für den vorliegenden Kontext zu rekonstruieren, folgt die Arbeit durchgängig einem qualitativen Forschungsdesign, was im *Kapitel 5* näher beschrieben wird. Zu Beginn wird hier die für die empirische Untersuchung zugrunde liegende Forschungsfrage entfaltet, um daran anschließend die Stichprobe vorzustellen sowie die Untersuchungs- und Auswertungsmethode mit ihrem methodologischen Hintergrund als auch in ihrem Wert für diese Studie zu erläutern. Ende des Schuljahres 2006/07 wurden sieben Gruppendiskussionen durchgeführt, an denen Grundschullehrkräfte der Flexiblen Schuleingangsphase sowie optional der/die SchulleiterIn teilgenommen haben. Nicht immer haben die FörderschullehrerInnen teilgenommen, gleichwohl sie ebenso zum Team der FLEX gehören. Die Zahl der Beteiligten variiert aufgrund der freiwilligen Gruppenzusammenstellung zwischen drei und neun TeilnehmerInnen. Als Fall gilt im Weiteren jeweils eine Schule beziehungsweise Untersuchungsgruppe mit den teilnehmenden AkteurInnen. Wesentliche Unterschiede lassen sich vor allem hinsichtlich der Kontextbedingungen, unter denen sie arbeiten, finden. Als Auswertungsmethode wurde die dokumentarische Methode nach Bohnsack gewählt. Dieses rekonstruktive Analyseverfahren erlaubt das Explizieren kollektiver und vor allem auch impliziter Wissensbestände um darüber hinaus abzubilden, wie sich diese Orientierungen begründen. Wesentlich ist hierfür auch, dass es nicht vordergründig um konkrete Handlungsschemata geht, sondern um diesen zugrunde liegende Einstellungen und Deutungsmuster. Wesentlich ist für die Gewinnung der Daten, dass die vorliegende Studie aus einem Evaluationsprojekt der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg unter Prof. Ute Geiling hervorgegangen ist. Die Auswahl der Auswertungsschwerpunkte erfolgte jedoch unter Gesichtspunkten, die einzig für diese Arbeit relevant sind.

Die Darstellung der Ergebnisse erfolgt in den *Kapiteln 6 und 7*. Hier werden zunächst die Interpretationsergebnisse unter der Perspektive einer komparativen Analyse wiedergegeben, wobei die Logik der Auswertungsschwerpunkte leitend ist. Hauptaugenmerk und Herzstück der Studie sind jedoch die vier Fallbeschreibungen, in denen insbesondere die Orientierungsmuster der AkteurInnen entfaltet werden. Hierüber können Einsichten

gewonnen werden, wie die FLEX Brandenburg auf der Fallebene umgesetzt und gedeutet wird. Die darauffolgende Synopse dient dazu überblicksartig die wesentlichen Erkenntnisse zur Etablierung der FLEX, dem Umgang mit Heterogenität, dem Verzicht auf sonderpädagogische Feststellungsverfahren sowie den professionellen Entwicklungen zusammenzufassen. Den Abschluss der empirischen Analysen bildet die Kontrastierung der vier Fälle mit der Typenbildung.

Am Ende werden die wesentlichen Forschungsbefunde dieser Arbeit in der Diskussion (*Kapitel 8*) in Bezug gesetzt zu den theoretischen Annahmen, die dieser Arbeit zugrunde liegen um davon ausgehend im abschließenden Resümee (*Kapitel 9*) den Gewinn dieser Arbeit sowie Konsequenzen für Schulentwicklungsprozesse und die (Grund-) Schulforschung aufzuzeigen.