

Reinhard Stähling Barbara Wenders

Teambuch Inklusion

Ein Praxisbuch für multiprofessionelle Teams



Basiswissen
Grundschule

Band 33

Basiswissen Grundschule

Band 33

Teambuch Inklusion

Ein Praxisbuch für multiprofessionelle Teams

von

Reinhard Stähling/Barbara Wenders

Mit Fotos von Donata Wenders



Schneider Verlag Hohengehren GmbH

Basiswissen Grundschule

Herausgegeben von:

Band 1 bis 18: Jürgen Bennack

Ab Band 19: Astrid Kaiser

Die Reihe „Basiswissen Grundschule“ ist einem schüler- und handlungsorientierten, offenen Unterricht verpflichtet, der auf die Stärkung einer selbstständigen, sozial verantwortlichen Schülerpersönlichkeit zielt.

Umschlag: Friedel Callies, Münster

Fotos: Donata Wenders, Berlin

Gedruckt auf umweltfreundlichem Papier (chlor- und säurefrei hergestellt).

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

ISBN: 978-3-8340-1531-0

Schneider Verlag Hohengehren, Wilhelmstr. 13, D-73666 Baltmannsweiler

Homepage: www.paedagogik.de

Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen bedarf der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verlages. Hinweis zu § 52 a UrhG: Weder das Werk noch seine Teile dürfen ohne vorherige schriftliche Einwilligung des Verlages öffentlich zugänglich gemacht werden. Dies gilt auch bei einer entsprechenden Nutzung für Unterrichtszwecke!

Inhaltsverzeichnis

Vorwort der Herausgeberin der Reihe:
 Astrid Kaiser: **Das Team ist der Schlüssel zur Inklusion** VII

Einleitung und Dank 1

Teil I

Reinhard Stähling

Feste Klassenteams für stark heterogene Klassen

1.1 Voraussetzung guten Unterrichts: Schüler brauchen Strukturen
 und konsequente Lehrkräfte im Team 8

1.2 Inklusionsfördernde Strukturen: Feste, multiprofessionelle
 Klassenteams und Gleichverteilung 17

1.3 Ausblick 20

Teil II

Barbara Wenders

Teamarbeit im Unterricht einer stark heterogenen Klasse
 Praxisbericht

2.1 Schulentwicklung in Berg Fidel und die Teamarbeit 36

2.2 Grundlagen unserer Arbeit im Team im gebundenen Ganzttag . . . 38

 2.2.1 Mehrperspektivität 38

 2.2.2 Gemeinsame Freude 40

 2.2.3 Verantwortung 40

 2.2.4 Kontinuität und Verlässlichkeit im Stundenplan 43

2.3	Aufgabenfelder	46
2.3.1	Begleitung und Unterstützung beim Lernen	46
2.3.2	Fachlichkeit und Tagesablauf	46
2.3.3	Gebundener Ganzttag	48
2.3.4	Kommunikation und Vertrauen	49
2.4	Disziplin und verschiedene Erwachsene	53
2.4.1	Beispiel Mittagessen	55
2.4.2	Rückmeldekultur	57
2.4.3	Wenn die „Chemie“ nicht stimmt	58
2.5	Die Einbindung der Intergrationshelferinnen und Integrationshelfer	61
2.6	Teammitglieder der Sonnenblumenklasse	65
2.6.1	Klassenlehrerin und Teamleiterin	65
2.6.2	Integrationshelferin Maja	66
2.6.3	Integrationshelfer Mario	67
2.6.4	Lehramtsanwärterin im gemeinsamen Unterricht	68
2.6.5	Pädagogischer Mitarbeiter, Lehramtsstudent Phil	69
2.6.6	Pädagogischer Mitarbeiter, Lehramtsstudent Mats	70
2.7	Das Team nutzt Ressourcen	73
2.7.1	Auswahl von Langzeitpraktikanten (pädagogische Mitarbeiterinnen)	74
2.7.2	Einsatz von ehemaligen Schülerinnen oder Schülern als Praktikanten im Team	77
2.8	Teamsitzung und Teamtag	79
2.9	Eltern und das Team	87

Teil III

Reinhard Stähling

Wie unterrichten wir eine extrem heterogene Klasse?

Ein didaktisch-methodischer Werkzeugkoffer

3.0.1	Die Lehrer-Schüler-Beziehung	93
3.0.2	Drei Antworten auf die Frage: Wie unterrichten wir eine extrem heterogene Klasse?	100
3.1	Erste Antwort: Wir setzen auf die Kraft der Gruppe und machen „kommunikativen“ Unterricht	104
3.1.1	Zusammen mit Freunden lernen – Beobachtungen und Konsequenzen für die freien Arbeitszeiten	108
3.1.2	Von Freunden lernen – Schüler lernen durch Lehren	115
3.2	Zweite Antwort: Wir nutzen die Vorteile der Vielfalt und machen „handelnden“, „mehrperspektivischen“ Unterricht	121
3.2.1	Zum „Be-greifen“ braucht man viele Perspektiven – Anregungen von Picasso, Brecht, Arendt	122
3.2.2	Tiefgreifendes Lernen in einer heterogenen Klasse	133
3.2.3	Verschiedene „handelnde“ Zugänge zu den Lerngegenständen: Vom Be-greifen, Er-fassen und Er-leben zum Verstehen	139
3.2.4	Fazit für die Teamarbeit in der Klasse	145
3.3	Dritte Antwort: Wir holen die Schüler da ab, wo sie stehen und unterrichten „entwicklungslogisch“	148
3.3.1	Aneignung des Lerngegenstandes nach der Logik der Entwicklung	148
3.3.2	Fehlerkultur und Herausforderungen	154
3.3.3	Den Schülern Verantwortung übergeben und ihre Würde achten	162
3.3.4	Zur Beschreibung und Bewertung von Entwicklungsergebnissen	168

3.4 Fazit	178
3.5 Wie kann sich ein Klassenteam Handwerkszeug für den Unterricht erarbeiten?	180
3.6 John Hatties Metaanalysen – ein Exkurs für neugierige Lehrkräfte	184

Teil IV

Reinhard Stähling

Innovation und ihre Feinde

Wie werden Innovationen verhindert und wie setzen sie sich trotzdem durch?

4.1 Das Beispiel Inklusion. Wie die Rahmenbedingungen einschränken.	193
4.2 Wider die einschränkenden Bedingungen: Eigene Wege gehen. Janusz Korczak	198
4.3 Erfahrungen reformpädagogischer Schulversuche	201
4.3.1 Schule Berlinertor Hamburg	208
4.3.2 Karl-Marx-Schule Berlin-Neukölln, heute Fritz-Karsen-Schule	209
4.3.3 Die Jenaplan-Schule in Jena	210
4.3.4 Die Individualpsychologische Versuchsschule Wien	210
4.4 Konsequenz und Zukunftsperspektive: Die Langformschule 1–13 heute	213
Literatur und Lesehinweise	221

Das Team ist der Schlüssel zur Inklusion

Der Titel dieses Buches ist gleichzeitig Programm: Es gibt kein Patentrezept für Inklusion. Inklusion verlangt immer wieder die gemeinsame Lösung von komplexen Bildungsaufgaben. Das Team ist dabei der Schlüssel, um Inklusion in die Tat umzusetzen, denn die Lösungen von pädagogischen Anforderungen in heterogenen Lernsituationen müssen immer wieder vor Ort und situativ gemeinsam im Team gefunden werden. Eine Lehrperson allein kann es nicht schaffen. Und im inklusiven Unterricht sollten auch mehrere Fachkräfte zusammen arbeiten, wenn Inklusion nicht zur Farce degenerieren soll.

In diesem Buch des Erfolgsautorenpaars Stähling/Wenders wird die Arbeit an deren Schule jetzt auf der Seite der Teamarbeit in den Klassen und den Lernmöglichkeiten für Kinder beleuchtet. Es geht darum, wie die verschiedenen pädagogischen Fachkräfte zum Wohle der Kinder zusammen arbeiten können. Dabei steht die Sonnenblumen-Klasse exemplarisch im Mittelpunkt, in der Kinder vom Etikett „geistig behindert“ bis „hoch begabt“ zusammen lernen und voneinander lernen sollen.

In sehr klar beschriebenen Alltagssituationen wird deutlich, dass es sich in diesem Buch nicht um Propaganda hehrer pädagogischer Ziele handelt, sondern um gelebte pädagogische Realität. Diese ist so klar und anschaulich beschrieben, dass jede Lehrperson merkt, dass so etwas auch in der eigenen Schule möglich wäre. Aber es wird auch klar beschrieben, wie die Absprachen im Team laufen müssen, wie die Mittagessenfrage unter Einbezug der Kinder gelöst werden kann etc.

Gerade die Verbindung von praktischen Beispielen und theoretischer Reflexion macht eine besondere Stärke dieses Buches aus.

Es werden aber auch viele pädagogische Fragen kritisch-konstruktiv diskutiert. Dabei werden einige Vorurteile zur Inklusion kritisch unter die Lupe genommen. So wird gemeinhin angenommen, es müsse vor allem individualisiert werden, damit Inklusion gelingt. Die Autoren vertreten dagegen eher das Modell der sozialen Verantwortung. Besonders beeindruckend ist die kritische Analyse von Individualisierung, die sie mit Verweis auf Gaudigs Gruppenarbeitskonzept auch historisch fundieren.

Dieses Buch ist so vielschichtig wie die Inklusion. Es wird nicht nur die Praxis an der Schule der beiden Autoren geschildert und reflektiert, sondern letztlich

auch ein lerntheoretisches Konzept vorgestellt. Die eigenen Ansätze, die Kinder zum Lernen zu motivieren, passen zu den in der empirischen Forschung beschriebenen Ansätzen wie dem „aktiv sorgenden Engagement“. Allerdings sind die Beschreibungen im Buch deutlich anschaulicher und authentischer als die bloßen Begriffe in der Forschungsliteratur. Man könnte auch sagen, dieses Buch ist eine Weiterführung und Konkretisierung der von Hattie und anderen veröffentlichten lerntheoretischen Untersuchungen.

Dieses Buch ist sehr authentisch geschrieben.

Hier wird nicht wie in Schulinspektionsberichten nach großen Floskeln und Selbstbeweihräucherung gesucht. Vielmehr wird aus der Praxis berichtet und gleichzeitig reflektiert. Junge Lehrpersonen in der Ausbildung können viele Erkenntnisse gewinnen, wie inklusives Lernen gelingen kann, erfahrene Lehrerinnen und Lehrer können an den konkreten Erfahrungsberichten sehen, dass sie selber nur noch wenige Schritte weiter gehen müssen, um am Ziel einer inklusiven Schule anzukommen.

Besonders faszinierend ist das Buch durch die lebendigen Beschreibungen der Kinder und das ehrliche Offenlegen von Gedanken der Lehrpersonen. Neben der Anschaulichkeit wird aber auch die Reflexivität der Lesenden angeregt.

Dies beginnt schon mit den Brecht-Zitaten am Anfang der Kapitel. Hier wird bereits symbolisch das Nachdenken der Lesenden angeleitet, das später durch die vielen Gedankenverbindungen im Text fortgesetzt wird.

Es ist erstaunlich, wie viele wichtige pädagogische Themen der Inklusion in diesem Buch angeschnitten werden. Exemplarisch sei hier nur die Frage der Notengebung herausgegriffen, die gerade für junge Lehrpersonen eine besondere Hürde im inklusiven Unterricht darstellt. Doch die Autoren wissen konstruktive Lösungsvorschläge und theoretische Brücken zu bauen, wie die Argumentation mit den Kinderrechten zu den Noten 5 und 6.

Dabei wird nicht von oben herab versucht, Lehrpersonen zu belehren, sondern aus der Innensicht einer Schule – besonders in Kapitel IV – dargestellt, welche bürokratischen, und politischen Steine Schulen auf dem Weg zur Inklusion gelegt werden. Hier wird das Buch auch kämpferisch gegen bildungspolitische Sparmodelle zu Lasten der Kinder und der Kräfte der Lehrpersonen. Die häufig verwendeten Begriffe „Energie, Herzblut und Widerstandskraft“ zeigen, dass es in den beschriebenen reformpädagogischen historischen Modellen wie auch heute ganz wesentlich auf die subjektive Kraft von Lehrpersonen ankommt.

Die größte Leistung dieses Buches ist es, dass neben der ausführlichen Beschreibung und Reflexion des untrennbaren Zusammenhangs von Teamarbeit und gelingender Inklusion auch noch eine lerntheoretische Reflexion zum Lernen

der Kinder erfolgt. Dazu wird auf viele aktuelle Untersuchungen der Lehr-Lernforschung – insbesondere auf die Hattie-Studie – Bezug genommen. Letztlich ist dieses Buch auch zu einer praxisnahen Weiterfortführung der Erkenntnisse der Hattie-Studie geworden.

Gerade die Beispiele aus der Praxis und die Verbindung zu kurzen theoretischen Hintergründen sind sehr gelungen. So wird deutlich, was machbar ist.

Eigentlich müsste dieses Buch die Bibel der Lehrerfortbildung für Inklusion werden, denn die vielen Praxisanregungen sind für alle Schulen wertvolle Hilfen, die sich mit immer stärker heterogenen Schülergruppen auseinandersetzen müssen. Aber auch für die Lehrerbildung ist die klare Beleuchtung von Teamarbeit eine wichtige Basis dafür, Inklusion in die Praxis umzusetzen.

In diesem Sinne wünsche ich dem Buch den Erfolg, den es verdient und vielen Lehrerinnen und Lehrern das Erfahrungswissen der Autoren für bessere Teamarbeit.

Juli 2015

Astrid Kaiser

Einleitung und Dank

Dieses Buch haben wir besonders für Lehrerinnen und Lehrer geschrieben, die sich stark machen für ihre Schüler und zu jedem sagen können: „Du gehörst zu uns“. Keiner wird aus der Klasse genommen, bleibt sitzen, wird in Sonderschulen „gesondert“ beschult oder abgeschult. Jeden Tag unterrichten wir und finden immer wieder neu, dass diese Haltung bei Kollegen keinesfalls selbstverständlich ist, aber sich lohnt. Wir nutzen wegen der leichteren Lesbarkeit immer sowohl weibliche als auch männliche Formen – obwohl in Grundschulen überwiegend Frauen arbeiten.

„Wofür soll es gut sein, dass ich mich mit Schülern rumschlagen muss, die mich nicht respektieren, die von ihren Eltern nicht erzogen worden sind und die nicht lernen können?“, antwortet da spontan so manche Kollegin. Keiner dieser Gedanken ist einer erfahrenen Lehrerin fremd.

Wer behauptet, dass er niemals solche Gedanken hätte, steht vermutlich nicht jeden Tag vor einer Schulklasse und muss sie verantwortlich führen. Manch ein „Experte“ beschäftigt sich den ganzen Tag damit, Lehrern Ratschläge zu erteilen, wie sie mit stark heterogenen Klassen umgehen sollten. Einige dieser „Lehrerbildner“ werden hinter geschlossenen Lehrerzimmertüren verspottet, als kämen sie aus der Kabarett-Nummer, wo ein katholischer Priester jungen Paaren Tipps für ihre Ehe auf den Weg geben möchte. „Was bildet ihr uns ein?“ (Mahlter/Hotait 2012), fragen sich da manche.

Wer Kollegen, die reihenweise ihre Klassen von den ganzen schwachen und schwierigen Schülern „befreien“ oder „putzen“, davon überzeugen will, dass es sich lohnt, alle Schüler in der Klasse zu behalten, muss mehr aufbieten. Er muss es selbst vormachen können. „Zuallererst mal muss er mehr Personal und Räume bekommen!“, ruft hier sofort eine andere Kollegin dazwischen.

„Wir wollen ja, aber wir können bei den Bedingungen es nicht leisten!“



Manche Schulaufsichtsbeamte und Schulträger, die die Akten wälzen, zucken mit den Achseln und geben zu, dass ihnen die Hände gebunden sind. Die „alten Hasen“ unter den Schulleitern und Aufsichtsbeamten kennen immer „kreative Lösungen“ und wissen die Vorschriften so zu lesen, dass sie uns vor Ort nützen. Übrigens: Genau zu diesem Zweck, dass sie den Schülern beim Vorwärtskommen dienlich sind, sind die Vorschriften verfasst worden! Wie dies einige anstellen, erfahren Sie ausführlich in unserem Buch „Ungehorsam im Schuldienst“.



Wenn auch durch mutige Vorreiter vielleicht ein kleiner Hoffnungsschimmer für all diejenigen aufleuchtet, die sogar unter „miesen“ Bedingungen jedes Kind in ihrer Schule lassen und keinen ausschließen wollen, so reicht der Hoffnungsschimmer allein nicht, um den Schulalltag zu überstehen. Wir müssen zusammen arbeiten, um die Aufgaben zu bewältigen. Alleine ist ein Pädagoge verloren.

Deshalb versuchen wir mit diesem Buch einen weiteren Schritt: Wir schauen uns einmal genau an, wie Regelschullehrerinnen und -lehrer mit Sonderpädagogen und sozialpädagogischen Kräften erfolgreich zusammenarbeiten, um mit stark heterogenen Klassen umzugehen. In der Schule der

beiden Autoren ist für jede Klasse ein eigenes Pädagogenteam zuständig. Die Beanspruchungen im Beruf verteilen sich auf mehrere Schultern.

Barbara Wenders ist seit 1999 an der Grundschule Berg Fidel. Sie ist Klassenlehrerin der Sonnenblumenklasse. Früher hat sie an anderen Schulen gearbeitet: an einer Hauptschule und danach als Lehrerin für Sonderpädagogik an einer Sonderschule für Kinder, die das Etikett „lernbehindert“ trugen.

Reinhard Stähling ist ihr Kollege und unterrichtet auch in der Sonnenblumenklasse. Seit 1992 arbeitet er außerdem in der Schulleitung.

Nach jahrelangem Engagement der Grundschule Berg Fidel bekommen wir die Möglichkeit, die Schule zu einer Versuchsschule mit dem Namen „PRIMUS“ (vgl. Schulministerium NRW) auszubauen. Die **Primar- und Sekundarstufe** werden in dieser neuen Schulform zusammengelegt. Die Schülerinnen und Schüler

bleiben bis zum Schulabschluss in derselben Schule (vgl. zum Konzept Stähling/Wenders 2012, S. 82 ff).

Über unseren Unterricht haben wir in unserem letzten Buch „Das können wir hier nicht leisten – Wie Grundschulen doch die Inklusion schaffen können“ (2012) mit vielen Bildern berichtet.

Wir laden Sie erneut zu einer kleinen Gedankenreise in unsere bunt gemischte „Sonnenblumen-Klasse“ ein. Wir untersuchen mit Ihnen zusammen, wieso die Kinder dieser Klasse im Alter von 6 bis 12 Jahren miteinander erfolgreich lernen können. Bunt gemischt, heterogen, mit Etiketten von „geistig behindert“ bis „hoch begabt“ versehen, mitten im Brennpunkt, der den schönen Namen „Berg Fidel“ trägt. Was macht es möglich, dass sie voneinander lernen?

„Eine so stark heterogene Klasse könnte ich mir nicht vorstellen zu unterrichten!“, wird mancher Leser nun zweifelnd einwenden. Wir geben zu bedenken, dass der aufkommende Gedanke „Dafür bin ich nicht ausgebildet“ zu den universellen Sätzen der Menschheit gehört. Er begleitet den Fortschritt der Menschheit seit Jahrtausenden. Epochen, in denen dieser Satz nicht gesprochen wurde, müssen durch Stagnation geprägt gewesen sein.

Immer wenn ein technischer Fortschritt das alte traditionelle Handwerk zurückdrängte und später dann sogar überflüssig machte, mussten Menschen ihre gewohnten Arbeitsmethoden umstellen. Neue Anforderungen waren zu bewältigen, wenn man nur einmal an die Computer- oder Automobil-Berufe denkt. Auch in so bekannten Berufen wie Bauzeichner, Designer, Augenoptiker, Modellbauer, Gas- und Wasserinstallateur, Fotolaborant, Industriekaufmann, Betriebswirt oder Zahnarzt arbeitet man heute völlig anders als noch vor ein oder zwei Generationen. Ohne berufsbegleitende Fortbildungen ist eine Tätigkeit ausgeschlossen. Die anfängliche Berufsausbildung als junger Mensch reicht nicht aus.

Der Lehrerberuf und sein Arbeitsplatz Schule haben sich dagegen lange nicht wesentlich verändert. Noch heute arbeiten die meisten als „Einzelkämpfer“.



Inzwischen ist Unruhe aufgekommen: Eine Lehrerin wurde in einer Sonderschule für Geistig Behinderte ausgebildet, hat dort jahrelange Berufspraxis gesammelt und wird nun – angesichts neuer Rahmenbedingungen – in eine integrative Grundschule versetzt, in der sie u. a. eine Klasse mit vielen Kindern mit Verhaltensauffälligkeiten in Musik und Religion unterrichten soll. Ein anderer Lehrer arbeitete sein halbes Berufsleben lang in einer Hauptschule als Lehrer für Sport und Naturwissenschaften. Diese Schule läuft wegen geringer Anmeldezahlen aus. Nun soll er in einer Grundschule als Klassenlehrer tätig sein und schwerpunktmäßig Deutsch und Mathematik unterrichten – und steht überwiegend alleine in seiner Klasse. Eine weitere Kollegin war nach ihrem Referendardienst in einer idyllischen Landschule zwölf Jahre lang familienbedingt beurlaubt und „steigt nun wieder ein“ in eine gebundene Ganztagschule, die einen Ausländeranteil von 80 % in allen Klassen hat. Sie erlebt Teamarbeit zum ersten Mal in ihrem Beruf. Veränderungen in der „Schullandschaft“ zwingen zu neuen Wegen im Beruf. Lehrkräfte, die erfahren sind im Unterrichten und zu Schülern einen guten Kontakt aufbauen, werden dennoch einwenden, dass die Beispiel-Lehrkräfte mit ihrer Situation „überfordert“ sind: „Sie sind dafür nicht ausgebildet und vorbereitet worden“. Sie fühlen sich trotz jahrelanger Lehrerausbildung als „eingeschränkt inklusionstauglich“, ihnen fehlt die notwendige „Heterogenitätskompetenz“, wie es Hans Wocken (2011, S. 211 ff.) formuliert hat.

Um also diese persönliche und berufliche Herausforderung bestehen zu können, brauchen Kolleginnen und Kollegen vor allem eine Kultur der Unterstützung. Erfahrene Schulleiterinnen und Schulleiter wissen, dass jeder in solcher Umbruchsituation erst einmal zu seiner Stärke finden muss. Die neue Lehrkraft muss also möglichst mit ihrem „Lieblingsfach“ und ihren Interessen eingesetzt werden, um den Einstieg leichter zu haben. Besonders hilfreich ist, wenn sie in ein Team integriert werden kann. Fachkollegen finden sich regelmäßig zusammen und vereinbaren Jahresarbeitspläne, die auch anderen Lehrkräften Orientierung geben können. An manchen Grundschulen arbeiten die Klassenlehrerinnen der Parallelklassen eng zusammen, tauschen ihre Lehrmaterialien aus und planen gemeinsam Projekte. Sie sprechen regelmäßig über „schwierige“ Kinder und tauschen ihre Erfahrungen aus.

Auf diese Weise ist ein Fundament gelegt dafür, dass man die Last gemeinsam trägt und sich Aufgaben in Portionen einteilt. Überforderung ist zunächst abgewendet. Um allerdings dauerhaft eine pädagogische Arbeit befriedigend zu erleben, ist ein **festes Team** förderlich. Optimal ist, wenn jede Klasse ein festes Team aus mehreren Erwachsenen hat. Dieses Team tagt einmal wöchentlich und trägt

gemeinsam die Verantwortung für die Klasse. Eine große Bereicherung stellt zusätzlich die Team-Supervision einer schulpsychologischen Beratungsstelle dar.

Der *erste* Teil dieses Buches basiert auf der Erfahrung mit gebundener Ganztagschule in Berg Fidel seit 1992. **Feste Teams** stellen sich als ein Geheimnis des Erfolgs dieser Schule heraus. Unter dem Titel „Teamarbeit im Ganztagszweig“ (Stähling 1995) wurde damals das Konzept entworfen.

Im *zweiten* Teil erzählt Barbara Wenders über die **Teamarbeit in der Sonnenblumenklasse**. Das Zusammenspiel im Unterrichtsalltag, die Absprachen in der Teamsitzung und die Sicht auf die Kinder verbinden sich zu einem „Gesamtkunstwerk“, wie es die Inklusionspädagogin Irmtraud Schnell genannt hat (vgl. Schnell 2010).

Im *dritten* Teil schärfen wir den Blick auf die **Lernprozesse der Kinder**: Mit der Grundüberzeugung „Schlechte Schüler gibt es nicht“ oder „Jedes Kind ist auf seiner Stufe kompetent“ (Prenzel 2014) richten wir eine Lupe auf die Lernerfolge der Kinder. Im Team erleben wir die **starke Heterogenität** einer Klasse nicht als bedrohlich. Im Gegenteil, wir können „etwas daraus machen“. Bunt gemischte Klassen fordern von uns einen Unterricht, der kommunikativ und handelnd angelegt ist. Er eröffnet den Schülerinnen und Schülern die Chance, auf den „Lerngegenstand“ aus mehreren Perspektiven schauen zu können und die Welt in kooperativen Prozessen „entwicklungslgisch“ zu erschließen.

Immer noch sind in Deutschland die schulischen Erfolge von Kindern aus ausländischen und armen Familien im internationalen Vergleich auffällig schwach. Die deutlich wachsende Zahl von Schulen des gemeinsamen Lernens macht Hoffnung, dass dieser indiskutable Zustand sich ändern wird. Viele Kolleginnen und Kollegen haben hier Sisyphusarbeit zu leisten, um im unzeitgemäßen, gegliederten Schulsystem innovative Schulen und neuen (Team-) Unterricht durchzusetzen, was allen Schülern zum Schulerfolg verhelfen soll.

Der *vierte* Teil stellt die Frage „Wie werden **Innovationen** verhindert und wie setzen sie sich trotzdem durch?“ Beispielhaft werden einige reformpädagogische Versuchsschulen vorgestellt. Woran scheiterten sie? Wie kam ihr Erfolg zustande? Was können wir daraus für unseren Beruf lernen?

Unseren Dank für die vielfältige Unterstützung und Ermutigung, den wir in unserem Buch „Das können wir hier nicht leisten“ (2012) ausgesprochen haben, wollen wir hier nicht wiederholen. Aber eines muss gesagt werden: Ohne unser Kollegium, das sich in den Klassenteams immer „durchschlägt“, wäre ein solches Buch nicht möglich gewesen. Wir alle sind herausgefordert durch unsere Schülerinnen und Schüler. Ihnen gebührt der Dank, dass sie uns immer wieder

hartnäckig daran erinnern, eine Schule für sie zu machen, in der alle gerne leben und lernen.

Die Schule ist ständig in Veränderung. – Die Schulgemeinschaft steht hinter uns – das ist ein großer Antrieb.

Astrid Kaiser hat unsere Arbeit immer unterstützt und uns ermutigt, sie anderen zugänglich zu machen. Herzlichen Dank dafür. Trotz oder gerade wegen des „Alltagsstresses“ wollen wir schreiben.

Für ermutigende Rückmeldungen aus den Universitäten danken wir unserer ständigen schulischen Begleiterin und Mitstreiterin Irmtraud Schnell, den solidarisch verbundenen Unterstützern Ines Boban und Andreas Hinz sowie Annedore Prengel.

Auch in diesem dritten gemeinsamen Buch bestimmen die wunderbaren Fotos von Donata Wenders (www.donatawenders.com) das äußere Bild. Die große Bereitschaft des Schneider-Verlags, alles nach unserem Wunsch zu gestalten, ist dabei eine große Erleichterung.

Jochem Knorr hat uns durch Korrigieren und viele kritische Nachfragen große Hilfe geleistet.

Allen sei herzlich gedankt.

Barbara Wenders & Reinhard Stähling

Münster, im Juni 2015

Teil I

Reinhard Stähling

Feste Klassenteams für stark heterogene Klassen

„Immer wenn uns

Die Antwort auf eine Frage gefunden schien

Löste einer von uns an der Wand die Schnur der alten

Aufgerollten chinesischen Leinwand, so dass sie herabfiel und

Sichtbar wurde der Mann auf der Bank, der

So sehr zweifelte.

(...)

Ob was ihr gesagt, auch schlechter gesagt, noch für einige Wert hätte.

(...)

Ob es nicht viel-deutig ist, für jeden möglichen Irrtum

Tragt ihr die Schuld. Es kann auch eindeutig sein

Und den Widerspruch aus den Dingen entfernen; ist es zu eindeutig?

Dann ist es unbrauchbar, was ihr sagt. Euer Ding ist dann leblos.

(...)

Ist es auch angeknüpft an Vorhandenes? Sind die Sätze, die

Vor euch gesagt sind, benutzt, wenigstens widerlegt? Ist alles belegbar?

Durch Erfahrung? Durch welche? Aber vor allem

Immer wieder vor allem ändern: Wie handelt man

Wenn man euch glaubt, was ihr sagt? Vor allem: Wie handelt man?

(...)“

aus: Bertolt Brecht: Der Zweifler

1.1 Voraussetzung guten Unterrichts: Schüler brauchen Strukturen und konsequente Lehrkräfte im Team

Lehrerin Eva Müller steht verwirrt und etwas verzweifelt am Ende einer Unterrichtsstunde im Flur und sagt, während die Kinder in die Pause gehen, es sei kaum zu schaffen mit diesem Vladi in dieser schwierigen Klasse. Sie bringt den Schüler zur Schulleiterin. Vladi sei so in seiner Welt verfangen, voller brutalster Phantasien – er könne gar nicht anders als losschlagen. Und als Lehrer merke man davon nichts vorher. Völlig unvermittelt, ohne erkennbaren Anlass sei er heute in den Sitzkreis gekommen und habe einem Mädchen fest an den Haaren gezogen und extrem wehgetan. Dann habe sie ihn gefragt, was das solle – und er antworte nicht und ziehe sich wie üblich zurück.

Danach sei kein geregelter Unterricht mehr möglich gewesen, weil das Mädchen geweint habe und Vladi nicht zum Reden zu bewegen war. Hier handle es sich offensichtlich um einen stark gestörten Schüler, der in psychologische Behandlung müsse. Im Unterricht sei dieser Junge nicht mehr tragbar. Die folgenden Gespräche kreisen um Vladi und seine Verhaltensweisen.

Berufserfahrene Kolleginnen kennen dieses Phänomen: Ein Kind wird auffällig, die Lehrerin „wird damit nicht fertig“ und die übliche Lösung besteht am Ende darin, dem Kind nach Androhung von Ordnungsmaßnahmen wie Unterrichtsausschluss u. a. eine besondere Förderung oder Betreuung in abgetrennten Räumen zukommen zu lassen. Die „Bordmittel der Regelschule“ seien ausgeschöpft, heißt die Bilanz. Die Belastungsgrenze einer normalen Klasse sei erreicht. Eine zweite Person wird eingesetzt, um diese meist „sonderpädagogische Förderung“ zu übernehmen. „Ab-Teilungs-Unterricht“ – können wir dieses pädagogische Instrument nennen. Eine stark heterogene Klasse wird dann als extrem belastend erlebt.

Ist hier eine alternative und optimistischere Haltung möglich? Eine Kollegin reagiert anders als Lehrerin Eva Müller auf Vladis Haareziehen. Die berufserfahrene Lehrerin Mia Wagner gilt als „streng, aber beliebt“ bei den Kindern. Als Vladi ein weiteres Mal ein Mädchen traktiert, schickt sie ihn, unmittelbar nachdem er das Mädchen verletzt hatte, mit deutlichen Worten aus der Klasse – entweder in den Nebenraum zu einem freien Mitarbeiter oder in eine andere Klasse. Das ist kein Ab-Teilungs-Unterricht, sondern eine konsequente Reaktion auf Vladis Verhalten. Sie stellt dabei klar, dass dieses Problem bei nächster Gelegenheit im Klassenrat besprochen wird. Vladis Eltern werden später informiert und zu einem Gespräch in die Schule eingeladen. Das geschädigte Mädchen wird getröstet und gestärkt. Dann geht es weiter im Unterricht. Der Störer hat kein

Publikum. Solches Vorgehen muss im optimalen Fall zuvor im Klassenteam festgelegt werden.

Die erste Lehrerin, Eva Müller, entgegnet in einem Gespräch ihrer Kollegin Mia, dass sich „durch Strenge“ das Problem von Vladi nicht lösen lasse. Der Konflikt sei dann nur „verdrängt“ und breche aus dem Jungen bei nächster Gelegenheit wieder heraus: „Wenn die strengere Lehrerin nicht anwesend ist, tanzt er den anderen Mitarbeitern auf der Nase herum.“ In der Klasse sei dann nichts möglich. Andererseits vertrage Vladi den strengen Ton der Lehrerin nicht, das schade ihm eher. Er müsse auch geschützt werden vor dem Urteil der ohnehin schon schwierig zu führenden Klasse.

„Wir dürfen keine Therapien machen, wir sind nicht ausgebildet dazu!“ – Vladi brauche aber eine Therapie, wenn man auch bedenke, dass er bereits Ego-Shooter-Computerspiele (ab 18 Jahren) beherrsche und dauernd davon rede. Ein Kollege müsse sich um Vladi kümmern, ihn testen und ihn schließlich dahin bringen, wo er sich zu benehmen lerne. Der Klasse sei er nicht mehr zuzumuten. Andererseits sei die Klasse für Vladi eine Überforderung. Er müsse rausgenommen werden. Die Klasse sei ohnehin bereits stark belastet durch viele auffällige Schüler. Eva besteht auf Schulverbot für einige Tage. Eltern anderer Kinder hätten sich bereits beschwert.

Die als „strenge“ eingestufte Mia Wagner dagegen hat als erfahrene Klassenlehrerin bereits viele „schwierige Jungs“ auf den „rechten Weg“ gebracht. Sie vertraut auf die Klassengemeinschaft und auf verbindliche Absprachen mit allen Kolleginnen, die in der stark heterogenen Klasse arbeiten. Sie entgegnet also der Kollegin Eva, dass sie es hilfreich fände, wenn ein zweiter Erwachsener im Klassenraum sei. Dies hätten auch Eltern immer gut gefunden. So habe sie einen Praktikanten dafür eingesetzt, dass er zu einem Kind wie Vladi engen Kontakt aufbaue. In den kritischen Situationen, auf dem Schulhof und in den schwierigen Übergangsphasen wie beim Aufräumen oder Aufstellen stehe der Praktikant direkt bei dem Kind und unterstütze es – auch zum Schutz anderer Kinder vor seinem unberechenbaren Verhalten. Komme es zu Regelverletzungen, würde der Praktikant konsequenterweise umgehend den Störer rausnehmen und ihn außerhalb des Klassenraumes bei einer Arbeitsaufgabe betreuen.

Lehrerkollegen werden diese weit verbreiteten Positionen verstehen, wie sie hier von Mia Wagner und Eva Müller exemplarisch demonstriert wurden. Uns sollen sie zu einem Gedankenexperiment dienen. Nehmen wir einmal an, die beiden gegensätzlichen Positionen würden kompromisslos weiter verfolgt. Was könnte – hypothetisch – dabei am Ende herauskommen? Die beiden prototypischen Standpunkte sollen hier polarisierend (als optimistisch wie bei Mia und als pessi-

mistisch wie bei Eva) gegeneinander gestellt werden, um deutlich herauszuarbeiten, welche Folgen sie eventuell für den praktischen Schulalltag haben könnten. Uns ist dabei bewusst, dass die Praxis immer viele Schattierungen bereit hält und keine Haltung bei einem Menschen in Reinform existiert, die nicht Änderungen unterworfen wäre.

Optimistische Haltung der Lehrerin Mia Wagner zum Fall Vladi	Pessimistische Haltung der Lehrerin Eva Müller zum Fall Vladi
<i>Weiterführung</i> des Unterrichts ohne Vladi	<i>Abbruch</i> des Unterrichts
<i>Störungskontrolle</i> durch konsequentes und strenges Eingreifen und schnelles Herausnehmen aus der Gruppe. Schutz der Mitschüler vor weiteren Übergriffen steht im Vordergrund.	Unmittelbare <i>Diskussion</i> zum Fehlverhalten mit Vladi und der Gruppe. Die Klasse mit dem Problem unmittelbar befassen. Schutz der Mitschüler vor weiteren Übergriffen wird anderen überantwortet (Schulleitung u. a.) und für die Zukunft durch Ausschluss vom Unterricht u. a. gesichert.
Klasseninterne Lösung im Klassenrat zum baldmöglichsten Zeitpunkt: <i>Einbeziehung der Gruppe</i> . Herausfinden von Vladis „stillen Unterstützern“ unter Mitschülern. Entwickeln von Regeln zur Vermeidung von und zum Umgang mit schwierigen Situationen. Arbeit in der Klassengemeinschaft.	Ausschluss vom Unterricht. Außerschulische Therapie zum späteren Zeitpunkt: innerpsychische Klärungen <i>ohne Einbindung der Klassengemeinschaft</i> . Die Klasse von dem Problem verschonen. Das Kind Vladi vor dem Urteil der Klasse schützen, in der Annahme, Vladi vertrage es nicht, dort sich zu stellen.
1:1 – Betreuung durch Praktikanten nach Bedarf, im <i>Kontakt mit der Klassengemeinschaft</i> und nach Absprache mit der Klassenlehrerin und ggf. dem Team.	<i>Ab-Teilungs-Unterricht</i> durch 1:1 – Betreuung als grundsätzliche Fördermaßnahme, außerhalb der Klassengemeinschaft in Absprache mit der Klassenlehrerin und ggf. dem Team.
Doppelbesetzung in der Klasse als Maßnahme sonderpädagogischer Unterstützung innerhalb oder <i>phasenweise außerhalb</i> der Gruppe.	Zweite Lehrkraft zur sonderpädagogischen Unterstützung des Einzelnen <i>außerhalb</i> der Gruppe.
Keine Ausgrenzung aus der Klasse. Pädagogischer Optimismus. <i>Trotz</i> möglicher Elternproblematik und anderer Risikofaktoren wird dem Kind eine eigene Entwicklungschance zugetraut. Bei Vladi wird das erstaunliche Phänomen angenommen, dass er trotz seiner Belastungen sich entwickeln wird (<i>Resilienz</i> , „Unverletzlichkeit“).	Grenzziehung zu anderen Kindern. Verdacht, dass Vladi „ <i>nicht integrationsfähig</i> “ sein könnte. Pädagogischer Pessimismus. Eltern oder biologische Faktoren werden als durch Schule nicht beeinflussbare Verursacher gesehen. Entwicklungschancen gelten mit Hinweis auf Elternhaus und Konstitution als stark begrenzt.

<p>Festes Team entscheidet gemeinsam über den flexiblen Einsatz bei Vladi auf Basis alltäglicher Notwendigkeiten. Verbindliche Absprachen mit allen Teammitgliedern und jedem Fachlehrer zum <i>einheitlichen Vorgehen bei Regelverstößen</i> von Vladi. Erwägung von Unterrichtsausschluss für den Wiederholungsfall, um Mitschüler zu schützen und die Grenzen der Schule u. a. den Eltern und Vladi deutlich zu machen.</p>	<p>Die Klassenlehrerin erhält Unterstützung durch Fachkraft <i>für einzelne Stunden</i>, um schwierigen Entwicklungen von Vladi vorzubeugen und Entscheidungen für gesonderte Fördermaßnahmen fällen zu können.</p>
--	---

Die eher pessimistische Haltung von Eva Müller, die an den Jungen nicht glauben kann, birgt letzten Endes die Gefahr in sich, dass Vladi aus der stark heterogenen Klasse ausgeschlossen und gesondert beschult wird. Eva bevorzugt additive Maßnahmen. Ab-Teilungs-Unterricht. Dagegen bietet die optimistische, aber „strengere“ Haltung von Mia Wagner die größere Chance zu einer inklusiven Pädagogik. Mia gelingt es leichter, mit einer stark heterogenen Klasse umzugehen. Sie verzichtet weitgehend auf additive Maßnahmen und bevorzugt die integrative Lösung der Probleme in der Klassengemeinschaft. Dazu verwendet sie das „*Handwerkszeug*“ einer konsequenten Klassenführung. Erfolgreich wird dies dann sein, wenn im Klassenteam ein Konsens darüber hergestellt wurde.

Konsequente Klassenführung

Wie kann ein Lehrerteam erfolgreich eine stark heterogene Klasse führen? Unsere Erfahrungen zeigen, dass folgende Maßnahmen und Grundsätze erforderlich sind (vgl. Stähling 2006, S. 142):

1. *Effizientes Regelsystem*

Verlässliche Regeln, Rituale und Verfahrensweisen sind mit den Schülern verabredet, Konsequenzen bei Verstößen gegen die Regeln werden möglichst vorab gemeinsam im Klassenrat vereinbart.

2. *Wirksame Unterrichtsorganisation*

Klassenraum und Unterricht sind vorbereitet, Transparenz und Mitsprachemöglichkeiten für alle Beteiligten, inhaltliche Klarheit, Differenzierung, Strategien für potenzielle Probleme sind eingeplant, Zeit wird effektiv genutzt.

3. *Störungskontrolle*

Beaufsichtigen, Regelverstöße werden verlässlich, mit minimalem Aufwand und unverzüglich im Sinne der Klassenrat-Verabredung unterbunden.

4. *Verantwortlichkeit*

Verfahren, die den Schülern die Verantwortlichkeit für die Ergebnisse ihrer Arbeit verdeutlichen, z.B. werden Schüler an Planungen beteiligt, es werden Freiräume gewährt, Lerntagebücher zur Reflexion genutzt.

5. *Zusammengehörigkeit*

Aktivitäten, die dem Gemeinschaftserleben der Klasse dienen, Atmosphäre der Zugehörigkeit.

An diesen Qualitätsmerkmalen erkennt man *gute Klassenführung*. Darauf sollte sich ein Kollegium nach ausführlicher Diskussion einigen können. Lehrkräfte, die ihre Klasse konsequent führen, steigern das Leistungsniveau und den Leistungsfortschritt (vgl. Helmke 2003, S. 78). Im Teil III werden wir ausführlich erläutern, wie dies zum Erfolg führen kann.

Auch bei der Einzel- oder Gruppenarbeit, bei Projekten und in freien Arbeitsphasen sind verlässliche Strukturen für die Orientierung und Lernentwicklung von Schülern wichtig. Was unter „gutem“ Unterricht zu verstehen ist, stellte Hilbert Meyer (2004) anschaulich dar.

Öffnung und klare, konsequente Strukturierung von Unterricht sind kein Widerspruch, sondern ergänzen sich. In einer gut geführten Klasse können Kinder im offenen Unterricht selbstständig inhaltlich arbeiten. Sie wissen, welche Regeln dabei zu beachten sind und welche Aufgaben sie auswählen können. Sie kennen auch die Konsequenzen, falls sie die Regeln missachten. Ein zügiges und konsequentes Eingreifen der Lehrerin muss gesichert sein und wird von allen Mitschülern und auch von Eltern erwartet.

Schülern hilft es, wenn die räumlichen und zeitlichen Strukturen, die Abläufe und Regeln für ihre Arbeit transparent sind. Sie brauchen auch Zeiten, in denen sie über ihre Arbeitsergebnisse und die Arbeitsweise nachdenken (wie Lernklassenrat oder Lerntagebuch, vgl. Stähling/Wenders 2012, S. 20 f).

Wird die strukturierende Klassenführung vernachlässigt, können stark heterogene Klassen zu Belastungsfaktoren für Lehrkräfte werden. Lehrkräfte fühlen sich überfordert durch die anspruchsvolle Aufgabe, sowohl Schüler mit geistiger Behinderung als auch mit besonderen Begabungen oder Schwächen zusammen in einer Klasse zu unterrichten. Lernchancen „gemeinsamen“ Unterrichts würden dann nicht genutzt. Auffällige Kinder werden zu Störern und fühlen sich ihrer Klasse nicht mehr zugehörig. Die schulische Antwort darauf heißt in vielen Fällen Aussonderung.

Deutlich wurde, welche Reichweite eine alltägliche pädagogische Grundsatzdiskussion (wie mit Mia und Eva) haben kann. Unsinnig wäre, diese Diskussionen

zu vermeiden. Im lebendigen Schulalltag werden sie in fast jedem Kollegium geführt. In unserem Schulwesen gibt es nach wie vor – trotz der UN-Behinderntenrechtskonvention – das Mittel, Kinder mit „Förderbedarf“ aus der Regelschule auszusondern. Diese *Möglichkeit* wird in Deutschland bei bis zu 80% der Schüler mit „sonderpädagogischem Förderbedarf“ genutzt. Etliche Lehrkräfte empfinden „Sonder“-Schulen als große Entlastung und begrüßen die Überweisung, besonders bei verhaltensauffälligen Schülern wie Vladi. Sie hoffen auf außerschulische Hilfen.

Aber auch die traditionelle Trennung von Schule und **außerschulischer** Jugendhilfe und anderen Maßnahmen gilt als nicht nachhaltig (vgl. Stähling 2006, S. 24 ff). Ein Kind wie Vladi wird sein Verhalten durch außerschulische Eingriffe kaum ändern, wenn er nicht in seiner Stammgruppe, seiner Schulklasse, aufgenommen ist und er *täglich* zusammen mit Erwachsenen und Mitschülern einen neuen Weg probieren kann. Dabei helfen zusätzliche Therapiestunden und intensive Begleitungen, die mit dem Klassenteam abgesprochen werden. Sie sind am besten in der Schule angesiedelt und gehören zum Schulalltag des Kindes.

Im deutschen Schulsystem ist dies allerdings bisher meist Aufgabe von „Sonder“-Schulen, setzt also die Aussonderung des Schülers voraus. In Regelschulen dagegen finden wir Therapiestunden selten, die im Alltag integriert sind. Eine enge Kooperation zu niedergelassenen Therapeuten wäre hilfreich.

Aber für die praktische Unterrichtsarbeit können Gespräche mit außerschulischen Therapeuten und anderen Anbietern nur ein kleiner Beitrag zur Änderung der für alle belastenden Situation mit einem stark verhaltensauffälligen Schüler sein. Um mit Vladis Problemen umgehen zu können, reicht die Zusammenarbeit mit außerschulischen Kooperationspartnern nicht aus.

Die Lehrkräfte haben täglich auf bestimmte Verhaltensweisen von auffälligen Schülern zu reagieren. Öfter als Mädchen geraten Jungen in Konflikte mit den Umgangsregeln in der Schule. Häufig muss umgehend reagiert werden, schnelle Absprachen sind erforderlich. Nicht selten müssen die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter unter Zeitdruck ihr Vorgehen miteinander abstimmen. Konsequenzen auf Fehlverhalten werden vereinbart. Die Umsetzung erfordert aber meist sehr viel Erfahrung. Besonders wichtig ist, dass die Pädagogen eine professionelle Beziehung (vgl. Prengel 2013) und Vertrauen zu den Schülern aufbauen. Ihr konsequentes Vorgehen sollte möglichst miteinander abgestimmt sein und für die Schüler selbst nachvollziehbar und gerecht erscheinen. Eine solche intensive Teamarbeit ist nicht zu ersetzen, wenn man *alle* Schüler integrieren möchte. Hier ist bereits erkennbar, dass sich auch der Unterricht grundlegend ändert, wenn im Team mit einer stark heterogenen Klasse gearbeitet wird. Unterricht im

Team bietet neue Chancen und viel mehr Möglichkeiten, jedem Schüler gerecht zu werden (siehe auch Teil III).

In der Schule Berg Fidel haben wir in einem Arbeitskreis mit Eltern und Pädagogen über Monate einen **ethischen Grundkonsens** erarbeitet. Dabei wurde für alle klar, dass z. B. die Pause für alle schön sein soll. Schlagen und Verletzen wird grundsätzlich nicht toleriert, auch nicht in Ausnahmefällen. Dagegen wird ohne Verzögerung eingeschritten. Niemand möchte, dass sein Kind geschädigt wird. Dieser Grundkonsens führte folgerichtig zu der Forderung, dass die Klassenlehrerin jeder Klasse in einem wöchentlichen Gesprächskreis, dem Klassenrat, über Probleme sprechen soll.

Es ist sehr nützlich, wenn sich Pädagogen einer Schule auf klare Regeln einigen und die Konsequenzen bei Nichtbeachtung exakt und verbindlich festlegen. Im Klassenrat sollten die Vereinbarungen dann immer wieder neu mit den Schülern besprochen und lebendig gehalten werden. Die Versammlung der Klassensprecher, der Schülerrat sollte maßgeblich daran beteiligt sein und selbst konkrete Vorschläge zu Regelungen z. B. auf dem Pausenhof erarbeiten. Der *Konsens* einer Schulgemeinschaft ist ein entscheidender Qualitätsfaktor einer Schule.

Ein Kollegium könnte beispielsweise zu drei Leitzielen folgende Vereinbarungen treffen:

1. Probleme der Klassengemeinschaft werden im regelmäßigen Klassenrat wöchentlich besprochen und zu einer Lösung geführt.
2. Die Klasse wird konsequent geführt.
3. Regelverstöße werden umgehend unterbunden.
4. Kein Schüler wird ausgesondert. Jeder bleibt in seiner Klasse.

Diese wichtigen Vereinbarungen zwischen Kollegium und Elternschaft sind besonders dann effektiv, wenn die Schüler daran beteiligt werden. Sie sehen die Sachlage oft sehr klar und möchten eine friedfertige Schule, in der sich jeder sicher fühlen kann.

Aber in manchen Schulen fehlt es an den minimalen Voraussetzungen für eine Teamarbeit, die für die Arbeit mit einer stark heterogenen Klasse unbedingt notwendig sind: Weder sind wöchentliche Teamsitzungen für jede Klasse üblich, noch gibt es für Mitarbeiter (sogar in gebundenen Ganztagschulen) vereinbarte Präsenzzeiten an festen Arbeitsplätzen in der Schule. Solche Rahmenbedingungen müssen sich die Schulen eigenständig schaffen. Selbst in einer Community School (z. B. in Vancouver, vgl. Cameron 2014 oder Göhlich 1997) sind nicht zwangsläufig feste Teamstrukturen vorhanden, wenn multiprofessionell zu-