



Ausgewählte Sichtweisen, Einstellungen
und Haltungen
der Lehrer/innen und Erzieherinnen
zu den Kindern in einer Ganztagschule
in Berlin

Sylvia Engelmann

Soz.päd./arb. (FH), Mediatorin (FH)
sylvia_engelmann@web.de

Carlo - Mierendorff - Str. 46
– D – 31139 Hildesheim

Ausgewählte Sichtweisen, Einstellungen und Haltungen der Lehrer/innen und Erzieherinnen zu den Kindern in einer Ganztagschule in Berlin

| Gliederung | Seite |
|---|--------------|
| 1. Einleitung | 3 |
| 2. Die Kinder der Hunsrück-Grundschule und ihre Lebensbedingungen | 6 |
| 2.1. Der Sozialraum IV in Kreuzberg als Wohnort der Kinder | 6 |
| 2.1.1. Zur Charakteristik des Einzugsgebietes | 6 |
| 2.1.2. Die bildungspolitische Hauptaufgabe im Einzugsgebiet | 7 |
| 2.1.3. Zu den Lebensbedingungen und der sprachlichen Herkunft der Kinder | 7 |
| 2.1.4. Zur sozialen Lage der Kinder | 8 |
| 2.1.5. Die typischen Bildungskarrieren | 9 |
| 2.2. Die Zusammensetzung der Schülerschaft | 9 |
| 3. Die Lehrer/innen und Erzieherinnen und ihre Schule | 10 |
| 3.1. Die Zusammensetzung des Kollegiums | 10 |
| 3.2. Die Entwicklung zur Ganztagschule | 11 |
| 3.2.1. Der Weg zur gebundenen Ganztagschule | 11 |
| 3.2.2. Das Raumkonzept, eine Stärke der Schule | 11 |
| 3.2.3. Die Konzeptionsentwicklung | 12 |
| 4. Die Untersuchung | 13 |
| 4.1. Einführung in das methodische Design | 13 |
| 4.2. Die Darstellung der Daten | 15 |
| A: Der Blick der Erzieherinnen und Lehrer/innen auf die Kinder | 16 |
| B: Zum Verständnis des Bildungsbegriffs von Lehrer/innen und Erzieherinnen | 22 |
| C: Wie an der Hunsrück – Grundschule gelernt wird | 25 |
| D: Was Erzieherinnen an ihrer Arbeit wichtig ist | 28 |
| E: Was Lehrer/innen an ihrer Arbeit wichtig ist | 30 |
| F: Die Überforderung | 31 |
| G: Die Standortbedingungen der Schule aus der Sicht der Lehrer/innen und Erzieherinnen | 33 |
| 5. Zusammenfassung der Ergebnisse | 36 |
| Anhang: Literaturverzeichnis | 40 |

1. Einleitung:

Bildung und Schule stehen in einer engen traditionellen Beziehung zueinander, in der die Schule das Bildungsmonopol hält. Gegenwärtig wird der Schule in unserer Gesellschaft jedoch oft abgesprochen, die Bildungsexpertin für Kinder und Jugendliche zu sein. Bildungskrisen und mit ihr verbundene Schulreformen hat es in den letzten 30 Jahren zahlreiche gegeben, in der Schullandschaft haben sie allerdings wenig verändert.

Der Ansatz der gegenwärtigen Reformbestrebungen hat vorwiegend die Einzelschule im Blick. Sie ist der Ort, auf den sich die Schulreformen derzeit konzentrieren, um die Schule mit Hilfe organisationstheoretischer Konzepte zu verändern. Hierbei wird der Focus im Wesentlichen auf drei Teilbereiche gelegt, nämlich die Personalentwicklung, die Organisationsentwicklung und die Unterrichtsentwicklung (ROLFF, 1996).

Neben den Reformbemühungen über die Einzelschule als Halbtagschule erfährt die Entwicklung von Ganztagschulen eine Renaissance, mit der Absicht, über eine Veränderung der Organisation des Tages Effekte für die Unterrichtsgestaltung herbeizuführen. Bei der Entwicklung von Ganztagschulen gibt es viele unterschiedliche Vorstellungen und Ideen, wodurch sie sich gegenüber den Halbtagschulen abheben sollen. Gemein haben alle diese Ansätze die Vorstellung, was Ganztagschulen nicht sein soll - nämlich die Verlängerung der Halbtagsgrundschule.

Die Halbtagschule wird häufig in der Literatur gleichgesetzt mit einer einseitig ausgerichteten Sicht von Lehrer/innen auf das Kind. Die Lehrer/innen sind im allgemeinen eine empirisch gut untersuchte Berufsgruppe, die zwar didaktisch- methodisch modernisierte Expert/innen für die kognitive Lernleistungen der Schüler/innen sind, aber nur wenige sehen sich in der Lage, darüber hinausgehende allgemeine Bildungs- und Erziehungsfunktionen von Schule zu übernehmen (BROMME, 1994). CARLE (2004) fordert, um diesem Postulat gerecht zu werden, eine kopernikanische Wende des Blicks auf die Schulwelt. Diese Wende besteht für sie darin, dass sich das Zentrum von den Lehrer/innen zu den Lernenden der Schulwelt verlagert. Ihre Untersuchungen hierzu belegen, dass der größte Teil der Lehrer/innen die Selbstständigkeit und Eigenartigkeit der Schüler/innen nicht gestaltend wahrnimmt, sondern von ihnen wird Lernen als Wissensaufnahme und nicht als Selbstkonstruktion von Wissen aufgefasst. Weitere Defizite sieht CARLE bei den von ihr untersuchten Lehrer/innen, dass diese das sozial-kommunikative Beziehungsgeflecht der Klasse als selbstwirksame Kommunikations- und Arbeitsgemeinschaft nicht im Blick haben.

Mit ihrer sich daraus ergebenden Forderung, nämlich die Lernenden ins Zentrum von Schulwelt zu stellen, trifft CARLE den Nerv aktueller Diskussionen, die sich um die Entwicklung von Ganztagschulen ranken. Den gleichen Weg in der Argumentation beschreiten KRAPPMANN /ENDERLEIN, wenn sie in ihren Thesen für eine gute Ganztagschule im Interesse der Kinder

vorschlagen, die Kinderperspektive einzunehmen und das pädagogische Handeln an den altersgemäßen Interessen und Fähigkeiten der Kinder zu orientieren. Damit kritisieren sie einen Blickwinkel auf eine Schule, der die Wissensvermittlung in starren Unterrichtsformen durch die Pädagogen als Zielvorgaben bestimmt. Ebenso sieht auch WUNDER (2006) die Ganztagschule als eine Chance, andere Lernformen als bisher zu entwickeln. Dabei stützt er sich auf die Verwirklichung reformpädagogischer Vorstellungen. Er macht diese Verwirklichung an der veränderten Rolle der Lehrer/innen fest, sich auch als Erzieher/innen im reformpädagogischen Sinne zu verstehen. KOLBE/ RABENSTEIN/ REH (2006) haben die Reformpädagogik in ihrer Expertise zur Rhythmisierung des Schulalltages als eine Legitimationsfigur der Ganztagschule aufgegriffen, die sich dem Lebensrhythmus des Kindes anpasst und seinen eigenen Entwicklungssinn zur Geltung bringt.

Die Diskussion deutet auf eine Wiederentdeckung des Kindes in seiner beschützenswerten Natur im Sinne ROUSSEAU's. Hiermit knüpft sie an die Kindzentrierung der Reformpädagogik des 20. Jahrhunderts an, wie sie KEY, MONTESSORI und FREINET u.a. beschrieben haben.

Damit ist die Entwicklung der Ganztagschule eng mit den Vorstellungen vom Kind der Reformpädagogik verbunden, ohne dass sie genau benennt, welchen Ansatz sie konkret meint. Die reformpädagogischen Konzepte von FREINET, der Reggio-Pädagogik und von MONTESSORI gelten in der Theorie als unvereinbar, werden aber im pädagogischen Alltag gern gemischt. Oft hört man Lehrer/innen oder Schulleiter/innen sagen, dass sie sich aus allem das für sie und ihre Schule Passende herausuchen, um die Schule kinderfreundlicher zu gestalten.

Das Verbindende allerdings zwischen den unterschiedlichen Ansätzen der Reformpädagogik wird in der Kindzentrierung gesehen. Dieser Begriff der Kindzentrierung geht auf HEBENSTREIT (1994) zurück, ist aber gleichwohl kein expliziter Begriff der Reformpädagogik. Die Kindzentrierung kennzeichnet die Haltung der Pädagog/innen zu sich selbst und dem Kind. Nach HENNENBERG/ KLEIN/ KLEIN/ VOGT (2004) beinhaltet die Kindzentrierung unter anderem die Relativierung der Machtverhältnisse zwischen Kindern und Erwachsenen und damit eine Entstehung von Gleichwertigkeit zwischen den Akteuren. Die kindzentrierte Haltung der Pädagog/Innen unterscheidet sich von der lernstofforientierten und erwachsenendominierten Schule in den Tätigkeiten der Erwachsenen. Die traditionelle Halbtagschule ist bestimmt vom Anleiten, Belehren, Beherrschen, Bestimmen. Die kindzentrierte Haltung verfolgt dagegen das Beobachten und differenzierte Wahrnehmen und sieht ihre Grundlage darin, die Kinderperspektive einzunehmen und eigenes pädagogisches Handeln zu reflektieren. Sie sucht das Sinnhafte in den selbstbestimmten Tätigkeiten der Kinder.

Über den Dialog mit den Kindern und untereinander im Team erfahren die Erwachsenen, wann sie wirklich von den Kindern gebraucht werden. Kinder besitzen „die letzte Entscheidungshoheit

über sich selbst und das eigene Handeln“. Anstatt die ganze Gruppe im Blick zu haben, wird das einzelne Kind im sozialem Zusammenhang gesehen, um zu vermeiden, „die Besonderheiten und Eigenheiten des Einzelnen zu übersehen“ (HENNENBERG/ KLEIN/ KLEIN/ VOGT, 2004).

Die Kindzentrierung wird hier als Gegenpol zu einer Pädagogik gesehen, die die Kinder im überwiegenden Maße kognitiv anspricht, um eine Anpassungsfunktion an die Gesellschaft und den Arbeitsmarkt sowie Selektionsfunktion mittels Bewertungen auszuüben. Die kindzentrierte Lehrer/in fragt demnach nicht mehr danach, ob das Kind schulfähig sei, sondern ob die Schule kindgerecht ist.

Um zu verdeutlichen, was die beiden Pole im Bezug auf die unterschiedliche Sicht und Haltung der Pädagog/innen symbolisieren, greife ich folgende Bilder auf: Auf der einen Seite steht das „geheiligte Kind“, dass in seiner Natürlichkeit geschützt und bewahrt wird und sich aus seinen Anlagen heraus selbstbestimmt im eigenen Rhythmus entwickelt und auf der anderen Seite steht das entwicklungsbedürftige, unwissende Kind gleich einer Pflanze, die durch den Gärtner (Pädagogen) in die richtige Wuchsform zu bringen ist, um sie dem Lernort anzupassen.

Vermutlich finden sich die unterschiedlichen Sichtweisen und Haltungen der Pädagog/innen in Schulen, insbesondere auch abhängig vom Schultyp, zwischen diesen beiden Extremen und tendieren stärker zu dem einen oder anderen Pol.

Für die Auswertung empirischer Daten aus der Schulpraxis würde folglich gelten, wenn sie in ihrer Aussagekraft der Kindzentrierung entsprechen, sind sie nicht erwachsenen- oder lernstoffdominiert und würden somit eine „kopernikanische Wende“ (CARLE, 2004) vom Zentrum der Lehrer/innen (hier: und Erzieherinnen) zum Zentrum der Kinder andeuten.

Innerhalb dieser Arbeit wird im Folgenden dieser Fragestellung nachgegangen und zeigt dazu die Innensicht der Hunsrück-Grundschule, einer Berliner Ganztagschule.

Da Bildungspolitik Ländersache ist, gehe ich zuvor kurz auf die Berliner Situation von Ganztagschulen, insbesondere der Hunsrück-Grundschule, ein¹.

In Berlin wurde mit der Verwirklichung des Gesamtkonzeptes für die Ganztagsbetreuung die ausschließliche Zuständigkeit für Bildung und Erziehung der Schule selbst übertragen. Die Horte in den Kindertagesstätten wurden aufgelöst und abgewickelt und die Erzieherinnen wechselten in die Schule, also heraus aus dem Zuständigkeitsbereich der Jugendhilfe in den der Bildung.

Zum einen wurde dem Postulat der sozialpädagogisch orientierten Erziehungswissenschaftlern entsprochen, welche die sozialpädagogischen Fachkräfte für die Freizeitgestaltung als

¹ Mit dieser Feldbeschreibung möchte ich den Lesern ermöglichen, einen relativ (zum Rahmen der Arbeit) dichten Eindruck der Schule, der Standortbedingungen und ihren Kindern und Pädagog/innen zu erhalten, um die Daten entsprechend einordnen zu können.

geeigneter einschätzen und zum zweiten wurde mit diesem Ansatz ökonomischen Zwängen entsprochen. Die Personalkosten für eine Erzieherinnenstelle sind geringer als für eine Lehrkraft.

In der Hunsrück-Grundschule arbeiten diesem landesrechtlich vorgegebenen Grundkonzept entsprechend Lehrer/innen und Erzieher/innen seit August 2004 unter einem Dach. Diese Schule hat im Vorfeld dieses Datums hierzu eine Ganztagschulkonzeption mit den bis dato anwesenden Lehrer/innen erarbeitet. Die Konzeption wurde seitdem durch die Erfordernisse des Schulalltages und insbesondere durch die Zusammenarbeit der unterschiedlichen Berufsgruppen mit den verbundenen beruflichen Selbstverständnissen erprobt, in Frage gestellt und mit Leben gefüllt und verändert.

2. Die Kinder und ihre Lebensbedingungen

2.1. Der Sozialraum IV in Kreuzberg als Wohnort der Kinder

Mit der Frage dieser Arbeit nach der Sicht auf die Kinder und der Frage zu den Haltungen und Einstellungen der Lehrer/innen und Erzieherinnen zu den Kindern rücken die Kinder selbst in den Fokus der Betrachter. Dieser eigentlich selbstverständliche Fokus ist leider nicht die Realität einer Schule als Teil einer Verwaltungsbehörde. Er ist aber umso dringender, da die Kinder und ihre familiären und individuellen Voraussetzungen im hohen Maße die Bedingungen jeder Einzelschule prägen. Daher möchte ich im Folgenden die Lebensbedingungen unter sozialökonomischen Aspekten und den damit verknüpften Bildungschancen für die Kinder im Einzugsgebiet der Schule skizzieren², die gerade für Berlin und insbesondere im Stadtteil Kreuzberg sehr variieren.

2.1.1. Zur Charakteristik des Einzugsgebietes

Das Einzugsgebiet ist ein historisch gewachsenes Altbauquartier. Im Rahmen der Stadterneuerung wurden zahlreiche Gebäude mit der Beteiligung der Bürger saniert und modernisiert, so dass sich Teile des Einzugsgebietes zu einem attraktiven Wohnstandort für Akademikerfamilien und Selbständige mit ihren Familien sowie kinderlose Paare und Singles entwickelt haben.

² In der Skizze beziehe ich mich zum großen Teil auf die Angaben des 2. Jugendhilfeberichtes des Bezirksamtes Friedrichshain-Kreuzberg und verwende die Daten, die den Sozialraum IV betreffen, da dieser dem unmittelbaren Einzugsgebiet der Schule entspricht.

Viele alternative Kinderläden mit unterschiedlichen pädagogischen Ansätzen sind in diesem Gebiet angesiedelt und künden damit von einem regen Interesse an unterschiedlichen Erziehungsmodellen und einer Beteiligungskultur der anwohnenden Eltern.

Dicht daneben gibt es eine „problematische Sozialstruktur³, gekennzeichnet durch hohe Arbeitslosenquoten, große Anteile an Bezieher/innen laufender Hilfen zum Lebensunterhalt und nicht deutscher Bevölkerung, große Fluktuationen und niedriger Bildungsstatus der Bevölkerung (...). Eine sehr hohe nicht deutsche Bevölkerung gibt dem Sozialraum IV⁴ sein multikulturelles Gepräge.“⁵

2.1.2. Die bildungspolitische Hauptaufgabe im Einzugsgebiet

Mit diesem hohen Anteil von Bewohner/innen mit nichtdeutscher Herkunftssprache ist im Stadtteil eine immense Integrationslast in den Kindergärten und Schulen zu bewältigen. „Deutsche und türkische bildungsorientierte Familien bangen um die Qualität der Betreuung und Bildung ihrer Kinder und versuchen, sich gegen die Integration der Kinder aus eher bildungsfernen Familien in „ihre“ Schule, „ihre“ Kita oder „ihren“ Schülerladen zu wehren. Kinder, deren Eltern sich nicht gut artikulieren könne, haben kaum Fürsprecher für ihre Interessen“⁶.

2.1.3. Zu den Lebensbedingungen und zur sprachlichen Herkunft der Kinder

Trotz Fluktuationen der letzten Jahre ist der Sozialraum IV als dem Einzugsgebiet der Schule der am dichtesten besiedelte Sozialraum (im Weiteren: SR) im Bezirk Friedrichshain - Kreuzberg. Im Vergleich des Zeitraums von 1997 bis 2004 haben von den 0 - 6-Jährigen 19,5% und von den 6 – 10-Jährigen 31,5% den Sozialraum verlassen. Betrachtet man den Anteil, den die Grundschüler an der Gesamtbevölkerung im SR IV haben, fällt dieser mit 3,3% eher gering aus. Der Anteil der Grundschüler der nicht deutschen Bevölkerung liegt dabei bei 41,9%⁷ und ist damit im Verhältnis zum Anteil der nicht deutschen Gesamtbevölkerung im SR mit einem Anteil

³ Zwei Quartiersmanagementgebiete (der Wrangelkiez und das Kottbusser Tor) liegen in und an diesem Gebiet, erfassen aber jeweils nicht den Standort der Schule. So besuchen zwar die Kinder der Bewohner/innen der Quartiersmanagementgebiete die Hunsrück – Grundschule, die Schule selbst ist aber nicht förderungswürdig nach dem Kriterium der Standortgebundenheit des Quartiersmanagements.

⁴ Jeder Bezirk in Berlin ist von der Jugendhilfe in mehrere Sozialräume aufgeteilt. Friedrichshain-Kreuzberg besteht aus acht Sozialräumen.

⁵ Bezirksamt Friedr.hain-KB von Berlin, Jugendamt-Jugendhilfeplanung: 2. Jugendhilfebericht 2005, Sozialraum IV, S. 4

⁶ Bezirksstadträtin für Jugend, Familie und Sport, Frau Klebba: „Interkulturelles Konzept für den Bezirk Friedrichshain-Kreuzberg - Anregungen zu einem vorliegenden Entwurf“, Dezember 2004

⁷ Ebenda, S. 10, 11

von 34,6% höher⁸. Ein Grund dafür könnte sein, dass gerade für deutsche Eltern mit Kindern im Grundschulalter der Standort nicht attraktiv war und ist.

Das Kiezbild wird überwiegend von jungen Menschen geprägt.

Den höchsten Anteil der Bevölkerung halten im Einzugsgebiet die 27 – 45-Jährigen mit 38,3%, wovon 33,6% nicht deutscher Herkunft sind⁹. Viele Studentenkneipen, Bioläden, szenige Modeläden und Internetcafes und türkische Gemüse-, Bäckerei- und Imbissläden sowie Lebensmitteldiscounter sind in der Nähe der Schule angesiedelt und zeichnen ein eher alternativ ausgerichtetes Bild mit multikulturellem Mix vom Bezirk.

Die größte nicht deutsche Bevölkerungsgruppe stammte im Jahr 2004 aus der Türkei mit 18,2%.

2.1.4. Zur sozialen Lage der Kinder

Die soziale Lage ist gerade in Deutschland wie in keinem anderen OECD-Land mit der Bildungskarriere eng verwoben.

Schwierige soziale Verhältnisse und die ihnen vorausgehenden wirtschaftlichen Beeinträchtigungen beeinflussen in Deutschland im hohen Maße den Bildungserfolg. Der Ganztagschule wird gerade auf diesem Gebiet eine kompensatorische Funktion zugeordnet. Im Einzugsgebiet erhalten statistisch gerechnet 33,0 Kinder (bezogen auf je 100 Einwohner) der 7 – 15-Jährigen Sozialhilfe. Verglichen mit der Gesamtzahl von 16,5 Sozialhilfebedürftigen (bezogen auf je 100 Einwohner), die 2004 Sozialhilfe im SR IV erhielten¹⁰, zeigt sich die ungleiche soziale Belastung von Kindern.

Mit dieser hohen Belastung im Einzugsgebiet und den angrenzenden Sozialräumen im Bezirk Friedrichshain – Kreuzberg rangiert der Bezirk berlinweit auf dem 2. Platz, gemeinsam mit dem Bezirk Mitte hinter dem Bezirk Neukölln¹¹.

Die aktuelle Studie des Instituts für angewandte Demografie stellt zur Struktur der Sozialhilfeempfänger/innen in Friedrichshain - Kreuzberg fest, dass vor allem Frauen im Alter von 25 – 40 Jahren sowie Kinder und Jugendliche betroffen sind. Die Studie bemerkt weiter, dass diese Kinder „offensichtlich in Milieus aufwachsen, deren Erwerbsquelle seit Generationen Sozialhilfe ist ... Hauptgründe für die Unterschiede sieht das Institut vor allem auch in der jeweiligen Schulbildung. Je höher der Schulabschluss, desto geringer sei die Zeitspanne zu veranschlagen, in der betroffene Menschen von Sozialhilfe leben müssten“¹².

⁸ Ebenda, S. 13

⁹ Ebenda, S. 11

¹⁰ Ebenda, S. 21

¹¹ Statistisches Landesamt Berlin/Senatsverwaltung für Gesundheit, Soziales und Verbraucherschutz Berlin/Fachbereiche 1-4/eigene Berechnungen

¹² Bezirksamt Friedr.hain-Kreuzberg von Berlin, JA-Jugendhilfeplanung: 2. Jugendhilfebericht. Der Bezirk Friedrichshain – Kreuzberg im Überblick Kennzahlenvergleich Sozialräume I – VIII, 2005 S. 47

2.1.5. Die typischen Bildungskarrieren

Ein Blick auf die Bildungskarrieren im Stadtteil zeigt dazu ein eher widersprüchliches Bild.

Es verfügen „31,6% der Zielgruppe über keinen beruflichen Ausbildungsabschluss, was unter anderem maßgeblich auf den hohen nichtdeutschen Bevölkerungsanteil zurück zu führen ist.“¹³

„Der Anteil der Schulabgänger/innen in Friedrichshain – Kreuzberg ohne einfachen Hauptschulabschluss (12,5%) war 2004 der höchste in Berlin¹⁴. Auf der anderen Seite besitzen „39,1% der Einwohner/innen Fachhochschulreife / das Abitur. Dies ist der mit Abstand höchste Wert aller Berliner Bezirke“¹⁵. Trotz guter Bildungspotenziale sind für große Anteile der Bevölkerung auch in 2004 anhaltend hohe Quoten bei Arbeitslosigkeit und Sozialhilfebezug zu konstatieren.

Das Einzugsgebiet zeichnet ein problembehaftetes - bezogen auf die wirtschaftliche Stärke der Bewohner/innen und auch gleichzeitig ein widersprüchliches Bild – bezogen auf die erreichten Schulabschlüsse. Der Sozialraum ist sehr dicht besiedelt und zeigt eine hohe Attraktivität für junge Menschen, hier zu wohnen und den Bezirk dann zu verlassen, wenn Kinder in der Familie aufwachsen, was die hohen Fluktuationszahlen in dieser Altersgruppe zeigen. Eine Begründung hierfür kann in den Angeboten im Bereich der Bildung und Erziehung liegen und richtet sich damit direkt als Herausforderung an die Bildungspolitik und die Träger von Vorschul- und Schuleinrichtungen. Die bildungspolitische Hauptaufgabe besteht hierbei in der Integrationsarbeit.

Nach der knappen Vorstellung des Schuleinzugsgebietes der Hunsrück-Grundschule wende ich mich nun den Bedingungen der Hunsrück-Grundschule selbst zu.

2.2. Die Zusammensetzung der Schülerschaft

Die Hunsrück – Grundschule besuchen 448 Schüler im Alter von 5 – 13 Jahren. Bis auf eine fünfte Klasse, deren Schüler in umliegenden Schülerläden betreut werden, sind alle Klassen im Schuljahr 2006/2007 Ganztagsklassen. Aufgrund einer hohen Akzeptanz der Schule im Stadtteil mussten im Schuljahr 2005/2006 fünf erste Klasse eröffnet werden, ansonsten überwiegt in den Klassenstufen Dreizügigkeit.

Alle Klassen sind in einem ausgewogenen Verhältnis von Mädchen und Jungen zusammengesetzt. In den Klassenstufen 3–6 werden überwiegend Kinder nichtdeutscher Herkunft beschult. In diesen Klassenstufen gibt es jeweils eine Klasse, die aus zwei ehemaligen Förderklassen zusammengesetzt wurde. Diese Klassen bestehen zu 100% aus Kindern

¹³ Bezirksamt Friedr.hain-Kreuzberg von Berlin, JA-Jugendhilfeplanung: 2. Jugendhilfebericht. Der Bezirk Friedrichshain – Kreuzberg im Überblick Kennzahlenvergleich Sozialräume I – VIII, 2005, S. 65

¹⁴ Ebenda, S.72

¹⁵ Ebenda, S.66

nichtdeutscher Herkunft. Die größte ethnische Gruppe besteht aus türkischen Kindern sowie einigen kurdischen und arabischen Kindern. Diese Kinder verfügten zum Zeitpunkt ihrer Einschulung über völlig unzureichende Deutschkenntnisse, daher wurden für das erste und zweite Schuljahr Kleinklassen, so genannte Förderklasse, eingerichtet.

Die Zusammensetzung der gemischten Klassen in den Klassenstufen 3-6 liegt bei 40% Kindern nichtdeutscher Herkunft.

Die Klassen der Stufen 1 und 2 bestehen ausschließlich aus Kindern deutscher und nichtdeutscher Herkunft mit einem Anteil von 60% Kindern nichtdeutscher Herkunft. Ein ausgewogenes Mischungsverhältnis von Kindern deutscher und nichtdeutscher Herkunft entscheidet erheblich über die Akzeptanz einer Schule bei bildungsorientierten Eltern jeder Herkunft und den damit verbundenen Integrations- und Bildungschancen für die Kinder.

Für die Anschaffung von Unterrichtsmaterialien hat die Schule einen Schulfond eingerichtet. Familien, die Hilfen zum Lebensunterhalt beziehen, sind von der Einzahlung befreit. Im Schuljahr 2005/2006 haben 38% der Familien in den Schulfond eingezahlt, 62% der Familien waren also befreit. Eine Familie hat nicht eingezahlt, ohne einen Nachweis zu erbringen.

Die gebundene Ganztagschule bietet eine ganztägige Bildung und Erziehung für alle Kinder in der Zeit von 7.30 – 16.00 Uhr an. Die Eltern können zusätzliche Betreuungsmodul von 6.00 – 7.30 Uhr und von 16.00 – 18.00 Uhr sowie ein Ferienbetreuungsmodul über eine Bedarfsfeststellung über das Bezirksamt bei Berufstätigkeit der Eltern einkaufen. Erwerbslose Eltern sind in der Regel vom Bedarf der zusätzlichen Betreuungsmodul ausgeschlossen. In der Hunsrück- Grundschule wurden im Schuljahr 2005/2006 insgesamt 27 ganzjährige Betreuungsverträge abgeschlossen bei einer Schüleranzahl von 362 Kindern. Damit ist bei den Eltern der Schule nicht von einer hohen erwerbsmäßigen Belastung vor 7.30 Uhr und nach 16.00 Uhr auszugehen.

3. Die Lehrer/innen und Erzieherinnen und ihre Schule

3.1. Die Zusammensetzung des Kollegiums

In der Hunsrück-Grundschule arbeiteten im Schuljahr 2005/2006 59 pädagogische Fachkräfte. Neben 35 zumeist beamteten Lehrern und Lehrerinnen, waren vier Religionslehrer/innen und ein Referendar im Lehrbereich eingesetzt, davon sind neben dem Schulleiter neun Kollegen männlich. Im Erzieherinnenbereich, dem ausschließlich Frauen angehören, waren 19 zumeist in Vollzeit angestellte Erzieherinnen beschäftigt.

Es gibt viele Kolleg/innen, die seit über 20 Jahren der Schule angehören und eine hohe Verbundenheit mit der Schule ausstrahlen. Durch die Ganztagschulentwicklung gab es in den

letzten Jahren einen erhöhten Personalbedarf von Lehrer/innen und Erzieherinnen, so dass viele Kolleginnen dazugekommen ist, die somit erst kurze Zeit an der Schule sind.

Alle Erzieherinnen sind damit höchstens seit zwei Jahren in der Schule und waren vorher fast ausschließlich in Kindergärten in Kreuzberg tätig.

Der überwiegende Teil der Kolleg/innen wohnt nicht in Kreuzberg, sondern fährt täglich bis zu einer Stunde, um zur Schule zu gelangen.

Von der Idee Ganztagschule zu werden bis zum Start vergingen 16 Jahre. Ein großer Teil des Kollegiums war in den Prozess der Entwicklung des Ganztagschulkonzeptes von Anfang an eingebunden.

3.2. Die Entwicklung zur Ganztagschule¹⁶

3.2.1. Der Weg zur gebundenen Ganztagschule

Die Anfänge der Ganztagschulidee für die Hunsrück – Grundschule gehen auf Krawalle vom 1. Mai 1987 zwischen deutschen und nichtdeutschen Jugendlichen zurück. Der benachbarte Supermarkt der Fa. Bolle neben dem Standort der Schule wurde geplündert, angezündet und brannte komplett aus. Als Konsequenz einer anschließenden gesellschaftspolitischen Analyse wurde vorgeschlagen, zusätzliche Ganztagsplätze einzurichten. Der Schulstandort der Manteuffelstraße erwies sich zur Verwirklichung des Vorhabens als geeignet. Im Spätsommer 1988 wurden dem Kollegium der Schule die Pläne vorgestellt, das daraufhin eine Planungsgruppe gründete, um die bevorstehende Bauplanung konzeptionell zu begleiten und damit verbundene Wünsche des Kollegiums an die Bauplanung zu formulieren.

Der Beginn des Bauvorhabens verschob sich von 1992 auf 1998. Zwischenzeitlich wurde die Schule dann an einen anderen Standort ausgelagert, so dass am ersten Schultag des Schuljahres 2004/2005 die neu entstandene Ganztagschule vom alten Standort zum neu erstellten Gebäude in die Manteuffelstraße umzog.

3.2.2. Das Raumkonzept, eine Stärke der Schule

Jeder Besucher, der in die Schule das erste Mal kommt, ist von den räumlichen Bedingungen begeistert.

Drei verschiedene Gebäude, bestehend aus dem Hauptgebäude, dem Rundbau und den Remisen bilden das bauliche Konzept der Hunsrück-Grundschule.

¹⁶ www.hunsrueck.grundschule.de: Ganztagschulkonzeption

Das Hauptgebäude

Im Hauptgebäude stehen jeder Klasse ein Unterrichtsraum und ein Freizeitraum, die beide durch eine Tür miteinander verbunden sind, zur Verfügung. So können beide Räume jeweils genutzt werden, um der Klasse Gruppenarbeit oder Rückzugsmöglichkeiten zu ermöglichen. Die Unterrichtsräume haben durchschnittlich eine Größe von 70 m², die Freizeiträume ca. 55 – 70 m². Es gibt außerdem noch Räume für Teilungsunterricht, Religions- und Lebenskunde- und Musikunterricht. Sämtliche Räume im Hauptgebäude sind nur mit Hausschuhen zu betreten, da die Unterrichts- und Freizeiträume mit Teppichboden ausgelegt sind. Die Schuhräume (in der Schule werden Hausschuhe getragen) befinden sich an den zwei Eingängen zum Hauptgebäude.

Der Rundbau

Im Rundbau befindet sich die Mensa mit der angegliederten Versorgungsküche. Neben der Mensa befindet sich noch eine kleine Kinderübungsküche.

Über der Mensa liegt eine Aula mit einer Bühne. Und darüber befinden sich der Computerraum und eine Bibliothek. Neben dem Rundbau steht die Turnhalle.

Die Remisen

Der Verwaltungsbereich ist im Remisenanbau, der durch eine Brücke mit dem Hauptgebäude verbunden ist. Im Remisenanbau befinden sich ein Elterncafe sowie der pädagogische Arbeitsraum, in dem jede/r Lehrer/in einen Arbeitsplatz zur Verfügung hat. In den Remisen befinden sich außerdem Räume für verschiedene Gewerke.

Mit diesem Raumkonzept verfügt die Hunsrück- Grundschule über einen berlinweit herausragenden Standard.

3.2.3. Die Konzeptionsentwicklung

Nicht nur baulich, auch konzeptionell hat sich die Schule vorbereitet, Ganztagschule zu werden.

Von 2002 bis 2004 arbeitete die Hunsrück – Grundschule in Berliner Programmen zur Qualitätsverbesserung von Schulen mit, die innerhalb der Schulentwicklung verschiedene Schwerpunkte hatte.

Ein Ergebnis der Teilnahme der Hunsrück-Grundschule sind unterschiedliche Konzepte, u.a. das Differenzierungs- und Medienkonzept und das Konzept: „Deutsch als Zweitsprache“¹⁷.

Die Schritte zur Erarbeitung der Ganztagschulkonzeption sind dokumentiert¹⁸ und veranschaulichen eine breite Einbeziehung des Kollegiums in die Entscheidungsprozesse.

Alle Erzieherinnen haben nicht an der Erstellung mitarbeiten können, da ihre Umsetzungen erst kurzfristig zum Schuljahresbeginn 2004/2005 erfolgten.

¹⁷ ebenda

¹⁸ ebenda, S. 9

Die Teamarbeit steht im Mittelpunkt der Umsetzung der Ganztagschulkonzeption.

Jeder Ganztagsklasse sind eine Erzieherin und in der Mehrheit zwei Lehrer/innen als Klassenteam zugeteilt.

Aus der Ganztagschulkonzeption greife ich die Leitziele heraus, um die Haltung des Kollegiums zueinander und zum Kind zu veranschaulichen.

Die Leitziele

Das Kollegium hat im Schuljahr 2003/2004 mit der Verabschiedung der Ganztagschulkonzeption folgende Leitziele für die Schule entwickelt.

- Alle in der Schule arbeitenden Menschen (Schüler, Pädagogen, Eltern, u.a.) gehen achtungsvoll und wertschätzend miteinander um.
- Alle übernehmen gemeinsam Verantwortung für das Lernen und die Erziehung der Kinder und arbeiten zusammen.
- Wir sehen in der Individualität und Unterschiedlichkeit der Kinder eine Chance.
- Die Schule ist geprägt durch selbst bestimmtes Lernen in einer lernfördernden Umgebung, denn Lust und Leistung gehören zusammen.

4. Die Untersuchung

4.1. Einführung in das methodische Design

Als koordinierende Erzieherin, Mitglied der Schulleitung und Sozialpädagogin haben sich für mich die Praxisfragen zu den Einstellungen und Haltungen der Erzieherinnen und Lehrer/innen zu den Kindern der Schule aus der Reflexion meiner Arbeit im Zusammenhang mit den an der Schule tätigen Pädagogen ergeben. Entgegen den meisten empirischen Untersuchungen, die von Außenstehenden erhoben worden sind, geht in das methodische Vorgehen und in die Darstellung der Ergebnisse das implizite und explizite Wissen der Pädagog/innen durch mein unmittelbares Eingebundensein in die alltäglichen pädagogischen Prozesse ein. Es werden in dieser Arbeit die Sichtweisen, Einstellungen der Pädagog/innen zu den Kindern im Interview gewissermaßen gemeinsam von der Interviewerin und den Interviewten hervorgebracht.

BREUER (1996) bezeichnet dieses Vorgehen als eine interpersonal- transaktionale Fakten produzierende Einheit. Die erhobenen Daten sind nicht repräsentativ, sondern spiegeln eher einen Querschnitt von Haltungen, Einstellungen und Sichtweisen einzelner Kolleg/innen zu einer begrenzten Zeit auf die Hunsrück-Grundschule bezogen wider und greifen auf die Kommunikation zurück, die im System verstanden wird und stellen zugleich durch Abgrenzungen oder Vergleiche Bezüge zu nicht interviewten Kolleg/innen her.

Methodisch bin ich folgendermaßen vorgegangen:

Zunächst habe ich den Schulleiter, eine Sonderpädagogin, eine Lehrerin und eine Erzieherin interviewt. Die Struktur der Fragestellungen war sehr offen gestaltet, um möglichst das zu erfahren, was diese vier Personen bezogen auf ihre persönliche Sicht auf die Hunsrück-Grundschule als Ganztagschule bewegt und welche Themen sie von sich aus anbieten. Dazu bat ich die Gesprächsteilnehmer/innen, mir etwas mitzubringen, was für sie ihre Beziehung zur Hunsrück-Grundschule symbolisiert, das konnte etwas Ideelles oder Materielles sein. Darüber wurde eine narrative Phase eingeleitet, die anschließend zu folgenden Themenkomplexen, sofern sie noch nicht angesprochen worden sind, erweitert wurde:

- die persönliche Beziehung zu den Kindern
- Unterschiede und Gemeinsamkeiten der Professionen sowie die Einschätzung der Zusammenarbeit im Team
- Veränderungen für die persönliche Arbeit in einer Ganztagschule
- das persönliche Verständnis vom Bildungsbegriff
- der weitere Entwicklungsbedarf der Schule aus der persönlichen Sicht
- die Motivation für den Beruf

Aus den Ergebnissen habe ich einen Leitfaden entwickelt, auf dessen Grundlage ich jeweils weitere vier Lehrer/innen und vier Erzieher/innen befragt habe. Die Auswahl der Interviewpartner/innen orientiert sich an unterschiedlichen Rollenträgern in der Schule, die sich in Geschlecht, Dauer der Schulzugehörigkeit, Funktion, Klassenstufe und Professionszugehörigkeit unterscheiden.

Der Leitfaden ist so aufgebaut, dass er nach den persönlichen Erfahrungen, Beziehungen und Aktionen im pädagogischen Alltags fragt. Weitere Themenfelder beziehen sich auf Werte und Meinungen, die den pädagogischen Prozess zielorientieren und auf das Verständnis des Bildungsbegriffs. Das eigene berufliche Selbstverständnis, das vermutlich durch die eigene Biografie beeinflusst ist, steht in enger Beziehung zu Sichtweisen und Einstellungen zu den Kindern und spielt daher ebenfalls eine Rolle.

Der Leitfaden

1. Was hast du mir mitgebracht, was für dich in einer persönlichen Beziehung zur Hunsrück-Grundschule steht?
2. Was sind für dich schöne, angenehme Erfahrungen in deiner Arbeit mit den Kindern?
3. Was findest du besonders schwierig bei deiner Arbeit mit den Kindern?
4. Was denkst du, müssen die Kinder wissen und können, wenn sie unsere Schule verlassen?
5. Welche Anteile siehst du dabei für dich, dass die Kinder diese Ziele erreichen?
6. Was ist für die Kinder hier in der Schule das Wichtigste?
7. Was sind die Stärken der Kinder deiner Klasse?
8. Was sind die Schwächen der Kinder deiner Klasse?

9. Wie hast du selbst als Kind die eigene Schulzeit erlebt?
10. Was hat dich bewogen, Lehrerin oder Erzieherin zu werden?
11. Worin unterscheidet sich die Arbeit deiner Teamkollegin von deiner bezogen auf die Kinder?
12. Worin seid ihr euch ähnlich?
13. In unserer Schule sind viele unterschiedliche Kinder. Was würdest du einer Kollegin aus einer anderen Stadt oder Schule erklären, wie mit dieser Unterschiedlichkeit der Kinder umgegangen werden sollte?
14. Worin siehst du einen Entwicklungsbedarf der Schule?

Die Auswertungsmethode ist an die qualitative Inhaltsanalyse nach MAYRING (2005) angelehnt und folgt dabei der strukturierenden Inhaltsanalyse.

4.2. Die Darstellung der Daten¹⁹

Mit dem Vorliegen der wortwörtlich transkribierten Texte habe ich nach Übereinstimmungen und Abgrenzungen der Texte zueinander gesucht und diese in Themenkomplexen zusammengefasst. Ordnungskriterien waren dabei jeweils die Bezüge zur Fragestellung nach den Sichtweisen, Haltungen und Einstellungen zu den Kindern. Ich habe aber auch zunächst scheinbar Nebensächliches erfasst, wenn vergleichbare Daten auch in anderen Interviewtexten auftraten, denen die Interviewpartner einen breiten Raum oder häufige Wiederholungen in ihren Erörterungen einräumten oder diese Daten eine neue Richtung der Problemerkörterung eröffneten. Damit wurde beabsichtigt, Möglichkeiten eines Zusammenhanges, der nicht sofort erkennbar ist, nicht verfrüht auszuschließen. Für den Interviewpartner besteht so die Möglichkeit, die eigene Problemauffassung der des Interviewers entgegenzustellen²⁰.

Augrund der eingeschränkten Ressourcen war eine Zusammenarbeit mit Interviewwerkstätten oder andere zeitaufwändigere Auswertungsmethoden, wie es das Konzept der Grounded Theory nahe legt, nicht möglich, aber sie wären der Fülle und der Qualität des Materials durchaus angemessen.

Ich stelle im Folgenden Teile der Themenkomplexe vor, die sich zur Fragestellung aus den Texten ergeben haben.

¹⁹ In der Dokumentation werden Erzieherinnen immer durch ein E gekennzeichnet und Lehrer/innen durch ein L, Namen, die im Interview genannt wurden, sind durch X oder Y anonymisiert. In Klammern habe ich angemerkt, ob eine Lehrerin oder Erzieherin gemeint ist. Das I kennzeichnet mich als Interviewerin. In Klammer gesetzte Pünktchen (...) kennzeichnen Auslassungen, um die Texte etwas einzugrenzen.

²⁰ Das Kriterium der Problemzentrierung hat eine doppelte Bedeutung. Zum einen bezieht es sich auf die relevante gesellschaftliche Problemstellung und ihre theoretische Ausformulierung als das handhabbare Vorwissen des Forschers und zum zweiten zielt es auf die Strategien der Befragten, die in der Lage sind, ihre eigene Problemsicht entgegen der Forscherinterpretationen und den in den Fragen enthaltenen Unterstellungen zu setzen (Witzel, 1982).

Themenkomplex A: Der Blick der Lehrer/innen und Erzieherinnen auf die Kinder

In den Interviews zeigte sich ein durchweg ambivalenter Umgang mit dieser Frage. Manchmal wurden in einem Interviewverlauf zu diesem Thema gegensätzliche Einschätzungen gegeben, so dass sich der Themenkomplex in Anpassung an das Material in zwei Teile teilt, um beiden Seiten der jeweiligen Einschätzungen zu entsprechen.

Themenkomplex A - a: Lehrer/innen und Erzieherinnen haben in ihren Klassenteams den gleichen Blick auf die Kinder.

Der größte Teil der Interviewpartner/innen, die mit der jeweils anderen Berufsgruppe im Team arbeiten, stellte fest, dass sie mit ihren Kolleg/innen den gleichen Blick auf die Kinder haben, dass ihre Einstellungen und Haltungen nahezu identisch seien. Unterschieden wurde lediglich a) in den Kompetenzen (die hier nach *Unterricht und damit Zusammenhängendes = Fachlichkeit* und *Freizeit = nicht fachlich* unterschieden werden) und b) des persönlichen Temperaments sowie c) die Länge der Arbeitszeit mit den Kindern. Auch die Erzieherinnen greifen den Begriff *des Fachlichen* als lehrerspezifisch zur Unterscheidung zur eigenen Profession auf, ohne zu benennen, was positiv formuliert dagegen gestellt werden könnte.

L: Ja,-- X. ist ja jetzt Erzieherin und die hat ja andere Kompetenzen, wie jetzt fachlich, sich über Deutsch, Fachdidaktik zu unterhalten oder über Mathe. Aber trotzdem klappt die Zusammenarbeit einfach prima, weil auch da diese Sichtweise auf das Kind übereinstimmt, wir haben beide so dieselbe, dieselbe Umgehensweise. (...) Da sind wir uns einfach ähnlich und wir ergänzen uns, weil X. der ruhigere Part ist und ich halt mal `n bisschen hektischer oder mehr so aus dem Bauch und X. ist so etwas ruhiger. Das kommt aber gut, das ist für die Kinder gut, find ich, so diese Gegensätze (...).

Erzieherinnen bescheinigen den Lehrer/innen, mit denen sie zusammenarbeiten, dass das Fachliche bei den Lehrer/innen schon im Vordergrund steht, aber sie sich für die soziale und emotionale Entwicklung genau so wie die Erzieherinnen interessieren würden. Im Einzelbeispiel wurden die Lehrer von der Erzieherin auch als eine Einheit von Lehrer und Erzieher eingeschätzt.

E: Die Lehrer haben mehr so den fachlichen Bereich im Blick. Ich merke ja, dass die auch das andere kennen lernen wollen, (...) Ich glaube, das ist auch der Grund, weshalb sie sich dann auch einfach manchmal mit in die Freizeit setzen. Ich weiß, dass die ihren Blick nicht nur auf ihr Feld richten, sondern dass sie auch wissen wollen, wie in der emotionalen und sozialen Hinsicht in der Freizeit, in seinem ganzen Verhalten (...).

I: Gibt es irgendeine Situation, wo du sagst `Das sehen die anders, weil die Lehrer sind`?

E: Nein, aber ich glaube, das liegt an den Beiden. (...) Weil die einfach das Kind als Ganzes sehen wollen. Das betonen die auch, die wollen das Kind als Ganzes sehen, (...).

I: Also würdest du schon sagen, die sind Lehrer und Erzieher?

E: Ja doch, bei den Beiden ja (...).

Auch Lehrerinnen führen an, dass sie mit der Erzieherin ein gemeinsames, dem Unterricht übergeordnetes Interesse an sozialen Gruppenprozessen, verbindet. Eine Lehrerin betont, nicht nur in der Freizeit auf Gruppenprozesse zu achten, sondern auch im Unterricht. Sie, wie auch von anderen Lehrer/innen genannt, setzt die Gruppenarbeit bewusst als Arbeitsmethode ein.

I: Und worin seid ihr euch ähnlich?

L : Na in der Arbeit mit den Kindern, wo so ganz allgemeine Dinge wichtig sind, wie die Kinder miteinander umgehen, wie selbstständig sie sind und das ist eine Sache, die doch sehr verbindet, wo es darum geht, einfach so einen Prozess des „Sich-Entwickelns“, wo dann so Verhaltensweisen und Dinge, die ganz allgemein wichtig sind, wie man zu sich selber steht und das ist alles keine Frage des Unterrichts oder der Freizeit, das ist übergeordnet. Und das find ich ganz spannend, das Miteinander zu bereden und dann in jedem Bereich zu verfolgen, also nicht nur in der Freizeit achte ich darauf, wie ist das soziale Arbeiten, wer spielt mit wem oder wer kümmert sich um wen, sondern auch im Unterricht mache ich das so, dass ich überlege, wer mit wem arbeitet, oder es beobachte, wer wählt wen aus, oder es auch anrege, mit Partnern zu arbeiten, in Gruppen zu arbeiten. Damit das überhaupt gemacht wird und die Kinder Möglichkeiten haben, miteinander zu arbeiten.

Auch im Stil mit den Kindern umzugehen, der sich aus der Haltung den Kindern gegenüber ergibt, sahen Lehrer/innen und Erzieherinnen Überschneidungen.

I: Du hast jetzt bei der vorherigen Frage so über die Arbeit der Erzieherinnen geschwärmt. Gibt es irgendwie Unterschiede, die du feststellst in deiner Sichtweise auf die Kinder und deren Sichtweise oder ist es das Gleiche?

L: Ja also was X. (die Erzieherin) betrifft, ist es so das Gleiche: Freundlich mit den Kindern umgehen, witzig, und wenn mal ein anderer Ton angesagt ist, dass das dann auch klar ist.

Erzieherinnen sehen ihre Teamkolleg/innen Lehrer/innen durchweg als kompetent in der Unterrichtsarbeit an und sahen keine besondere professionstypische Sicht.

I: Was sind so die Unterschiede? Ist dir schon mal in der täglichen Arbeit aufgefallen „Ah, das machen die (die Lehrerinnen) so und ich würde das ganz anders machen“. Gab es da konkrete Situationen?

E: Nein, jetzt weiß ich nicht, ob es das nicht gab oder ob ich das verdränge, weil ich sage „Ich bin kein Lehrer“. Und mir würde das fehlen, den Kindern Lesen, Rechnen und Schreiben methodisch beizubringen. Die Lehrer haben das gelernt und da habe ich auch Vertrauen, wie sie das machen (...).

..... im Gegenteil betrachtete eine Erzieherin diese Idee, etwas anders einzuschätzen als die Lehrerin, als übergriffig.

I: Und fällt dir, wenn ihr irgendwas zusammen macht, fällt dir da irgendwas auf, was du so anders einschätzen würdest oder machen würdest als es die Lehrer machen?

E: Weiß ich jetzt nicht, wie du das meinst. Grundsätzlich denk ich mal, sind die Lehrer die Fachleute dafür und ich gehe da nicht rein, um jetzt zu kritisieren, also das halt ich für einen Übergriff, so wie ich das möchte, dass sie mich in meiner Person als kompetent ansehen, sehe ich sie auch als kompetent an. Ich würde da mit diesem Gedanken überhaupt nicht reingehen (...).

Wenn sich die Sichtweisen und Haltungen zu den Kindern überschneiden, ergibt sich daraus die Frage nach Überschneidungen von Unterricht und Freizeit im Sinne einer inneren Rhythmisierung des Tagesablaufes in der gebundenen Ganztagschule. Dabei gab es allerdings graduelle Unterscheidungen, wie sich Unterricht und Freizeit in der interprofessionellen Zusammenarbeit ergänzen oder voneinander abgrenzen, wobei es in der Unterschiedlichkeit der Aussagen unerheblich war, um welche Klassenstufe es sich handelte.

E: (...). Wobei sich das meistens ja so ein bisschen deckt. Irgendwie gehen ja bei uns auch Freizeit und Unterricht nahtlos ineinander über.

Einigen Interviewpartner/innen war es wichtig, jederzeit, egal ob Freizeit oder Unterricht, gleichberechtigte Ansprechpartner/innen für die Kinder zu sein, nicht der Stundenplan, sondern die Bedürfnisse der Kinder zu den unterschiedlichen Zeiten regeln die Aufgaben der jeweiligen Ansprechpartner/innen.

L: (...) So, da sind wir auch beide (Erzieherin und Lehrerin) Ansprechpartner, der Unterschied ist natürlich nur, dass X. (die Erzieherin) natürlich mehr Zeit in der Freizeit mit den Kindern verbringt, da – auch andere Anliegen der Kinder kommen, wie jetzt in der Schule. (...) in der Freizeit kommen ja andere Bedürfnisse der Kinder auch hoch, die deckt X. ja dann auch ab. Also auch eher dieses, was Fürsorge, noch mehr Kuschneln, (...) die X., die hat da ja auch mehr Zeit, (...) Struktur der Zeit, der Bedürfnisse der Kinder beeinflussen die Aufgabenverteilung (...).

I: Also X (die Erzieherin) ist im Unterricht mit drin und nimmt dann die Kinder, die sich jetzt gerade nirgends so „mit einsortieren“ können?

L: Nee, das Gute, nee, das muss ich dir ehrlich sagen, das Gute an uns ist, wir sind zu zweit dann da. (...), die X. (die Erzieherin) setzt sich auch mit jemanden hin und schreibt mit dem und ich spiele auch mal mit einem, da gibt es nicht die Trennung eigentlich, wenn dann so offene Situationen sind, wenn X. und ich so zusammen sind, (...)

Für andere Teams gibt es eine Trennung zwischen Freizeit und Unterricht und die Kinder unterscheiden dann auch bei den jeweiligen Ansprechpartner/innen, die vom Klassenteam dann auch so gewollt ist.

I: Worin unterscheidet sich deine Arbeit mit den Kindern von der von X (Lehrerin)? Was sind da so die Unterschiede, wie ihr an die Arbeit mit den Kindern herangeht?

E: X ist für den Unterricht zuständig. Ich bin dann zwar präsent und helfe auch den Kindern, wenn es nötig ist, aber die führende Rolle hat sie dort, das ist ganz klar. Und komischerweise, wenn wir dann in der Freizeit sind und X kommt dann mal rüber, dann wenden die Kinder sich an mich.

I: Also für die Kinder ist ganz klar, wenn die Freizeit haben, dann bist du zuständig und wenn Unterricht ist, ist X zuständig?

E: Ich weiß, die kommen auch zu mir, wenn sie Hilfe brauchen. Fragen mich „Kannst du mir mal helfen?“, aber wenn sie wissen, wir haben Freizeit und X ist auch daneben, dann kommen sie zu mir. Die Kinder trennen das schon.

I: Wollt ihr das so?

E: Nein, das ergibt sich so

I: Was ist es, was ihr so gewollt hättet?

E: Na eigentlich finde ich das okay.

Einige Lehrer/innen beneideten die Erzieher/innen, dass sie nicht in der Verantwortung stünden wie sie selbst, klar vorgegebene Aufgaben erfüllen zu müssen, sondern in ihrer Entscheidung, was sie den Kindern anbieten oder „ihnen freie Hand“ zu lassen, frei zu sein. Damit wird eine institutionell vorgegebene Abgrenzung zu den Erzieherinnen aufgezeigt, die sich aus den unterschiedlichen Aufgaben der Professionen an der Schule ergibt. Von der Lehrerin wird das „Bewerten müssen“ als nicht hilfreich für das eigene pädagogische Selbstverständnis eingeschätzt. Sie formuliert es „im ersten Anlauf“ sogar als Zwang und grenzt sich damit von der Selektionsfunktion der Schule ab.

L: (...) Ja, für den Unterricht, dass ich da einfach gezwungen bin, was heißt gezwungen, also dass es meine Aufgabe als Lehrer ist, dass die Kinder in verschiedenen Bereichen bestimmte Dinge lernen. Und dann eben Geschichten wie Klassenarbeiten, Zeugnisse, die einfach da sind und gemacht werden müssen und da beneide ich manchmal die Erzieher, weil ich denke, die haben mehr Möglichkeiten, die können freier schöpfen, was sie mit den Kindern machen oder wie weit sie ihnen auch völlig freie Hand lassen. Das ist der Unterschied, dass ich da so ganz klare Vorgaben habe.

Immer wieder war der Rahmenlehrplan, der als Druck empfunden wird, neben der Verantwortung das Unterscheidungskriterium, welches Lehrer/innen angeführt haben als Unterschied zwischen den Professionen. Unterschiede würden aber durch gemeinsame Gespräche wieder vermischt.

L: (...) X. (die Erzieherin) hat natürlich das Soziale viel mehr im Blick als ich. Und ich habe natürlich auch einen anderen Druck, ich habe bei den größeren den Rahmenplan im Nacken und ich habe die Verantwortung, dass ich die Kinder so entlassen will, dass eben diese Lücken, die ich ihnen lasse, dass die nicht so groß sind und dass ich auf jeden Fall weiß, dass sie danach nicht verzagen, sondern dass sie es selber aufarbeiten können. Viel fachlicher, ein fachkonzentrierterer Blick. Aber es vermischt sich auch dadurch wieder, dass wir in den Pausen über die Kinder reden. Und dadurch vermischt sich das ja auch, das Soziale und das Fachliche.

Das Neue an der Hunsrück – Grundschule gegenüber anderen Schulen sieht eine Lehrerin im Vertrauen, das die Lehrer/innen und Erzieherinnen in die Kinder setzen und sie können dieses nur, weil sie es zuvor vom Schulleiter erhalten haben. Der Schulleiter unterstützt die Lehrer/innen darin, das einzelne Kind zu sehen und es so zu fördern wie die Lehrer/innen es für das Kind als wichtig erachten, auch wenn es nicht rahmenlehrplankonform ist. Mit diesem Vertrauen zu den Kindern wird die institutionelle Trennung zwischen Unterricht und Freizeit aufgeweicht, weil das Kind die Verantwortung für das Lernen hat und nicht mehr allein die Lehrerin. Die Lehrerin sieht darin die neue Struktur des Lernens, womit sich die Hunsrück-Grundschule auch von anderen Schulen unterscheidet.

L: Genau und auch das Vertrauen, glaube ich, es ist neu in dem Sinne, dass Schule vom Rektor auf die Lehrer übertragen wird und die Lehrer wiederum, wenn Vertrauen in sie gesetzt wird, viel mehr Vertrauen an die Kinder weitergeben können. Also ich habe auch einfach, denke ich, zu dem, was mir selber früher als Schüler zugetraut wird, oder was meinen Kindern an der Schule zugetraut wird, hab ich einen ganz anderen Blick auf die Kinder und denke, dass die das auch spüren, was ich ihnen zutraue, das merken die. Und die arbeiten einfach, die brauchen mich nicht im Raum, die brauchen mich tatsächlich nicht im Raum, weil die Aufgaben dann so gestellt sind, dass es für sie egal ist, ob es Schule oder Freizeit ist, weil tatsächlich in vielen Aufgaben überlappt sich das bei uns, weil es sie dann eben auch einfach interessiert. Die Kinder fühlen sich ernst genommen, da muss man nicht mehr da sein, das gab es eben früher nicht. Oder bei meinen Kindern weiß ich, wenn der Lehrer rausgeht, dann wird irgendein Kind als Hilfslehrer eingestellt, als Aufsicht und das finde ich so etwas von furchtbar. Ich weiß nicht, ob es überall so ist, aber in vielen Klassen, durch die andere Struktur entfällt das, weil es überhaupt nicht nötig ist. Weil die Kinder Verantwortung für ihr eigenes Lernen haben und das ist wiederum, also das finde ich schon, wenn man selber die Verantwortung vom Rektor übertragen bekommt, kann man sie auch den Kindern geben. Das ist eben einfach anders, eine andere Struktur.

Themenkomplex A - b: Lehrerinnen und Erzieherinnen haben einen unterschiedlichen Blick auf die Kinder.

Auf der anderen Seite wurde in den Interviews geäußert, dass Lehrer/innen und Erzieherinnen einen unterschiedlichen Blick auf die Kinder haben, der dann auch die Ursache für Konflikte in den Teams oder im Kollegium sein kann sowohl aber auch als Bereicherung in der pädagogischen Arbeit empfunden wird.

Dieser Lehrer (der nicht unmittelbar in einem Klassenteam eingebunden ist) sieht ein unterschiedliches Grunddenken bei beiden Berufsgruppen. Das besondere Gespür der Erzieherinnen für die Bedürfnisse der Kinder wird vom Lehrer als eigener blinder Fleck empfunden. In diesem Beispiel geht es um ein Abstimmungsergebnis in einer Gesamtkonferenz, ob Kinder in der Regenpause auf den Fluren spielen dürfen oder im Klassenzimmer bleiben. Der Lehrer schätzt die Schule als lehrerorientiert ein.

L: (...), ich hab gerade in der letzten Gesamtkonferenz es auch so noch mal gespürt,--dass das Denken - von Lehrerinnen und Lehrern, auch mir selber, als gelerntem Lehrer und das Denken der Erzieherinnen auseinander geht. Also zu einer ganz banalen Frage: Soll in der großen Pause auf dem Flur gespielt werden dürfen oder nicht? (...) aber ich frage mich, wieso bin ich nicht von vornherein selber auf den Gedanken gekommen, - dass das wichtig sein könnte für die Kinder (...) (...) und dass aber auch in diesen, diesen wenigen Regenspauzen die Kinder die Chance haben sollten, sich auf den Fluren zu bewegen und zu spielen und eben nicht nur ruhig am Platz zu sitzen und diese - diese Sicht auf das Kind— (...) weil sie (die Erzieherinnen) haben einen anderen Blick auf das Kind. - Es ist, glaube ich in den Schulen, wenn man Schulen als lehrerorientiert begreift, nicht verbreitet (...) das Denken, das Grunddenken ist bei Lehrern nicht vorhanden.—und bei mir selber eben auch nicht.

I: Also Grunddenken-- bedeutet jetzt was genau?

L: --Dass Kinder mehr brauchen als nur Unterricht—als ein Fach.

Daneben wird von einer Lehrerin festgestellt, dass Lehrerinnen und Erzieherinnen unterschiedliche Prioritäten zwischen Erziehungs- und Bildungszielen setzen. Die Lehrerin grenzt sich aber selbst davon ab.

I: Wenn du in den Klassen mit drin bist und Erzieherinnen und Lehrerinnen erlebst und durch deine Ausbildungen ja auch beide Seiten ausgeübt hast. Was fällt dir auf beim Umgang mit dem Kind?

L: Ich würde schon sagen, dass die Erzieherin mehr auf die Gruppenprozesse sieht, die sozialen Aspekte, wie sich Kinder im sozialen Feld bewegen. Also auch die sozialen Aspekte, was passiert, wenn Kinder Regeln verletzen. Lehrer sind, dass liegt tatsächlich auch mehr an der Lehrerausbildung auf dieses Inhaltliche sehr bezogen. Das Fachliche ist sehr dominant und ich bin so dazwischen, weil ich immer sowohl als auch sehe. Da bin ich einfach auch geprägt durch meine Werdegang, (...) Das hält mich dann oft auf, meinen Stoff voranzutreiben, aber bei mir hat das so eine Wertigkeit, ich denk mal, Unterricht und Erziehung ist das, was wir den beibringen müssen. Das ist für mich so gleichwertig, aber ich glaub nicht, dass das von allen Lehrern so gesehen wird.

Eine Erzieherin hat in ihrer pädagogischen Arbeit festgestellt, dass die Lehrer/innen ihrer Klasse stärker an der direkten Beaufsichtigung der Kinder festhalten und über die Kinder in der Frage der Aufsicht bestimmen, anders als sie selbst das tun würde. Sie sieht in der gemeinsamen Arbeit eine Einflussnahme durch die Erzieherin auf die Einstellung der Lehrer/innen.

I: Aber dass du jetzt etwas beobachtet hättest, wo du gemerkt hast: ah, das ist etwas, das haben wir (Lehrer/innen und Erzieherin) besprochen, das hat sich jetzt verändert, kannst du da so etwas benennen?

E: Doch würde ich denken, würde ich denken, hat sich schon einiges verändert.

Dieses Loslassen, dieses Konzept, dass sie die von der ersten bis zur sechsten Klasse immer zusammen, immer die gleiche Klassenlehrerin (...) das ist wie ein Mutterding dann (...) also zum Beispiel: `Wir lassen die nicht runter, alleine ohne Aufsicht. `Ich sage: `Du die sind zehn Jahre und das ist durchaus altersgemäß, dass die hier auf dem Hof, auf dem Fußballfeld alleine Fußball spielen`. Na ja, die waren sehr eigenverantwortlich für die Kinder und sie haben auch sehr viel eigentlich bestimmt über die Kinder, --- ja auch einfach mal zu sagen, ich hab mit dem geredet, sie drauf aufmerksam gemacht, was für eine Gefahr ist und wie er sich zu verhalten hat und dann denk ich, ist es altersgemäß okay, den laufen zu lassen und ihn ein bisschen rauszulassen. Da haben sie ihre Probleme (...) dass die Kinder da ein bisschen lockerer (...) das mussten sie. Übern Vormittag ist es noch okay, über den ganzen Tag wäre es nicht mehr okay gewesen, die so eng zu halten. Da denk ich, haben sie was von uns gelernt, kann man nicht sagen, aber da haben wir einen Einfluss.

Eine Lehrerin schildert, dass die Erzieherin sie ermutigt hat, das Lerntempo zu verlangsamen. Die Lehrerin erkennt an, dass die Erzieherin die Bedürfnisse der Kinder mitunter besser als sie selbst einschätzen könne, da sie einen anderen Blick auf die Kinder hätte im Gegensatz zur Lehrerin, da sie sich immer fragt, ob die Kinder genug lernen.

Sie führt an, Lehrer/innen würden dazu neigen, den Bewegungsdrang der Kinder zu unterschätzen. Durch die Erzieherin fühlte sich die Lehrerin entlastet und auch die Kinder würden besser lernen.

L: (...) als wir zusammen angefangen haben zu arbeiten, die X (die Erzieherin). und ich. Es war `ne erste Klasse und ich hatte hohe Ansprüche an mich und an die Kinder (...) und als Lehrerin, ich schlepp` mich auch immer mit so einem schlechten Gewissen rum, lernen die genug (...). Da war X. so`ne tolle Bremse auch irgendwie, die dann immer gesagt hat: (...) das sind Erstklässler, die können nicht mehr, lass die jetzt in Ruhe und so und ich so für mich dachte, ja die hat Recht und das nahm mir so dieses schlechte Gewissen auch.

I: Also X war jemand, der so`n bisschen das Tempo gedrosselt hat und dich aber auch darin unterstützt hat, dass das okay ist.

L2: Ja genau und auch, sag `mal, die hat ja auch `n anderen Blick auf die Kinder, die sieht ja eher `ne Überforderung, also was ich immer, ja was für`n Blick hat die auf die Kinder, die hat ja nicht dieses Ding im Kopf, die müssen jetzt lesen lernen, die müssen jetzt dies, sie müssen jetzt dies, sondern die hat im Kopf, die müssen sich wohlfühlen, denen muss es gut gehen und ich hab die heute Nachmittag noch zwei Stunden, wenn die sich jetzt hier so verausgaben, dann hängen die mir nur rum und so und dass sie diesen Bewegungsdrang der Kinder immer so gut versteht, find ich, sie hat auch so`n Blick für diesen Bewegungsdrang, den verliert man als Lehrerin so, dass, man hat oft so die Anforderung, auch die müssen jetzt still sitzen, wieso kann der nicht mehr sitzen, der muss das doch noch fertig schreiben. (...)

I: Und lernen die Kinder jetzt weniger dadurch, dass du sie lockerer lässt und mit ihnen auch mal so spielst, kannst du jetzt so einen Vergleich zur Halbtagschule ziehen?

L2: Das find ich ja das Phänomenale eigentlich, (...), die lernen schneller, besser, mehr, voneinander mehr, (...)

Lehrerinnen und Erzieherinnen beschäftigen unterschiedliche Themen in Bezug auf die Kinder. Erzieherinnen fragen nach Unterstützung und Hilfen für auffällige Kinder sowie nach Hinweisen für die Elternarbeit. Lehrer/innen dagegen fragen nach Besonderheiten im kognitiven Lernprozess.

Was fragen dich die Erzieherinnen so?

L: Die fragen sehr praktische Sachen, wie kann ich das hinkriegen, das das Kind die und die Therapie kriegt und kennst du da jemanden, der da gut für ist. Was könnte ich den Eltern sagen, so. Die wollen mehr so konkrete Antworten. Ja auf die schwierigen Kinder, welche Verhaltensschritte, kann ich denn auch oft so schnell nicht sagen, (...).

I: Was fragen dich die Lehrer/innen?

L: Lehrer fragen dann so komplizierte Sachen, dann, die wollen dann wissen, wieso versteht der das denn nicht mit der Grammatik oder mit diesem und jenen Schritt, eben dieses Sonderpädagogische dann mehr. (...)

Lehrer/innen und Erzieherinnen haben eine unterschiedliche Methodik in ihrer pädagogischen Praxis, Kindern Wissen und Können zu vermitteln. Obwohl auf die direkte Nachfrage, Erzieherinnen zum Bildungsbegriff fast ausschließlich Prozesse benennen, die im sozialen und emotionalen Bereich liegen, wird an diesem Beispiel deutlich, dass es Ideen und Umsetzungen gibt, Kinder in der Freizeit eigenverantwortlich, nicht nur als Fortführung der Wochenplanarbeit, auch in den kulturellen Grundtechniken wie Lesen, Schreiben und Rechnen zu bilden. Den von ihr spielerisch benannten Ansatz könnte ein/e Lehrer/in vielleicht als projektorientiert bezeichnen.

E: (...) Ja das gibt ja zwei verschiedene Berufsgruppen also Lehrer und Erzieher und Lehrer haben mit dem, was sie den Kindern vermitteln, eine andere Methodik, ich könnte zwar auch mit den Kindern rechnen und schreiben, denke auch, dass ich ihnen vermitteln könnte, aber ich würde das mehr spielerisch vermitteln und nicht wie im Unterricht, dass das also so über den Kopf gelernt wird. Sondern beispielsweise beim Rechnen, dass man Würfelspiele macht, oder da komme ich wieder auf mein

Lieblingsspiel „Skippo“ mit den Zahlen, solche Sachen. Während das im Unterricht ja mehr so über den Kopf läuft.

I: Aber du würdest schon sagen, dass die in der Freizeit dann aber auch lernen, wenn du mit denen „Skippo“ spielst?

E: Auf jeden Fall, nicht nur beim „Skippo“ auch bei anderen Spielen, Würfelspielen, allgemein, weil sie ja die Punktzahl erkennen müssen, zählen müssen...

In konkreten Situationen erleben Lehrer/innen und Erzieherinnen überwiegend gemeinsame Sichtweisen auf die Kinder, in abstrakter Betrachtung werden Unterschiede empfunden und Konflikte in den Teams werden auf unterschiedliche Sichtweisen zurückgeführt.

L: Ja ich denke schon, also dass es auch viele Probleme gibt, die ja immer noch da sind, in der Zusammenarbeit durch die verschiedenen Blickwinkel zwischen Lehrern und Erziehern, (...).

Themenkomplex B: Zum Verständnis des Bildungsbegriffs von Lehrer/innen und Erzieherinnen

Die Lehrer/innen stellen das Lernen nach den eigenen Möglichkeiten aus eigenem Antrieb in den Mittelpunkt. Die Kinder suchen sich über die Wochenplanarbeit und den Morgenkreis ihren Lerngegenstand. Der Lehrer sieht die Chancen einiger seiner Schüler zum erfolgreichen Lernen dabei eher kritisch.

L: Also das Hauptziel ist eigentlich, dass ist so ein breitgetretener Begriff, dass sie „gelernt haben zu lernen“. Dass sie sich also ihre Arbeit selber einteilen können und auch ihre eigene Leistungsfähigkeit einschätzen können, und danach sich ihre Arbeit suchen. So machen wir das ja im Wochenplan, da kriegt nicht jeder das Gleiche, sondern es gibt ein breit gefächertes Angebot und die Kinder sollen sich also die Arbeit aussuchen, die ihnen angemessen ist. (...) Und die zweite Sache, (...) dass sie irgendwie lernen sollen, ihre eigene Arbeit wertzuschätzen. Ich weiß nicht, von wem dieser Spruch kommt „Eine Arbeit, die es wert ist, getan zu werden, ist es wert, gut getan zu werden“. Also darauf achte ich sehr, es gibt einige Kinder, denen ich durchaus irgendwelche Chancen einräume, die aber im Moment von ihrem Arbeitsverhalten sehr flüchtig und schlusig sind (...).

Dieser Aspekt zu lernen, selbstständig und selbstbestimmt zu lernen und das Bemühen im Team um das einzelne Kind, steht auch bei Erzieherinnen im Mittelpunkt.

E: Ein wichtiger Faktor für Lernen ist für mich die Motivation. Das heißt, wenn ich positiv motiviert bin, kann ich mehr lernen, wenn ich mich entscheiden kann, (...) dann mache ich da mehr, dann gehe ich nach meinen Interessen, was ich gerne mache, was ich vielleicht auch kann, kann ich verbessern. Dadurch werde ich in meiner Persönlichkeit gestärkt und bin dann aufnahme-, also das ist für mich Lernen. So! Und das schlägt sich natürlich auch im Unterricht dann nieder, in den andern Sachen. Ein anderes Verständnis vom Lernen, also was mir sehr gut gefällt hier ist, im Team zusammen, dass wir am einzelnen Kind arbeiten, die die Probleme haben, jetzt im Unterricht irgendwas, dass die von sich aus irgendwann begreifen, klar ist deine Freizeit, aber wenn du jetzt eine Stunde machst, das kommt doch dir zugute und dass die dahin geführt werden. Also alleine sich nach vorne zu bewegen, zu lernen (...) hier hast du aber die Möglichkeiten, dass sie das selbstständig machen, wie das ja schon mit dem Wochenplan im Unterricht anfängt, so kannst du das in die Freizeit übertragen und weiterführen.

Die Lehrerin, neben vielen anderen Lehrer/innen, stellt das soziale Lernen unter Berücksichtigung der entwicklungspsychologischen Besonderheiten in den Mittelpunkt. Wichtig sind ihr dabei die Identitätsbildung als wesentlicher Teil des Bildungsbegriffs und die Fähigkeit, sich selbst Wissen zu beschaffen und das Lernen eigenverantwortlich zu organisieren. Der Rahmenlehrplan ist für sie dabei sekundär.

I: Was denkst du, müssen die Kinder wissen und können, wenn sie die Schule verlassen in der sechsten Klasse? Was ist da für dich wichtig?

L: Das ist natürlich ganz Vieles. Also einmal ist es natürlich diese soziale Sache, dass sie gelernt haben müssen, sie sind ja wenn sie reinkommen natürlich noch ganz oft kleine Egoisten, ganz logisch von der Entwicklungspsychologie her. Dass sie einfach mit anderen umgehen lernen, dass sie gelernt haben, eigenständig zu arbeiten, Arbeitstechniken entwickelt haben, dass sie gelernt haben, selbst zu arbeiten und wenn sie etwas nicht können, dass sie sich Hilfe holen auf jegliche Art, durch Menschen, Material, Internet und dass sie da, wo sie Defizite haben, nicht verzagen und sich einfach weiterentwickeln. Arbeiten ist für mich eigentlich so die Hauptsache, dass sie stabil sind, selbstbewusst, also wissen, dass sie mit allen Stärken und Schwächen, die sie haben, einfach eine wichtige Person sind. (...) von den Inhalten her, denke ich, klar dass sie alle Grundtechniken beherrschen, (...)

I: Also was in den Rahmenlehrplänen steht...

L: Ja so einigermaßen, ja klar sollte das gewährt sein. Aber wenn dann wirklich was fehlt, ist es eben denke ich, wichtiger, einem Kind zu vermitteln, wenn du das und das eben nicht weißt, dass das Kind weiß, wo es nachsehen kann, als dass das Kind alles im Rahmenplan hat. Ich denke das ist wirklich nebensächlich, weil der Rahmenplan kann nächste Woche umgestoßen werden ... Ja, es ist so. Die Inhalte sind austauschbar. Aber was ein Kind einfach können muss, ist, dass es weiß „Ich bin jemand, ich bin wichtig und ich kann es auch erarbeiten und wenn ich Hilfe brauche, dann hole ich sie mir, wie auch immer“ (...) dass die Kinder auch lernen, kleine Schritte zu setzen und „Wie schaffe ich das denn, was mir fehlt, selber zeitlich so zu organisieren, dass ich auch zum Erfolg komme“? (...)

Dieser Lehrerin sind neben Lernfreude, Wissen sich selbst zu erarbeiten und der Identitätsbildung auch transdisziplinäres Wissen als „erlebtes“ Wissen wichtig und die Relativierung der erwachsenen Person.

I: Was denkst du, was müssen die Kinder wissen und können, wenn sie die Schule in der 6. Klasse verlassen?

L: Ich fange mal mit dem Können an: Was sehr wichtig ist, das sage ich mal zuerst, dass sie gerne etwas lernen und nicht frustriert sind. Das ist für mich immer ganz wichtig, dass die Kinder, die auch Lernschwierigkeiten haben, niemals so das Gefühl haben, „Ich kann nichts, ich schaffe das nicht“. Die sollen Freude haben und sollen so eine gewisse Stärke haben und wissen, dass man sich alles Mögliche erarbeiten kann und dass auch Erwachsene nicht alles wissen und dass es Möglichkeiten gibt, zu lesen, zu forschen, im Internet nachzuschlagen oder sich mit anderen zusammensetzen, um Dinge zu lernen oder etwas zu klären. Wissen, natürlich die vorgeschriebenen Grundkenntnisse Sprechen, Schreiben, Lesen und darüber hinaus natürlich möglichst Verbindungen zwischen den Fächern, dass sie nicht so ein Schubladenwissen haben, sondern dass sie erlebt haben, wie alles zusammenhängt.

Die Frage nach dem Wissen und Können wird auf die direkte Nachfrage von den Erzieherinnen ausnahmslos zweigeteilt. Die eine Seite ist der Lehrerbereich und die andere Seite ist das soziale Lernen, für das sie dann neben den Lehrer/innen die Expert/innen sind.

I: Was denkst du, was müssen die Kinder wissen und können, wenn sie unsere Schule verlassen?

E: So vom Lehrerbereich, also das, was Schüler normalerweise in der Schule lernen müssen, (...) Und dann denke ich auch, ist es der soziale Bereich, was jetzt meine Arbeit im Grunde genommen hier ist, also zu kucken, wie ist die Gruppendynamik, also einfach mal in einer Gesellschaft ohne Ellenbogen klar zu kommen. Und auch zu erkennen, was ist Recht und was ist Unrecht. Eben die soziale Seite.

Neben dem schulischen Bereich, für den die Lehrer/in zuständig ist, ist Erzieherinnen das Sozialverhalten in außerschulischen Bereichen der Kinder ein Erziehungsziel.

I: Was denkst du, was müssen die Kinder in deiner Klasse wissen und können, wenn sie die Schule nach der sechsten Klasse verlassen?

E: Also wichtig ist nicht nur das Wissen in den Fachbereichen, sondern auch im Verhalten.

I: Was denkst du, was müssen die da können?

E: Also nicht nur, was das Schulische betrifft, gestern habe ich z. B. gemerkt, als wir in diesem Indianermuseum waren, dass viele Kinder sich auch nicht richtig benehmen können. Wir hatten da eine Führung, das war richtig toll, das hat uns gefallen und dann als wir noch 10 Minuten hatten, um uns das noch einmal in Ruhe anzukucken, rasen einige Kinder durch dieses Museum zur Tür. Und das sind Dinge, die mich sehr stören, dass die sich auch in solchen öffentlichen Einrichtungen nicht benehmen können. Das finde ich auch sehr wichtig.

I: Also wichtig ist die Anpassung der Kinder, dass die sich an die Örtlichkeiten...

E: Ja, dass die sich auch in anderen Bereichen richtig benehmen können.

Ein wesentliches Erziehungsziel war vielen Erzieherinnen neben sozialen Aspekten wie Konflikt- und Teamfähigkeit, dass sich die Kinder nach der Ganztagschule im Kiez orientieren können und aktiv ihre Freizeit selbst organisieren können.

I: Was denkst du, was müssen die Kinder wissen und können wenn sie die aus der Grundschule an die weiterführenden Schulen gehen?

E: Also ich denke, dass so das Soziale gefestigt sein soll, dass sie nicht bei jeder Kleinigkeit prügeln, sondern sich verbal auseinandersetzen können, dass sie auch hilfsbereit sind, anderen Schülern gegenüber, die vielleicht nicht so gut sind, wie sie selbst, dass sie die auch unterstützen. (...) Aber ich finde das schon wichtig, dass Teambereitschaft da ist. Und dass sie, wenn sie die Grundschule verlassen, sie sind ja hier gebunden und bis 16 Uhr findet alles hier statt, aber dass sie trotzdem in der Lage sein sollten, wenn sie die Schule verlassen, und dann nachmittags früher Schluss haben, dass die wissen, wo sie sich hinwenden können, welche Möglichkeiten sie haben, statt nur zu Hause am Computer oder Fernseher zu setzen.

Im weiteren Verlauf des Interviews erzählte die Erzieherin, dass sie nicht nur soziale Lernziele verfolgt, sondern auch den Spracherwerb als Schwerpunkt sieht, da sich die Kinder in Konfliktsituationen oft verbal nicht äußern können. Für sie ist die Sprachförderung eine Methode gegen die Aggressionsbereitschaft, die mit der Sprachlosigkeit der Kinder für sie zusammenhängt. Die Erzieherin arbeitet in einer Klasse mit ausschließlich nichtdeutschen Kindern.

I: Was macht ihr dafür in der Freizeit? Ist das so ein Schwerpunkt, siehst du das als Schwerpunkt?

E: Also ich sehe Sprachförderung als Schwerpunkt. Hatte ja in der Kita auch mal so eine sechswöchige Fortbildung gemacht. Und das es halt wichtig ist, ganz unten anzufangen und dich dann zu steigern, wobei ich manchmal so für mich denke: `Na ist das jetzt nicht vielleicht doch ein bisschen popelig?` Aber es ist manchmal so, dass die Kinder sprechen, aber gar nicht wissen, welcher Inhalt das ist. Und daran arbeiten wir verstärkt, weil sie das auch im Unterricht brauchen. Sie lesen einen Text und stellst du zu dem Text dann irgendwelche Fragen, dann merkst du, das ist, wurde nicht verstanden.

I: Also im Unterricht wird so verstehendes Lesen geübt. Und ihr in eurer Freizeit übt verstehendes Sprechen, ist das richtig?

E: Ja und auch Lesen. Wenn wir dann mit den Kindern ein Buch lesen oder wenn wir was vorlesen, sie können ja jetzt schon größtenteils ganz gut lesen, dass man dann halt auch immer wieder nachfragt oder halt Bilder zeigt, oder es gibt ja auch diese... ja du malst und du übst dann Spruch und dann fragst du dann noch einmal nach oder diese ganz einfachen Abzählreime, das ist ja auch fürs Sprachverstehen wichtig.

Der Rahmenlehrplan wird von einigen Lehrer/innen nur am Rande zur Kenntnis genommen, die Lehrer/innen lassen sich von den Beobachtungen der Kindern leiten, was gelernt werden muss und setzen dabei Prioritäten. Die Inhalte des Rahmenlehrplanes werden für ausschließlich nichtdeutsche Kinder als nicht passend eingeschätzt.

L: Ja das ist nun auch so ein breitgeschlagener Begriff: „Die Schüler da abholen, wo sie sind“. Es gibt ja den Rahmenplan, was man machen soll, ich muss gestehen, ich weiß wohl irgendwie, was drin steht, aber meine Kinder bieten mir ständig irgendwelche Anlässe, wo ich merke, das müssen wir jetzt machen. Und ich organisiere meinen Unterricht eigentlich überwiegend danach, wo ich merke, daran müssen wir jetzt arbeiten. Und da bieten meine Kinder mir sehr viele Anlässe und so gehe ich dann vor. Und diesen Rahmenplan, kann man ja, wenn man so will, als Druck sehen, dass man das und das und das irgendwie in einer bestimmten Zeit erreichen muss und deshalb nehme ich ihn nur am Rande zur Kenntnis. Weil, wenn ich mich davon jetzt verrückt lassen machen würde, bei unseren Kindern, dann würde ich die meisten Sachen irgendwie nur halb machen. Man muss Mut zur Lücke haben, und irgendwelche Sachen weglassen, ohne jetzt da ein schlechtes Gewissen zu haben und sich auf das konzentrieren, was die Kinder leisten können in vertretbarer Zeit und was eigentlich so am Wichtigsten ist.

Themenkomplex C: Wie an der Hunsrück-Grundschule gelernt wird.

Die Lehrerin hat festgestellt, dass viele Kinder ihrer Klasse nicht zuhören können, Regeln nicht einhalten und ungeduldig sind. Die Lehrerin und Kinder lernen gemeinsam Geduld und die Lehrerin bemüht sich, durch Beobachten und Ausprobieren den Kindern Lernerfolge zu sichern. Dabei nutzt sie die Gruppe als Unterstützungssystem.

L: Zum einen versuche ich erst einmal, selber Geduld zu lernen. Das ist ja nicht nur ein Problem der Kinder. (...). Mal vom Lernstoff abgesehen, dafür kann ich immer ganz viel Geduld aufbringen, aber so für die Regeln des Alltags, die Kinder, die das immer alles 5 Mal brauchen, da fehlt mir schon oft die Geduld und da bin ich halt immer am Arbeiten, mir das einfach bewusst zu machen, dass ich einfach auch schon ein Geduldsproblem habe, das ist ja schon mal ein Schritt oder bevor ich mich aufrege oder kribbelig werden kann, dass ich sage: „Okay...“ Das finde ich wichtig, mich selber nach unten anzugleichen und zu sagen „Okay manche brauchen jetzt wahrscheinlich zwei Jahre, bis sie damit durch sind, mit diesen Regelverstößen oder immer wieder mit diesen Konfrontationen“.

I: Ein bisschen ist es ja auch, von den Kindern zu lernen oder mit den Kindern zu lernen, das was du gerade beschrieben hast.

L: Ja und ich versuche auch viel, die Kinder zu beobachten, die Geduld aufbringen. Also wie zeigen die sich, wenn die länger an einer Sache dran sind und was ist da vielleicht anders als bei anderen? Dann setze ich die auch manchmal zusammen, weil ich weiß, einer ist eben ein sehr geduldiger und vielleicht springt da ja auch einfach durch das Körperliche, durch die Haltung, die Ausstrahlung, vielleicht springt da ja was über.

I: Also durch Ausprobieren?

L Ja, ganz viel.

Die Lehrerin schafft im Projektunterricht Lernerfahrungen, die sich aus der Komplexität der Aufgabe ergeben und lässt zu, dass die Kinder eigene, für sie als Lehrerin auch merkwürdige Wege, gehen, was sie wichtig findet. Im Unterricht werden Aufgaben offen gehalten, um den Kindern Anschlüsse an den eigenen Erfahrungshorizont zu ermöglichen, der kreative Potenziale freisetzen kann.

I: Welche Anteile siehst du dabei für dich, um sie zu diesen Zielen zu führen? Zum Beispiel diese Kopplung der verschiedenen Fächer?

L: Na das, was wir ja vom Unterricht her auch machen, dass wir also, also was wir gerade machen. Wenn wir ein Indianerzelt bauen, dann wird Holz bearbeitet, dann wird gemessen, da gibt es schwierige Sachen, denn das Zelt ist rund, das ist nicht einfach, dabei stößt man auf Probleme, die teilweise gar nicht zu klären sind, da geht es darum erfinderisch zu sein, auszuprobieren, dann muss ich ganz ruhig sein, denn Kinder gehen manchmal merkwürdige Wege, um etwas auszuprobieren aber das ist natürlich gut. (...), also wenn man zulässt, dass Kinder nachfragen und nachkucken, dann eröffnet sich bei jedem Thema so eine Bandbreite von Zugängen zu anderen Bereichen und Fächern.

(...) z.B. bei Deutsch – Übungen, die vielleicht relativ langweilig sind, (...), da war die Aufforderung: „Schreibe weiter“, die Sätze waren zu so einer Geschichte aufgebaut, (...), das handelt sich um eine Situation in der Klasse, dann schreiben sie mit Feuereifer, eigentlich ohne zu merken, dass sie jetzt gerade üben, die schreiben weiter, was Frau X gemacht hat und dann kam Frau Y, also da gibt es schon oft Momente, wo ich denke `Was willst du denn, die sind doch ganz kreativ`.

Diese Lehrerin sieht ihre wichtigsten Lehranteile in der Motivation und Initiierung der Eigenarbeit der Kinder. Die Kinder stehen für diese ohnehin an ganz unterschiedlichen Stellen. Sie gebraucht für sich selbst die Metapher eine Pustebblume, die ihre Samen wie Energiebündel verteilt.

I: Welche Anteile siehst du in deiner Arbeit, um diesen Zielen näher zu kommen, was machst du da?

L: Ich glaube, es war einmal eine Schweizerin da, (...) die hatte mir so eine Pustebblume als Postkarte zum Schluss geschenkt und hat gesagt, dass sie an der Arbeit diese vielen kleinen Impulse, die von der

Pustebume, also von mir kamen, so toll fand und dass ihr das eben so Mut gemacht hat. Ich glaube, das ist meine größte Arbeit. Jedes Kind steht ja sowieso woanders und man kann sie ja irgendwie alle gar nicht vergleichen, das Größte ist, dass ich ihnen, wenn sie gerade nicht weiterkommen, weil sie aus irgendeinem Grunde mutlos sind, dass ich versuche, Kraft zu geben und neue Energie zum Weiterarbeiten, zum Weiterkommen. Meine größte Arbeit ist die Pustebume, meine Energie zu verstreuen an die, die es gerade brauchen.

Die Lehrerin beschreibt ihre Unterrichtsarbeit als kindzentriert. Diese pädagogische Arbeitsweise sieht sie durch den drohenden Verlust des Raumkonzeptes²¹ gefährdet. Sie hat durch die räumliche auch eine methodische - didaktische Freiheit, die von der Schulleitung gewollt ist. Sie fühlt sich auch bei Entscheidungen, die nicht rahmenlehrplankonform, aber kindzentriert sind, von der Schulleitung unterstützt. Das ist für sie neu neben der methodischen Modernisierung, die allerdings in der Grundschule schon seit einiger Zeit praktiziert wird.

L: Das ist für mich in der Unterrichtsarbeit vor allem, dass ich völlig anders unterrichte, als ich es z. B. bei meinen Kindern sehe, so wie es in vielen Bezirken, denke ich, noch läuft. Neuer, insofern, dass man wirklich versucht, die Kinder so zu nehmen wie sie sind, da abzuholen, wo sie stehen und dann ihnen Entfaltungsmöglichkeiten zu geben, die früher nicht da waren. Dadurch, das ich kucke, was kann ich öffnen, wie kann ich den Ansprüchen und den Anforderungen der Kinder gerecht werden. Und es ist eben möglich, noch, was später auch nicht mehr so sein wird, aber noch durch diese räumliche Freiheit, die wir haben, aber auch durch die methodisch - didaktische Freiheit, die uns eben X (der Schulleiter) gibt, dass ich eben entscheiden kann, dieses Kind braucht ganz viel Hilfe und das entspricht vielleicht nicht dem Rahmenplan der Klasse X. Und dennoch lasse ich dieses Kind etwas völlig anderes machen und werde da auch mitgetragen mit meinen Gedanken und das ist natürlich etwas ganz Neues, einerseits die methodischen Sachen, die gibt's natürlich schon seit Jahren jetzt gerade an der Grundschule, das ist klar, aber diese völlige Öffnung, wo dann vielleicht auch nicht alles rahmenplankonform ist, die absolut auch von der Leitung getragen wird, die finde ich selber auch sehr angenehm.

Bei den Erzieherinnen stehen beim Lernen die sozialen Aspekte im Mittelpunkt. Hier setzen sie auf Gespräche zur Entwicklung eines gewaltfreien Konfliktverhaltens und die Stärkung des Selbstbewusstseins der Kinder.

I: Welche Anteile siehst du dabei für dich in deiner Arbeit, um dieses Ziel zu erreichen?

E: Ich denke das ist das, was ich eh schon die ganze Zeit mache, dass ich den Kindern beibringe: wenn du was nicht verstehst, warum der das gemacht hat, dann frag eben, dann schlag ihn nicht (...) Ich versuche sie halt zu bestärken in diesen Sachen, oder dass sie auch sagen „Ich finde das blöd, hör auf damit, lass mich in Ruhe“ (...) Also ich versuche sie halt so in den Konflikten (...) dass die Kinder versuchen, die selber zu lösen. Das gibt ja auch Selbstbewusstsein: `Wir schaffen das alleine und ich weiß wie es geht und so` (...).

Im Alltag zeigen sich die Erzieherinnen den Kindern gegenüber als Partnerin, die über ihre Schwächen und Fehler sprechen und kritikfähig sind. Sie akzeptieren für sich auch die Regeln, an die sich die Kinder halten müssen und entschuldigen sich auch bei den Kindern. Dazu nutzt diese Erzieherin den Gesprächskreis, der in allen Klassen institutionalisiert ist.

E: Das ist mir auch wichtig. (...).

Ich sage: „Kinder, ich muss mich auch an die Regeln halten: „Und wenn ich nach Hause komme und denke `die hast du jetzt angemacht und irgendwie`...“, dann komme ich auch am nächsten Tag in den Kreis und sage „Pass mal auf, gestern ist das und das passiert, es ist nicht zu entschuldigen, aber ich entschuldige mich bei Dir“, es ist also auch wichtig, sich bei den Kindern zu entschuldigen, nicht, dass sie sich nur entschuldigen müssen und an Regeln halten müssen, sondern dass ich mich auch an gewisse

²¹ Die Schule muss bei der Dreizügigkeit pro Klassenstufe bleiben, wenn sie ihr Raumkonzept von einem Freizeitraum und einem Unterrichtsraum pro Klasse erhalten will, das Teil des pädagogischen Konzeptes ist. Seitens des Schulträgers ist sogar eine Vierzügigkeit geplant.

Regeln halten muss. Auch gegenüber den Kindern. (...) Was sie wollen oder was sie nicht wollen oder was sie nervt und ich wie gesagt, ich habe ihnen das immer eingeräumt. Ich sage auch, ich mache genug Fehler, da möchte ich auch wissen, wo kann ich Sachen verändern. Und da kommen sie auch ganz offen.

Für andere Lehrer/innen gehen in Teilen des Kollegiums die Differenzierungen der Lehrer/innen beim Lernen nicht weit genug. Es wird nach dieser Meinung zu wenig auf die Unterschiedlichkeit der Kinder eingegangen. Der Lehrer schlägt Differenzierungen bei der Lerngeschwindigkeit, bei den Inhalten und bei den Lernzugängen sowie beim Schwierigkeitsgrad vor, die nach seiner Ansicht in der Schule noch zu wenig umgesetzt werden. Außerdem wird in der Schule zu viel geübt und zu wenig erarbeitet und die Fächer untereinander sind unzureichend miteinander verbunden. Er schlägt eine Ausweitung des projektorientierten Unterrichts vor, der den Kindern ermöglicht, ihre eigenen Lernzugänge zu suchen und sie sich von den Lehrer/innen nicht vorgeben zu lassen, wie sie das beobachtet haben. Für ihn ist die kognitive Ausrichtung des Unterrichtsgeschehens noch zu vordergründig.

I: Also du siehst irgendwie so eine Skala innerhalb des Erzieherinnenkollegiums, (...). Und gibt es so etwas auch im Lehrerinnenkollegium? -----

L: Garantiert (...) Aber da sehe ich im Lehrerinnenkollegium noch einen anderen schwierigen Fall—das viel zu wenig Rücksicht genommen wird auf die Unterschiedlichkeit der Kinder (...), da wird mal Rücksicht genommen auf die Geschwindigkeit, (...) aber inhaltlich passiert viel zu wenig noch, (...). Die Schülerin sowieso ist also schon ganz weit in ihrem Lernen und viel weiter als alle anderen, (...) die kriegt schon das nächste Futter und wenn das in der 2. Klasse schon der Stoff der 3. Klasse ist dann gebe ich ihr den. Da denke ich, da werden bei den Schülern viele Potenziale verschwendet (...). Es gibt ja verschiedene Differenzierungsmöglichkeiten. Ich kann differenzieren nach (...) Arbeitsgeschwindigkeit, - Ich kann differenzieren nach Lernzugängen, indem ich möglichst viele verschiedene Lernzugänge biete zu einem Thema, aber (...) ich kann bei den Inhalten differenzieren und ich kann beim Schwierigkeitsgrad differenzieren und ich kann bei der eigentlichen Lerngeschwindigkeit differenzieren, in dem ich denen, die schnelle Lerner sind, eben das was ich denen biete adäquat zu ihrer Lerngeschwindigkeit biete (...). Und bei den Lernzugängen, da, da denk ich, dass viel zu wenig projektorientierter Unterricht gemacht wird, viel zu wenig fächerverbindender Unterricht auch gemacht wird, das bietet nämlich die Möglichkeit, die unterschiedlichen Lernzugänge und zwar so wie die Schüler sie selber von sich sehen und nicht wie ich als Lehrer beobachtet habe: ach Paul lernt, äh, am besten, wenn er einen Text liest und Ali lernt am besten, wenn er am Computer irgendwie nachforscht (...), dass darauf viel zu wenig Rücksicht darauf genommen wird, dass das so ist, dass viel zu viel über - über Kopf, über Kopf, es ist alles kopflastig, ich find viel zu viel, es wird viel zu viel geübt und viel zu wenig g e-, e r a r b e i t e t wird, jedes Kind hat viel zu wenig Chancen sich etwas selber zu erarbeiten, das wird gemeinsam erarbeitet und dann wird geübt und das ist—mir nicht weit genug.

Gleichzeitig schlägt der Lehrer vor, die Erzieherinnen stärker in die Erarbeitung des Lernstoffes zu integrieren. Er ist der Auffassung, dass sie es täglich schon tun, es aber noch nicht ausreichend reflektiert haben. Die Erzieherinnen sollten ihre Erfahrungen mit den Kindern, was sie also beobachtet haben, den Lehrer/innen gegenüber stärker einbringen, wenn die Lehrer/innen dieses zulassen²².

I: Und könnten da Erzieherinnen zum Beispiel in der Ganztagschule eine Rolle spielen?

L: Man könnte schon davon ausgehen, dass Erzieherinnen im Prinzip eigentlich in diesem Bereich der Erarbeitung stärker sein könnten als Lehrerinnen- (...), so wenn ich als Erzieherin am Rande eines Buddelkastens sitze und beobachte Kinder, wie sie - im Sand spielen und Sachen bauen oder so, dann merk ich ja, dass Kinder sich etwas erarbeiten dabei, weil: sie machen Erfahrungen, sie sammeln

²² Die Schule ist der angestammte Ort der Lehrer/innen, in dem diese die traditionelle führende Rolle haben. Dadurch sind die Lern- und Kommunikationsprozesse geprägt. Der Dialog erfordert aber die Gleichrangigkeit zwischen den Akteuren. Solange aber Fachlichkeit nur bei einer Berufsgruppe verortet ist, ist dies aber strukturell erschwert.

Erfahrungen, dies und das sind die eigene Erfahrung, die ich dann als Erzieherin gesammelt habe durch das Beobachten, das bleibt Lehrern ja fern. (...) und das müssen die Erzieherinnen noch stärker einbringen, wenn sie das den Lehrern gegenüber einbringen können. (...)

Der Lehrer schlägt vor, dass über Fortbildungen Erzieherinnen und Lehrer/innen miteinander lernen sollten, ihre jeweiligen Stärken zur Schaffung von Erfahrungsräumen für die Kinder zu bündeln als Entwicklungsschritt und Vision der Schule, wie in der Hunsrück-Grundschule Kinder lernen sollten. Kinder lernen in Erfahrungs- oder Bildungsräumen über die Angebotstruktur, mit der Erzieherinnen schon immer arbeiten, ohne dieses bisher reflektiert zu haben.

L: Wir müssten uns alle mehr in diese Richtung qualifizieren, gucken einfach Fortbildungen mitmachen können, (...) Also wo Lehrerinnen und Lehrer lernen, Erfahrungsräume für Kinder zu schaffen und wo Erzieherinnen lernen, wie man diese Erfahrungsräume für die Kinder nutzbar macht oder für Bildung nutzbar macht, ohne dass die ja, ohne dass es dieses typische Unterrichten ist.

I: Jetzt ist mir nicht ganz der Unterschied klar, zwischen dem, was Lehrerinnen und Erzieherinnen machen.

L: Na die einen müssen aus meiner Sicht lernen, das, was sie den Kindern vermitteln wollen, in Form von Selbsterfahrung der Kinder zu vermitteln, also sie müssen lernen, wie schaff ich den Kindern diese Bildungs- oder Erfahrungsräume und die anderen, die, denke ich, als Erzieherinnen immer diese Erfahrungsräume eröffnet haben für die Kinder.

I: Du meinst also, die können das schon also die haben schon Übung da drin.

L: Ja, Erfahrungsräume zu schaffen ja, aber sie haben nicht, ja, aber sie haben noch nicht darüber reflektiert, was das für die Bildung der Kinder bedeutet.

I: Aha, okay, (...) da ist deine Meinung, so wie ich jetzt verstanden habe, dass Erzieherinnen eigentlich schon so'n Stück da sind, wo Lehrerinnen sich hin entwickeln sollen, nämlich in dieses praktische Erfahren zu lehren, aber das den Erzieherinnen diese Rückkopplung, zu dem was ich da mache, was bedeutet das als Lernen für das Kind, dass das denen noch nicht klar ist.

L: Richtig.

Themenkomplex D: Was Erzieherinnen an ihrer Arbeit wichtig ist.

Erzieherinnen haben Kinder in schwierigen Situationen im Blick und versuchen Hilfe zu geben.

Eine Erzieherin erzählt am Beispiel, wie sie ein Kind besonders umsorgte, welches von der Mutter zeitweise vernachlässigt wurde und das Gespräch mit der Mutter suchte, bis sich die Situation für das Kind und für die Mutter verbessert hatte. Sie informierte die Lehrer über dieses Kind, die die Situation bis dahin nicht erkannt hatten.

Fürsorge und Vertrauen sowie Elternkontakte sind oft verwendete Begriffe von Erzieherinnen und von Lehrer/innen über Erzieherinnen, die diesen Zusammenhang verdeutlichen.

I: Welche Kinder liegen Dir da besonders am Herzen, gibt es da welche?

E: Na ich sag jetzt mal, am Herzen liegen mir diese kleinen Sorgenkinder, (...), ich versuche immer zu vermeiden, Kinder so besonders zu behandeln, (...). Ich find immer jedes Kind hat das Recht darauf. Ist zwar nicht immer einfach und es gibt Kinder, ja da muss ich eben öfter nachdenken. (...).

Ich habe auch mit den Lehrern drüber gesprochen, (...). Ich habe mich auch mit der Mutter unterhalten, die hat mir das auch erzählt, (...). Dann habe ich gemerkt, es hat sich dann wieder verändert, das merke ich dann sofort an dem Kind. (...)aber manchmal hat das Kind zwischendurch eben die Phase, dann kommt es an, dann weint es ein bisschen und drückt mich einfach nur und dann weiß ich dann schon Bescheid. Ich frag dann nur: „Was ist denn?“ Und dann sagt es: „Ich hab Heimweh nach meiner Mama“. Das kommt dann schon vor zwischendurch. Ich denke, also die ganzen Erfahrungen, die sie gemacht hat, das belastet sie dann schon sehr.

Erzieherinnen werden über die Einzelgespräche mit den Kindern zu Vermittlerinnen zwischen dem Elternhaus und den Kindern. Sie unterstützen Kinder dabei, kulturelle Unterschiede zu

überbrücken oder häusliche Anspannungen zu bereden, in denen sich die Kinder jeden Tag hin- und herbewegen. Sie bemühen sich, den Bedürfnissen der Kinder Raum zu geben, ohne dass die Kinder in Konflikte mit den Eltern geraten. So hatte zum Beispiel ein Vater, ein Kosovoalbaner, seinem Kind verboten, dass es sich verliebt.

I: Und wenn du dann so ein Kind auf dem Schoß hast, was erzählen die dann so?

E: Na die erzählen von zu Hause oder was sie für Sorgen haben oder jetzt fängt das schon an: „Ich liebe den“ oder „Ich finde den gut“, eben solche Sachen, (...) wo die Eltern Probleme haben, weil wir haben ja auch Asylbewerberkinder, wo die einfach auch die Angst vor Abschiebung von zu Hause mitbekommen (...) und wenn ich mich dann halt mit dem Elternteil unterhalte, wo die meinen, ich sollte das nicht wissen, ich meine, es ist ja kein Problem, wenn ich so etwas weiß, dass die Kinder Angst haben, (...) zu den Kindern, die man schwer erreichen kann, und davon habe ich ja ein oder zwei, die sind dann doch mittlerweile jetzt am Kommen und Sachen erzählen. (...)

I: Also es gibt Situationen, dass ein Vater vor der Tür stand, und gesagt hat: „Ich will nicht, dass mein Kind sich in jemanden verliebt hat“, dann sollst du das regeln, dass die nicht miteinander verliebt sind und das ist das Dilemma und dann??

E: Und dann versuchst du das irgendwie zu regeln...

I: Dass die Kinder ihre Gefühle ausleben können, ohne dass die Eltern...

E: Ohne dass die Eltern irgendwas davon erfahren, im Grunde genommen.

I: Also praktisch, eine Welt für die Kinder einzurichten,

E: Wo sie wissen `Aha das darf ich hier und zu Hause nicht und das ist meine Klassenkameradin` Also dass da nicht auf „Liebe“ sondern auf „Gerne Haben“...und irgendwann haben sie auch Verständnis dass „gerne haben“ auch heißt „lieb zu haben“. Und das ist jetzt nicht auf Mann Frau bezogen, sondern ich habe dich ja auch gern (...).

Erzieherinnen ist es wichtig, die Partnerin der Kinder zu sein und dass die Kinder ihr Spiel selbst organisieren und eigene Spielideen verwirklichen.

E: Also ich finde ganz toll an meinen Kindern, (...), wenn sie auch selbst Ideen entwickeln im Spiel, alleine zu gestalten und auch zu organisieren, (...). Am Anfang war das immer so, es gab dann Grüppchen, aber nach 5 bis 10 Minuten ohne Erwachsene gab es Streitereien und Kloppereien und das hat sich ganz gut verbessert (...) und sie probieren es dann auch schon mal selbst. Sie brauchen jetzt nicht mehr, dass du nur immer der „Dompteur“, sag ich immer, bist.

I: Also für dich ist es wichtig, von diesem Bild des Erziehers als „Dompteurs“ wegzukommen und du findest es toll, dass du jetzt... Was bist du jetzt statt eines „Dompteurs“?

E: Partner

In der Summe aller Interviews spielte die gegenseitige Erziehung der Kinder als Erfolgskriterium der eigenen pädagogischen Arbeit eine übergeordnete Rolle.

E: (...) also ich mag es, dass die in der 5. Klasse immer noch Jungs und Mädchen zusammen Fußball spielen. (...) Ja. und wenn du mal siehst, wenn wir zusammen schwimmen gehen (...), das ist herrlich, dann spielen 17 Kinder in dem Nichtschwimmerbecken zusammen Handball. Oder (...), Reiterkampf und das spielen Jungs und Mädchen zusammen, ohne das da irgendwelcher Stress ist oder irgendwelcher Streit ist oder wenn jetzt der I., ist ja immer noch so ein bisschen schnell mit der Faust, obwohl er niemals haut, aber er ist immer so in so einer drohenden Position und wenn dann E. sag:, „Weißt du, du willst immer gleich hauen, das brauchst du bei uns gar nicht“, das finde ich gut. Da ist wirklich auch viel gut gelaufen.

Die Erzieherin wünscht sich zur Frage nach dem Entwicklungsbedarf der Schule eine Rhythmisierung nach den Bedürfnissen der Kinder und nicht nach dem Stundenplan, so wie sie es in einer längeren Vertretungssituation selbst praktiziert hat. Sie hat dabei gute Erfahrungen mit der Motivation und der Ausgeglichenheit der Kinder gemacht. Dazu müssten Lehrer/innen andere Arbeitszeiten haben, die für die Erzieherin schwer vorstellbar sind.

E: Ja so flexiblere Zeiten, aber das ist ja schwer. Da müssten wirklich Lehrer von 8 bis 16 Uhr dabei sein und das wäre so ein Punkt, wo ich dann nachvollziehen kann, warum man Lehrer wird. Unabhängig jetzt vom Beruf als Solches, aber dass sie auch Vorbereitungszeiten haben, die sie zu Hause machen müssen oder Arbeiten vorbereiten, Unterricht vorzubereiten. Dazu finden so und so viele Stunden am Kind statt und so und so viele Stunden haben sie ja zu Hause, das sehe ich ja schon ein. Aber um diese Flexibilität zu erreichen, muss ein Lehrer, genau wie der Erzieher, von 8 bis 16 Uhr da sein, dann kann ich ja sagen, also ich habe jetzt lange ohne X. (die Lehrerin) mit Y (andere Lehrerin) zusammengearbeitet, Y hatte dann Sport usw. und ich konnte meinen Tag flexibel einrichten, das heißt, wir hatten dann Mathe, wir hatten dann Kunst und dann habe ich gekuckt `aha die Kinder die sind so drauf, dann gehen wir jetzt ein bisschen raus`. Ich habe mit den Kindern abgemacht, was machen wir im Laufe des Tages. Die haben sich komischerweise selbst gemeldet „Kuck mal es ist zwei, wir wollen jetzt Mathe machen. Aber dieser ganze Tag war flexibel und dass heißt nicht, dass wir den ganzen Tag nicht gearbeitet haben, aber wir hatten Freizeit und Unterricht, aber je nach dem Wetter, manchmal sind die morgens früh fertig und haben einfach mal Bock rumzuhängen. „Also dann macht mal gemütlich eure Spielchen, sagt euch Guten Morgen und und und“, und wenn ein Lehrer, sage ich mal nur bis elf da ist, weil der in eine andere Klasse gehen muss, weil der so viele Stunden hat, dann geht das nicht. Dann muss Unterricht stattfinden.

Themenkomplex E: Was Lehrer/innen an ihrer Arbeit wichtig ist.

Lehrerinnen berichteten in den Interviews, dass sie Gruppenprozesse beobachten und Kinder für Partnermassagen und Entspannungsübungen zusammenbringen, die sonst nie zusammengekommen wären, um Berührungängste abzubauen und positive gemeinsame Erfahrungen zu initiieren, dabei steht die Integration nichtdeutscher Kinder und die soziale Entwicklung im Vordergrund.

L: (...) Also man muss es steuern und zwar von Anfang an, sonst passiert genau das, was mir so komisch auffiel, da spielen immer die blonden Mädchen und da spielen immer die türkischen Kinder. Also wirklich ganz bewusst steuern, mischen, zusammensetzen in Gruppen, dass man da viel die Kontakte nicht sich selbst überlässt, (...). Man muss da schon so ein bisschen manipulierend eingreifen. Im positiven Sinne.

I: Machst du das?

L: Ja ich versuche das eben auch immer, wenn sie so in Gruppen was machen oder dann haben wir so Partnermassage und solche Entspannungsübungen (...) ich habe gesagt. „Mach das mal, ich fände das jetzt schön“ nicht so als Zwang, sondern mehr so „Probiere es doch mal aus“. Und dann haben tatsächlich alle das ausprobiert und da gab es auch Konstellationen, die es sonst nie gegeben hätte, also so ein ganz aggressiver Junge und ein oft sehr aufgedrehtes Mädchen, die bislang noch gar nicht in Kontakt getreten waren, die sich dann so wohltuend gegenseitig geholfen haben und hinterher dann wirklich auch ganz staunend gesagt haben: „Ich habe mich ganz wohl gefühlt“ und ich denke, das würde von allein nicht passieren. (...) `Der andere hat mir gut getan, das gibt mir einen anderen Eindruck von ihm, ich mache jetzt nicht mehr so einen Bogen um ihn, er benimmt sich vielleicht ein bisschen anders und ich will jetzt auch nicht mit ihm befreundet sein, aber ich bin ihm schon irgendwie ein Stück näher gekommen und ich verstehe ihn auch ein Stück besser`.

Lehrerinnen ist es wichtig, wenn Kinder miteinander selbstständig arbeiten und sich gegenseitig motivieren und mitziehen. Als Beispiel bringt die Lehrerin eine Buchvorstellung, bei der ein eher zurückhaltendes Mädchen mit ihrer Lerngruppe eine Präsentation erarbeitet hat, die die Lehrerin überraschte und erfreute und dass danach die Kinder der Klasse diese Arbeit selbstständig einschätzen können, gehört zu den positiven Erfahrungen der Lehrerin.

I: Was sind für dich besonders schöne und angenehme Erfahrungen in deiner Arbeit mit den Kindern?

L: (...), wenn ich sehe, was die für Fortschritte machen, jetzt aus Lehrersicht, Lernfortschritte, das finde ich ganz toll. Die machen sie ja auch nicht durch mich, sondern eigentlich dadurch, dass sie sich untereinander unterstützen, das finde ich, ist eine ganz tolle Sache (...) dass die Kinder untereinander eigentlich sich das selber beibringen, ich bin eigentlich gar nicht mehr so viel da, ich gebe eigentlich nur noch Impulse. Als Beispiel: Wir hatten jetzt eine Buchvorstellung, (...). Und da waren aber eben zwei andere, die sich in der Freizeit mit diesem Kind zusammengesetzt haben und da haben sie das einfach

zu dritt erarbeitet. Und dieses Kind hat vor der ganzen Klasse dann eine Buchpräsentation gebracht und frei gesprochen (...) Das war ein Kind, das sonst eigentlich nie vor der Klasse spricht, (...) das traut sie sich einfach nicht so. Sie hat dann wirklich vor allen so eine tolle Buchpräsentation gemacht, die wunderbar war und in solchen Momenten merke ich, ich bin total glücklich, hier zu sein. Weil das einfach Spaß macht. Also wenn man sieht, dass ein Kind sich so entwickelt, das ist einfach irre. Und auch danach, wenn ich dann nichts mehr sagen muss, danach kommt ja dann so ein Kommentar von den Kindern, wenn sie es dann allein schaffen, dass sie erst etwas Positives sagen und dann die Kritikpunkte nennen, was eben besser gemacht werden sollte, und ich sehe, da muss ich nichts mehr dazu sagen. Die können das einfach alleine. Das ist ein Riesenaspekt.

Kommunikation mit den Kindern spielt bei den Lehrer/innen eine große Rolle. So brachte eine Lehrerin den Erzählstein als besondere Beziehung zur Schule zum Interview mit oder es wurden in vielen Interviews die Gesprächskreise in den Klassen hervorgehoben. Ein Lehrer betonte, gern in seiner Klasse zu sein, da er weiß, dass die Kinder selbst ihre Probleme im Gesprächskreis regeln könnten. Wenn es Gesprächsbedarf gibt, dann ist der Unterricht nebensächlich.

L: (...) Und jetzt kommt ja eine andere Zeit auf uns zu, die beginnende Pubertät und da tauchen ja auch immer wieder irgendwie solche Situationen auf und da kommt dann automatisch irgendwann der Stuhlkreis und Unterricht ist dann nebensächlich und dann wird darüber geredet und da sind wir eigentlich immer zu einem Ergebnis gekommen. Also insofern gehe ich deshalb auch immer wieder gern in meine Klasse, weil ich weiß, dass wenn irgendetwas mal sein sollte, das kommt immer wieder ins Lot. (...).

Die Kinder sind für Zuwendungen der Lehrerin dankbar und empfänglich. Sie kennen die Zärtlichkeiten oft nicht von zu Hause und können die Streicheleinheiten von der Lehrerin genießen.

L5: Ja ich denke das immer selber, auch so eine kleine materielle Sache, die eigentlich ja so eine verpackte Liebe ist, können die Kinder unglaublich gut annehmen. Oder eben auch auf der Klassenfahrt. Dass die Jungs dann, wenn sie so eine Streicheleinheit über den Kopf kriegen, am Abend, das zum Teil eben nicht kennen und erst stutzig sind, wo man sagt „Na gut ihr seid ja nicht meine Kinder, wenn ihr wollt mache ich das, ihr müsst aber nicht“ und dann haben sie gesagt :“Ja du hast aber Mädchen“, dann habe ich zu ihnen gesagt: „Kind ist Kind, ist mir doch egal, ich bin eine Mama, ihr könnt es euch überlegen“ und dann wollten es alle. Und die fordern das dann auch ein. Am zweiten Tag, als ich erst so spät kam, fragten sie: „Wann kommst du endlich ins Zimmer?“. Und solche Sachen sind einfach unglaublich schön....

Themenkomplex F: Die Überforderung

Dieser Themenkomplex wurde im Interview nicht nachgefragt, aber das Thema war in fast allen Interviews präsent.

Die Überforderungen bezogen sich in fast allen Interviews auf die Kinder, denen Rückzugsmöglichkeiten im Tagesablauf fehlen, da sie immer in der Kindergruppe sind.

L: (...) Ich habe den Eindruck, dass manchen so vom Alter her, wenn sie vorher aus den Kindergarten kamen und noch so diese Mittagsruhe kannten, dieses Hochtourige von acht bis vier einfach zu viel ist. Für die Kinder ist es manchmal so, als wenn ein Arbeitnehmer irgendwo in einer Fabrik arbeitet und keine Pause macht acht Stunden lang, so ist das manchmal für manche Erstklässler, weil die ja selbst in der Freizeit immer in einem Gefüge drin sind, wo immer mal Lärm ist, wo immer mal Streit ist, und sie eigentlich gar nicht so wirklich runterschalten können oder sich mal zurückziehen können oder einfach

mal eine halbe Stunde gar nicht angesprochen werden, was so bei einigen vielleicht mal ihr Bedürfnis wäre.

Zum zweiten bezogen sich die Überforderungen darauf, zu wenig Zeit für einzelne Kinder zu haben, insbesondere um ihnen zuzuhören. In allen Interviews der Erzieherinnen und in den überwiegenden Interviews der Lehrer/innen wurde dieser Punkt benannt.

L: (...). Das ist ja von mir nicht immer so geplant. Ich will mich dann nur verabschieden und dann finde ich mich so wieder und dann erzählen die, wo ich dann so denke, dafür hat man kaum Luft als Lehrer hier, den Kindern zuzuhören.

Weiterhin wurde der Zeitdruck thematisiert, der den Tagesablauf bestimmt. Eine Erzieherin brachte zum Interview eine Uhr als persönliche Beziehung zur Schule mit, da diese nun den Tag bestimmt und sie ständig auf die Uhr schauen müsse, um im Zeitplan zu bleiben. Andere Erzieherinnen beschrieben die Hektik, die sie in ihrer Arbeit mit den Kindern oft empfinden würden, wenn sie zum Beispiel unter Zeitdruck essen würden und dabei Erziehungsziele vernachlässigen müssten.

E: (...) Und wenn ich denen das „Zusammenessen“ beibringen möchte, dann sehe ich, wie die nächste Klasse dasteht und wir sind noch nicht fertig, dann ist es einfach diese flexible Zeit, dass ich sage, ich kann auch um zehn nach eins aufstehen und trotzdem können die Nächsten essen. Also so belanglose Sachen. Oder wir sitzen in der Kuschelecke gemütlich und alle quatschen und dann denke ich „Ups, aber jetzt müssen wir zur gebundenen Freizeit, zack zack aufräumen“. (...)

Zum dritten war für Lehrer/innen und Erzieherinnen die Gruppengröße, die eng mit fehlender Zeit für die Kinder zusammenhängt, ein immer wiederkehrendes Thema. Insbesondere die ruhigen Kinder entgehen der Aufmerksamkeit der Erzieherin.

L: (...) Die Erzieherinnen haben dann auch immer mit 25 Kindern zu jonglieren, das ist schon eine große Herausforderung, für das einzelne Kind, insbesondere für die ruhigeren Kinder bleibt zu wenig Zeit.

E: Was ich schwierig finde ist, die wenige Zeit und dass ist, glaube ich, das A und O. Also in der ganzen Arbeit und dann ist es halt die Größe der Klasse. Also wir hatten bisher 28 Kinder, (...) und du hast nicht die Zeit, dir alle Probleme anzuhören, für jeden da zu sein, die Kinder, die lebhafter sind, die nehmen dich schneller in Anspruch, als die Kinder, die ruhiger sind, und da merkst du irgendwie, wenn du nach Hause kommst, `oh die wollte mir was erzählen, aber ich hatte gar keine Zeit` und das finde ich sehr schwierig, diese Gruppenzahl. Immerhin sind die hier acht Stunden und jedem Kind... , also ich weiß es ja, ich bin ja alt genug, wird man nicht gerecht.

Zum vierten wurde benannt, dass die Schule als Ganztagschule Zeit bräuchte, sich zusammenzufinden und zu reflektieren. Immer wieder würden neue Reformideen an die Schule von außen oder durch den Schulleiter von innen herangetragen und die Zeit fehlt, sich mit den neuen Ideen zu identifizieren oder eigene Reformideen in der Klasse zu verwirklichen. Bei der Umsetzung der Anforderungen würde unter dem Zeitdruck dann die Qualität leiden.

L: Ja, es gibt auch nicht genug Zeit, um sich selber praktisch mit den Reformideen zu identifizieren. Also es ein bisschen sacken zu lassen, zu kucken, wo steht man selber, was finde ich gut, was finde ich nicht gut. Es gibt so viele Reformbemühungen von außen, dann von der Schule selber, also von X. (Schulleiter), die herangetragen werden, dann vielleicht die eigenen, die man selber noch in der Klasse hat... dass das so wenig sackt und dadurch auch wenig fundiert ist und dadurch auch nicht eine hohe Qualität hat, das ist dann einfach so.

Zum fünften wurde häufig die Arbeitsbelastung benannt, die in einer Ganztagschule ungleich höher eingeschätzt wird als in einer Halbtagsgrundschule oder im Kindergarten. Zusätzlich fielen in einer Schule in einem sozialen Brennpunkt noch weitere Aufgaben an, um die sich eine Lehrerin oder Erzieherin kümmern müsse, wie die Sicherstellung der Essensversorgung für die Kinder, die für viele Familien nicht selbstverständlich ist. Im Kollegium würde sich aus dieser ständigen Arbeitsbelastung heraus ein ungünstiges Klima entwickeln.

L: (...) Also selbst, wenn ich bis vier oder länger hier bin, gehe ich nicht nach Hause und sage „Herrlich, jetzt ist Freizeit“, nein dann habe ich etwas mit und ich sehe, da muss sich etwas ändern, das ist unmöglich. Und ich arbeite mehr und dadurch wird man irgendwie missgestimmt. Und wenn ich dann Leute treffe, die sagen. „Ich kann nicht mehr und ich halte das nicht aus“, dann merke ich, dass die Gefahr besteht, dass man sich noch gegenseitig beeinflusst und runterzieht und das möchte ich nicht. Ich finde es nach wie vor einen schönen Ort und ich denke auch, man kann es besser machen aber man muss diese Problematik angehen.

Die Rhythmisierung, die den 45-Minuten-Takt auflöst und den Tag in gebundene, ungebundene Freizeit sowie Essen und Unterricht einteilt, wurde von einigen Erzieherinnen und Lehrer/innen in Frage gestellt. Die Rhythmisierung ist für die Bedürfnisse der Mitarbeiter/innen und für die Kinder zu eng gestrickt.

L: Na manchmal zweifle ich an diesem ganzen Projekt der gebundenen Ganztagschule und weiß auch nicht, ob die Rhythmisierung, die ja eigentlich biologisch sinnvoll ist, ob wir das in irgendeiner Weise schon schaffen, ich denke nicht. Weil bei den Kindern nicht, aber bei den Erziehern und Lehrern finde ich, dass es noch zu viel Energie kostet. Das ist auf Dauer nicht gut, wenn man soviel Kraft in so ein neues Projekt reinstecken muss, dass eigentlich zu wenig Kraft zum Erholen bleibt.

L: Also eins habe ich schon gesehen, das ist aber auch klar, der Stundenplan. Der Plan, der ist insofern ganz ungünstig für mich, weil ich oft solche kurzen Sequenzen habe. Eine halbe Stunde, eine dreiviertel Stunde, das ist zu kurz, um sich auf etwas zu besinnen. Wenn ich gerade sitze und habe angefangen, kann ich gleich wieder aufhören, und dann heißt es „Du fängst schon gar nichts mehr an“. Und wenn man das zusammenrechnet, was man doch auf einmal für Zeit verplempert...

E: Für die Kinder war das anfangs auch schwierig. Ich möchte mal sagen, bis zu den Herbstferien. Die haben mich ständig gefragt: „Was kommt jetzt?“ und ich hatte auch ständig meinen Dienstplan in der Hand, um selber zu kucken, was kommt jetzt.

Themenkomplex G: Die Standortbedingungen der Schule aus der Sicht der Lehrer/innen und Erzieherinnen

In den Interviews wurde deutlich, dass sich die meisten Lehrer/innen die Schule bewusst ausgesucht haben. Einige der Lehrerinnen und Erzieherinnen haben die Schule zuvor aus der Perspektive als Mütter kennen gelernt.

L: (...). Das war ein guter Einstand. Erst war ich Mama an der Schule und dann auf einmal Kollegin.

Einige sind gekommen, da die Schule einen guten Ruf im Stadtteil genießt. Es gibt außerdem viele langjährige Lehrer/innen, die in dieser Schule Veränderungen bewirkt haben, an denen sie weiterarbeiten wollen und die sie mit den Kolleg/innen verbunden haben.

L: Ich kam genau in der Zeit an die Schule, wo es ja losging, die Schule zu verändern und zwar radikal. Da waren die entsprechenden anderen jungen Lehrer da, die gesagt haben: „So aber jetzt machen wir das mal anders und nicht wie immer“. Und das war einfach spannend.

I: Das war hier an der Schule?

L: Ja, und es hat sich andauernd etwas verändert, du hattest mal eine deutsche Klasse, dann die Ausländerregelklasse, ganz viele Eltern, die auch Interesse hatten, dass die Schule anders läuft, dann ging es mit der offenen Arbeit los, mit offenem Unterricht. Das waren alles immer wieder neue Sachen, die spannend waren, die uns gefordert haben und so dass es auch nicht langweilig war, an einer Schule zu bleiben. Ich hatte ständig so viele neue Gesichter um mich herum, also eine völlig andere Zusammensetzung, dass es eigentlich nie gleich war, von daher konnte man auch nie seine Sachen wieder benutzen....

Lehrer/innen und Erzieherinnen betonten im Gespräch, in Kreuzberg arbeiten zu wollen, da sie hier Dankbarkeit erfahren oder weitergeben wollen, was sie selbst in der Familie erlebt haben. Aber auch soziales Engagement im Kinderhaus für wohnungslose Eltern während der Ausbildung war ein ausschlaggebendes Argument für den Stadtteil. In den Interviews machten Lehrer/innen und Erzieherinnen aber auch deutlich, dass sie in ihrer pädagogischen Arbeit mit den Kindern oft an Grenzen stoßen.

Diese sind durch die unzureichenden bis nicht vorhandenen deutschen Sprachkenntnisse der Kinder zu großen Teilen bedingt. Insbesondere die Regeln des sozialen Miteinanders sind für diese Kinder schwer verständlich zu machen. Die Lehrer/innen bedauern, keine arabischen oder türkischen Sprachkenntnisse zu besitzen.

L: Schwierig sind eben Kinder, die diese Sprachprobleme haben und wenn die dann aber auch große Disziplinprobleme haben, das ist irgendwie ganz schwer, denen das so zu erklären, dass die das auch verstehen. Ich versuche es dann teilweise mit Zeichensprache, mit Vormachen. Ich merke, es gibt Kinder, die so wenig fachliche Kompetenz haben, dass es schwer ist, Ihnen das Lernen beizubringen, obwohl das geht sogar dann noch, das macht dann eher noch weniger Probleme, aber es macht Probleme, diese sozialen Regeln des Miteinanders zu erklären. Das sind dann auch die Kinder, wo es mit den Eltern genauso viele Schwierigkeiten macht.

(...) Bei manchen Kindern ist es aber so, wie erkläre ich Ihnen das? Ich versuche schon immer weiter runterzufahren, immer weniger Wörter zu benutzen, ganz langsam zu sprechen und merke aber, es ist trotzdem für einige ein ganz großes Problem, das zu verstehen. Und da ich kein Türkisch und auch kein Arabisch spreche, merke ich manchmal, dass ich da an meine Grenze komme.

Die Lehrer/innen sehen sich Müttern in der Elternzusammenarbeit gegenüber, die z.T. keine Schulerfahrungen haben und so auch ihre Kinder unzureichend unterstützen können, so dass die Schule gefragt ist, zuerst einmal mit den Eltern ins Gespräch zu kommen und sie zu beraten.

E: Ja und auch Lernberatung. Ich denke, die haben ja zum Teil, in meiner Klasse sind ja einige Mütter gar nicht zur Schule gegangen, d. h. die wissen gar nicht, was ihr Kind eigentlich braucht, die denken eben `Das Kind ist in der Schule und das läuft da jetzt so`. Wie in der Türkei, da ist es ja wohl auch teilweise so üblich, dass die Kinder in die Schule geschickt werden und da passiert Erziehung, da passiert dann alles und zu Hause habe ich damit nichts mehr zu tun. Man muss den Eltern das dann erst einmal mitvermitteln.

Andere Lehrer/innen sehen ebenfalls als Ursache der Schwierigkeiten der Kinder das vorgelebte Verhalten im Elternhaus, das es für sie schwierig macht, Ruhe in der Schule zuzulassen.

L: (...) Ist nicht immer so leicht und sie sind auch manchmal ein bisschen chaotisch oder sehr undiszipliniert, aber wenn ich die Eltern beim Elternabend oder in anderen Situationen sehe, dann ist mir

klar, wenn zu Hause ständig durcheinander geschrien wird oder der Fernseher permanent läuft, ist es auch schwer für die Kinder zu lernen, Ruhe zuzulassen.

Die Kinder wachsen teilweise in einer Welt des Aberglaubens auf, die sie ängstigt und belastet. Diese Welt ist der Lehrerin fremd und unverständlich.

L: (...) Heute war so ein Thema, das hörte ich von Weitem, da ging es um Dämonen, und du merkst, dass da teilweise Dinge in den Familien erzählt werden, von denen du glaubst, das gibt es heute gar nicht mehr. Ich erinnere mich auch an die Geschichte mit diesem Monstermädchen, das von Gott so verwandelt wird. Das wurde geglaubt. Von einigen in meiner Klasse und das heißt, die haben durchaus Ängste oder grausige Vorstellungen vor dem Leben, vor der Gewalt Allahs, die sie teilweise sehr gefangen halten.

Die Kinder leben in einem Zwiespalt, auf der einen Seite Teil einer westlichen Kultur zu sein und auf der anderen Seite wird in ihren Familien weiterhin traditionell gelebt. Dieser Zwiespalt ist für die Eltern wie auch für die Kinder ein Konflikt. Für die überwiegend deutschen Lehrer/innen und Erzieherinnen ist es eine fremde Welt, in die sie versuchen, sich hineinzusetzen.

E: (...) Ich habe mich ja auch mit einigen unterhalten, mit einem Vater, den fand ich sehr fortschrittlich, der meinte, der steht zwischen zwei Stühlen. Zwischen seiner muslimischen Erziehung und zwischen dem, was hier in Deutschland passiert. Und das fand ich eigentlich ganz interessant, das mal zu hören.

I: Also hast du von den Eltern was gelernt?

E: Zum Teil sage ich jetzt mal, um mich da hineinzusetzen.

I: Und gelingt dir das immer?

E: Vieles ist mir dadurch auch bewusster geworden. Er hat mir zum Beispiel gesagt, dass er froh ist, dass er zwei Jungen hat und kein Mädchen, weil er nicht wüsste, wie er sein Mädchen hier erziehen würde. Die stehen zwischen ihrer Erziehung und zwischen dem was in Deutschland passiert.

Lehrer/innen spüren aber auch eine Antihaltung von nichtdeutschen Eltern, die die Kinder, neben den anderen familiären Schwierigkeiten, dabei hindert, Deutsch zu lernen.

Die Lehrerin hat die Erfahrung gemacht, dass die Kinder aus diesen Familien ihre Sprachschwierigkeiten nicht überwinden können. Dagegen erlangen Kinder, die familiär unterstützt werden, innerhalb von Wochen deutsche Sprachkenntnisse.

L: (...) aber ich habe nicht bedacht, was es wirklich ausmacht, wenn Kinder praktisch aus Familien kommen, die das Sprechen lernen schon erschweren oder sogar unmöglich machen. Dann kannst du dich Kopf stellen, dann werden die Kinder eben immer ein Handicap haben, was sie gar nicht überwinden können. Als Beispiel, ich habe schon mehrmals Kinder gehabt, die aus anderen Ländern kamen und kein Wort Deutsch sprachen, die hatte ich in Gruppen oder manchmal nur in Arbeitsgemeinschaften und die haben dann sichtbar, hörbar, erlebbar innerhalb von Wochen so viel gelernt, dass sie nach Monaten fast fließend gesprochen haben (...). Da waren auch die Eltern dem zugewandt. Ein kleiner irakischer Junge, den hatte ich auch hier in der Klasse, der hat blitzschnell Deutsch gelernt, der konnte am Anfang nichts (...) der hat sie aber innerhalb von Wochen überholt und fragte mich dann einmal leise „Frau X, warum spricht denn A. so schlecht Deutsch?“

I: Weil die Familie ihn unterstützt hat?

L: Emotional stimmte da einfach alles.

I: Also es geht nicht um das Soziale, sondern es geht um das Emotionale, was in den Familien...

L: Also wenn das Kind keine erheblichen Probleme hat oder von zu Hause große Schwierigkeiten mitbringt, oder Widerstände erlebt. Ich denke mir, ich habe Familien, wo man manchmal spürt, dass die eigentlich so eine Antihaltung haben. Z. B. mit dieser Essengeschichte (Eltern weigern sich das Essengeld für ihre Kinder zu bezahlen) merkt man das, dass die sich quer stellen.

In der Schule herrscht auf dem Pausenhof ein rauer Ton, den gerade eine Lehrerin, die neu an die Schule kam, sehr anstrenge.

I: Schlimme Sachen, was war das so? Weil du gesagt hast, es gibt auch schlimme Sachen?

L: Hab ich das gesagt? Na ja was ich am Anfang als sehr anstrengend empfunden habe, war, dass ich das Gefühl hatte, es ist ein rauer Ton an der Schule unter den Schülern, sehr viel derbes Vokabular auf dem Schulhof. Das habe ich in den ersten Wochen so empfunden und das fand ich sehr gewöhnungsbedürftig. (...) Das ist jetzt ein grausiger Ton.

Für eine Erzieherin war die erste Zeit hier an der Schule auch sehr schwierig, da sie den Umgang der Kinder untereinander vom Kindergarten nicht gewöhnt war.

I: Beschreibe mal, wie es am Anfang war.

E: Also zu Anfang gab es Schimpfwörter, die ich meine ganze 38 Jahre nicht gehört habe und wo ich gedacht habe `Oh Gott`. Heulen beim Spiel, überhaupt mal normal die Treppe runterzugehen, die haben sich in die Wolle gekriegt, der eine läuft, der andere rennt, man schubst sich, also solche Sachen. (...)

Auf der anderen Seite gibt es an der Schule auch die bildungsinteressierten, meist deutschen Eltern, die sich sehr engagieren und für ihre Kinder das wollen, was von den Lehrer/innen nicht immer als das Beste angesehen wird.

L: Zu mindestens, ich sag immer, weil gerade die Kreuzberger Eltern, die wollen ja immer das Allerbeste, jetzt wohnen wir schon in dem Kiez, dann muss das Pädagogische noch mal mehr stimmen als woanders. Ich hab aber immer gedacht, dieses Überangebot von Events und Aktivitäten, die auch im Schülerladen immer gefordert wurden, das ist mir immer gar nicht so wichtig.

Diese bildungsinteressierten Kreuzberger Eltern haben in der Schule einen gewichtigen Stand und tragen erheblich zur Meinungsbildung bei, auch wenn sie nur einen geringeren Teil der Elternschaft ausmachen. Den Lehrer/innen geht es aber auch darum, mit den anderen Eltern, die Hilfen benötigen, eine Kommunikation auszubauen.

L: Ich glaube, dass hier von der Schulleitung die Eltern, die sich engagieren, die Geld für eine Projektwoche bereitstellen, die hier irgendwelche AGs anbieten, dass die sehr im Fokus sind und manchmal vergessen wird, dass die höchstens ein Drittel oder ein Viertel ausmachen. Der Großteil der Eltern hier hat Defizite in der Erziehung und weiß auch vieles nicht. Gar nicht jetzt nur im negativen Sinne, es gibt ja auch Eltern, da geht alles den Bach runter, die sind kriminell, die meine ich nicht, ich meine die, die einfach Hilfe brauchen.

5. Zusammenfassung der Ergebnisse

Für die Darstellung der Daten habe ich dieses collageartige Design gewählt, da es mir zum einen wichtig war, möglichst nah an den Akteuren der Schulentwicklung zu bleiben, und dass somit ein facettenreicher Eindruck eines Werkstattberichts entstehen konnte. Zum anderen entsprechen sich so Form und Inhalt, in dem was Schulentwicklung generell für jede Schule bedeutet: nämlich ein Ringen und ein Ausprobieren, Bewährtes und Neues zu verbinden und als Fachkräfte dabei gleichzeitig „auf vielen Baustellen“ sein zu müssen.

In der Hunsrück – Grundschule arbeiten Lehrer/innen und Erzieherinnen zusammen, die sich mit ihren persönlichen oder professionstypischen Eigenschaften etwas Gemeinsames erarbeitet haben; sie arbeiten dort mit ihren facettenreichen Blickwinkeln des pädagogischen Handelns und sind sich darüber gemeinsam zu wichtigen Erziehungs- und Bildungspartnern im Klassenteam geworden. Die traditionelle Rollenverteilung zwischen den Lehrer/innen und

Erzieherinnen als sozialpädagogischen Fachkräften wurde aufgenommen, aber über den gemeinsamen Dialog konnte bereits eine neue Entwicklung entstehen.

Im Zentrum der Teams steht die Haltung, nämlich das Kind in der Gesamtheit seiner Bedürfnisse und Entwicklungsmöglichkeiten wahrzunehmen.

Auf die Gesamtheit des Kollegiums bezogen werden Unterschiedlichkeiten zwischen den Professionen stärker trennend wahrgenommen. Daraus wird deutlich, dass das Kollegium schon viele Schritte vorwärts gekommen ist, aber dass weiterhin ein Entwicklungsbedarf besteht.

Folgende Aspekte möchte ich hervorheben:

5.1. Lehrer/innen üben über den Unterricht hinaus Bildungs- und Erziehungsfunktion der Schule aus. Das soziale Lernen und gruppendynamische Prozesse haben somit für Lehrer/innen und Erzieherinnen gleichermaßen einen hohen Wert. Damit gehen die Lehrer/innen dieser Schule über eine ausschließlich unterrichtsbezogene Sichtweise hinaus.

5.2. Auf direkten Nachfragen zum Bildungsbegriff benennen Erzieherinnen ausschließlich Sozialerziehung als ihren originären Tätigkeitsbereich, der so genannte fachliche Bereich ist den Lehrer/innen zugeordnet. Das würde bedeuten, dass die Erzieherin und Lehrer/in das pädagogische Handeln der Erzieherinnen entfachlichen. Den Erzieherinnen fehlt in der Definition ihres Handelns ein solches Äquivalent. Im Konkreten erzählen sie aber, dass sie auch aktiv Bildungs- und Erziehungsprozesse initiieren. Eine Konturierung eines eigenen Bildungs- und Erziehungsauftrages steht damit also noch aus.

5.3. Lernzeiten nach den Bedürfnissen der Kinder orientieren.

Bei Lehrer/innen und Erzieherinnen gibt es gleichermaßen die Tendenz, die Übergänge zwischen Freizeit und Unterricht aufzuweichen bis hin zu dem Wunsch, sich vollständig an den Bedürfnissen der Kinder zu orientieren. Hierzu ist anzumerken, dass das Rhythmisierungsmodell der Schule im Schuljahr 2005/2006 die Erwartungen, dem Eigenrhythmus der Kinder zu entsprechen, noch nicht erfüllen konnte. Für das neue Schuljahr wurde demzufolge ein neues Rhythmisierungsmodell erarbeitet.

5.4. Die Kinder werden als selbstständig handelnde Subjekte in ihrer Unterschiedlichkeit wahrgenommen.

Eine Lehrerin benutzte für ihre Tätigkeit an der Schule die Metapher der Pusteblythe, die ihre Energien an die Kinder verstreut, die gerade Hilfe brauchen. Die Lehrer/innen legen Wert darauf, dass die Kinder in der Lage sind, sich ihr Wissen entsprechend ihres Bedarfes und ihrer Leistungsfähigkeit selbsttätig anzueignen, entsprechend der Konstruktion einer eigenen Bildungsbiografie. Beim Lernen und Leben in der Grundschule verstehen sich Erzieherinnen als

Partnerinnen der Kinder. Lehrer/innen und Erzieherinnen machten deutlich, dass Erwachsene für Kinder nichts Abgehobenes sein sollten und eigene Fehler anerkennen können und sich auch entschuldigen können.

5.5. Identitätsbildung und die Förderung des Entwicklungs- und Leistungsstandes der Kinder bestimmen den Bildungsbegriff. Der Rahmenlehrplan ist zweitrangig.

Bei der Beschreibung des Bildungsbegriffs hat bei Lehrer/innen und Erzieherinnen die Identitätsbildung das höchste Gewicht. Für die Lehrer/innen steht die Anschlussfähigkeit des Wissens vor der Vollständigkeit (orientiert an den Anforderungen des Rahmenlehrplanes). Es wurde im Gegenteil sogar mehrmals geäußert, dass der Rahmenlehrplan eher am Rande wahrgenommen würde. Die Kinder geben den Lehrer/innen die Anlässe dafür, was gelernt werden soll. Bei dieser Herangehensweise fühlen sie sich von der Schulleitung unterstützt.

Für die Erzieherinnen stehen neben der Förderung der Lernmotivation und der Selbstständigkeit die Vermittlung von Konflikt- und die Teamfähigkeit im Vordergrund. Die Kinder sollen nach dem Verlassen der Schule in der Lage sein, sich sozial zu verhalten und sich im Kiez zurechtzufinden sowie aktiv die eigene Freizeit gestalten zu können.

5.6. Kindzentriertes Handeln benötigt entsprechende Bedingungen.

Kindzentrierung hängt eng mit den räumlichen, personellen und konzeptionellen Bedingungen und Voraussetzungen zusammen, die zum Erwerb des Wissens bereitgestellt werden. Die Erzieherinnen machten besonders deutlich, wie wichtig ihnen die Einzelgespräche, insbesondere mit ruhigen und auch auffälligen Kindern sind. Erzieherinnen sammeln vielfältige Informationen, um einzelne Kinder wahrzunehmen und zu unterstützen. Aus diesen Bemühungen resultierten vielfach Überforderungen, vor allem die Gruppengröße wird als sehr belastend erlebt.

In dieser Schule hat sich ein Lehrer/innenkollegium gebildet, welches sich seit Jahren mit der Reformierung von Schule auseinandersetzt, so dass moderne Methodenansätze etabliert sind und weiterentwickelt werden.

Weiter beschreiben auch die Lehrer/innen, die erst kurze Zeit an der Schule sind, kindzentriert ausgerichtete Lernprozesse. Sie verwenden hierbei Begriffen wie Beobachten, „sich selbst nach unten anzugleichen“ und Ausprobieren und Anbieten. Dieser Prozess ist aber nicht abgeschlossen, so schätzt ein Lehrer einen Teil des Lehrer/innenkollegiums so ein, dass er nur ungenügend differenzieren könne. Wie auch von Lehrer/innen benannt, wird zwar bei der Lerngeschwindigkeit differenziert, nicht aber bei den Inhalten und noch wichtiger bei den Lernzugängen. Für diesen Lehrer geht die Entwicklung des projektorientierten Unterrichts noch nicht weit genug. Über die Vision der Schaffung von Erfahrungsräumen knüpft er an reformpädagogische Ansätze an.

5.7. Kindzentriertes Handeln findet im Dialog zwischen den pädagogischen Fachkräften und den Kindern statt. Er setzt einen Perspektivwechsel von den Pädagogen voraus, um sich in das Denken und Fühlen der Kinder hineinversetzen zu können.

Der Schulstandort im sozialen Brennpunkt war für beide Berufsgruppen insofern schwierig, da sie selbst und die Kinder untereinander nur eingeschränkt kommunizieren können. Beide Berufsgruppen benannten den Spracherwerb als wesentlichen Schwerpunkt des Lernens und die Schwierigkeit, die Kinder nicht zu verstehen. Weiterhin bestehen neben den sprachlichen Barrieren auch kulturelle Unterschiede. Diese sind für die pädagogischen Fachkräfte zwar erfahrbar, aber nicht immer verstehbar, so dass Ratlosigkeit und zum Teil auch Resignation sichtbar wurden. In dieser Frage stößt das Bemühen um kindzentriertes Handeln, welches den Dialog voraussetzt, an klare Grenzen. Bilingual geschultes Fachpersonal wäre zur Überwindung dieser Grenzen eine wichtige Unterstützung.

5.8. Eine Ganztagschule zu erfinden, ist in jeder Hinsicht für alle eine praktische Auseinandersetzung mit den Realitäten und insofern kann sie immer nur ein Kompromiss sein. Ein Kompromiss zwischen allen Mitarbeiter/innen, zwischen den Erwachsenen und den Kindern, zwischen der Schulleitung und dem Kollegium, zwischen den Kindern und zwischen dem Schulträger, der Schulpolitik und der Schule. Einen guten Kompromiss zeichnet aus, dass er für alle Beteiligten Gewinne zulässt. Das Thema Überforderung hatte in den Interviews einen sehr hohen Stellenwert. Sicher auch, da die Schule sich erst im zweiten Jahr der Ganztagschulentwicklung befindet, sie braucht Zeit und Unterstützung, diese Kompromisse miteinander auszuhandeln.

5.9. Vertrauen und Visionen als Stärke der Hunsrück – Grundschule

Die Lehrer/innen haben das Vertrauen und die Unterstützung der Schulleitung bekommen, so wurde es im Interview formuliert. Damit konnte eine neue Struktur des Lernens entstehen, nämlich dieses Vertrauen für das Lernen an die Kinder weiterzugeben. Das ist die Grundlage, kindorientiert pädagogisch zu handeln.

Eine weitere Stärke sind die reformpädagogischen Visionen von den Erfahrungs- und Bildungsräumen, die auch neben Resignation und Überforderungen an der Schule wachsen konnten und die Schule weitertragen können.

Literaturverzeichnis

ROLFF, H.G. (1996): Autonomie von Schule – dezentrale Schulentwicklung und zentrale Steuerung. In: Melzer, W./Sandfuchs, U. (HRSG.): Schulreform in der Mitte der 90er- Jahre. Opladen 1996

CARLE, U. (2004): Was die Schule bewegt. Schneider. Hohengehren.

KRAPPMANN, L./ENDERLEIN, O.: Thesen für eine gute Ganztagschule. Initiative für Große Kinder

WUNDER, D. (2006): Qualität an Ganztagschulen. Welche Lehrerinnen, welches Personal braucht die Ganztagschule. Jahrestagung Ganztagschulverband.
www.ganztagschulverband.de

KOLBE, F.-U./ RABENSTEIN, K./ REH, S. (2006): Expertise: „Rhythmisierung“. Berlin, Mainz

BROMME, R. (1994): Das Bild vom Fachwissen des Pädagogen. Alltagskonzepte und einige Fakten zum Lehrer als Experten. Magdeburg

HENNENBERG, R./ KLEIN, H./ KLEIN, L./ VOGT, H. (2004): Mit Kindern leben, lernen, forschen und arbeiten. Reihe TPS, Seelze-Velber.

HEBENSTREIT, S. (1994): Kindzentrierte Kindergartenarbeit. Freiburg

BREUER, (1996): Theoretische Grundlinien unseres Forschungsstils. In: Breuer, F.: Qualitative Psychologie. Opladen

MAYRING, P. (2005): Qualitative Inhaltsanalyse. In: Flick, U./ Kardorff, E. Steinke, I. (2005): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek

WITZEL, A. (1982): Verfahren der qualitativen Sozialforschung. Frankfurt