

Jörg Ramseger - Christa Preissing - Ludger Pesch:

# Berliner Bildungsprogramm für die offene Ganztagsgrundschule

Gestaltungsprinzipien, Aufgabenfelder  
und Entwicklungsziele

mit Reportagen von Barbara Leitner

Entwurfssfassung für die öffentliche Diskussion vom 6. März 2007

Im Auftrag  
der Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung,  
der LIGA der Spitzenverbände der Freien Wohlfahrtspflege  
und des Dachverbands Berliner Kinder- und Schülerläden (DaKS)



## **Impressum**

### **Autoren:**

Jörg Ramseger, Christa Preissing, Ludger Pesch

### **Reportagen:**

Barbara Leitner

### **Auftraggeber:**

Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung Berlin

LIGA der Spitzenverbände der Freien Wohlfahrtsverbände Berlin

Dachverband der Berliner Kinder- und Schülerläden (DaKS)

### **Mitglieder des Beirates:**

Dagmar Wilde, Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung

Rainer Maikowski, Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung

Michaela Neuse-Pohl, Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung, Außenstelle Charlottenburg-Wilmersdorf

Christiane Dietrich, Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung, Außenstelle Spandau

Mascha Kleinschmidt-Bräutigam, Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM)

Mechthild Pieler, Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM)

Elvira Kriebel, Der Paritätische Wohlfahrtsverband, Landesverband Berlin e.V.

Maria Lingens, Arbeiterwohlfahrt Landesverband Berlin e.V.

Norbert Bender, Dachverband Berliner Kinder- und Schülerläden (DaKS) e.V.

Roland Kern, Dachverband Berliner Kinder- und Schülerläden (DaKS) e.V.

Annette Hautumm, Sozialpädagogisches Fortbildungswerk Berlin-Brandenburg

Doris Lerner, Maria-Montessori-Grundschule

Karin Babbe, Erika-Mann-Grundschule

Roland Hagelstange, Sonnenblumen-Grundschule

Brigitte Gerhold, Pestalozzi-Fröbel-Haus

Barbara Tennstedt, FIPP e.V.

Uwe Moldenhauer, Kooperationsverbund Hortbetreuung Halensee e.V.

## **Inhaltsverzeichnis**

<b>Einladung zur Mitwirkung</b>	<b>5</b>
<b>Vorwort der Auftraggeber</b>	<b>6</b>
<b>Einleitung</b>	<b>8</b>
<b>1 Der Bildungsauftrag der offenen Ganztagsgrundschule</b>	<b>13</b>
1.1 Gesellschaftliche Grundannahmen	14
1.2 Pädagogische Grundannahmen	15
1.3 Zum Bildungsverständnis der offenen Ganztagsgrundschule	24
1.4 Bildungsbereiche und Bildungsziele	27
<b>2 Aufgaben der Pädagoginnen und Pädagogen in der offenen Ganztagsgrundschule</b>	<b>33</b>
2.1 Den Schulalltag gemeinsam mit Kindern und Eltern gestalten	33
2.2 Formelle, informelle und halbformelle Bildungssituationen aufeinander abstimmen	44
2.3 Relevante Themen in Projekten interdisziplinär bearbeiten	47
2.4 Schulaufgaben als Beitrag zur Selbstständigkeitsförderung der Kinder organisieren	54
2.5 Räume gestalten und Material bereitstellen	57
2.6 Den Umgang mit der Zeit gestalten – Rhythmisierung von Schule und Unterricht	60
2.7 Aufsicht als Erziehung zur Selbstständigkeit praktizieren	79
<b>3 Kooperationen gestalten</b>	<b>85</b>
3.1 Widersprüche und Stolpersteine der Zusammenarbeit	86
3.2 Bedingungen für eine gelingende Kooperation	88
3.3 Konkretisierungen für die Entwicklung von Kooperation	94
3.4 Kooperationsverträge mit freien Trägern der Jugendhilfe	97
<b>4 Zusammenarbeit mit Eltern</b>	<b>103</b>
4.1 Aufgaben für eine gelingende Zusammenarbeit mit Eltern	105
4.2 Übergänge und Verbindungen zwischen Familie und offener Ganztagschule schaffen	106
4.3 Eltern als Experten der Lebenssituation ihrer Kinder ernstnehmen	108
4.4 Den Blick auf die Situation der Familie erweitern	109

---

4.5	Interessensvertretung ermöglichen und fördern	110
4.6	Kompetenzen der Eltern erkennen und nutzen	114
4.7	Ehrenamtliche und institutionelle Angebote kombinieren	115
<b>5</b>	<b>Schulentwicklung planen, Schulkultur gestalten, Schulqualität sichern</b>	<b>119</b>
5.1	Aufgabenfelder	119
5.2	Leitideen	122
5.3	Instrumente der Schulentwicklung	123
5.4	Evaluation und Qualitätssicherung	128
5.5	Entwicklungsziele	130
<b>6</b>	<b>Literatur</b>	<b>147</b>

## Einladung zur Mitwirkung

Das Berliner Bildungsprogramm für die offene Ganztagsgrundschule entsteht im Auftrag der Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Berlin sowie der LIGA der Spitzenverbände der freien Wohlfahrtspflege und des Dachverbands Berliner Kinder- und Schülerläden (DaKS). Die Publikation ist für Winter 2007/2008 vorgesehen.

Das Bildungsprogramm soll in enger Kooperation mit den in der Praxis tätigen Pädagoginnen und Pädagogen entstehen. Daher wird hiermit ein Entwurf veröffentlicht, um die Diskussion in den Schulen, Horten, Kindertagesstätten, bei Eltern und anderen Kooperationspartnern anzuregen.

Alle Leserinnen und Leser dieser Texte sind herzlich eingeladen, zur Verbesserung des Programms mit Anregungen, Kommentaren oder eigenen Ideen beizutragen: Erzieherinnen und Erzieher, Lehrerinnen und Lehrer, Schülerinnen und Schüler, die Eltern und natürlich auch die außerschulischen Kooperationspartner der Schulen.

Wir würden uns insbesondere über konkrete Beispiele freuen, die wir - wie die schon vorhandenen Beispiele - unter „Konkretionen“ veröffentlichen könnten.

Bitte senden Sie Ihre Vorschläge möglichst per E-Mail an

**[lpesch@zedat.fu-berlin.de](mailto:lpesch@zedat.fu-berlin.de)**

Sie können uns aber auch gerne schreiben oder ein Fax schicken. Die Briefanschrift finden Sie im Impressum auf der vorigen Seite.

Welche Form der Kontaktaufnahme Sie auch wählen: Bitte nennen Sie uns, auch wenn Sie eine E-Mail schicken, Ihren vollständigen Post-Absender und möglichst auch eine Telefonnummer für Rückfragen. Bitte haben Sie Verständnis dafür, dass wir Anmerkungen und Kommentare ohne Absenderanschrift nicht zur Kenntnis nehmen werden.

Die Auftaktveranstaltung für die öffentliche Debatte des Entwurfs findet statt am:

**19. März 2007, 17.00 Uhr bis 19.00 Uhr**

in der Freien Universität Berlin, Habelschwerdter Allee 45, 14195 Berlin, Hörsaal 1a. Weitere öffentliche Veranstaltungen folgen und werden nach und nach auf unserer Internet-Seite angekündigt:

**[www.ina-fu.org](http://www.ina-fu.org)**

Vielen Dank für Ihre Mitwirkung!

Die Autorengruppe:

**Prof. Dr. Jörg Ramseger – Dr. Christa Preissing – Ludger Pesch**

Internationale Akademie für innovative Pädagogik, Psychologie und Ökonomie  
an der Freien Universität Berlin – INA – gGmbH

## **Vorwort der Auftraggeber**

Kinder haben das Recht auf eine gute Schule. Dies gilt um so mehr, wenn sich, einem internationalen Trend folgend, Berliner Schulen zu Ganztagschulen umgestalten. Denn je länger Kinder Zeit in der Schule verbringen, desto besser muss sie sein. Schule muss zum Zuhause für den ganzen Tag werden, in dem alle Kinder ihre Fähigkeiten auch außerhalb des Unterrichts entdecken, erproben und entfalten können.

Die Ganztagschule bedeutet aber nicht nur mehr Verantwortung, sie bietet auch neue Chancen. Mit mehr Zeit kann sie individuellere Bildungsangebote gestalten. Die Ganztagsgrundschule kann gerade in Berlin an langjährige und vielfältige Erfahrungen und Kompetenzen von Schule und Jugendhilfe anknüpfen. Die Zusammenarbeit verschiedener Professionen ermöglicht eine ganzheitliche Förderung von Grundschulkindern.

Der Auf- und Ausbau der offenen Ganztagsgrundschulen ist Teil umfangreicher Reformen in Berliner Kitas und Grundschulen. Damit diese gelingen können, bedarf es auch einer fachlichen Orientierung. Auf dieser Grundlage können sich die pädagogischen Fachkräfte vor Ort über die gemeinsame Arbeit verständigen.

Auf Anregung der Verbände der freien Jugendhilfeträger wurde deshalb erstmalig gemeinsam mit der Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung ein Bildungsprogramm für die offene Ganztagsgrundschule in Auftrag gegeben. Erstellt wurde es von der Internationalen Akademie für innovative Pädagogik, Psychologie und Ökonomie (INA) an der FU Berlin, die auch schon das Berliner Bildungsprogramm für Kindertagesstätten vorgelegt hat.

Die gemeinsame Auftraggeberschaft von Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung, der LIGA der Spitzenverbände der Freien Wohlfahrtspflege und des Dachverbands Berliner Kinder- und Schülerläden (DaKS) ist ein Signal für die gute Kooperation von freien Trägern und öffentlicher Verwaltung in Berlin.

Die Kooperation von Schule und Jugendhilfe, aber auch von öffentlicher Schule und freien Trägern spiegelt sich ebenfalls in der Besetzung des Beirats wieder, der die Entstehung des Bildungsprogramms begleitet. In diesem sind neben den Auftraggebern auch Praktiker aus Schule und Hort, Fortbildungsinstitutionen und Schulaufsicht vertreten.

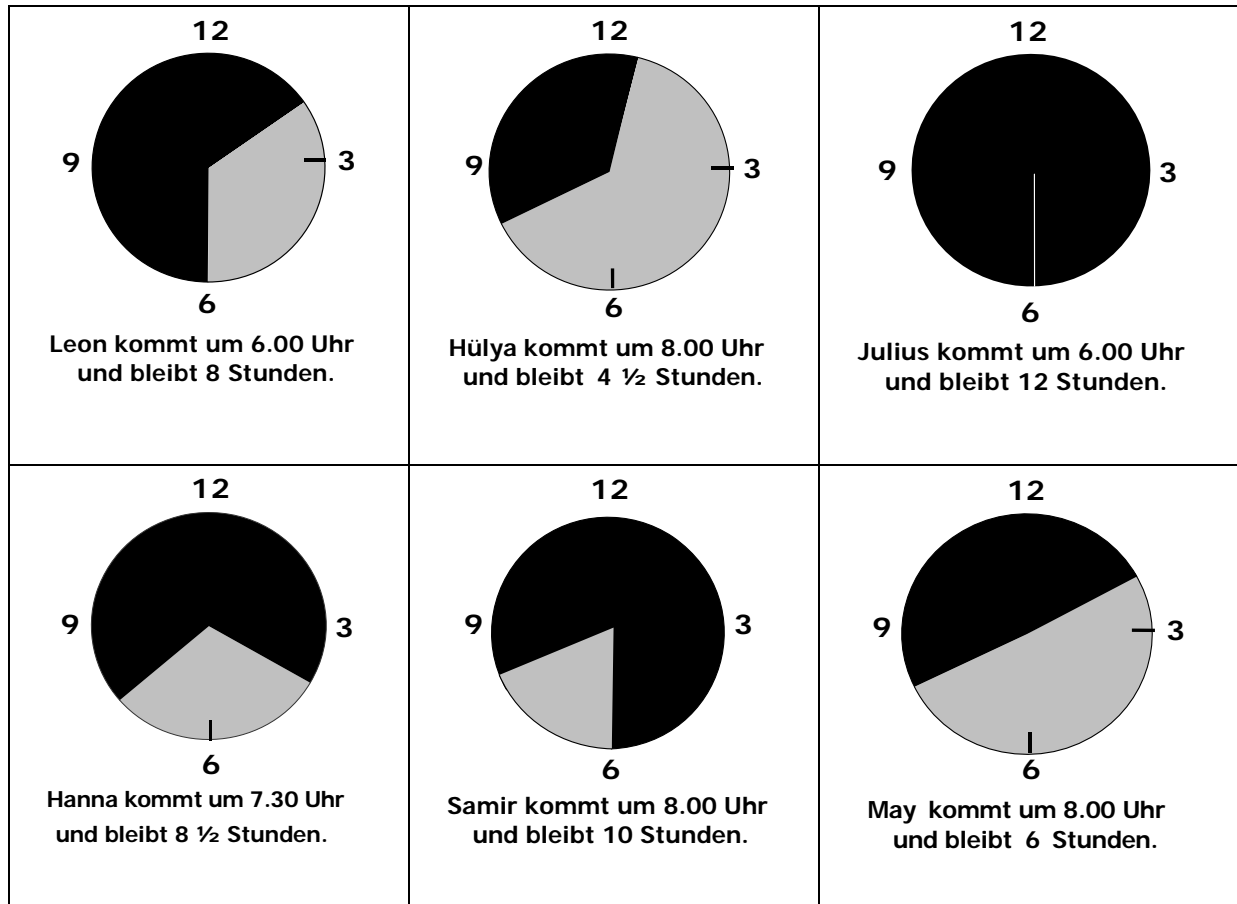
Der Öffentlichkeit wird hiermit der vollständige Entwurf eines Berliner Bildungsprogramms für die offene Ganztagsgrundschule vorgelegt. Verbunden damit ist eine Einladung, diesen Entwurf zu lesen, zu diskutieren und auch zu kommentieren. Denn analog zum Berliner Bildungsprogramm für Kitas ist auch für dieses Programm eine von öffentlichen Veranstaltungen eingeleitete Diskussionsphase vorgesehen, in der Rückmeldungen aus der Praxis ausdrücklich erwünscht sind, damit sie in der endgültigen Fassung des Textes angemessen berücksichtigt werden können. Wir bedanken uns bei den Autoren und laden Sie herzlich dazu ein, sich an der öffentlichen Diskussion zu beteiligen.

**Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung**

**LIGA der Spitzenverbände der Freien Wohlfahrtspflege**

**Dachverband Berliner Kinder- und Schülerläden (DaKS)**

## Die Herausforderung



## Einleitung

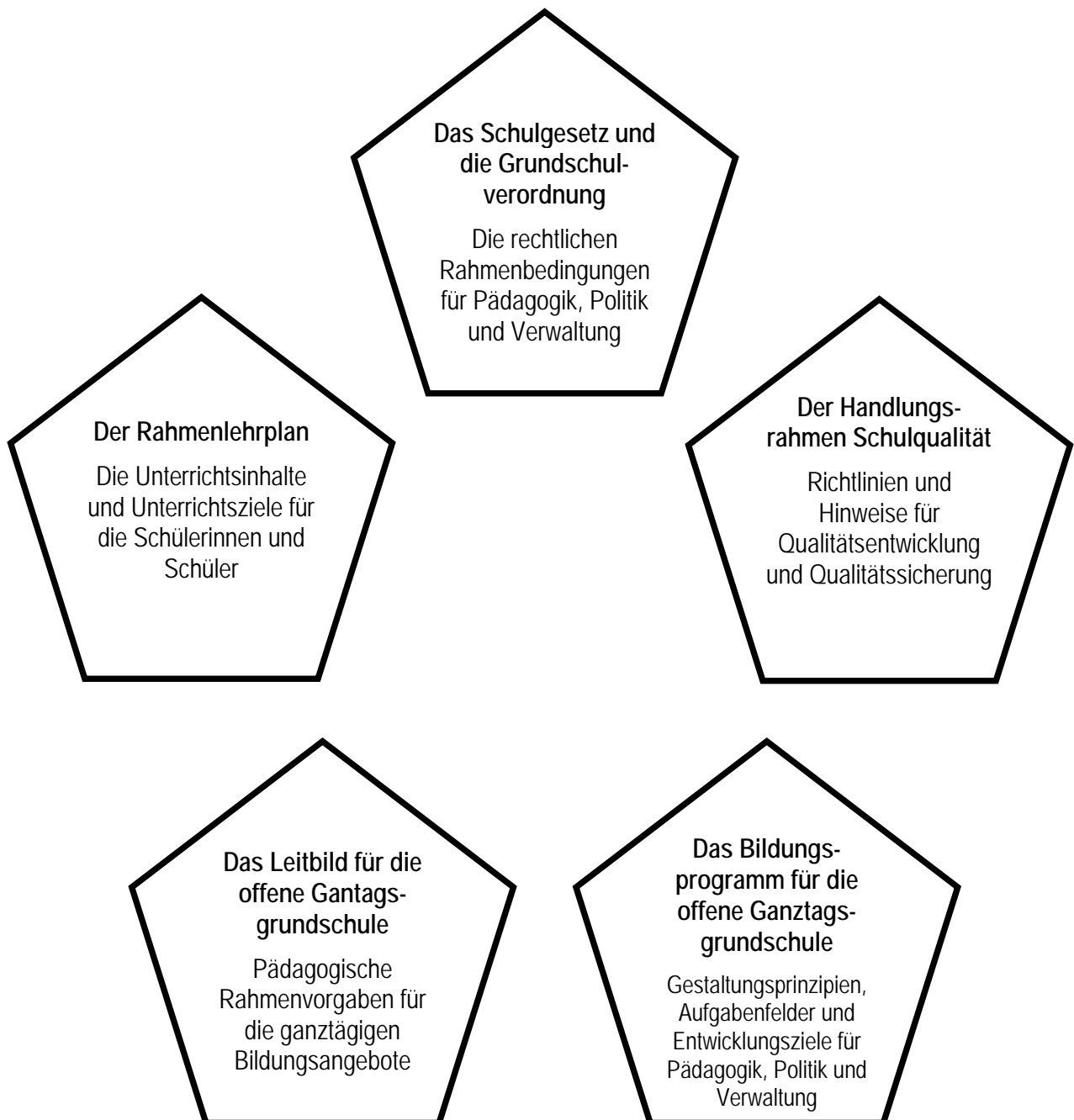
Seit dem Schuljahr 2005/06 sind alle Berliner Grundschulen Ganztagsgrundschulen. Die Mehrheit der Schülerinnen und Schüler besucht nunmehr eine offene Ganztagsgrundschule und nimmt deren Angebote vor und nach dem Unterricht in der verlässlichen Halbtagsgrundschule wahr. Die Weiterentwicklung der altvertrauten Halbtagsgrundschule zu einem ganztägigen Lebens- und Lernort - zumindest für einen Teil der Schülerinnen und Schüler - ist damit zu einer Gestaltungsaufgabe von hoher Priorität geworden. Es geht um nicht weniger als die optimale Ausgestaltung pädagogischer Einrichtungen für eine zeitgemäße Bildung und Erziehung der nachfolgenden Generation auf höchstem Niveau. Das Bildungsprogramm beschreibt insofern eine Vision - die Vision einer neuen Grundschule als einer „Kinder-Tagesstätte“ im besten Wortsinne, eine Ganztageseinrichtung, die die Schülerinnen und Schüler jeden Tag mit Freude und mit spürbarem Gewinn besuchen.

So, wie ein Städteplaner bei seiner Arbeit die Vision einer neuen Stadt vor Augen haben muss, auch wenn deren Realisierung Jahrzehnte in Anspruch nehmen wird, sind alle mit der Gestaltung der offenen Ganztagsgrundschule befassten Menschen und Institutionen auf einen in sich stimmigen Entwurf einer guten Ganztageseinrichtung angewiesen – die Pädagoginnen und Pädagogen ebenso wie die Eltern, die Verwaltung und die Politik. Dabei unterscheidet sich die Vision von einer Utopie durch ihre prinzipielle Realisierbarkeit. Tatsächlich findet sich im folgenden Bildungsprogramm kein einziger Handlungsvorschlag, der nicht an dem einen oder anderen Ort bereits realisiert wäre. Das Wissen, dass Visionen immer nur schrittweise und auch immer nur näherungsweise erreicht werden können, entkräftet nicht ihre Bedeutung als Orientierungsmarken für konkretes pädagogisches, politisches oder administratives Handeln. Wer keine Visionen hat, kann Zukunft nicht gestalten, sondern immer nur die Gegenwart verwalten.

Diese Entwicklungsaufgabe birgt spezifische Chancen, die aufgegriffen, aber auch Stolpersteine, die aus dem Weg geräumt werden wollen. Manche Verbesserungen sind von zusätzlichen Ressourcen abhängig, viele erfor-



dern nur ein Überdenken der eigenen Haltungen und Routinen. Dabei sind auch Enttäuschungen nicht immer auszuschließen: Es gelingt nicht immer Alles auf Anhieb, wenn so Vieles neu gedacht und neu gemacht werden muss.



Das Bildungsprogramm für die offene Ganztagsgrundschule fügt sich in eine Reihe anderer Rahmenvorgaben für die Bildungsarbeit in der Berliner Grundschule ein, ohne diese zu paraphrasieren oder gar überflüssig zu

machen: Die *strukturellen* Rahmenbedingungen für die offene Ganztagsgrundschule sind mit dem *Schulgesetz* und der *Grundschulverordnung* gegeben. Die *Rahmenlehrpläne* weisen die zentralen Paradigmen schulischer Lernkultur und die Inhalte und Ziele des Unterrichts aus. Der *Handlungsrahmen Schulqualität* bietet mit seinen sechs Qualitätsbereichen Orientierung für die Qualitätssicherungs- und -entwicklungsprozesse in den Schulen. Das *Leitbild für die offene Ganztagsgrundschule* schließlich beschreibt pädagogische Rahmenvorgaben für die Umsetzung der ganztägigen Bildungs- und Betreuungsangebote.

Das *Berliner Bildungsprogramm für die offene Ganztagsgrundschule* schreibt auf der Grundlage der anderen genannten Rahmenvorgaben die Philosophie des *Berliner Bildungsprogramms für die Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern in Tageseinrichtungen bis zum Schuleintritt* fort und geleitet die Kinder von den Bildungserfahrungen im Elementarbereich in die neuen Lern- und Erfahrungswelten der Grundschule.

Das *Bildungsprogramm für die offene Ganztagsgrundschule* konkretisiert den allgemeinen Bildungsauftrag des Schulgesetzes auf einem mittleren Abstraktionsniveau und greift die Schlüsselthemen des *Leitbilds für die offene Ganztagsgrundschule* auf, um sie weiter zu entfalten und zu begründen sowie mit praxisnahen Vorschlägen für ihre Realisierung zu unterlegen. Es zeigt auf, wohin sich die offene Ganztagsgrundschule entwickeln soll und wie dies gelingen kann, damit sie für alle ihre Akteure - Schülerinnen und Schüler, Erzieherinnen und Erzieher, Lehrerinnen und Lehrer, Eltern und außerschulische Partner - zu einem Lebens- und Lernort wird, der mit dem Mehr an Zeit ein Mehr an Bildungschancen eröffnet.

Im *Berliner Bildungsprogramm für die offene Ganztagsgrundschule* werden schulpädagogische und sozialpädagogische Denkansätze und Traditionen zusammengeführt. Es stellt ein inhaltliches und organisatorisches Gesamtkonzept bereit, das die ganztägige Förderung von Kindern als Verknüpfung

von formellen, halb-formellen und informellen Bildungssituationen versteht.<sup>1</sup> Es entfaltet insbesondere konzeptionelle Aspekte und spezifische Chancen ganzheitlicher Förderung, die die Ganztagschule birgt. Dabei helfen ganz konkrete Entwicklungsziele am Ende des Textes, sich auf Erfolg versprechende Einzelschritte zu konzentrieren, die nach und nach die Wirklichkeit einer neuen Grundschule hervorbringen werden. So gesehen bietet das Bildungsprogramm auch nützliche Orientierungshilfen für die Entwicklung der gebundenen Ganztagsgrundschulen.

Das *Berliner Bildungsprogramm für die offene Ganztagsgrundschule* wendet sich an die Pädagoginnen und Pädagogen im Praxisfeld und an die Eltern, die die neue Grundschule nur gemeinsam erschaffen können.<sup>2</sup> Es setzt zugleich Signale für Politik und Verwaltung. Es handelt sich schließlich um eine gemeinsame Willenserklärung der staatlichen Bildungsverwaltung einerseits und der Verbände der Freien Jugendhilfe andererseits, an der notwendigen Weiterentwicklung der Berliner Grundschule mit Entschiedenheit weiterzuarbeiten.

Alle Beteiligten wissen, dass die genannten Ziele nicht von heute auf morgen, sondern nur Schritt für Schritt und im Rahmen der jeweils gegebenen personellen Kompetenzen und finanziellen Möglichkeiten erreicht werden können. Für viele der im folgenden empfohlenen Entwicklungsziele sind die Rahmenbedingungen in der Praxis derzeit noch nicht gegeben. Allerdings lässt sich nach Auffassung der Herausgeber über die notwendigen Prioritäten zur Verbesserung der konkreten Bedingungen auf der Basis eines gemeinsamen Entwurfs für die offene Ganztagsgrundschule besser disku-

---

<sup>1</sup> Das Bildungsprogramm folgt darin einem Vorschlag des Bundesjugendkuratoriums. Vgl. <http://www.bmfsfj.de/Politikbereiche/kinder-und-jugend,did=5198.html>

<sup>2</sup> Wir benutzen in dieser Programmschrift die Bezeichnung „Pädagoginnen und Pädagogen“ als Sammelbegriff für alle in der Schule und in den kooperierenden pädagogischen Einrichtungen mit Unterricht und Erziehung der Kinder befassten Personen, insbesondere die Lehrerinnen und Lehrer, Erzieherinnen und Erzieher sowie die sozialpädagogischen Fachkräfte. Wenn wir zum Zweck der besseren Lesbarkeit hin und wieder nur die weibliche Form („Grundschullehrerinnen“) oder nur die männliche Form („Schulräte“) einer Berufsbezeichnung verwenden, sind die Angehörigen des jeweils anderen Geschlechtes natürlich immer mit gemeint.

tieren, als wenn alle Beteiligten nur auf der Basis ihrer jeweils eigenen Vorstellungen der gewünschten Schulrealität argumentieren.

Zu den erforderlichen Ressourcen gehören im Übrigen auch die Phantasie der Pädagoginnen und Pädagogen und ihre Bereitschaft, die eigene Position im Bildungsgefüge immer wieder in Frage zu stellen und Schule immer wieder neu zu denken und neu zu gestalten. Initiative und ständige Veränderungsbereitschaft, wichtige Voraussetzungen für beruflichen Erfolg und persönliches Glück in einer dynamischen Wettbewerbsgesellschaft, können sich bei unseren Schülerinnen und Schülern nur ausbilden, wenn sie ihnen von den Erwachsenen im Alltag vorgelebt werden. Die Leserinnen und Leser sind eingeladen, dieses Bildungsprogramm als Landkarte zu nutzen, um ihre Reiseroute zu einer kind- und lerngerechten Ganztagschule gemeinsam mit allen an der Schule Beteiligten neu zu planen und sich auf den Stationen ihrer Reise von Zeit zu Zeit über das Reiseziel, die Reiseroute und die erforderlichen Zwischenstopps neu zu verständigen. Es bietet sowohl denen, die schon lange unterwegs sind, als auch jenen, die sich noch auf die Reise machen müssen, Wegweisung und Orientierungshilfen. Aber es nimmt niemandem die Entscheidung über den konkreten Weg oder gar die Reise selbst ab.

# 1 Der Bildungsauftrag der offenen Ganztagsgrundschule

Mit der Einführung der verlässlichen Halbtagsgrundschule und ihrer Erweiterung zur „offenen Ganztagsgrundschule“ im Jahr 2005 hat die Berliner Grundschule einen bedeutsamen Systemwandel vollzogen. Die traditionelle Halbtagsgrundschule konnte sich seit ihrer Entstehung im frühen 19. Jahrhundert fast 200 Jahre lang primär als eine „Unterrichtseinrichtung“ verstehen. Sie bezog – bei aller durchaus schon immer von ihr wahrgenommenen erzieherischen Sorge um einzelne Kinder – ihre Hauptlegitimation aus der Erfüllung von Lehr-, Rahmen- oder (neuerdings) „Rahmenlehrplänen“. Wenn die Kinder in der vorgesehenen Zeit Lesen, Rechnen, Schreiben, Singen, Schwimmen, Beten und ein angemessenes soziales Verhalten erlernten sowie einige nützliche heimatkundliche Basiskenntnisse erwerben, war die Öffentlichkeit in der Regel mit der Grundschule zufrieden. Es ist weniger das Verdienst des Staates als das der Grundschullehrerinnen und -lehrer seit der reformpädagogischen Bewegung um 1900, dass die Grundschule diesen unterrichtlichen Basisauftrag in der Vergangenheit in aller Regel recht erfolgreich erledigt hat.

Mit den beträchtlichen sozialen und ökonomischen Veränderungen der letzten Jahre und Jahrzehnte hat sich der Bildungsauftrag der öffentlichen Schule, insbesondere aber der Grundschule spürbar verändert. Staat und Gesellschaft erwarten, dass die Grundschule von heute die Kinder auf eine sich in permanentem Wandel befindliche Realität vorbereitet und ihnen Kompetenzen vermittelt, die zum Überleben in einer postindustriellen Dienstleistungsgesellschaft unverzichtbar sind. Die Grundschule soll zugleich Erziehungs- und Betreuungsaufgaben übernehmen, die früher in erster Linie der Familie und den familienergänzenden Horten zukamen.

In dem Maße, in dem die Grundschule solche Zusatzaufgaben übernimmt, muss nicht nur ihr Selbstverständnis, sondern müssen auch ihre Zielformeln, ihre Arbeitsroutinen, der Umgang mit Raum, Zeit und Personal und – vor allem – ihr Verhältnis zum Kind neu bestimmt werden.

Für einige dieser Bestimmungen gibt es bereits verbindliche Formulierungen und für das pädagogische Geschehen in der Schule insgesamt eine Reihe von verbindlichen Zielmarken, die im Schulgesetz, in den Rahmenlehrplänen, in der Grundschulverordnung und im „Leitbild für die offene Ganztagsgrundschule“ dokumentiert sind. Doch es verbleiben eine Reihe von Entscheidungsfeldern, deren Klärung unveräußerliches Recht und unabwendbare Pflicht der in der Praxis tätigen Pädagoginnen und Pädagogen ist. Nur sie kennen die realen Voraussetzungen am jeweiligen Handlungsort und vor allem die realen Kinder und ihre Biographien, um die es am Ende jeweils geht. Pädagogik ist eben nicht eine Anwendung von Rezepten und Technologien auf Menschen, sondern immer *eine Interpretation* der Biographien und der konkreten Möglichkeiten von höchst unterschiedlichen Subjekten in Bezug auf die jeweils aktuellen Erwartungen von Familien, Gesellschaft und Staat.

Das hier vorgelegte Bildungsprogramm für die offene Ganztagsgrundschule will die Pädagoginnen und Pädagogen bei dieser Interpretationsaufgabe unterstützen, ohne die Ergebnisse im Einzelfall normieren zu wollen.

## 1.1 Gesellschaftliche Grundannahmen

Das Bildungsprogramm für die offene Ganztagsgrundschule unterstellt wie das *Berliner Bildungsprogramm für die Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern in Tageseinrichtungen bis zu ihrem Schuleintritt*<sup>3</sup>, dass unserer Gesellschaft auf absehbare Zeit eine Reihe von Entwicklungsdynamiken zugrunde liegen, auf die die Schulen ebenso wie die Einrichtungen des Elementarbereichs reagieren müssen. In einer Streitschrift des Bundesjugendkuratoriums wird davon ausgegangen, dass die Gesellschaft der Zukunft

- „eine Wissensgesellschaft sein wird, in der Intelligenz, Neugier, Lernenwollen und -können, Problemlösen und Kreativität eine wichtige Rolle spielen;

---

<sup>3</sup> Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport (Hg.): *Berliner Bildungsprogramm für die Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern in Tageseinrichtungen bis zu ihrem Schuleintritt*. Berlin: Verlag das netz 2004.

- eine Risikogesellschaft sein wird, in der Biografie flexibel gehalten und trotzdem Identität gewahrt werden muss, in der der Umgang mit Ungewissheit ertragen werden muss und in der Menschen ohne kollektive Selbstorganisation und individuelle Verantwortlichkeit scheitern können;
- eine Arbeitsgesellschaft bleiben wird, der die Arbeit nicht ausgegangen ist, in der aber immer höhere Anforderungen an die Menschen gestellt werden, dabei zu sein;
- eine demokratische Gesellschaft bleiben muss, in der die Menschen an politischen Diskussionen teilnehmen und frei ihre Meinung vertreten können, öffentliche Belange zu ihren Angelegenheiten machen, der Versuchung von Fundamentalismen und Extremen widerstehen ...;
- als Zivilgesellschaft gestärkt werden soll, mit vielfältigen Formen der Partizipation, Solidarität, sozialen Netzen und Kooperation der Bürger, egal welchen Geschlechts, welcher Herkunft, welchen Berufs und welchen Alters;
- eine Einwanderungsgesellschaft bleiben wird, in der Menschen verschiedener Herkunft, Religion, Kultur und Tradition integriert werden müssen, vorhandene Konflikte und Vorurteile überwunden und Formen des Miteinander-Lebens und –Arbeitens entwickelt werden müssen ...“<sup>4</sup>

Die offene Ganztagsgrundschule ist ein Organisationsmodell, mit dem die staatliche Schule ihre Bildungsarbeit im Primarbereich auf diese Entwicklungsdynamiken einzustellen versucht.

## 1.2 Pädagogische Grundannahmen

Die offene Ganztagsgrundschule unterscheidet sich von der traditionellen Halbtagschule vor allem durch

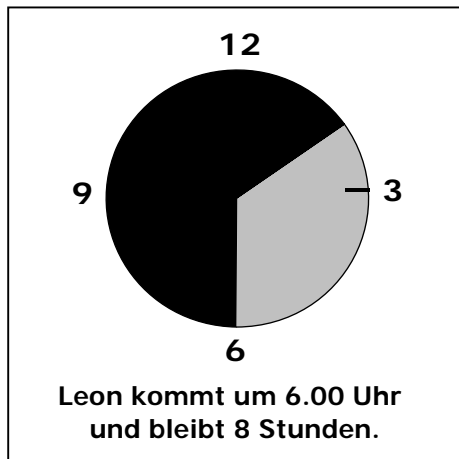
- ihr erweitertes Aufgabenfeld,
- einen erweiterten Verantwortungsumfang,
- die multiprofessionelle Teamzusammensetzung,
- andere Raumstrukturen und Raumnutzungen
- und völlig andere Zeitstrukturen als die herkömmliche Halbtagschule.

Von der „gebundenen Ganztagschule“ unterscheidet sich die offene Ganztagsgrundschule im Wesentlichen durch die variable Aufenthaltsdauer der Kinder in der Schule: Manche Kinder kommen nur zur Kernzeit mit dem ob-

---

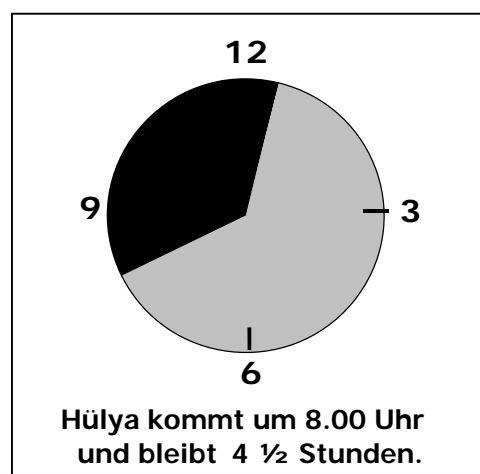
<sup>4</sup> Bundesjugendkuratorium: Streitschrift Zukunftsfähigkeit. a.a.O., S. 17f.

ligatorischen Unterrichtsangebot der „verlässlichen Halbtagsgrundschule“. Andere bleiben über Mittag, um auch am Mittagessen teilzunehmen, wieder andere kommen schon vor Unterrichtsbeginn oder bleiben bis zum frühen Abend, je nach Bedarf und Bedürftigkeit des einzelnen Kindes bzw. seiner



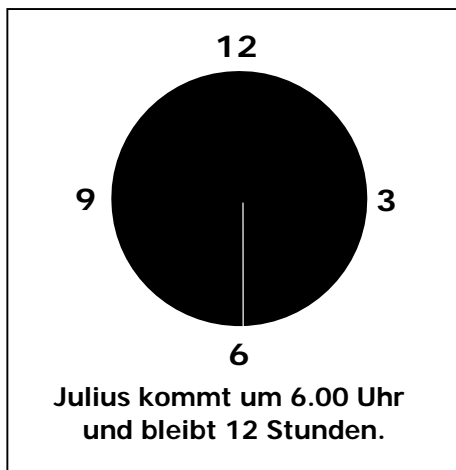
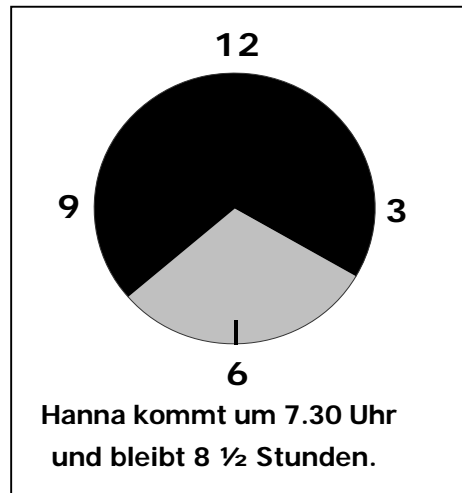
familialen Lebenssituation. Das bedeutet auch: Aus der Sicht der Kinder und ihrer Eltern stellt sich ein und dieselbe Schule völlig unterschiedlich dar: Für die einen ist sie eine klassische Halbtagschule wie bisher, für andere eine „erweiterte Halbtagschule“ und für wieder andere ist sie der Hauptlebensort des Kindes, an dem es fast den ganzen Tag verbringt.

Damit ändert sich grundlegend der Charakter der Institution Grundschule: Sie kann jetzt weniger als je zuvor als eine reine Unterrichtsschule gedacht werden. Sie muss – wie die gebundene Ganztagschule – prinzipiell als *Lern- und Lebensort* verstanden und so konzipiert werden, dass sich die Kinder und die Erwachsenen dort den ganzen Tag lang wohl fühlen und produktiv mit einander leben, arbeiten und lernen können. Und: Auch die Unterrichtsdidaktik, die für die Halbtagschule entwickelt wurde, reicht für die Ganztagschule nicht mehr aus; sie muss ebenfalls überdacht und weiter entwickelt werden. Es sei gleich hier gesagt: Angesichts der langen Aufenthaltsdauer der Kinder in der Schule macht die herkömmliche Unterscheidung in „Unterricht“ einerseits und „Freizeit“ andererseits keinen Sinn mehr: Die Kinder benötigen „*Bildungsangebote*“, *Spiel- und Entspannungsphasen über den ganzen Tag hinweg* und erhalten diese in der offenen Ganztagsgrundschule von ganz unterschiedlichen Anbietern.



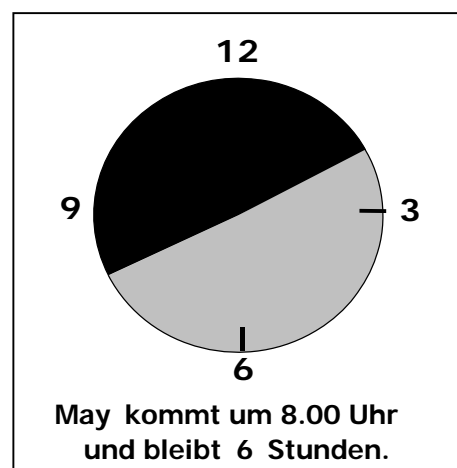


Selbstverständlich bedeutet die Multiprofessionalität des Kollegiums eine weitere gravierende Veränderung traditioneller Verhältnisse: Wurde die Grundschule früher fast ausschließlich von Grundschullehrerinnen und -lehrern gestaltet, sind diese jetzt für die Kinder nur noch eine Bezugsgruppe unter diversen anderen: In der offenen Ganztagsgrundschule arbeiten Lehrerinnen und Lehrer (einschließlich Fachlehrern und Sonderpädagogen), Erzieherinnen und Erzieher, Praktikanten, Eltern, Bibliothekarinnen, Jugendleiter, Musikpädagoginnen, außerschulische Fachkräfte, Hilfskräfte aller Art und immer mehr auch ehrenamtliche Helfer (z.B. „Lesepaten“) mit den Kindern. Diese müssen ihrerseits vom Tag der Einschulung an mit vielen Erwachsenen an einem Tag leben und auskommen lernen.



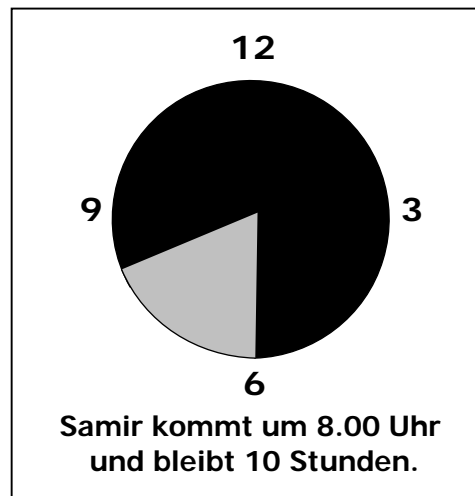
Erzieher, Praktikanten, Eltern, Bibliothekarinnen, Jugendleiter, Musikpädagoginnen, außerschulische Fachkräfte, Hilfskräfte aller Art und immer mehr auch ehrenamtliche Helfer (z.B. „Lesepaten“) mit den Kindern. Diese müssen ihrerseits vom Tag der Einschulung an mit vielen Erwachsenen an einem Tag leben und auskommen lernen.

Aus dieser neuen Vielfalt der Verhältnisse resultieren eine Reihe von Organisationsaufgaben und –problemen, aber auch vielfältige Chancen, insbesondere auf pädagogischem Gebiet. In der Berliner Grundschule – ob verlässliche Halbtagsgrundschule, ob offene oder gebundene Ganztagschule – ist eben gerade kein staatliches Einheitskonzept mehr für alle Einrichtungen verbindlich. Das Schulgesetz, die aktuellen Rahmenlehrpläne und die vielfältigen Formen von „eigenverantwortlicher Schule“ geben vielmehr zahlreiche Interpretations- und Gestaltungsfreiräume vor, die durchaus pädagogisch genutzt werden können und sollen. Sie ermöglichen auch eine Vielfalt von Kooperationsbeziehungen innerhalb des Kollegiums



sowie mit unterschiedlichsten Trägern von unterrichtsergänzenden Bildungsangeboten.

*Welche* Formen am jeweiligen Ort am Ende am besten passen, muss die Schulgemeinde einer konkreten Schule – also die Pädagoginnen und Pädagogen gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern sowie den Eltern - weitgehend selber entscheiden; sie muss ihre Entscheidung auch selber verantworten. Gleichwohl lassen sich übergreifende Leitziele bestimmen und auch



pädagogische Prinzipien benennen. Sie gelten für alle Einrichtungen gemeinsam, weil sie auf universalen Voraussetzungen und universalen Ideen beruhen, die für den Umgang mit allen Kindern Geltung beanspruchen. Einige solcher Annahmen und Prinzipien zählen wir im Folgenden auf.

- **Die Grundschule kann nur dann eine für das Lernen der Kinder hilfreiche Einrichtung sein, wenn sie auch eine für ihre Persönlichkeitsentwicklung gewinnbringende und ihr Leben in der Schule bekömmliche Einrichtung ist.**

Schulerfolg misst sich nicht nur nach Fehlerquotienten und Zeugnisensuren. Jede Schule – nicht nur die Grundschule – hat generell den Auftrag, die ganze Person eines jeden ihr anvertrauten Menschen zu fördern. Dazu gehören vor allem die Stärkung des Selbstbewusstseins, der Lernfreude und Lernerfolgsvorsicht sowie die Fähigkeit und die Neigung, Verantwortung für das eigene Wohlbefinden und das der Mitmenschen zu übernehmen.

Die pädagogische Erfahrung zeigt seit Jahrhunderten, die Motivationspsychologie lehrt es seit Jahrzehnten und die moderne Hirnforschung unserer Tage belegt es jetzt auch mit naturwissenschaftlichen Nachweisen: Nachhaltiges Lernen setzt Wohlbefinden voraus. Man kann zwar unter Angst und

Stress lernen. Aber damit das Lernen nachhaltig wirksam wird, muss der Lernprozess selbst mit positiven Empfindungen verbunden sein. Besonders wichtig ist dabei die Erfahrung, sich etwas selbst aneignen zu können, selber etwas Neues schaffen zu können, kurzum: das bewusste Erfolgserlebnis im Lernprozess. Genauso bedeutsam ist aber auch das Gefühl, als Individuum in der Schulgemeinschaft akzeptiert zu sein. Schließlich ist die Erfahrung bedeutsam, an einem sicheren Ort zu sein, wo das wachsende Ich Spuren hinterlassen kann, die aus schöpferischer Eigentätigkeit resultieren. Schon dieser erste Grundsatz macht deutlich, welche erweiterte Gestaltungsaufgabe auf die Pädagoginnen und Pädagogen der offenen Ganztagsgrundschule zukommt.

- **Die Kultur des Umgangs mit den Kindern in der Schule sollte keine „Kultur für Kinder“, sondern eine „Kultur des Miteinanders“ sein, aus der sich eine „Kultur der Kinder“ entwickeln kann.**

Ganztagsschulen laufen ebenso wie die früheren Schule-Hort-Kombinationen Gefahr, das Leben der Kinder in der Einrichtung möglichst vollständig pädagogisch zu gestalten, was dann oft mit erhöhter Kontrolle über die Schülerinnen und Schüler einhergeht. Aber was Kinder „später im Leben“ brauchen ist, dass sie sich schon in der Kindheit selbst als handelnde Subjekte erfahren und als solche von den Erwachsenen ernst genommen werden. Dazu benötigen sie Freiräume für eigene Entscheidungen und Bewährungsfelder für eigen verantwortetes Handeln. Pädagoginnen und Pädagogen geben den Kindern dabei einen Orientierungsrahmen und sind bedeutende Vorbilder für das konstruktive Aushandeln von Interessensunterschieden und Meinungsverschiedenheiten.

Das wichtigste Bewährungsfeld ist hier die Schule selbst. Pädagoginnen und Pädagogen, die ihre Klassenzimmer mit den Schülern gestalten und dabei den Vorstellungen, der Phantasie und Kreativität der Kinder auch Raum geben, handeln weitsichtiger als solche, die alles selber regeln und der Perfektion der Handlungsvollzüge im Klassenzimmer mehr Beachtung schenken als den Träumen der Kinder.

Hier müssen auch die Hausverwaltungen und die Bezirksämter umlernen: Wenn jedes Regal, das irgendwo an eine Wand gedübelt werden soll, von der Bauaufsicht hierfür erst freigegeben werden muss, wird eine kreative Raumnutzung durch die Kinder und ihre Pädagoginnen und Pädagogen von vornherein erstickt. Bei einem überzogenen Kontroll- und Verwaltungsdenken werden nicht nur die Kinder, sondern auch die Pädagoginnen und Pädagogen entmündigt und damit in ihrer Eigenschaft als Rollenvorbilder für vernünftig und demokratisch handelnde Menschen beschädigt.

- **Die Kinder haben ein „Recht auf den heutigen Tag“ (Janusz Korczak).**

Die Gegenwart der Kinder darf nicht vollständig zukünftigen schulischen Anforderungen oder elterlichen Karriere-Erwartungen geopfert werden. Die Kinder haben ein Recht und einen Anspruch auf freudvolle Momente im Schulalltag, auf informelles Lernen, auf freies Spiel, auf Zeiten von Muße und selbstvergessener Entspannung sowie auf Rückzugsorte, die von den Erwachsenen nicht einsehbar sind. Auch diesbezüglich müssen Pädagoginnen und Pädagogen in Ganztagschulen vor allem lernen, sich selbst immer wieder einmal zurückzunehmen und den Tag der ihnen anvertrauten Kinder nicht vollständig durchzuplanen.

- **Alle Kinder haben ein Recht auf ihr „So-Sein“. Die offene Ganztagsgrundschule soll ihre Sozialität fördern, ohne ihre Individualität zu beschädigen.**

Das Leben in der Familie unterscheidet sich vom Leben in der Institution vor allem dadurch, dass die Menschen in der Familie um ihrer selbst willen geliebt und gemeinhin in ihrer Individualität akzeptiert und geachtet werden, während sie als Mitglieder einer Institution immer wieder Anpassungsleistungen erbringen müssen, die anstrengend und für Kinder bisweilen schwer einsehbar sind. Dass die Kinder solche Anpassungsleistungen lernen müssen, um in der Gemeinschaft mitreden und mitwirken zu können, ist unstrittig. Diese Gemeinschaftsfähigkeit, aufbauend auf den Erfahrungen, die die Kinder bereits im Kindergarten gemacht haben, zu erzeugen und zu pflegen, ist daher ein bedeutsamer Bildungsauftrag der Grundschule.

Wenn die Kinder aber immer länger in Institutionen leben und immer weniger Zeit in der Familie verbringen, könnten ihre Individualität und ihre Offenheit auch zunehmend verkümmern. Aus dem lernfreudigen und überaus lebhaften Kindergartenkind wird dann im Durchgang durch die Schule leicht der kühl berechnende Oberschüler, der nur noch für den nächsten Test arbeitet. Wieder finden wir ein Spannungsfeld vor, für das es keine pauschalen Lösungsvorschläge gibt und das dennoch nicht bloß abstrakt bedacht werden kann, sondern durch gezieltes Handeln im pädagogischen Alltag sehr konkret ausgestaltet werden muss. Es geht um die Gewährung von Entscheidungsfreiräumen, um Akzeptanz von Abweichungen und Sonderwegen für einzelne Kinder, solange sie nicht das ganze Regelwerk in Frage stellen, um die gezielte Förderung von individuellen Vorlieben und Interessen – und immer zugleich um die systematische Pflege von Gemeinsamkeit und Zugehörigkeitsgefühl in der Lerngruppe.

Da die Kinder in der offenen Ganztagsgrundschule mehrfach am Tag die Bezugsgruppe wechseln, ist auf die Gestaltung der Übergänge und die „Übergabe“ der Kinder an die jeweils nachfolgenden Teammitglieder besonders zu achten. Gleitende Übergänge von der einen in die nächste Phase und von einem Team zum nächsten sind bei kleinen Kindern angemessener als abrupte Wechsel von Räumen, Bezugspersonen und in den verschiedenen Gruppen jeweils herrschenden Regeln und Ritualen.

- **Alle Kinder haben ein Recht auf Herausforderungen und relevante Inhalte.**

Schulunterricht ist oftmals anstrengend, er verlangt Wiederholung und Übungen, um Kenntnisse und Kompetenzen zu festigen. Er kann nicht immer aufregend sein wie ein Fernsehfilm und verlangt schon von den kleinen Kindern Geduld und die „Anstrengung des Begriffs“.

Im Gegenzug zu diesen Erwartungen der Schule an die Kinder haben die Kinder einen Anspruch auf „relevante Inhalte“ und ernsthafte Herausforderungen: Wenngleich wir sie nicht mit allen Problemen der großen Welt belasten und schon gar nicht von ihnen erwarten sollten, dass sie Probleme bewältigen, die die Erwachsenen selber noch nicht gelöst haben, sollten wir

die Kinder doch frühzeitig am Zeitgeschehen teilhaben lassen und immer wieder auch mit offenen Fragen und wirklichen Problemen konfrontieren. Dazu passen Aufgaben, die ihre Neugier und ihre Intelligenz hinreichend herausfordern und nicht bloß den Nachvollzug vorgegebener Lösungswege erforderlich machen. Die gemeinsame Lektüre von Beiträgen aus der Tageszeitung schon im ersten Schuljahr, Begegnungen mit Menschen aus dem engeren und weiteren Schulumfeld, die „im wirklichen Leben stehen“ und davon berichten können, wie es außerhalb des Schulzaunes zugeht, der Besuch originaler Schauplätze politischen, gesellschaftlichen oder beruflichen Wirkens sind dabei besonders lehrreich und motivierend.

Tendenziell gilt es, nicht nur im Unterricht, sondern auch im offenen Ganztags das dem aktuellen Rahmenlehrplan für die Grundschule zugrunde liegende Wechselverhältnis von Lernlust und Eigensinn zu realisieren, aus dem allein selbstwirksames Lernen resultiert. Hierzu eignen sich problem- und vor allem produktionsorientierte Bildungsangebote besonders gut, wie sie die Reformpädagogik seit hundert Jahren vormacht, – am Vormittag übrigens genauso wie am Nachmittag. Im Fachunterricht, in fächerübergreifenden Projekten und in den Vorhaben im Ganztagsbetrieb kann jederzeit selbstwirksames Lernen provoziert werden. Dazu muss allerdings der Lebensbezug deutlich genug erkennbar sein. Beispielsweise könnten alle Schüler auf einem Ausflug angehalten werden, Mathematik in der Umwelt zu entdecken oder Reimwörter in der Werbung, die Anwendung des Hebelgesetzes im Alltag oder fünf alltägliche Gelegenheiten, Englisch zu sprechen.

- **Alle Kinder haben ein Recht auf Schulerfolg.**

Der Schwerpunkt liegt auf „alle“: In dem Maß, in dem die Schule Verantwortung für die Kinder übernimmt, steigt auch ihre Verantwortung für den Erfolg der Bemühungen – für jedes einzelne Kind und für alle zusammen. Wenn Kinder, die keine manifeste Behinderung aufweisen, am Ende der ersten Klasse noch nicht eine zeitlang alleine oder in kleinen Gruppen arbeiten können, wenn sie am Ende zweiten Klasse noch nicht lesen können, wenn sie am Ende der vierten noch nicht gelernt haben, den Klassenrat zu

leiten und ein Sitzungsprotokoll zu schreiben, ist irgend etwas gründlich schief gelaufen.

Nun wissen wir aus der Sozialisationsforschung und aus der Schulleistungsforschung, dass die vor- und außerschulischen Lebensumstände die Lernchancen der Kinder so elementar vorbestimmen und die Einflussmöglichkeiten der Schule im Vergleich zu den Wirkungen dieser Lebensumstände so gering sind, dass manche Pädagoginnen und Pädagogen glauben, immer schon zu spät zu kommen. Dann entwickeln sich leicht „Schwarze-Peter-Spiele“: Die Eltern beklagen die mangelnden Anstrengungen der Lehrerinnen und Lehrer und die Pädagogen beklagen sich über die mangelnde Mitwirkung der Eltern am Erziehungsgeschehen. In Wahrheit wissen beide Seiten meistens nur zu wenig voneinander.

Auch wenn man niemals alle Eltern erreicht, ist doch offenkundig, dass Schulerfolg nur dort zu erwarten ist, wo sich die familialen und die schulischen Erziehungsbemühungen ergänzen. Wo sie in Gegensatz oder gar Konfrontation zu einander treten, ist Misserfolg vorprogrammiert. Wenn gleich es anmaßend wäre, auch die Eltern noch erziehen zu wollen, wäre es fahrlässig, nicht permanent den Dialog mit ihnen zu suchen. Sie sollten, so weit es eben geht, aktiv in die Bildungsarbeit der Schule einbezogen werden – als Partner bei der Wahrnehmung einer gemeinsamen Aufgabe. Hierzu können Bildungsvereinbarungen zwischen Pädagogen und Eltern geschlossen werden.

Weil die offene Ganztagschule diese erhöhte Verantwortung hat, muss für sie stärker als für die alte Halbtagschule der Selbstanspruch gelten, dass kein Kind in seiner Lernfreude und Lernfähigkeit geschwächt und hinter den anderen zurückgelassen werden darf. Jedes Kind soll in der Grundschulzeit bestärkt und befähigt werden, in einer weiterführenden Schule erfolgreich weiter lernen zu können. Wie weiter unten noch gezeigt werden wird, hat die offene Ganztagsgrundschule auch vermehrte Potenziale, dieser Verantwortung eher gerecht zu werden als die ehemalige „Vierteltagschule“.

- **Die offene Ganztagsgrundschule ist eine Schule der Demokratie.**

Weil die Kinder so viele Stunden in der Schule verbringen und weil die Ganztagschule von so vielen Personen gestaltet wird, ist es besonders wichtig, die Schule sehr bewusst als Lernort der Demokratie zu organisieren. Alle wesentlichen Entscheidungen sollten von der nunmehr erheblich erweiterten Schulgemeinde gemeinsam gefällt werden. Neben die im Schulgesetz vorgesehenen Beratungs- und Entscheidungsgremien, deren Kompetenzen in keiner Weise verändert werden sollen, treten Übungsformen der Demokratie wie der Klassenrat, die Schülervertretung und das Schulparlament.

Mehrere Modellschulen in Projekten zum demokratischen Handeln haben den Nachweis erbracht, dass schon Grundschüler ihre Wünsche und Interessen in gemeinsamen Gremien mit Erwachsenen offen vortragen und aushandeln können, wenn diese sich für die ernsthafte Mitwirkung der Kinder öffnen und deren Interessen auch ernsthaft zu realisieren bemüht sind. Schon Drittklässler können ohne weiteres eine Sitzung des Schulparlamentes leiten, den Mitschülern und den Erwachsenen, die sich auch melden müssen, das Wort erteilen und ein Protokoll anfertigen, das alle Beschlüsse und Verantwortlichkeiten festhält. Indem sie die Schule mit gestalten und verändern, lernen sie auch, dass diese Schule *ihre* Schule ist, die zu pflegen sich lohnt und die zu besuchen Freude und Genugtuung bereiten kann.

### **1.3 Zum Bildungsverständnis der offenen Ganztagsgrundschule**

Bildung ist, einem Wort Wilhelm von Humboldts zufolge, die „Verknüpfung des Ich mit der Welt“. Das ist eine gute, knappe Definition, denn sie macht klar, dass im Bildungsprozess nicht die Pädagogin oder der Pädagoge im Vordergrund steht, sondern der sich selbst bildende Mensch. Pädagoginnen und Pädagogen können Bildung nicht produzieren. Ihre Rolle besteht darin, die Kinder in ihren Aneignungsprozessen aufmerksam zu begleiten, sie zu ermutigen, sie herauszufordern und ihnen kompetente Hilfestellung dann zu geben, wenn sie selbst nicht weiter kommen.



Die Auseinandersetzung mit der Welt bedarf natürlich immer eines Objektes, eines konkreten Gegenstandes, in dem die Welt manifest wird. Die Lerngegenstände sind in der Schule traditionell in Fächer, Disziplinen und Lektionen zergliedert. Diese werden im Prozess der Unterrichtsplanung und Unterrichtsgestaltung bis auf kleine Aufgaben „heruntergebrochen“, an denen sich die Schülerinnen und Schüler häufig „abarbeiten“, ohne jedoch dabei in jedem Fall schon den großen bildenden Kontext vor Augen zu haben.

So nötig die trockene Übung zur Mitlautverdoppelung für die angestrebte Teilhabe des Individuums an der Schriftkultur auch sein mag: Sie macht nur „Sinn“, wenn das Kind schon im Erstleseunterricht auch selber aktiv „Schriftkultur“ produziert – zum Beispiele in „Freien Texten“. Nur über die Erfahrung der Eigenaktivität kann das Kind nämlich in der Auseinandersetzung mit der Literatur anderer Autoren jenen „Begriff der Menschheit in unserer Person“<sup>5</sup> entwickeln, der Humboldt zufolge das gebildete Individuum vom ungebildeten unterscheidet. Im übrigen lassen sich viele Regeln der Sprache – so simple Sachen wie die Mitlautverdoppelung, aber auch komplexere grammatische Strukturen – bei einem solchen produkt- und produktionsorientierten Unterricht von und mit den Schülerinnen und Schülern selber entdecken und erforschen, wenn sie beispielsweise in Redaktionskonferenzen über die korrekten sprachlichen Ausdrücke mit einander beraten, bevor ein Text publiziert wird.

Das Beispiel macht deutlich, dass Bildung immer viererlei voraussetzt:

- die Unterstellung der Selbstbildungsfähigkeit des Individuums seitens der Erwachsenen,
- die Gelegenheit zur Eigenaktivität im Bildungsprozess,
- die Bewusstwerdung des lernenden Subjektes in Bezug auf sein eigenes Lernen,
- und die Förderung und Unterstützung jener Schülerinnen und Schüler, deren Selbstbildungsfähigkeit in der vor- und außerschulischen Soziali-

---

<sup>5</sup> Wilhelm von Humboldt, Theorie der Bildung des Menschen. In: W. v. Humboldt, Studienausgabe, Bd. 1, hg. v. A. FLITNER und K. GIEL, Stuttgart<sup>3</sup> 1980, S. 235.

sation bereits eingeschüchtert wurde und die wenig Gelegenheit zu eigenaktivem Lernen hatten.

Nur wenn wir jedem Schüler, jeder Schülerin jederzeit zutrauen, dass er oder sie selbstbildungsfähig ist, werden wir uns als Pädagoginnen und Pädagogen davor hüten, jeden Entwicklungsschritt der Kinder detailliert vorzuplanen und vorzuschreiben. Nur wenn wir in der Schule wie im Elternhaus ausreichend Gelegenheiten und Bewährungsfelder für Eigenaktivitäten der Kinder bereitstellen, können sie eine Beziehung zur Welt aufbauen, die wirklich mit dem eigenen Ich verknüpft ist. Aber alle diese Eigenaktivitäten entfalten nur dann und nur insoweit bildende Kraft, wie sie von eigenen Fragen der Kinder an die Welt und von der ständigen Erfahrung getragen werden, Fragen und Probleme selber lösen zu können.

Die zentrale Aufgabe der Pädagoginnen und Pädagogen in der offenen Ganztagsgrundschule ist es daher, die Welt „fragwürdig“ zu machen, den Kindern zu helfen, Fragen an die Welt zu entwickeln, diese Fragen sinnvoll zu gliedern und ihnen im forschend-entdeckenden Lernen sowie im Dialog mit den Mitschülern nachzugehen. Erziehung zu Leistung und Leistungsfähigkeit, die in unserer Gesellschaft unerlässlich sind, erfolgt nach diesem Bildungsverständnis in erster Linie durch die Sicherung von Könnenserfahrungen in der Auseinandersetzung mit bedeutsamen Fragen an die Welt. Der erweiterte Zeitrahmen und die Möglichkeit unterrichtsergänzender Bildungsangebote in der offenen Ganztagsgrundschule bieten besondere Chancen, solche Könnenserfahrungen auch Kindern aus benachteiligten Lebensverhältnissen vermehrt zu ermöglichen.

Dabei ist unstrittig, dass die Schule die Kinder nicht mit ihren eigenen Theorien und Weltdeutungen allein lassen kann. Selbstverständlich kann, soll und muss sie den Kindern immer wieder jene Weltinterpretationen, Sinndeutungen und Techniken anbieten, die die Menschheit im Laufe der Kulturgeschichte bereits erarbeitet hat, die sich als allgemein hilfreich und nützlich bewährt haben oder die unsere Gesellschaft schlicht für allgemein „verbindlich“ erklärt hat. Das ist der Zweck des Unterrichts.

„Didaktik“ heißt „zeigen“, „Pädagogik“ heißt in der Tradition der Aufklärung „ermutigen“, „Erziehung“ heißt, das Kind auffordern, in der Auseinandersetzung mit eigenen Wertvorstellungen und denen der anderen Kinder und Erwachsenen eigene Überzeugungen zu entwickeln und das für richtig Erkannte zu tun. Pädagoginnen und Pädagogen sind hier wiederum Vorbild, wenn sie ihre Werte überzeugend in diese Auseinandersetzung einbringen und selbst danach handeln. Als „Schule der Demokratie“ bleibt es in der Verantwortung der Pädagoginnen und Pädagogen, immer dann einzugreifen und Grenzen zu setzen, wenn die Rechte von anderen verletzt, wenn einzelne Personen diskriminiert oder ausgegrenzt werden.

In diesem Sinn soll die offene Ganztagsgrundschule eine didaktische, eine pädagogische und eine erzieherische Einrichtung zugleich sein, eine Einrichtung, die die Entwicklung aller Schülerinnen und Schüler fördert, indem die Erwachsenen an der Entwicklung jedes einzelnen Anteil nehmen und Unterstützung anbieten, wo die Kinder auf Rat und Hilfe – sei es durch andere Kinder oder durch die Erwachsenen – angewiesen sind.

#### **1.4 Bildungsbereiche und Bildungsziele**

Für die offene Ganztagsgrundschule gelten zunächst dieselben Bildungsziele wie für jede andere Berliner Grundschule. Sie sind im Schulgesetz (dort insbesondere in den §§ 1 und 3) sowie den Rahmenlehrplänen für die einzelnen Unterrichtsfächer definiert und stimmen auf einem sehr hohen Abstraktionsniveau zunächst mit den allgemeinen Zielen aller Schulen in der Bundesrepublik überein: Es geht in allen Schulen immer und überall um die Stärkung der Urteilskraft, die Stärkung der Ausdruckskräfte und die Stärkung der sozialen Kompetenz der Schülerinnen und Schüler.

Der zeitlich erweiterte Handlungsrahmen der offenen Ganztagschule bietet Möglichkeiten zusätzlicher pädagogischer Aktivitäten, die zusätzliche Bildungserfahrungen auch jenseits des eigentlichen Unterrichts eröffnen. Wie der Unterricht bedürfen diese zusätzlichen Bildungsangebote, die von allen in der Grundschule tätigen Pädagoginnen und Pädagogen und von externen Partnern unterbreitet werden können, sorgfältiger Vor- und Nachberei-

tung. Sie bieten vielfältige Chancen, die Entwicklung der Kinder differenziert zu beobachten, zu fördern und zu unterstützen.

Alle Bildungsangebote der offenen Ganztagsgrundschule lassen sich einem oder mehreren Bildungsbereichen zuordnen, die schon im „*Berliner Bildungsprogramm für die Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern in Tageseinrichtungen bis zu ihrem Schuleintritt*“<sup>6</sup> ausgeführt wurden und in ähnlichen Formulierungen auch allen neueren Grundschulrichtlinien der verschiedensten Bundesländer und ebenso dem aktuellen Berliner Rahmenlehrplan für die Grundschule zugrunde liegen.

Hierzu zählen im Allgemeinen

- der Bildungsbereich Sprache: Deutsch, die Pflege der Erstsprache und eine erste oder weitere Fremdsprachen, die Einführung in die Schriftkultur und der kompetente Umgang mit Medien;
- der Bildungsbereich Mathematik: algebraische und geometrische Grunderfahrungen, Probleme analysieren, mathematisch erfassen und lösen können;
- die Erschließung und Erweiterung der sozialen und kulturellen Umwelt;
- naturwissenschaftliche und technische Grunderfahrungen;
- musisch-ästhetische Bildung: Kunst, Musik und Bewegung;
- Ethik, Philosophie und Religion<sup>7</sup>.

Die Bildungsziele in diesen Bildungsbereichen werden hier nicht im Einzelnen aufgeführt, weil sie in den oben genannten amtlichen Dokumenten ausführlich dargestellt und den Pädagoginnen und Pädagogen in den Einrichtungen bekannt sind.

Darüber hinaus hat jede Grundschule aber noch weiter reichende Bildungserfahrungen sicherzustellen. Sie lassen sich als lernbereichsübergreifende

---

<sup>6</sup> BERLINER BILDUNGSPROGRAMM a.a.O. S. 45-107

<sup>7</sup> In Berlin erfolgt die religiöse Bildung in der Schule durch die jeweiligen Glaubensgemeinschaften.

„Basiskompetenzen“ formulieren und betreffen weniger einzelne Gegenstandsfelder des Unterrichts als vielmehr die personale Entwicklung der Kinder („Personagenese“). Sie beziehen sich insbesondere auf die Ausbildung der sozialen, der personalen und der methodischen Kompetenzen der Kinder, wie sie im Eingangsteil der aktuellen Rahmenlehrpläne<sup>8</sup> für die Grundschule in Berlin beschrieben sind. Die Kontinuität der Aufgaben von Elementarbereich und Grundschule wird deutlich, wenn man diese Beschreibungen mit den Formulierungen des Bildungsprogramms für die Kitas<sup>9</sup> vergleicht.

Alle diese Kompetenzen lassen sich in anspruchsvollen Projekten und im Schulalltag gleichzeitig erwerben und üben: wenn Kinder bemüht sind und ihnen zugemutet wird, ein reales Problem zu lösen („Wie soll der Schulgarten / der Pausenhof / das Spielzimmer neu gestaltet werden?“ „Wie kann die beabsichtigte Schließung der Stadtteilbibliothek abgewendet werden?“) oder ein bedeutsames Produkt zu gestalten (z.B. ein Buch, eine Internetseite, ein Kunstwerk, ein Theaterstück). Diese Kompetenzen können und müssen aber immer wieder auch in gezielten Übungssituationen gefestigt werden – im Unterricht und in außer-unterrichtlichen Übungssituationen.

---

<sup>8</sup> Vgl. Rahmenlehrplan Grundschule - Sachunterricht, hrsg. von der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin, Berlin: Wissenschaft & Technik Verlag 2004, S. 9.

<sup>9</sup> BERLINER BILDUNGSPROGRAMM a.a.O., S. 26.

<p><b>Berliner Bildungsprogramm für die Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern in Tageseinrichtungen bis zu ihrem Schuleintritt</b></p>	<p><b>Rahmenlehrplan Grundschule, Berlin 2004</b></p>
<p><b>Ich-Kompetenz</b> meint, sich seiner selbst bewusst sein; den eigenen Kräften vertrauen; für sich selbst verantwortlich handeln; Unabhängigkeit und Eigeninitiative entwickelt haben.</p>	<p><b>Personale Kompetenz</b> gründet auf Selbstvertrauen und Selbstwertgefühl, auf wachsende emotionale Unabhängigkeit und Zutrauen in die eigenen Stärken. Zunehmend können Schülerinnen und Schüler eigene Stärken und Schwächen erkennen, eigene Erfolge wahrnehmen und genießen, aber auch Misserfolge verkraften und mit Ängsten umgehen. Es gelingt ihnen immer besser, einen Perspektivwechsel vorzunehmen und je nach Situation der Jüngere oder der Ältere, der Stärkere oder der Schwächere zu sein. Die Schülerinnen und Schüler arbeiten selbstständig, planen eigene Handlungen und prüfen sie kritisch. Sie fällen Entscheidungen, begründen und verantworten sie und übernehmen Verantwortung für die eigene Gesundheit.</p>
<p><b>Soziale Kompetenz</b> meint, soziale Beziehungen aufnehmen und so zu gestalten, dass sie von gegenseitiger Anerkennung und Wertschätzung geprägt sind; soziale und gesellschaftliche Sachverhalte erfassen; im Umgang mit anderen verantwortlich handeln; unterschiedliche Interessen aushandeln.</p>	<p><b>Soziale Kompetenz</b> zeigt sich in der Fähigkeit des Einzelnen, in wechselnden sozialen Situationen Ziele erfolgreich im Einklang mit sich und anderen zu verfolgen. Zunehmend können sich Schülerinnen und Schüler in andere einfühlen, auf Argumente eingehen und Konflikte lösen. Sie vereinbaren Regeln, halten sich daran und tragen so Verantwortung für die gemeinsame Sache.</p>
<p><b>Sachkompetenz</b> meint, sich die Welt aneignen, die sachlichen Lebensbereiche erschließen, sich theoretisches und praktisches Wissen und Können (Fähigkeiten und Fertigkeiten) aneignen und dabei urteils- und handlungsfähig werden, Wahrnehmungs- und Ausdrucksfähigkeit entwickeln.</p>	<p><b>Sachkompetenz</b> entwickeln die Schülerinnen und Schüler in der Auseinandersetzung mit Inhalten, Aufgaben und Problemen. Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten werden systematisch aufgebaut und in vielfältigen Handlungszusammenhängen erweitert. Schülerinnen und Schüler verstehen zunehmend Inhalte und erkennen Ordnungen bzw. Strukturen in den verschiedenen Wissensbereichen. Dabei lernen sie, sich Informationen zu erschließen und Wichtiges von Nebensächlichem zu unterscheiden. Sie beschreiben Sachverhalte und Phänomene mit fachlichen Begriffen, nehmen sie zur Grundlage weiterer Auseinandersetzung und stellen Zusammenhänge her. Dazu gehört auch, dass sie Fragen stellen und eigene Lösungsansätze finden, Kritik an der Sache formulieren und vortragen.</p>
<p><b>Lernmethodische Kompetenz</b> meint ein Grundverständnis davon, dass man lernt, was man lernt und wie man lernt; die Fähigkeit, sich selbst Wissen und Können anzueignen, Wichtiges von Unwichtigem unterscheiden; die Bereitschaft, von anderen zu lernen.</p>	<p><b>Methodenkompetenz</b> schließt ein, fachbezogene und fachübergreifende Lernstrategien, Verfahrensweisen und Arbeitstechniken anwenden zu können. Die Schülerinnen und Schüler lernen, Zusammenhänge herauszufinden und herzustellen. Sie können zunehmend mit verschiedenen Medien umgehen, sich selbstständig Informationen aus Medien beschaffen, sammeln, sachbezogen aufbereiten und ordnen. Dabei wenden sie Lernstrategien an und setzen fachspezifische Arbeitsweisen zielorientiert ein. Sie können Annahmen begründen und überprüfen, Argumente erkennen, formulieren und beurteilen. Die Schülerinnen und Schüler lernen, die Zeit einzuteilen und dabei planvoll und zielgerichtet zu arbeiten. Sie nutzen Lesestrategien als Basis für das gesamte Lernen.</p>

**Tabelle: Gemeinsame Bildungsziele von Kindergarten und Grundschule in Form von Kompetenzbeschreibungen**

Die Aufzählung der genannten Bildungsbereiche macht deutlich: Die Bildungsangebote der Schule und die Lernerfahrungen, die die Kinder in diesen Angeboten machen können, berühren immer die ganze Person und lassen sich nicht sinnvoll in vormittägliche und nachmittägliche Bildungsprozesse aufspalten. Denn dies würde bedeuten, die Kinder selbst in vormittägliche „Unterrichts -“ und nachmittägliche „Betreuungskinder“ zu zerteilen. Weil das nicht geht und auch nicht wünschenswert wäre, folgt aber zwingend: Die vormittäglichen und nachmittäglichen Bildungsangebote müssen immer aufeinander bezogen werden und die mit den Kindern arbeitenden Berufsgruppen immer zusammen arbeiten – und zwar auch dort, wo die nachmittägliche Bildung und Betreuung der Kinder von externen Kooperationspartnern, z.B. Schülerläden, durchgeführt wird. Wenn sie ihren eigentlichen Zweck nicht verfehlen will, ist die Bildungsarbeit in der offenen Ganztagsgrundschule immer Teamarbeit.

In einem solchen, unterrichtliche und unterrichtsergänzende Bildungsangebote immer gemeinsam in den Blick nehmenden Verständnis des Auftrags der offenen Ganztagsgrundschule wird zugleich die populäre Zuweisung unterschiedlicher Verantwortungsfelder für die Angehörigen der verschiedenen mit den Kindern arbeitenden Berufsgruppen in gewissem Maße hinfällig. Die pädagogische Verantwortung für die optimale Entwicklung jedes einzelnen Kindes ist nämlich grundsätzlich unteilbar: Alle in pädagogischen Einrichtungen arbeitenden Fachkräfte sind in gleichem Maße für die Bildung und das Wohlergehen der Kinder verantwortlich, und diese Verantwortung ist nicht von der Besoldungsgruppe abhängig, der die einzelnen Pädagoginnen und Pädagogen ausbildungs- und tarifrechtlich bedingt angehören.

Wenn es gleichwohl – bei gleicher Verantwortung! – *unterschiedliche Zuständigkeitsbereiche* für Angehörige unterschiedlicher Berufsgruppen gibt, sind letztere dennoch jederzeit zur produktiven und konstruktiven Zusammenarbeit verpflichtet. Dies gilt für Pädagoginnen und Pädagogen in offenen (und gebundenen) Ganztagsgrundschulen in gleicher Weise wie für Besatzungen von Schiffen oder Flugzeugen, Projektentwicklungsteams in Wissenschaft und Industrie oder die Mitglieder eines Orchesters. Hierauf

wird weiter unten noch ausführlicher eingegangen (vgl. Kap. 3 „Kooperationen gestalten“).

Die in den Rahmenlehrplänen für die Schulen wie im Bildungsprogramm für die Kitas beschriebenen Ziele haben einen Doppelcharakter: Sie definieren zum einen, welche Kompetenzen sich die Kinder im Verlauf ihrer Bildungsbiographie aneignen sollten. Sie definieren zugleich, in welcher Weise das pädagogische Handeln geplant und gestaltet sein muss, damit Kinder überhaupt die Möglichkeiten erhalten, sich diese Kompetenzen anzueignen. Damit sind die definierten Ziele immer auch Richtziele für das pädagogische Handeln.

Dieser Doppelcharakter der Ziele hat erhebliche Auswirkungen auf das Verständnis von Evaluation. Evaluation kann sich nicht auf Feststellungsverfahren beschränken, die den Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler dokumentieren. Evaluation muss immer auch die Qualität des pädagogischen Handelns in den Blick nehmen und die Wechselwirkung zwischen Aneignungsprozessen der Kinder und dem Handeln der Erwachsenen reflektieren (vgl. Kap. 5.4 „Evaluation und Qualitätssicherung“).



## **2 Aufgaben der Pädagoginnen und Pädagogen in der offenen Ganztagsgrundschule**

### **2.1 Den Schulalltag gemeinsam mit Kindern und Eltern gestalten**

Die Erfahrungen der Kinder in den täglich wiederkehrenden „kleinen“ und scheinbar nebensächlichen Situationen im Schulalltag haben erheblichen Einfluss auf die Bildungserfahrungen der Kinder. Sie entscheiden – vielleicht mehr als der Unterricht und außerunterrichtlich geplante Aktivitäten – darüber, ob und wie sich ein Mädchen, ein Junge als selbstwirksames und verantwortliches Mitglied einer Gemeinschaft erleben kann, ob sie oder er Solidarität durch die Gemeinschaft erleben kann. Der sogenannte „heimliche Lehrplan“ einer Schule, der mehr implizit als explizit das Leben in der Schule bestimmt, entscheidet, wer oder was „zählt“.

#### ***Der Übergang vom Kindergarten in die Schule***

Wie immer in biographischen Umbruchssituationen sind die subjektiven Erfahrungen im Übergang entscheidend: Welche ersten Erfahrungen machen die Kinder, wenn sie in die Schule kommen? Was wird in dieser Übergangsphase von Kindern, von Pädagogen wie wahrgenommen, welche Themen werden von wem in dieser Phase bestimmt und bearbeitet?

Die Qualität der Kommunikation und Kooperation zwischen Pädagoginnen, Kindern, Eltern und den Kindergarten-Erzieherinnen in der Phase des Übergangs vom Kindergarten in die Grundschule legt die Basis für das weitere Alltagsgeschehen in der Schule.

Werden die vorangegangenen Erfahrungen, die Wünsche, die Befürchtungen von Kindern, Eltern und den bisherigen Erzieherinnen aktiv nachgefragt, dann werden Kinder, Eltern und Erzieherinnen erleben, dass die Kinder im Mittelpunkt stehen. Werden in der Schule Formen gefunden, wie diese Kommunikation so geschehen kann, dass *jedes Mädchen* und *jeder Junge* mit ihren bzw. seinen bisherigen Erfahrungen, den aktuellen Wünschen und Befürchtungen zum Zuge kommt, dann wird jedes Kind erleben, dass seine Person für die Schule wichtig ist.

Wird die Kommunikation so gestaltet, dass es mehr darum geht, dass die Grundschulpädagoginnen und -pädagogen den Kindern, den Eltern und den Erzieherinnen in den Kindergärten erklären und vermitteln, was, wie und warum in der Schule erwartet wird, dann werden die Kinder erfahren, dass Schule wichtig ist.

Beide Perspektiven sind wichtig. Sie müssen miteinander ausgehandelt und in Verbindung gebracht werden.

### **Konkretionen:**

- *Die Grundschulpädagoginnen und -pädagogen (Lehrerinnen und Erzieherinnen der Grundschule) erkunden im letzten Jahr vor der Einschulung mit den neu aufzunehmenden Kindern, den Kindergarten-Erzieherinnen und Eltern deren Erwartungen, Wünsche und Befürchtungen für die Grundschulzeit.*
- *Sie fragen aktiv nach, welche Interessen, Kompetenzen und Aneignungsweisen die verschiedenen Kinder mitbringen.*
- *Sie verfügen über Methoden, wie sie die unterschiedlichen Erfahrungen, Vorlieben und Interessen der Kinder ihrer Lerngemeinschaft erfassen und in der Lerngemeinschaft kommunizieren können.*
- *Sie berücksichtigen bei der Analyse der Ausgangslage in ihrer Lerngemeinschaft die unterschiedlichen Lebenslagen der Kinder und ihrer Familien.*
- *Sie erläutern Kindern und Eltern, worauf sie im Schulalltag Wert legen und warum das so ist.*
- *Sie finden mit Kindern (und evtl. Eltern) Formen und Symbole, wie diese Prinzipien und Regeln sichtbar gemacht werden können.*
- *Sie entwickeln in Abstimmung mit den Kindern Rituale bzw. Methoden zur Auswertung der ersten Schulwochen aus Sicht der Kinder und der Pädagoginnen und planen hierfür ausreichende Zeiten ein.*
- *Sie tauschen sich mit Eltern – wenn möglich in individuellen Gesprächen und im Beisein des Kindes – über die Schulerfahrungen der ersten Wochen aus und beachten dabei systematisch die verschiedenen Perspektiven: die der Kinder, die der Pädagoginnen und die der Eltern.*

### ***Der tägliche Übergang von der Familienkultur in die Schulkultur***

Die Pluralisierung von Lebensformen, die möglichen schnellen Wechsel innerhalb von Familienbiographien, die Flexibilität, die die Arbeitswelt heute von Müttern und Vätern junger Kinder fordert, kollidieren oft mit Vorstellungen von Schule, die auf ein Bild von einer „stabilen und geordneten“ Familie aufbauen. Das Konzept der Ganztagschule gibt zunächst eine strukturelle Antwort auf diese neuen Herausforderungen. Dieses Konzept ist jedoch unzureichend, wenn es nicht inhaltlich gefüllt wird. Jede Schule sollte daher im Rahmen der Schulprogrammentwicklung gemeinsam mit Kindern, Eltern, Lehrern und Lehrerinnen, Erzieherinnen und Erziehern sowie den sozialpädagogischen Fachkräften klären, wie die Konzeption ihrer Schule im Rahmen ihres Leitbildes und mit Blick auf ihren konkreten Kontext aussehen soll.

Die Pädagoginnen und Pädagogen können dabei mit Müttern und Vätern einen Diskurs darüber eröffnen, welche Bildungs- und Erziehungsleistungen von der öffentlichen Bildungsinstitution Schule erbracht werden sollen und können und was Erziehungs- und Bildungsleistung der jeweiligen Familie sein soll und kann. Dabei gilt es, die möglichen unterschiedlichen sozialen, kulturellen, weltanschaulichen und religiösen Perspektiven zu bedenken und zu berücksichtigen.

Bei sprachlichen Verständigungsproblemen können die Kita-Erzieherinnen oft behilflich sein. Sie haben z. T. bereits mehrjährige Kontakte zu den Eltern und kennen evtl. Personen, die bereit und in der Lage sind, Übersetzungshilfen zu leisten. Auch Erzieherinnen und Lehrerinnen nichtdeutscher Herkunftssprachen können in der Anfangsphase Sprachbrücken bauen. Es bietet sich dann an, ein Gespräch mit Eltern, Kindern, Kindergarten-Erzieherinnen und den Pädagoginnen der Grundschule in der Kita zu führen.

Aus der Perspektive der Kinder ist wichtig, dass die realen Lebenswelten der Kinder im Schulalltag sichtbar werden und Raum haben. Wenn die Schule zu „ihrer“ Schule werden soll, dann muss das, was für sie in ihrem Leben wichtig ist, in der Schule sichtbar sein und Raum haben.

Für den täglichen Übergang von der Familie in die Schule und von der Schule in die Familie sollte immer wieder Zeit und Raum sein, so dass die Kinder in der Schule ihre Erfahrungen, ihre Fragen und Herausforderungen bearbeiten können.

### **Konkretionen:**

- *Die Pädagoginnen und Pädagogen nutzen die ersten Wochen in der Schule, um mit den Kindern ihre Lebenswelt zu erkunden.*
- *Sie geben den Kindern Gelegenheit, von ihrem Alltag zu berichten.*
- *Sie geben Zeit und Raum für den Aufbau von Beziehungen.*
- *Sie bieten den Kindern dazu vielfältige sprachliche und nicht-sprachliche Ausdrucksmöglichkeiten an.*
- *Sie dokumentieren mit den Kindern deren Alltagserfahrungen in der außerschulischen Welt.*
- *Sie machen diese Dokumentationen in der Schule sichtbar, sofern Kinder und Eltern dies wünschen.*
- *Sie planen mit den Kindern, welche Aktivitäten zu welchen Zeiten des Tages an welchen Orten in der Schule möglich sind.*
- *Sie achten darauf, dass die Bedürfnisse nach Bewegung und Entspannung Raum und Zeit finden.*
- *Sie wissen dabei um mögliche Probleme von Nähe und Distanz und gehen mit privaten Informationen professionell um.*
- *Sie schaffen für jedes Kind in der Schule einen Ort, an dem private Dinge geschützt und sicher aufbewahrt werden können.*

### **Der tägliche Übergang von der Schule zur Familie und die Zwischenzeiten**

Nach der Schule – zumindest auf dem Schulweg – erleben Grundschul-kinder einen Teil des Tages in ihrer Nachbarschaft – außerhalb von Schule und Familie. Die Erfahrungen, die sie hier mit ihrer jeweiligen peer-group machen, sind oft weitaus entscheidender für die Herausbildung ihres Selbstkonzepts und ihrer Persönlichkeit als es Schule und Familie wahrhaben wollen.

Diese nicht pädagogisch gestaltbare und doch so entscheidende Sozialisations-sphäre zu berücksichtigen, ist wohl die größte Herausforderung für Pädagogen. Die unkontrollierten und unkontrollierbaren Zeiten der Kinder: Können und sollen sie zum Thema einer offenen Ganztags-schule werden?

Sie können besonders dann zum Thema werden, wenn sie von den Kindern selbst eingebracht werden. Wenn die Pädagoginnen und Pädagogen das Einzugsgebiet ihrer Schule mit den Kindern erkunden und diese Erkundungen und ihre Analysen zum Gegenstand des Bildungsgeschehens in der Schule machen, gilt es, sich dabei auf die individuell und kulturell verschiedenen Deutungen der Realität einzulassen und mit den Kindern darüber zu reden, was ihnen wichtig ist.

**Konkretionen:**

- *Die Pädagoginnen und Pädagogen erkunden mit den Kindern deren Lebenswelt, insbesondere die Streifräume im Einzugsbereich der Schule bzw. des Wohngebiets.*
- *Diese Erkundungen sind Bestandteil des Sachunterrichts ebenso wie von außerunterrichtlichen Aktivitäten.*
- *Die Pädagoginnen und Pädagogen lassen sich von Kindern zeigen, was die einzelnen Kinder in diesem Streifraum interessant finden, welche Fragen sich ihnen stellen, welche Befürchtungen sie evtl. hegen, welchen Herausforderungen und Risiken die Kinder dort begegnen.*
- *Lehrerinnen und Lehrer, Erzieherinnen und Erzieher tauschen ihre Erfahrungen aus diesen Erkundungen untereinander und mit den Kindern aus.*
- *Sie besprechen im Team, welche Erfahrungen und lebenspraktischen Kompetenzen welche Kinder in die Schule mitbringen.*
- *Sie setzen sich im Team über Ressourcen und Risiken in der Lebenswelt der Kinder auseinander.*
- *Sie überlegen und planen, wie Ressourcen und die Bearbeitung von Risiken für das Schulgeschehen und die Bildungsziele genutzt werden können.*

- *Sie beachten dabei die unterschiedlichen Bewertungen von Kindern und Erwachsenen, von Pädagogen und Nicht-Pädagogen und machen sich mögliche eigene Vorurteile bewusst.*



### **Der Übergang von der Grundschule zur weiterführenden Schule**

In unserem vielgliedrigen Oberschulsystem, bestehend aus Sonderschule, Hauptschule, Realschule, Gymnasium und - als integrierender Schulform - der Gesamtschule, hat die Grundschule zwangsläufig eine selektive Funktion. Am Ende der Grundschulzeit steht die Entscheidung an, in welche der aufbauenden Schulformen ein Kind wechseln soll. Die Vielgliedrigkeit unseres Schulsystems ist klar hierarchisch. Die besten Chancen hat, wer auf ein Gymnasium wechselt. Es folgen Gesamtschule und Realschule. Der Besuch einer Hauptschule oder einer Sonderschule kommt in unserer Gesellschaft schon fast einem Ausschluss aus der Mehrheitsgesellschaft gleich.

Die in Berlin sechsjährige Grundschulzeit mindert – im Vergleich zu einer nur vierjährigen Grundschulzeit – den Druck für Kinder, Pädagoginnen und Eltern, bereits in der Schulanfangsphase auf die Empfehlung für die weiterführende Schule zu schauen. Die sechsjährige Grundschule lässt den Kindern im Prinzip Zeit, ihre individuellen Bildungswege zu gehen. Sie lässt Eltern und Pädagoginnen Zeit, diese Wege der Kinder gründlich zu beobachten und ihnen genau die Bildungsanregungen zu geben, die sie in ihrer jeweiligen Bildungs- und Entwicklungsphase benötigen.

Dennoch sind bei vielen Eltern von Anfang an – und das beginnt bereits in der Kindergartenzeit – Erwartungen und Befürchtungen vorhanden, die sich auf die Entscheidungen über den weiteren Bildungsweg ihres Kindes in der Oberschule beziehen.

Da in der Regel alle Eltern – aus guten Gründen – für ihre Kinder den bestmöglichen Bildungsabschluss erhoffen, entsteht hier ein Spannungsfeld, das dem im Übergang vom Kindergarten zur Grundschule ähnlich ist. Eltern erwarten von den Pädagoginnen und Pädagogen der Grundschule, dass ihr Kind die bestmögliche Empfehlung für die weiterführende Schule erhält und

die hierfür erforderlichen Kompetenzen in der Grundschule erwirbt. Kinder geraten unter Druck – manchmal früher als es ihrem Entwicklungstempo entspricht. Werden die Bildungsprozesse des einzelnen Kindes mit dem Kind und seinen Eltern regelmäßig ausgewertet, dann wissen Kinder und Eltern bei jeder Etappe der Schulzeit, wo das Kind steht. Im Vergleich zur Halbtagschule bietet die offene Ganztagschule mehr Möglichkeiten, dass jedem Kind individuelle Unterstützung angeboten wird, um die Ziele der nächsten Etappe zu erreichen.

Aufgabe der Pädagoginnen und Pädagogen in der Grundschule ist es, in diesem Spannungsfeld zu allererst die Kinder zu stärken, ihre Potentiale zu erkennen, ihr Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten herauszufordern und zu bestätigen. Gleichzeitig gilt es, die Kinder dazu aufzufordern, sich selbst in ihren Entwicklungsmöglichkeiten und ihrer Entwicklungsbereitschaft einzuschätzen. Es wird immer wichtiger, dass Kinder selbst Verantwortung für ihren Bildungsweg übernehmen.

**Konkretionen:**

- *Die Pädagoginnen und Pädagogen ermutigen und bestärken jedes Mädchen und jeden Jungen, seine Fähigkeiten und Wissensbestände weiter auszubauen.*
- *Sie wirken darauf hin, dass die Kinder an einer Aufgabe hartnäckig dran bleiben und bei Widerständen und anfänglichen Misserfolgen nicht gleich aufgeben.*
- *Sie entwickeln hierzu eine Kultur des Lernens, in der Fehler als natürliche Zwischenschritte auf dem Weg zur vollen Kompetenz begriffen und daher zunächst besprochen und geklärt und nicht sofort und in jedem Fall sanktioniert werden.*
- *Sie wissen um die gesellschaftlichen und schulischen Ursachen, die eine soziale Benachteiligung in Bildungsbenachteiligung umschlagen lassen.*
- *Sie wissen ebenfalls um die Zusammenhänge, durch die Kindern mit besonderen Begabungen Bildungsbenachteiligungen entstehen.*

- *Sie geben Kindern aus sozial benachteiligten Lebensverhältnissen und Kindern mit besonderen Begabungen besondere und gezielte Unterstützung zur Ausschöpfung ihrer Bildungs-Potentiale.*
- *Sie nutzen hierzu gezielt die Möglichkeiten, die die offene Ganztagschule durch eine Differenzierung ihres Bildungsangebotes insbesondere am Nachmittag bietet.*
- *Sie eröffnen den Kindern durch dieses differenzierte Angebot unterschiedliche Zugänge zum Erwerb von Kompetenzen und zur Erschließung von Bildungsinhalten.*
- *Sie erläutern Kindern und ihren Eltern frühzeitig – nicht erst im letzten Grundschuljahr – die Voraussetzungen und Möglichkeiten für ihren weiteren Bildungsweg.*
- *Sie machen transparent, welche Indikatoren sie der Beurteilung der Bildungsprozesse zu Grunde legen, und nutzen die Möglichkeit der schriftlichen Beurteilung, um Kind und Eltern klare Hinweise zu geben, worauf in der nächsten Etappe besonders geachtet werden sollte.*
- *Sie besprechen mit dem einzelnen Kind und seinen Eltern die individuellen Bildungsfortschritte und orientieren auf die nächste anzustrebenden „Etappe“ des Lernens.*
- *Lehrerinnen und Lehrer, Erzieherinnen und Erzieher sowie die Eltern besprechen mit dem Kind, wer wie mit dem Kind arbeiten kann, damit es seine Ziele erreichen kann.*
- *Sie kooperieren mit Kolleginnen und Kollegen aus weiterführenden Schulen.*
- *Sie eröffnen so Kindern und Eltern die Möglichkeit, weiterführende Schulen rechtzeitig kennen zu lernen.*
- *Sie beachten bei der Auswahl besondere Profile weiterführender Schulen und weisen auf spezielle Bildungs- und Unterstützungsangebote an diesen Schulen hin.*



## Die Schule ist eine Baustelle oder die Vision von dem Mädchen mit dem Hulahup-Reifen

Wie die Annedore-Leber-Grundschule Übergänge gestaltet

„Wie wird der offene Ganztag Ihre Schule weiter verändern?“ Diese Frage stand schon eine Weile im Raum und es war von einer neuen Sitzungskultur, der Zusammenarbeit der Erzieher/innen und Lehrer/innen und veränderten Lernmethoden am Vor- und Nachmittag die Rede. Da beginnt eine Lehrerin eine Geschichte zu erzählen: Sie war mit einer dritten Klasse auf Klassenreise. An dem Ort beteiligten sich die Kinder an einem Zirkusprojekt. Mit dabei ein Mädchen, das sie bis dahin nur als schwierig erlebt hatte, schwierig in ihrem Lernen und in ihrem Verhalten. Ausgerechnet sie trat mit einem zauberhaften Kostüm in die Manege und zeigte eine imponierende Nummer mit einem Hulahup-Reifen. Auf dem Gesicht der neunjährigen konnte die Lehrerin ablesen: „Das ist meines. Ich weiß, auch in bin besonders.“ „Solche Mädchen und Jungen haben wir vor Augen, wenn wir überlegen, wie wir Schule und Unterricht organisieren wollen, um jedes Kind seinen Möglichkeiten entsprechend zu fördern“, sind sich die Lehrerinnen und die Sonderschulpädagogin, die koordinierende Erzieherin und der Schulleiter in der Runde einig. Stück um Stück bewegt sich die Annedore-Leber-Grundschule in diese Richtung.

Der Anfang liegt gut ein Jahrzehnt zurück. Im kinderreichen Stadtbezirk Lichtenrade stöhnten die Anwohner über die nach der Schule herumstreunenden Fünft- und Sechstklässler. Einige von ihnen versammelten sich in Cliques und machten Blödsinn. In den Gremien des Bezirks wurde über die Situation diskutiert. Doch die Kitas und Horte hatten keinen Platz für die Schüler. „Damals kam es zu der für Westverhältnisse ungewöhnlichen Zusammenarbeit einer Schule mit einer Kita“, erklärt Schulleiter Ulf Redwanz. Für die Lehrer/innen waren damit etliche Entdeckungen verbunden. Bisweilen hatten sie resigniert: „Mit den Eltern könne man nicht reden, schon gar nicht, wenn es Probleme mit ihren Kindern gibt.“ „In der Situation merkten sie: Die Erzieherinnen sahen nicht nur andere Facetten von einem Störenfried. Sie wussten auch viel mehr von den Familien. Teilweise dolmetschten sie zwischen den Lehrer/innen und den Eltern – nicht nur von der Sprache her, sondern auch mit ihrem Wissen um den Alltag mit Kindern“, erinnert sich der Schulleiter. Damals begann die Schule bereits, die andere Berufsgruppe auf dem Schulgelände als eine Bereicherung zu empfinden, als eine zusätzliche Schulter, auf der die schwere Last von Bildung und Erziehung abgeladen werden konnte – oder positiv gesehen – als ein Zugang mehr zu den Kindern. Wie sie allerdings den Alltag miteinander organisieren, lernen Lehrer/innen und Erzieher/innen bis heute. Denn statt einst für 40 sorgen sie jetzt für 250, bald 310 Kinder gemeinsam.

Konferenzdiensttag. Es tagen die Stufenkonferenzen. Auf die Tagesordnung in allen Klassenstufen stellten die Erzieher/innen als aktuell drängende Frage die nach den Hausaufgaben. Ihre Meinung ist deutlich: Zu viele Hausaufgaben schränken die Ausgestaltung des offenen Ganztags ein. Für die Kinder bleibt nach dem Mittagessen kaum Zeit zum Spiel und für die Erzieher/innen kaum Raum, eigene Ideen zu verwirklichen, wenn mehrere Aufgaben zu lösen sind. „Darüber habe ich nie zuvor nachgedacht“, gesteht Lehrerin Christine Zwick ein. Ihr Jahrgangsteam in der Klassenstufe zwei fand schnell eine neue Lösung: An einem Tag - wenn die Kinder am Nachmittag Schwimmen gehen – soll es in den zweiten Klassen nun gar keine Hausaufgaben geben. An allen anderen Tagen wird eine halbe Stunde Hausaufgabenzeit eingeplant. Zuvor sollen die Kinder sich auf dem neu gestalteten Schulhof austoben oder in ihrem Freizeitraum spielen können. Andere Jahrgangsteams fanden nicht so schnell einen Kompromiss. Die Lehrer/innen brachten aus ihrer Sicht berechtigten Argumente hervor: Wie sollen die Kinder im Lernen voranschreiten, wenn sie nicht wiederholen? Und wie sollen die Rahmenpläne im Jahresende erfüllt werden, wenn diese Lernzeit fehlt? In Klartext. Es muss geklärt werden, was die Frage nach den Hausaufgaben für den Unterricht und den Nachmittag bedeutet. Darüber werden die Stufenkonferenzen weiter diskutieren.

Genau um diese Fragen zu klären, vernetzte die Schule ihre vorhandenen Strukturen neu. Ulf Redwanz holt einen metergroßen Kalender aus seinem Schulleiterzimmer, um sein – wie er sagt – hausgestricktes Modell der Konferenzkultur zu erläutern: „Als Überschrift könnte darüber stehen: Was haben wir für Bedingungen und wo wollen wir hin!“ Von

Praxis

Praxis

Praxis

Praxis

Praxis

Praxis

Sommerende bis Sommeranfang ist über das Schuljahr verteilt ablesbar, wann welche Konferenzen tagen: Trafen sich den einen Dienstag die Kollegen in ihrer Jahrgangsstufe, sind am Dienstag darauf die Fächerkonferenzen an der Reihe. Die nächste Woche wiederum arbeiten die verschiedenen Programmgruppen. In denen geht es um Ausgestaltung der offenen Ganztagschule, die Integration von behinderten Kindern, die pädagogische Schulentwicklung durch die Klippert-Methode, die Leistungskurse für die Klassen fünf und sechs. „Am vierten Dienstag wird meist koordiniert“, so Ulf Redwanz. Dann trifft sich die erweiterte Schulleitung mit den Leiter/innen der Gruppen, um den Überblick zu behalten. „Das besondere ist: Diejenigen, die miteinander etwas weiter entwickeln wollen, treffen in diesen Gruppen zusammen“, meint Christine Zwick, die selbst in drei Gruppen mitarbeitet. „Es geht nicht mehr darum, sich nur pflichtgemäß in Sitzungen zu versammeln, die kaum jemand ernst nahm. Vielmehr werden die Fragen erörtert, die drängen. Beispielsweise: Wie wird die Schulanfangsphase gestaltet.“ In machen Gruppen gibt es dafür einen Arbeitsplan. Andere sammeln die Themen mit ihren Sitzungsprotokollen. Auf jeden Fall hat jede Gruppe eine Leitung, die darauf achtet, dass nichts unter den Tisch fällt. „Heute kriege ich paar Tage vor der Konferenz per Email die Tagesordnung geschickt und werde gefragt, was ich besprechen will“, erlebt Lehrerin Susanne Sprafke. Dadurch überlegt sie sich selbst, was sie einbringen will und ihr wichtig ist. Vor allem in den Stufenteams und in der Programmgruppe geht es immer wieder um die Ausgestaltung des offenen Ganztags.

Als das Kollegium darüber abstimmte, eine offene Ganztagschule zu werden, stimmten alle dafür, gab es nur eine Stimmenthaltung. Bei der Planung über die Räume und einen Neubau entschied sich die Schule bewusst, dass für die ersten und zweiten Klassen die Unterrichts- und Betreuungsräume dicht nebeneinander liegen sollen. Auch dadurch fließen die Kompetenzen der Lehrer/innen und Erzieher/innen viel mehr zusammen als das an der verlässlichen Halbtagschule möglich war, urteilt die koordinierende Erzieherin Mirella Wimmer. Mit dem Hort an der Schule in den Jahren zuvor haben sie für die offene Ganztagschule „geübt“, wie sie es nennt. Aufgefallen ist ihr dabei vor allem, wie gefangen beide Berufsgruppen in ihrer Sicht waren. Auch wenn sie teilweise die Kinder ähnlich erlebten, bedeutete es in ihren jeweiligen Kontexten oft etwas anderes. „Wir aber fragten uns immer wieder: Worin besteht der Sinn, dass der Hort nicht mehr als getrennter Bereich neben der Schule steht? Welche positive Seiten können wir daraus ziehen?“ Einige Antworten auf diese Fragen findet die Erzieherin in ihrem Alltag: Beispielsweise wenn sie am Nachmittag mit den Kindern baut und ausgewählte Spiele spielt, dabei Rechnen und die räumliche Wahrnehmung trainiert und gleichzeitig das vertieft, was am Vormittag Unterrichtsstoff war. „Das ist Mathematikförderunterricht, ohne dass ich mit dem Kind etwas in ein Heft schreibe!“ Oder wenn Mirella Wimmer erlebt, dass die Lehrer/innen auf die Erzieherinnen zugehen und fragen: Wie war das Kind am Nachmittag? Konnte es sich konzentrieren? Hat es allein oder mit anderen gespielt? Oft hat das Konsequenzen für den Vormittag. Susanne Sprafke aber bedauert, dass bisher nur selten Erzieher/innen in ihrem Integrationsunterricht zuschauten, wie sie spielerisch die Kinder fördert. „Davon könnten auch Erzieher/innen profitieren“, ist sie überzeugt. Doch die Doppelsteckung von Lehrer/innen und Erzieher/innen im Unterricht ist von der Zahl der Hortverträge abhängig und damit nicht von der Schule zu beeinflussen. „Sie müsste gerade in der Eingangsstufe für viele Stunden Norm sein und die Besprechungszeit für die Teams verbindlich“, fordert Ulf Redwanz die Bedingungen für die offene Ganztagschule von Senatsseite zu verbessern. Die Erzieher/innen unterbreiten den Kindern der unteren Klassen mitunter zwischen zwei Unterrichtsstunden ein spielerisches Angebot. Sie sind es auch, die mit den Kindern Mittagessen gehen. „Es ist leider kaum möglich, dass die Lehrer/innen übernehmen“, bedauert die koordinierende Erzieherin Mirella Wimmer. Dieser wichtige soziale Kontakt zwischen den Lehrer/innen und Schüler/innen ist im Stundenpool der Lehrer/innen nicht vorgesehen. Dabei ist auch den Lehrer/innen bewusst, wie viel ihnen dadurch an neuem Zugang zu den Kindern verloren geht. „Längerfristig müssen wir zu anderen Pausen- und damit Essenregelung kommen“, wünscht sich Mirella Wimmer.

Gerade solche Wünsche an Veränderungen im Alltag müssen miteinander diskutiert werden: Welche Vorstellungen haben wir über den Tagesrhythmus an einer Ganztagschule? Wie erleben wir die Mädchen und Jungen in den Phasen? Was sehen wir ähnlich, was anders? „Es gibt einen riesigen Gesprächsbedarf und so wenig Zeit miteinander. Das macht es schwierig“, meint die Integrationspädagogin Christine Zwick. Eine/r ist immer mit den Kindern beschäftigt – entweder die Lehrerin, der Lehrer oder die Erzieherin, der Erzieher. „Die Arbeitszeiten von Lehrer/innen und Erzieher/innen passen nicht zusammen“,

erklärt auch Mirella Wimmer das Dilemma. Der Unterricht dauert bis 13.30 oder 14 Uhr. Dann übernehmen auch Lehrer/innen Arbeitsgemeinschaften, beraten miteinander, mit Eltern, bereiten den Unterricht vor. Das Erzieher/innenteam hat parallel zwölf Stunden abzusichern. Dazwischen gibt es keine gemeinsamen frei verfügbaren Zeiten. „Daher kommt Unzufriedenheit“, meint die Mirella Wimmer. Etwas davon wurde an der Annedore-Leber-Grundschule aufgelöst, seit jene Stufen- und Fachkonferenzen, denen Erzieher/innen angehören, erst 16 Uhr, die Gesamtkonferenzen erst 17.30 Uhr beginnen. Im neuen Schuljahr werden darüber hinaus feste Besprechungszeiten für die Erzieher/innen mit ihren Jahrgangsteiler/innen eingeplant. Gegenwärtig wird noch diskutiert, welcher der Kooperationspartner im Haus in den anderthalb Stunden die Kinder betreuen könnte.

Dabei ist es in den Klassen eins und zwei mitunter noch möglich, etwas zwischen Tür und Angel zu klären, weil sie einander wenigstens begegnen. „Schwierig wird es ab Klasse drei, wenn nicht mehr so viele Kinder nachmittags betreut werden“, erlebt die koordinierende Erzieherin. Abwarten bis der offene Ganztags mit seinen Erfahrungen aus den ersten, zweiten Klassen hoch gewachsen ist, will sie nicht. „Die Großen sollen auch jetzt schon etwas von einer engeren Zusammenarbeit haben!“ Vier ihrer Kolleginnen sind für die elf Klassen der dritten bis sechsten Klasse zuständig. Sie wollen einbezogen werden, wenn über die Kinder gesprochen wird, wenn Projekte vorbereitet oder Klassenfahrten geplant werden. Und auch die Lehrer/innen wollen das unbedingt! Allerdings fehlt ihnen die Zeit, gemeinsam zu besprechen, welche Vorhaben es in welcher Klasse gibt. Auf ihrem Studientag entschieden die Erzieher/innen deshalb, zunächst die monatlichen Stufenkonferenzen als Kontaktmöglichkeit zu nutzen. Eine Kollegin ist nun jeweils für eine Jahrgangsstufe zuständig, wird dort an den Konferenzen teilnehmen und Ansprechpartnerin für die Lehrer/innen sein.

„Wir sind dabei, Übergänge besser zu gestalten“, unterstreicht Schulleiter Redwanz. Die Schule beteiligt sich an dem BLK-Projekt TransKiGs, um zu lernen, wie bereits Kita und Schule enger zusammenwachsen können und die Kinder den Schulstart nicht als einen Bruch in ihrer Lernbiografie erfahren. Doch nicht anders der Übergang zwischen Unterricht und Freizeitbereich, Vormittag und Nachmittag. Ein Treffpunkt, um die Trennungen zu überwinden, soll die „Insel“ der Annedore Leber-Grundschule sein, ein Art Lernwerkstatt, die Lehrer/innen und Erzieher/innen gegenwärtig gemeinsam einrichten. Dort soll Mathematik sinnlich erfahrbar werden – durch Spiele und Modelle. Am Vor- und Nachmittag werden dort sowohl die Schüler/innen der Schule als auch die Kinder aus der Kita nebenan mit Zahlen und Winkeln, Mengen und Brüchen spielen und experimentieren. Das – so die Hoffnung des gesamten Kollegiums – wird auch so ein Ort sein, an dem viele Kinder beglückende Lernerfahrungen machen werden wie das Mädchen mit dem Hulahupreifen im Zirkus.

**Annedore-Leber-Grundschule**

Halker Zeile 147  
12305 Berlin

Web-Seite: [www.algs.de](http://www.algs.de)

Zwischen Hochhaussiedlung und Einfamilienhäusern liegt die Annedore-Leber-Grundschule. 650 Schüler/innen werden von 101 Lehrer/innen, Erzieher/innen und Schulhelfer/innen gebildet, erzogen und betreut. In unmittelbarer Nachbarschaft zweier Oberschulen finden sich auf dem weitläufigem Schulgelände neben dem in den 50er Jahren gebauten „alten“ Schulhaus mit neu gestaltetem Erlebnisschulhof ein neues Gebäude für die Schuleingangsstufe, der Turm für die fünften und sechsten Klassen, die Mensa sowie eine ehemalige Kita für die ergänzenden Angebote für die „Großen“. Im Schuljahr 2006/07 waren 300 Kinder für die offene Ganztagschule angemeldet.

## **2.2 Formelle, informelle und halbformelle Bildungssituationen aufeinander abstimmen**

Der entscheidende Vorteil der Ganztagschule – gleich ob sie als offene oder gebundene Ganztagschule organisiert ist – liegt darin, dass Kindern vielfältigere Bildungsmöglichkeiten eröffnet werden. Wie im Kap. 1 ausgeführt ist Ganztagschule nicht einfach mehr von demselben, was die bisherige Halbtagschule bietet. Die Ganztagschule ermöglicht qualitativ neue Zugänge zu gemeinsamen Bildungsprozessen von Kindern, Pädagogen, Eltern und anderen Akteuren im Gemeinwesen.

Es ist eine Binsenweisheit, dass Kinder nicht nur durch Unterricht lernen. Es ist eine weitere Binsenweisheit, dass Kinder im Unterricht Anderes lernen als das, was sie sich in ihren lebensweltlichen Zusammenhängen erschließen. Und es ist klar, dass die Lernwege und die Lernpartner im Unterricht andere sind, als die in den anderen Lebenswelten der Kinder. Oft bleiben die verschiedenen Welten der Kinder getrennt. Die offene Ganztagschule bietet Möglichkeiten, formelle und informelle Bildungsprozesse miteinander zu verbinden und die Erfahrungen, die Kinder an verschiedenen Orten machen, zu verknüpfen.<sup>10</sup>

### ***Formelle Bildungssituationen***

Formelle Bildungssituationen sind die für alle Kinder einer Lerngemeinschaft obligatorischen und von Pädagogen geplanten und organisierten Lernsituationen. Der klassische Frontalunterricht zählt in erster Linie zu dieser Kategorie. Aber auch andere Formen des Unterrichts – wie zeitweise Gruppenarbeit, Freiarbeit, Wochenplan-Arbeit ... – gehören dazu. Denn Inhalte, Ziele und Zeiten sind hier von den Pädagogen vorgegeben und werden in der einen oder anderen Weise auf ihre Erfüllung hin kontrolliert.

Im Unterricht begegnen Kinder einem durch die Rahmenlehrpläne abgesteckten Spektrum von Bildungsinhalten, sie begegnen auch – immer vermittelt über die Lehrerinnen und Lehrer – Erwartungen an ihre Kompeten-

---

<sup>10</sup> Vgl. Bundesjugendkuratorium 2001, a.a.O.

zen, die in Bildungsstandards definiert sind und deren Erreichung von den Pädagogen geprüft wird.

### ***Informelle Bildungssituationen***

Informelles Lernen ist selbstbestimmtes, ungeplantes Lernen in den vielschichtigen Alltagssituationen, denen Kinder begegnen. Kinder eignen sich im Alltag vielfältiges Wissen und ein breites Spektrum von Fähigkeiten an.

Meist ist den Kindern in diesen Situationen nicht bewusst, dass sie lernen und wie sie lernen. Sie handeln, um eine alltägliche Situation eigenständig und/oder gemeinsam mit Anderen zu bewältigen. Das Lernen geschieht „nebenbei“ und immer aus eigenem Interesse. Je anregender und herausfordernder ihr Alltag ist, umso vielfältiger werden die Kompetenzen sein, die sie erwerben.

Informelle Bildungssituationen sind somit von Kindern selbst gewählte und selbst initiierte Vorhaben, in denen die Kinder frei entscheiden, was sie mit wem tun wollen. Zu diesen informellen Bildungssituationen gehört vor allem das Spielen. Im Spiel setzen sich die Kinder allein und in selbstgewählten Gruppen mit ihrer Lebensrealität auseinander. Besonders im Rollenspiel probieren sie sich in wechselnden Perspektiven, sie genießen die Möglichkeit, im Spiel Welt neu zu erfinden. Das Spiel setzt in herausragender Weise die schöpferischen Kräfte der Kinder frei; es erlaubt ihnen ihre Welt „auf Probe“ nach eigenen Vorstellungen zu gestalten und sich mit möglichen Konsequenzen ihres Handelns auseinanderzusetzen. In der offenen Ganztagsgrundschule benötigen die Kinder ausreichend Zeit und Raum für freies Spiel, für ungestörtes Zusammensein mit Freundinnen und Freunden, für die Verständigung darüber, wie sie ihre Zeit in der Schule mit den anderen gestalten wollen.

Informelles Lernen ist dadurch gekennzeichnet, dass das Ergebnis des Lernprozesses wenig vorhersehbar und deshalb kaum planbar und auch nicht kontrollierbar ist. In der offenen Ganztagschule finden informelle Bildungsprozesse mehr als in der bisherigen Halbtagsschule innerhalb der Schule statt. Darin liegen Chancen und Risiken.

*Die Chancen* liegen darin, dass die Erwachsenen regelmäßig die Möglichkeit haben, Kinder in unterschiedlichen Kontexten zu erleben. Die Erfahrung vieler Lehrerinnen und Lehrer von Klassenreisen: „Ich habe dieses Kind von einer ganz anderen Seite kennen gelernt als im Unterricht“ oder „Ich habe dieses Kind ganz neu entdeckt“ wird alltäglicher. Die Sichtweise auf die einzelnen Kinder wird so kontinuierlich erweitert. Es ergeben sich mehr Möglichkeiten einer von Leistungserwartungen freien Kommunikation zwischen Kindern und erwachsenen Bezugspersonen. Lehrerinnen und Lehrer können sich zeitweise von ihrer Rolle als „Unterrichtende“ lösen und dem Kind als Interessierte und als Beteiligte begegnen.

Die Kinder erhalten die Möglichkeit, Lehrerinnen und Lehrer nicht nur als Vermittlerinnen und Vermittler von Unterrichtsinhalten zu erleben. Sie erfahren Lehrerinnen und Lehrer ebenso wie die Erzieherinnen und Erzieher als Vertraute, mit denen sie über die sie bewegenden Fragen sprechen können.

*Die Risiken* bestehen darin, dass die Erfahrungen der Kinder immer mehr in von Erwachsenen kontrollierten Räumen stattfinden. Der Begriff Raum ist hier sowohl in einem physischen Sinn wie in einem mentalen Sinn zu sehen. In der Ganztagschule leben die Mädchen und Jungen einen längeren Teil ihres Tages in (mehr oder weniger gut) pädagogisch gestalteten Räumen, sie stehen unter Aufsicht von pädagogisch qualifizierten Erwachsenen. Was in diesen Räumen stattfinden kann – und was nicht – ist damit pädagogisch kontrolliert. Damit einher geht immer eine von Erwachsenen vorgenommene Begrenzung der Themen für informelles Lernen.

### ***Halbformelle Bildungssituationen – Pädagogische Angebote, zwischen denen die Kinder wählen können***

Die offene Ganztagschule bietet in besonderem Maße die Möglichkeit, formelles und informelles Lernen in Verbindung zu bringen. In halbformellen Bildungssituationen werden die Themen der Kinder zum Gegenstand der pädagogischen Arbeit. Durch verschiedene thematische Angebote, zwischen denen die Kinder wählen können, haben die Mädchen und Jungen

Gelegenheit, den sie interessierenden Themen nachzugehen und sie mit professioneller Hilfe zu vertiefen.

Im Unterricht ebenso wie im offenen Ganztagsbetrieb kann allen möglichen Sachfragen nachgegangen werden, die für die Kinder von herausragendem Interesse sind, z.B. „Warum haben die Menschen unterschiedliche Hautfarben, unterschiedliche Religionen, unterschiedliche Sprachen ...?“, „Warum wird es bei uns im Winter so früh dunkel und warum ist das in anderen Ländern anders?“, „Warum können Vögel fliegen und die Menschen nicht (obwohl Menschen und Vögel Zweibeiner sind)?“

Besonders wichtig wird es hier, dass die in der Schule arbeitenden Pädagoginnen und Pädagogen gemeinsam mit Kindern und Eltern analysieren, welches die bedeutsamen Themen für die unterschiedlichen Gruppen von Kindern sind: für Jungen und Mädchen, für Kinder unterschiedlicher sozialer und ethnischer Herkunft, für Kinder verschiedener Altersgruppen, für Kinder mit verschiedenen Begabungen ...

Wenn Lehrerinnen und sozialpädagogische Fachkräfte gemeinsam planen und ihre Aktivitäten aufeinander abstimmen, können sich formelle und informelle Bildungsprozesse der Kinder wechselseitig ergänzen. Die Themen und Interessen der Kinder, die die Pädagoginnen und Pädagogen in den informellen und halbformellen Situationen in Erfahrung bringen, können wertvolle Hinweise für den Unterricht geben. Welche Fragen bewegen die Kinder, was kann der Unterricht zur Klärung der Fragen beitragen? Und im Gegenzug: Welche Fragen sind im Unterricht entstanden und wie können sie in einem Nachmittagsangebot – mit anderen Methoden – weiter verfolgt werden?

## **2.3 Relevante Themen in Projekten interdisziplinär bearbeiten**

### ***Projektarbeit in der offenen Ganztagsgrundschule***

Die offene Ganztagsgrundschule eignet sich besonders, um die Arbeit in Projekten zu einem festen Bestandteil des Bildungsgeschehens in der Schule werden zu lassen. Projekte zeichnen sich dadurch aus, dass Men-

schen mit den unterschiedlichsten Erfahrungen und Kompetenzen, Kinder aus unterschiedlichen Alters- und Entwicklungsgruppen, Erwachsene aus verschiedenen Berufssparten gemeinsam an einer Frage und ihrer Problemlösung oder an einem gemeinsamen für alle Beteiligten wichtigen Vorhaben oder Produkt arbeiten. Das Mehr an Zeit, das Kinder und Pädagoginnen und Pädagogen gemeinsam in der Schule verbringen und die damit gegebenen Möglichkeiten einer flexibleren Nutzung der Zeit, bieten gute Voraussetzungen für Projektarbeit. In Projekten arbeiten kleine Gruppen, bestehend aus Kindern und Erwachsenen, arbeitsteilig an diesem Vorhaben, so dass Kinder und Erwachsene, die länger bzw. kürzer und zu verschiedenen Zeiten in der Schule anwesend sind, diese unterschiedliche Zeiten für ihre Teilvorhaben nutzen können.

### ***Projektvorhaben mit Kindern entwickeln***

In Projekten setzen sich Kinder und Erwachsene zielgerichtet und mit vielfältigen Methoden über einen längeren Zeitraum mit einem Vorhaben auseinander, das aus der Lebensrealität der Kinder stammt oder zukünftig zu ihrer Realität gehören könnte. Projektarbeit unterstützt Kinder darin, diesen Teil ihrer Welt eigenständig und sozial verantwortlich zu gestalten. Die Wahl der konkreten Vorhaben für ein Projekt geschieht mit den Kindern. Themen können aus konkreten Anlässen entwickelt werden, bei denen die Kinder ihre Interessen, Fragen, Wünsche oder Befürchtungen äußern, z.B. „Was macht Freundschaft aus?“, „Wie kann ich Diskriminierung und Ausgrenzung vermeiden und verhindern?“, „Was brauche ich, um mich in der Schule und auf dem Schulweg wohl zu fühlen?“, „Wie kann ich mich wehren, wenn ich beleidigt oder angegriffen werde?“, „Wie können wir zu Geld für eine Tischtennisplatte, für unsere Wunschklassenreise ... kommen?“.

Themen oder Problemstellungen können auch von den Pädagoginnen und Pädagogen an die Kinder herangetragen werden, weil sie für das Aufwachsen der Kinder in dieser Gesellschaft und für die Erweiterung ihrer Weltsicht wichtig sind. Fragen und Probleme, die bisher vielleicht noch nicht im Erfahrungsfeld aller Kinder sind, es zukünftig aber vermutlich sein werden oder werden könnten, können präventiv bearbeitet werden, z.B. „Was können wir in unserer Schule / zu Hause dazu beitragen, dass die Umwelt nicht weiter



zerstört wird – und wer sonst muss dabei mitmachen?“, „Wie können wir unsere Gesundheit und unser Wohlbefinden sichern?“

Ein Projektvorhaben kann auch darin bestehen, dass Kinder und Erwachsene ein gemeinsames „Produkt“ erarbeiten, das ihnen wichtig ist, z.B. einen Teil ihrer Schule oder des Schulhofs umgestalten, ein eigenes Buch produzieren, einen ausgeschriebenen Wettbewerb mitmachen oder selbst einen Wettbewerb initiieren.

### ***Projekte thematisieren Schlüsselsituationen und sichern exemplarisches Lernen***

Immer haben Projektvorhaben einen direkten Bezug zur Lebenswelt. Sie beziehen sich auf sog. Schlüsselsituationen im Leben der Kinder. Schlüsselsituationen sind Ausschnitte der sozialen Wirklichkeit der erfahrbaren Welt, in der die Kinder mit den Erwachsenen leben. In ihrer Bearbeitung können Kinder und die mit ihnen arbeitenden Erwachsenen Kompetenzen erwerben, die sachbezogenes Lernen mit der Veränderung und Gestaltung sozialer Lebenswirklichkeit verbindet. Das Lernen an Schlüsselsituationen ist exemplarisches Lernen. Die in einem Projekt erworbenen Kompetenzen können zur Lösung neu auftauchender Probleme genutzt werden. Der Transfer der in einem Projekt erworbenen Wissens- und Erfahrungsbestände in einen neuen und anderen Kontext ist wesentliche Grundlage für den Erwerb lernmethodischer Kompetenzen.

### ***Projektarbeit ist Lernen in der Wirklichkeit***

Lernen in Projekten ist forschendes und entdeckendes Lernen in realen Lebenssituationen. Das Ergebnis steht nicht schon im Vorhinein fest, sondern entwickelt sich im Prozess. Die Lernarrangements befördern das Lernen mit allen Sinnen und lassen Raum und Zeit für spontane Ideen der Kinder. Eigensinnige –bisweilen auch skurril erscheinende – Ideen oder Theoriefbildungen von Kindern haben in einem Projekt Raum und Zeit. Kinder können ihre Ideen und Theorien selbst weiterentwickeln, überprüfen, bestätigen oder verwerfen. Die am Projekt beteiligten Erwachsenen sollten sich dabei einer vorschnellen Bewertung nach „richtig“ oder „falsch“ enthalten

und sich zunächst auf die Theoriebildungen von Kindern einlassen. Kinder sollen Raum, Zeit und Gelegenheiten haben, ihre Theorien selbst empirisch zu überprüfen.

### ***Im Projekt sind Kinder und Erwachsene Lehrende und Lernende zugleich***

In einem Projekt stoßen Kinder oder Erwachsene manchmal auf Phänomene, die auch die beteiligten Erwachsenen nicht erklären können. Oder sie entwickeln Fragen, auf die Erwachsene keine Antwort parat haben. Wenn die Erwachsenen ihre Unkenntnis nicht vertuschen, sondern ihre vorhandenen Erfahrungen und ihr erworbenes Wissen zur Verfügung stellen, damit gemeinsam mit den Kindern nach Antworten gesucht werden kann, zeigen sie den Kindern, dass Lernen im Austausch von gewonnener Erfahrung und im gemeinsamen Suchen nach Antworten auf neue Fragen geschehen kann.

Projektarbeit bietet so besondere Gelegenheiten, dass Kinder erfahren können, dass sie selbst mit ihren Fragen und ihrer Suche nach Antworten etwas auslösen und bewirken können.

### ***Stadt als Schule***

In Projekten werden vielfältige Lernorte innerhalb und außerhalb der Schule genutzt und Personen aus dem Gemeinwesen oder Experten aus anderen Bereichen des gesellschaftlichen Lebens einbezogen. Eltern oder andere Familienmitglieder können mit ihren spezifischen Kenntnissen und Erfahrungen das Projekt erweitern. Das unmittelbare soziale, kulturelle und wirtschaftliche Umfeld der Schule, kulturelle, wirtschaftliche, wissenschaftliche und soziale Institutionen und Experten aus der Stadt können im Rahmen eines Projekts besucht oder in die Schule eingeladen werden. Projekte nutzen die Stadt als Schule.

### ***Projektarbeit als integraler Bestandteil der Bildungs- und Erziehungsarbeit in der offenen Ganztagsgrundschule***

Für Projektarbeit können die üblichen Klassenverbände zeitweise zu Gunsten von thematischen Arbeitsgruppen aufgelöst werden. Projekte können aber auch im Rahmen der Arbeit innerhalb eines Klassenverbandes stattfinden.

Charakteristisch für Projektarbeit ist, dass die Bearbeitung des Vorhabens entlang der Fragen und der Bildungs- und Erkenntnisprozesse der Kinder erfolgt. *Ihre* Logik und nicht die Logik der Fächer oder Lernbereiche ist der erste Wegweiser. Projektarbeit fordert von den Pädagogen und Pädagoginnen, dass sie ihre Kenntnisse und Erfahrungen konsequent in den Dienst der kindlichen Fragen und Theoriebildungen stellen. In einem Projekt wird Fachwissen nicht einfach „vermittelt“, sondern im konkreten Anwendungsfall von und mit den Kindern *erarbeitet* und sofort daraufhin *überprüft*, ob und wie es zur Lösung realer Probleme hilfreich ist.

#### ***Projektplanung***

Bei der Planung eines Projekts ist es wichtig, dass die Lehrerinnen und Lehrer zusammen mit den Erzieherinnen und Erziehern beraten, welche Lerninhalte aus welchen Fächern bei der Bearbeitung des Projekts herangezogen und welche Erfahrungen und Kompetenzen der Kinder aus informellen und nichtformellen Bildungssituationen mit eingebracht werden können. Sie beraten mit den Kindern, welche Aktivitäten zum Thema passen und nehmen die Ideen und Vorschläge der Kinder auf. Sie verabreden, wer zu welcher Zeit an welchem Ort welche Aktivitäten anbietet.

#### ***Projekt-Dokumentation***

Damit in dem vielschichtigen und für verschiedene Kinder durchaus ungleichzeitigen Verlauf eines Projektes alle Beteiligten jederzeit einen Überblick haben, was wann wo mit wem stattfindet, müssen die Pädagoginnen und Pädagogen die Planung fortlaufend mit den Kindern dokumentieren und diese Planung auch sichtbar machen.

Bei der Dokumentation der einzelnen Projektschritte bietet sich die Gelegenheit, mit den Kindern auszuwerten, welche Kenntnisse und Erfahrungen sie erworben haben, was ihnen wichtig war und welche Fragen, Ideen und Wünsche sie für den weiteren Verlauf des Projekts haben.

Die Projektergebnisse können einem größeren Publikum präsentiert werden, z.B. der gesamten Schülerschaft und dem Kollegium, Eltern. Auch öffentliche Präsentationen, z.B. im Rathaus, bieten sich an.

### **Konkretionen:**

#### **Wahl des Themas und Analyse**

*Die Pädagoginnen und Pädagogen wählen mit den Kindern Vorhaben aus, die in einem Projekt erarbeitet werden sollen.*

*Dazu erfassen sie durch Beobachtungen und Gespräche mit den Kindern, welche Fragen, Interessen und Bedürfnisse die Kinder haben, welches Lebensthema sie aktuell beschäftigt.*

*Sie setzen sich mit aktuellen wissenschaftlichen Erkenntnissen zum Thema auseinander.*

#### **Ziele konkretisieren**

*Die Pädagoginnen und Pädagogen analysieren, welche Kompetenzen Kinder in der Bearbeitung des Vorhabens erwerben können. Dazu übertragen sie die Ziele sowohl der Rahmenlehrpläne wie die Ziele der erzieherischen Tätigkeiten auf das Projektvorhaben.*

*Sie differenzieren die Ziele entsprechend des Lern- und Entwicklungsstandes der einzelnen Kinder.*

#### **Handlungsschritte planen**

*Die Pädagoginnen und Pädagogen führen mit den Kindern und nach Möglichkeit mit Eltern eine Aufgabensammlung zum Projektvorhaben durch.*

*Sie überlegen, welche Aktivitäten zum Projekt passen und wer was dazu beitragen kann.*



*Sie planen mit den Kindern differenzierte Tätigkeiten für Klein- und Großgruppen.*

*Sie strukturieren Räume und Material so, dass die Kinder vielfältige Möglichkeiten zum selbst bestimmten Bearbeiten des Projektvorhabens vorfinden.*

*Sie machen sichtbar, welche Aktionsmöglichkeiten wann, wo mit wem vorhanden sind.*

### **Dokumentation und Auswertung**

*Die Pädagoginnen und Pädagogen dokumentieren die einzelnen Projektschritte mit den Kindern.*

*Dabei werten sie mit den Kindern aus, welche Kenntnisse sie erworben haben und welche Erfahrungen ihnen wichtig waren.*

*Sie besprechen mit den Kindern, welche Fragen und Ideen sie im weiteren Verlauf des Projekts bearbeiten wollen.*



## **2.4 Schulaufgaben als Beitrag zur Selbstständigkeitsförderung der Kinder organisieren**

In einer Schule, in der viele Kinder täglich bis 16.00 oder gar 18.00 Uhr verweilen, kann es keine „Hausaufgaben“ in einem sehr traditionellen (und zugleich beschränkten) Sinn mehr geben, z.B. mechanische Übungsaufgaben, die zuhause erledigt werden, um Wissen zu festigen oder einzelne Fertigkeiten zu perfektionieren. Andererseits zeigt die Erfahrung, dass - aller Kritik an den „Hausaufgaben“ zum Trotz<sup>11</sup> - die Schule ohne solche Übungsformen nicht auszukommen scheint. Vokabeln im Fremdsprachenunterricht beispielsweise müssen ebenso individuell trainiert werden wie bestimmte Rechenverfahren oder die eigenständige Produktion von Texten. Auch anspruchsvollere Aufgaben wie die eigenständige unterrichtsvor- oder -nachbereitende Sachrecherche sowie das Besorgen von Informationen und Materialien aller Art für den Unterricht durch die Kinder gehören zum schulischen Lernen. Sie wurden früher häufig den Kindern als „Hausaufgaben“ aufgegeben, müssten aber in der offenen Ganztagschule richtigerweise eher „Schulaufgaben“ heißen.

In der offenen Ganztagschule entsteht hier leicht ein Konfliktfeld, wenn Lehrerinnen und Lehrer im Vormittagsunterricht an überkommenen, lehrerzentrierten Unterrichtskonzepten festhalten und davon ausgehen, dass die Schülerinnen und Schüler das Üben oder andere Formen selbständigen Arbeitens vorwiegend am Nachmittag erledigen sollten. Noch heikler wird die Situation, wenn die Kinder als „Hausaufgabe“ aufgetragen bekommen, Dinge nachmittags (und das unterstellt dann meistens: „daheim“) fertig zu machen, die man im gemeinsamen Unterricht am Vormittag nicht ganz geschafft hat. In solchen Fällen wird allzu oft ungeprüft vorausgesetzt, dass die Kinder diese Aufgaben entweder ohne jede Hilfe bewältigen können oder aber im Elternhaus über die nötige Unterstützung verfügen würden bzw. müssten. Die Forschung zur Bildungsbenachteiligung von Kindern aus den unteren Sozialschichten belegt, dass diese Voraussetzung für viele

---

<sup>11</sup> Zur Diskussion über den Sinn und Unsinn von Hausaufgaben siehe LIPOWSKY 2004 sowie HAUSAUFGABEN – KINDERSACHE 2004.

Kinder nicht zutrifft. Sie brauchen die Unterstützung von professionellen Pädagoginnen und Pädagogen auch bei der Anfertigung von Übungsaufgaben oder selbständigen Produktionen.

Nun ist in der offenen Ganztagsgrundschule auch am Nachmittag professionelles pädagogisches Personal verfügbar. Es sieht sich allerdings häufig mit äußerst widersprüchlichen Erwartungen seitens der Eltern konfrontiert: Manche Eltern wollen sehr gerne noch nach der Schule „Hausaufgaben“ mit ihren Kindern machen, um so einen ständigen Einblick in deren schulische Entwicklung zu erhalten. Andere Eltern erwarten von den Erzieherinnen im Ganztagsbetrieb, dass diese für die komplette „Erledigung“ der „Hausaufgaben“ Sorge tragen, nachdem die Eltern ja für die Nachmittagsmodule bezahlen müssen. In der Praxis fühlen sich die Erzieherinnen dann häufig zu pädagogischen „Ausputzern“ der Vormittagsschule degradiert, die hauptsächlich mit der „Überwachung“ der Hausaufgaben befasst sind. Dies gilt insbesondere, wenn die Lehrerinnen und Lehrer den Kindern am Vormittag ohne jede Rücksprache mit den Erzieherinnen und ohne jede Rücksicht auf das Nachmittagsprogramm der Schule Aufgaben erteilen, so dass den Erzieherinnen am Nachmittag für die Durchführung anspruchsvoller unterrichtsergänzender Bildungsangebote gar keine Zeit mehr bleibt.

Wiederum zeigt sich, dass die Einführung der offenen Ganztagsgrundschule nur Erfolg verspricht, wenn sie mit einer pädagogischen Runderneuerung der Grundschule einhergeht und jene Organisationsformen modernen Grundschulunterrichts jetzt überall eingeführt werden, die reformorientierte Grundschulen schon seit Mitte der 1970er Jahre praktizieren. Sie greifen auf Jahrzehnte alte Erfahrungen eines individualisierten Lernens zurück beispielsweise nach Maria Montessori, Célestin Freinet, Peter Petersen oder anderen. In der rhythmisierten Grundschule können all die individuellen Übungs-, Recherche- und Produktionsaufgaben, die die Kinder einzeln und möglichst selbständig leisten sollen, problemlos in die Freiarbeit integriert werden. Dies setzt lediglich voraus, dass es in jeder Schulklasse jeden Tag hinreichend lange Freiarbeitszeiten gibt. Diese Zeiten müssen auch nicht auf den Nachmittag beschränkt bleiben, sondern sollten sich vielmehr mit Zeiten gemeinsamen Arbeitens im geschlossenen Klassen-

verband rhythmisch abwechseln.<sup>12</sup> Schülerinnen und Schüler lernen so von Anfang an Beides als gleichrangige und gleich wichtige Lernform kennen: das Lernen im Dialog als gemeinsames Nachdenken über die Welt im Klassenverband und das eigenverantwortliche Lernen in der Einzel- oder Kleingruppenarbeit im Rahmen der „freien Phasen“.

Wenn – wie in diesem Bildungsprogramm durchgängig empfohlen – Lehrer und Erzieher Klassenteams bilden, die die ganztägige Bildungsarbeit „ihrer“ Klasse oder Lerngruppe gemeinsam planen und verantworten, kann zugleich die besondere Kompetenz der Erzieherin auf speziellen Gebieten auch voll ausgenutzt werden: Während die Erzieherin beispielsweise mit einer Schülergruppe die Schulzeitung produziert, ein Theaterstück einübt oder am Biotop auf dem Schulgelände mit den Kindern naturwissenschaftliche Forschung betreibt, kann die Lehrerin den anderen Kindern in der Freiarbeit bei ihren Übungsaufgaben helfen oder mit einzelnen von ihnen eine versäumte Lektion in irgendeinem Unterrichtsfach nachholen (vgl. auch Kap. 2.2 „Formelle, informelle und halbformelle Bildungssituationen aufeinander abstimmen“).

Man sieht erneut, dass die Einführung der offenen Ganztagsgrundschule eine andere Unterrichtskultur als die der traditionellen Halbtagschule nahelegt: „Hausaufgaben“ gibt es in dieser Schule nicht mehr, wohl aber individuelle Aufträge aus Projektkontexten und Übungsaufgaben, die die Schülerinnen und Schüler weitgehend selbständig und vorwiegend in eigener Zeiteinteilung erledigen müssen. Dafür müssen natürlich entsprechende Freiarbeitszeiten eingerichtet werden - am Vormittag wie am Nachmittag. Auftrag der Pädagoginnen und Pädagogen in der offenen Ganztagsgrundschule ist hier nicht mehr die „Überwachung“ der Schülerinnen und Schüler bei ihrer Arbeit, sondern die Anleitung und Unterstützung der Kinder bei der möglichst selbständigen Bewältigung differenzierter Aufgaben im Rahmen der Freiarbeitszeiten (siehe auch Kap. 4.2 „Übergänge und Verbindungen zwischen Familie und offener Ganztagschule schaffen“).

---

<sup>12</sup> Siehe unten Kapitel 2.6 „Den Umgang mit der Zeit gestalten“.



## **2.5 Räume gestalten und Material bereitstellen**

### **2.5.1 Räume gestalten**

Wenn Kinder sich sechs, acht, zehn oder gar zwölf Stunden pro Tag überwiegend in der Schule aufhalten, dann müssen die Räume sehr unterschiedliche Funktionen erfüllen. Die Altersspanne an Berliner Grundschulen reicht von 5-Jährigen bis 12- oder 13-Jährigen. Die jüngeren Kinder haben andere Raumbedürfnisse als die älteren, Mädchen oft andere als Jungen. Alle Kinder haben ein Recht darauf, dass die Räume, in denen sie die meiste Zeit ihres Kinderlebens verbringen, ihren Interessen und Bedürfnissen entsprechen und ihnen gute Bedingungen für gelingende Bildungsprozesse bieten.

Auch die Pädagoginnen und Pädagogen sind in der offenen Ganztagsgrundschule vielfach bis zu acht oder mehr Stunden pro Tag in der Schule anwesend. Ihr Tätigkeitsspektrum in der Schule wächst, und damit wachsen auch ihre Ansprüche an Räume und Raumgestaltung.

Das Konzept der offenen Ganztagsgrundschule legt Wert auf eine möglichst enge Zusammenarbeit mit den Eltern. Dies schließt ein, dass auch Eltern Raum in der Schule haben, Raum für Einzelgespräche mit den Pädagoginnen und Pädagogen ihres Kindes, Raum für die Kommunikation mit anderen Eltern, mit Kolleginnen und Kollegen des Schulpersonals und für Aktivitäten mit den Kindern.

Jede Schule muss in Abhängigkeit von der baulichen Ausstattung und den Umbaumöglichkeiten ihr eigenes Raumkonzept entwickeln. Das Kollegium aus Lehrerinnen und Lehrern, Erzieherinnen und Erziehern und sonstigen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern sollte sich für die Gestaltung der Räume auf gemeinsame Ziele verständigen. Als Diskussionsgrundlage kann die nachfolgende Auflistung von Konkretionen genutzt werden.

Durchgängige Prinzipien sind:

- Die Beteiligung der Kinder an der Gestaltung der Räume, in denen sie sich über einen längeren Teil des Tages oder regelmäßig aufhalten, hat Priorität.

- Wenn Kinder neu in die Schule kommen oder in einen neuen Bereich innerhalb der Schule wechseln, haben sie einen Anspruch darauf, Räume nach ihren Vorstellungen im Rahmen der bestehenden Möglichkeiten neu zu gestalten.
- Die Gestaltung der Räume spiegelt die kulturelle Vielfalt der Schüler und ihrer Familien und lädt zur Identifikation mit der Schule ein.
- Regeln für die Nutzung der Räume werden mit den Kindern ausgehandelt.

**Konkretionen:**

- *Dezentrale Raumeinheiten für die verschiedenen Altersgruppen unterstützen die Zusammengehörigkeit von Schülergruppen und Personal und fördern die Übernahme von Verantwortung für die Räume.*
- *Die Individualität der Kinder wird geachtet, indem jedes Kind einen Platz hat, an dem es seine persönlichen Dinge sicher aufbewahren kann.*
- *Besondere Interessen von Jungen und Mädchen an der Raumgestaltung werden mit ihnen analysiert und bei der Gestaltung der Räume berücksichtigt.*
- *Arbeits- und Spielräume fordern zu eigeninitiativen Experimentieren und forschendem Lernen heraus.*
- *Lernwerkstätten oder „Lerninseln“ unterstützen die Herausbildung spezifischer Interessen und regen selbstbestimmtes Lernen an.*
- *Küche, Fahrradwerk-, Holz- und Elektrowerkstatt und anderer Werkstätten ermöglichen Kindern, Dinge ihres Alltagslebens in Schule oder Hort nach ihren Vorstellungen zu produzieren oder wieder herzurichten.*
- *Medienräume mit Bibliothek, Computerarbeitsplätzen und anderen technischen Medien sind Informationsquelle für alle an der Schule Beteiligten und können von Kindern, Pädagoginnen, anderen Mitarbeitern der Schule und Eltern jederzeit genutzt werden.*
- *Es gibt vorbildliche Sanitärräume für die Versorgung von Kindern mit schweren Behinderungen an jeder Schule.*

- *Kommunikations- und Planungsräume für die verschiedenen Professionen im Kollegium und die Eltern unterstützen die gemeinsame Entwicklungsarbeit.*
- *Arbeitsplätze für Pädagoginnen und Pädagogen ermöglichen Vorbereitungs- und Planungsarbeiten sowie administrative Tätigkeiten in der Schule.*
- *Wohnlich gestaltete Rückzugsräume für Erwachsene und Kinder sichern ungestörte Erholungspausen.*
- *Gemütliche Ecken, Treffs oder ein kleines Cafe stehen den Pädagoginnen, den Eltern und Besuchern für die Kommunikation zur Verfügung.*

## **2.5.2 Material bereitstellen**

Lern- und Spielmaterialien unterstützen die Bildungsprozesse der Kinder, indem sie zu tätiger Auseinandersetzung anregen. Um den individuell unterschiedlichen Lernstrategien der Kinder gerecht zu werden, sollen die Materialien die unterschiedlichen Sinneserfahrungen stimulieren. Die Lern- und Spielmaterialien repräsentieren zudem die kulturelle Vielfalt der Gesellschaften in dieser Welt. In einer multikulturell zusammengesetzten Schule sollten die Pädagoginnen und Pädagogen darauf achten, dass Kinder unterschiedlicher Herkunft die Möglichkeit haben, ihre Lebenserfahrungen in das Bildungsgeschehen der Schule einzubringen.

Neben den pädagogisch ausgewählten Materialien finden in der Schule Materialien und Dinge aus dem pädagogisch unkontrollierten Leben der Kinder Platz, um die Auseinandersetzung der Kinder mit diesen Materialien auch in der Schule zu ermöglichen. Prinzipiell sollte es jedem Mädchen und jedem Jungen möglich sein, die Dinge, die ihr oder ihm wichtig sind, in die Schule mitzubringen. Nur so können die Kinder untereinander und mit den Erwachsenen darüber kommunizieren, was ihnen warum wichtig ist.

Kinderkultur manifestiert sich in Gegenständen und Ritualen im Umgang mit diesen Gegenständen, deren Sinn und Bedeutung sich den Erwachsenen oftmals verschließt. Hier gilt es sensibel und neugierig zu sein und die Bedeutung, die diese Dinge und Rituale für die Kinder haben, von ihnen zu

erfragen oder sich zeigen zu lassen. Schnelle Bedeutungszuweisungen allein aus der eigenen Perspektive führen oft in die Irre.

Gleichzeitig gilt es, die Geheimsphäre der Kinder zu respektieren. Nicht alles, was ein Mädchen oder einen Jungen beschäftigt, darf zum Gegenstand pädagogischer Auseinandersetzung werden. Jeder Mensch, egal ob Kind oder Erwachsener, hat ein Recht auf Geheimnisse.

Achtung der Kinderkultur ist die eine Seite, eigene Standpunkte beziehen die andere. Bringen Kinder z.B. gewaltverherrlichende, sexistische, rassistische Spiele, Materialien oder Symbole mit, dann muss dies Gegenstand der pädagogischen Arbeit im Unterricht und in der außerunterrichtlichen Arbeit werden.

### **Konkretionen**

- *Sprechen und Hören, Sehen, Tasten und bewegungsbetonte Aneignungsstrategien finden in der Auswahl der Materialien Berücksichtigung.*
- *Technische Medien sind den Kindern auch für eigenständige Erkundungen zugänglich.*
- *Die Lern- und Spielmaterialien sind in den Räumen sichtbar und für die Kinder frei zugänglich.*
- *Die Lern- und Spielmaterialien berücksichtigen geschlechtsspezifische Interessen der Mädchen und Jungen.*
- *Die Lern- und Spielmaterialien repräsentieren die kulturelle Vielfalt.*
- *Notwendige Regeln zur Nutzung des Materials werden mit den Kindern ausgehandelt.*

## **2.6 Den Umgang mit der Zeit gestalten – Rhythmisierung von Schule und Unterricht**

Der Umgang mit der jeweils verfügbaren Zeit ist ein wesentliches Merkmal bewusst gestalteter Pädagogik. Wiederum ergeben sich aus der besonderen Konstruktion der offenen Ganztagsgrundschule mit ihrem modularisierten Aufbau besondere Herausforderungen und neue Aufgaben für die Pädagoginnen und Pädagogen.

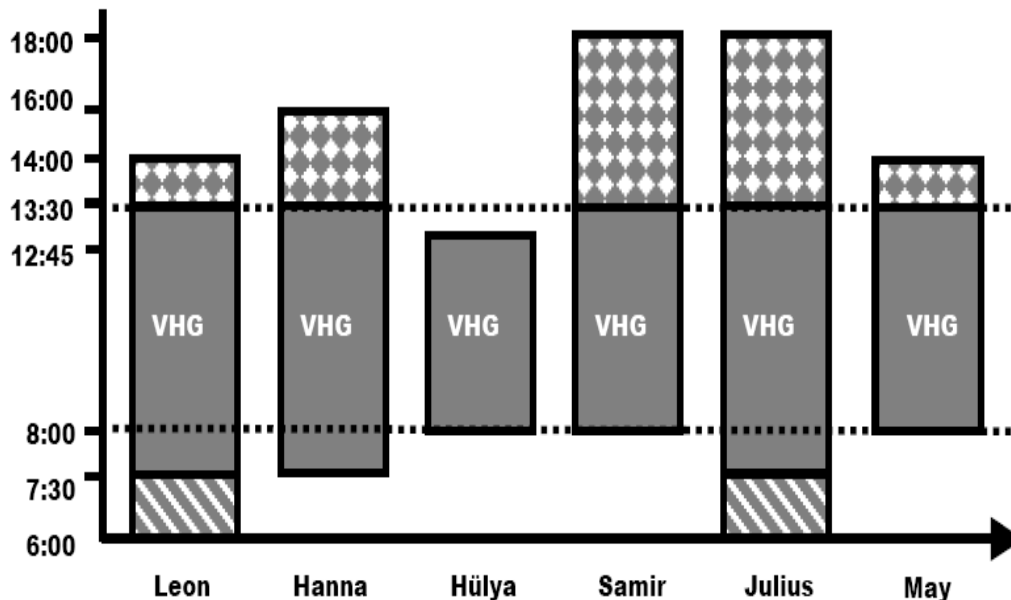
Was damit gemeint ist, wird vielleicht deutlich, wenn man sich zunächst die Zeitstrukturen der traditionellen Halbtagsgrundschule vergegenwärtigt. Normalerweise sollte die Zeitplanung offen und flexibel an die jeweiligen Erfordernisse der Sachen, die gerade angeboten werden, angepasst werden können. Aber da in Deutschland die Lehrerarbeitszeit in „Pflichtstunden“ bemessen wird, hat sich über Jahrhunderte hinweg der „Stundenplan“ als zentrales Organisationsinstrument schulischer Arbeit so sehr im Bewusstsein der Menschen verankert, dass sich viele eine Schule ohne Stundenplan gar nicht mehr vorstellen können.

Dabei kann sich im schlimmsten Fall das Verhältnis von pädagogischer Zwecksetzung und einer dieser Zwecksetzung dienenden Zeitgestaltung sogar umkehren: Unterricht findet dann nicht mehr in dem Zeitmaß statt, das von der jeweiligen Sache her geboten ist, sondern wird künstlich in ein vorgegebenes Zeitraster eingepasst – egal, ob die Schülerinnen und Schüler die Sache schon verstanden haben oder auch nicht.

Pädagoginnen und Pädagogen, die unter einem solchen, für Schule mancherorts immer noch üblichen „Zeitdiktat“ arbeiten, fühlen sich oft gestresst und frühzeitig „ausgebrannt“. Die Situation verschlimmert sich für die Pädagoginnen und Pädagogen noch, wenn sie im Laufe eines voll gedrängten Schultages keine wirklichen Pausen haben, die der Regeneration dienen, sondern vier, fünf oder gar mehr Stunden „am Stück“ unterrichten müssen, weil die traditionelle Schule mittags schon zu Ende sein muss oder Lehrerinnen und Lehrer selber schon mittags nach Hause wollen.

Im Unterschied zur traditionellen Halbtagschule bietet die offene Ganztagsgrundschule Bildungs- und Betreuungsaufgaben über den ganzen Tag hinweg. Hier kann der traditionelle Stundenplan nicht einfach nach vorne und hinten verlängert werden. Vielmehr fordert die unterschiedliche tägliche Verweildauer der Kinder in der Schule völlig neue Zeitkonzepte – auch für den Vormittagsbetrieb. Denn einige Kinder kommen schon vor der Kernunterrichtszeit, andere kommen später an, einige bleiben nur bis zum Ende der Kernzeit, andere verweilen bis nach dem Mittagessen in der Schule, wieder andere bis in den frühen Abend hinein.

Für die Pädagoginnen und Pädagogen stellt sich diese Situation bisweilen als unübersichtlich dar, die unterschiedliche Anwesenheitsdauer der Kinder erschwert eine kontinuierliche Angebotsplanung.



**Grafik: Unterschiedliche Präsenzzeiten der Schülerinnen und Schüler in der offenen Ganztagsgrundschule**

Für das einzelne Kind entsteht jedoch in jedem Fall ein ganz spezielles Zeitmuster, das sein Bild von „Schule“ prägt. Je nachdem, ob dieses Zeitmuster primär an den Bedürfnissen der Kinder ausgerichtet ist oder eher von äußeren Zwängen, z.B. Vorgaben eines einfachen Personaleinsatzes fremdbestimmt wird, entsteht ein gutes oder ein eher bedenkliches Zeitmuster. Lässt man die Schlafzeiten in der Nacht einmal außer Acht, verbringen einige Kinder schließlich mehr Stunden in der Schule als in der Familie. Es muss daher sorgfältig bedacht werden, welche Elemente besonders in sozialer Hinsicht eine Ganztagschule haben muss, um der Funktion gerecht zu werden, ein wichtiger Lebensmittelpunkt des Kindes neben der Familie zu sein.

Für die Pädagoginnen und Pädagogen stellt sich die Herausforderung, trotz der unterschiedlichen Verweildauer der Kinder in der Schule für *alle* einen guten Tagesrhythmus zu finden. Fast alle bekannten Reformschulen haben dazu den traditionellen 45-Minuten-Takt der Schule des 19. und 20. Jahrhunderts abgeschafft und in vielen Fällen auch die Schulklingel abgestellt.

An die Stelle des von Peter Petersen einst abschätzig „Fetzenstundenplan“ genannten 45-Minuten-Taktes treten in solchen Schulen „rhythmisierete“ Tages- und Wochenpläne.

Für die Berliner Grundschule war eine solche Rhythmisierung schon seit langem möglich; mit dem Rahmenlehrplan von 2004 wurde sie für alle Grundschulen verbindlich.<sup>13</sup> Die gemeinsame Verabredung und Erprobung eines für die jeweilige Schule speziellen Zeitrasters wird im übrigen von den Pädagoginnen und Pädagogen erfahrungsgemäß durchaus als ein Stück Autonomie-Erweiterung empfunden und trägt somit auch zur Professionalisierung des Kollegiums bei. Die mit solchen Umstellungen verbundene phasenweise Mehrbelastung wird in der Regel durch eine größere Arbeitszufriedenheit kompensiert.

Die zeitliche Grundstruktur der offenen Ganztagsgrundschule mit ihren verschiedenen „Modulen“ ist in § 26 der Grundschulverordnung geregelt.<sup>14</sup> Dort findet sich auch der obligatorische „Jahresstundenrahmen für die Grundschule“ (Anlage 2 zur Grundschulverordnung). Im Rahmen dieser allgemeinen Vorgaben muss jede Schule in Abhängigkeit von den örtlichen Besonderheiten ihr eigenes „Zeitstrukturmodell“ entwickeln. Dabei gibt es kein überall gleich sinnvolles Zeitraster. Eine etwaige „Rhythmisierung“ ist immer eine spezielle Konsequenz aus den allgemeinen Überlegungen der konkreten Schule zur didaktischen Strukturierung des ganzen Tages, wie sie im Schulprogramm von der Schulgemeinde, d.h. den Pädagoginnen und Pädagogen gemeinsam mit den Eltern und den außerschulischen Kooperationspartnern entwickelt wurde und dokumentiert ist.

Die Kernidee von „rhythmisiereten“ Zeitplänen ist dabei immer ähnlich: Statt nach Fächern und Gegenständen wird der Tag hier entweder nach Phasen der Anspannung und Entspannung oder aber nach typisierten Arbeitsformen gegliedert, die ein produktiveres Arbeiten durch systematischen Wechsel der Arbeitsformen ermöglichen und der Ermüdung entgegenwir-

---

<sup>13</sup> Vgl. Rahmenlehrplan Grundschule, 1. Teil, Kapitel 1.4., S. 11

<sup>14</sup> Vgl. Grundschulverordnung vom 19. Januar 2005, geändert am 25. September 2006

ken sollen. Zugleich erhalten die einzelnen Klassenteams dabei mehr Freiraum in der Zeitgestaltung, die nun nicht mehr dem Minutenzeiger der Schuluhr folgen muss.

Mo	Di	Mi	Do	Fr
<b>offene Eingangsphase</b>				
<b>Gemeinsamer Morgenkreis</b>				
<b>Gemeinsamer Unterricht</b>				
<b>offene Phase (Freiarbeit)</b>				
<b>Projektzeit</b>				
<b>M i t t a g s p a u s e</b>				
<b>offene Phase (Freiarbeit)</b>				
<b>strukturierte Angebote</b>				
<b>Tagesabschluss</b>				

**Grafik: Grundmodell einer Rhythmisierung des Schultages**

Hier wird keineswegs ein für alle Kinder an allen Tagen gleich günstiger Lernrhythmus im Sinne vermeintlich „natürlicher“ Biorhythmen unterstellt.<sup>15</sup> Die Forschung hat gezeigt, dass es solche für alle Menschen identischen optimalen Zeitrhythmen nicht gibt. Der Vorteil solcher „rhythmisierter“ Tagespläne liegt vielmehr darin, dass die einzelnen Phasen von den Pädagoginnen und Pädagogen in Abhängigkeit von den Erfordernissen des Tages und der aktuellen Befindlichkeit der Kinder durchaus unterschiedlich lang sein können: Wenn die Kinder „gut drauf“ sind und produktiv arbeiten, kann die jeweilige Phase durchaus verlängert werden; fühlen sie sich weniger wohl und ist die Atmosphäre unproduktiv, können die Pädagoginnen und

<sup>15</sup> Zur Kritik an einem biologistischen Verständnis von Rhythmisierung vgl. KOLBE u.a. 2006, S. 7 f. und 38.



Pädagogen nach eigener Entscheidung spontan zur nächsten Phase übergehen, ohne auf ein Klingelzeichen warten zu müssen. Dies gilt insbesondere dann, wenn auch die Pausenregelung individuell vorgenommen werden kann und jede Klasse oder Lerngruppe dann Pause macht, wenn sie eine Pause braucht.

Es wird allerdings – bei aller Freiheit der Klassenteams in der Tagesgestaltung - doch einige Fixpunkte im Tagesablauf geben müssen, damit Schule organisierbar bleibt. Hierbei ist vor allem zu berücksichtigen, dass in mehrfach genutzten Räumen (z. B. Werkstätten, Fachräumen für Musik und Tanz, Sporthalle) die vorgesehenen Mehrfachnutzungen möglich bleiben, dass Pädagoginnen und Pädagogen, die zeitweise für verschiedene Klassen Verantwortung übernehmen müssen, terminlich vereinbarte Wechsel einhalten können und auch andere organisatorische Zeitfestlegungen (z.B. die Ausgabe des Mittagessens, Abfahrt des Busses zur Schwimmhalle u.ä.m.) eingehalten werden müssen.

Zeitstrukturen haben immer auch Auswirkungen auf die didaktischen Möglichkeiten. Ein flexiblerer Umgang mit der Zeit ermöglicht nicht nur eine flexiblere didaktische Strukturierung der Bildungsangebote, er ist geradezu eine Voraussetzung dafür: Große Blöcke mit Freiarbeit ermöglichen erst die Arbeit nach individuellen Wochenarbeitsplänen sowie die Durchführung von individuellen Einzel- und Gruppenarbeiten im Rahmen größerer Projekte. Sie bieten zugleich vermehrte Gelegenheiten für eine individuelle Förderung im gemeinsamen Klassenverband – mithin für Binnendifferenzierung.

Wichtig ist, dass die Pädagoginnen und Pädagogen immer zweierlei im Blick haben: Zum einen bedeutet das Abstellen der Schulglocke nicht, dass jetzt ganz beliebige Zeitmuster Raum greifen könnten. Vielmehr ist es für das Wohlbefinden der Kinder und der Erwachsenen durchaus wichtig, dass sich ein „verlässliches“ Zeitraster einprägt – eben ein „Rhythmus“ - und nicht jeden Tag neue Pläne erfunden werden müssen. Ritualisierte Zeit-

raster, wie sie die Kinder aus dem Kindergarten kennen, erleichtern auch die Orientierung in der Schule.<sup>16</sup>

Wenn für einen größeren Teil der Schülerinnen und Schüler die Schule mit der Kernzeit vor dem Mittagessen noch lange nicht vorbei ist, sondern der Schultag und damit die Bildungsangebote für die Kinder in der offenen Ganztagsgrundschule nach der Essenszeit weiter gehen, ist es für die Qualität dieser Angebote entscheidend, dass die vormittäglichen und nachmittäglichen Aktivitäten aufeinander abgestimmt werden und auch zeitlich bewusst geplant werden.

Das hat bedeutsame Konsequenzen für die Unterrichtsvorbereitung: Hier können die Lehrerinnen und Lehrer nicht mehr allein „am heimischen Schreibtisch“ einzelne Fachstunden für den kommenden Tag vorbereiten; vielmehr findet ein Teil der Unterrichtsvorbereitung jetzt im Team in der wöchentlichen Team- oder Klassenkonferenz statt, wobei Lehrerinnen und Lehrer, Erzieherinnen und Erzieher und bisweilen auch die Elternvertreter sich gemeinsam überlegen und absprechen müssen: Welche Bildungsangebote stehen in der kommenden Woche an, was ist am Vormittag geplant, was am Nachmittag, welche Aktivitäten eignen sich für die Freiarbeitszeiten, welche empfehlen sich eher für die gelenkte Arbeit im geschlossenen Klassenverband, was geht alle Kinder an, was trifft nur für einzelne zu und welche Pädagogin, welcher Pädagoge ist für die jeweilige Phase verantwortlich? Auch hier zeigt sich wieder: Die offene Ganztagsgrundschule ist nur als Teamschule denkbar.

Bei solchen Umstellungen der zeitlichen Grundmuster, nach denen die Schule operiert, muss durchaus mit Ängsten von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern gerechnet werden, von denen einige die über Jahre bewährten Routinen ungern aufgeben, andere vielleicht unendlichen Sitzungsaufwand befürchten und Dritte die Notwendigkeit solcher Absprachen gar nicht ein-

---

<sup>16</sup> Aus diesem Grund halten wir trotz der berechtigten Kritik von Kolbe u.a. an dem Begriff „Rhythmisierung“ fest.

sehen, weil sie selber – im Gegensatz zu den Kindern - niemals den ganzen Tag in der Schule verbringen.

Ebenso könnten Eltern bei einer für sie nicht durchschaubaren Zeitregelung befürchten, dass ihr Kind zu wenig „richtigen“ Unterricht erhält. Hier helfen nur die Einbeziehung der Eltern in die Gesamtplanung, konsequente Aufklärung und das Angebot, jederzeit einen Tag mit den Kindern in der Schule verbringen zu dürfen, um den Tagesrhythmus selber erleben und mitvollziehen zu können.

Mit Rücksicht auf die genannten Ängste, kann es an einzelnen Standorten sinnvoll sein, sich den neuen Zeitstrukturen schrittweise zu nähern und erst einmal eine „kleine Rhythmisierung“ im Vormittagsbereich zu realisieren und die Nachmittagsangebote den Erzieherinnen und Erziehern zu überlassen.

#### *Zwischenschritte auf dem Weg zur rhythmisierten Ganztagsgrundschule*

Als Zwischenschritt auf dem Weg zum „integrierten Ganztage“ haben einige Grundschulen vormittags die „90-Minuten-Freiheit“ eingeführt. Hier wird zunächst noch an den traditionellen gemeinsamen Pausenzeiten für die ganze Schule festgehalten, und zwischen dem „Vormittagsbetrieb“ und dem „Nachmittagsbetrieb“ wird eine deutliche Zäsur gewahrt. Die verlässliche Halbtagsgrundschule und die unterrichtsergänzenden Bildungsangebote des Nachmittags sind an der „Trennlinie“ um 13.30 Uhr deutlich voneinander zu unterscheiden. Bei diesem Modell erhalten die Klassenteams allerdings die Freiheit, die Bildungsangebote nach eigener Entscheidung auf 90-Minuten-Blöcke aufzuteilen. Die Zeitblöcke werden von den Lehrerinnen und Lehrern gemeinsam mit den Erzieherinnen und Erziehern über den ganzen Tag hinweg geplant, wobei durchaus Erzieherinnen mal einzelne Vormittagsblöcke übernehmen, wie auch Lehrerinnen und Lehrer einzelne Nachmittagsblöcke abdecken können.

Zeit	Mo	Di	Mi	Do	Fr
6.00	Frühbetreuung mit Freiarbeitszeit und Frühstück				
7.30	offene Eingangsphase und / oder Förderkurse				
8.00	Morgenkreis anschließend gelenkte Arbeit im geschlossenen Klassenverband				
9.30	Pause				
10.00	Freiarbeitszeit				
11.30	Pause				
11.45	Projekt- unterricht	Neigungs- kurse und Differenzie- rung	Projekt- unterricht	Neigungs- kurse und Differenzie- rung	Projekt- unterricht
13.00	Schulabschluss für die Vormittags- kinder		M i t t a g e s s e n für die Nachmit- tagskinder		
13.30	Freiarbeitszeit / Ruhezeit /		Tobezeit / Spielzeit		
14.00	Schulaufgabenzeit / Projektzeit / Kurse / Arbeitsgemeinschaften				
15.45	kleiner Imbiss und Abschied der 16.00-Uhr Kinder				
16.00	Projektzeit / Kurse / Arbeitsgemeinschaften / außerschulische Angebote				
17.45	gemeinsamer Tagesabschluss				

18.00 Schulschluss

Tabelle: Rhythmisierungsbeispiel: die „90-Minuten-Freiheit“

UHRZEIT:	MO	DI	MI	DO	FR
Ab 7.30	„Betreuung“ durch - Erzieherinnen/Vorklassenleiterin im Rahmen von VHG und ggf. Lehrerinnen im Rahmen des Frühförderunterrichts				
8.20 - 9.50	1.Block (1./2. Stunde) Stammgruppenunterricht			meist Klassenlehrer/innen, auch KOOP ggf. diff. Gruppen in Zusammenarbeit mit VHG Erzieherin	
9.50- 10.00	<i>Gemeinsames Frühstück im Klassenverband</i>			<i>Lehrer/in</i>	
10.00 – 10.25	<i>Aktive Hofpause mit Spielzeugausgabe</i>			<i>Lehrer/innen und Erzieher/innen</i>	
10.25 – 10.35	<i>Entspannungs- und Ruhepause</i>			<i>Lehrer/innen</i>	
10.35 - 11.55	2. Block (3./4. Stunde) Stammgruppenunterricht			Klassenlehrerin od. Fachlehrer/in ggf. differenzierte Gruppen in Zusammenarbeit mit VHG Erzieherin	
11.55 - 12.15	<i>Aktive Hofpause</i>			<i>Erzieher/in und Lehrer/in</i>	
12.15 - 12.30	<i>2. Essenspause im Klassenraum</i>				
12.30 - 13.30	3. Block (5./6. Stunde) offene Arbeit/Fachunterricht <i>Sonnen- und Mondkinder werden abgeholt!</i>			<i>Erzieher/innen</i>	
13.30 – 14.00	<i>Tagesabschluss mit Sternekindern</i>			<i>Lehrer/innen</i>	
14.00 – 14.15	<i>Pause bei Nachmittagsunterricht</i>				
14.15 – 15.45	4. Block (7. + 8. Stunde) <i>1x wöchentlich für Fünft- und Sechstklässler</i>			<i>Lehrer/innen</i>	
14.00 – 15.45	ggf. Teilnahme an den variabel angebotenen AGs oder Schularbeitszirkeln			<i>Lehrer/innen und andere</i>	
13.30 – 16.00 bzw. 18 Uhr	Betreuung bei nachgewiesenem Bedarf durch eine der drei kooperierenden Einrichtungen			<i>Erzieher/innen der drei Einrichtungen</i>	

Tabelle: Rhythmisierte Tagesplanung der Peter-Petersen-Schule Neukölln

Die Grafiken zeigen, wie im rhythmisierten Tagesplan Unterricht und unterrichtsergänzende Bildungsangebote über den ganzen Tag gestaffelt werden, wobei der „modulare“ Aufbau der offenen Ganztagsgrundschule durch die verstärkten Linien zwischen den Modulen angezeigt wird. Dabei können sowohl Erzieherinnen und Erzieher im Vormittagsbetrieb als auch Lehrerinnen und Lehrer im Nachmittagsbetrieb eingesetzt werden. Diverse „Einzelstunden“, z.B. für Sport oder Religion, die in diesen Zeitrhythmus eingefügt werden müssen, weil äußere Faktoren (beschränkte Hallenbelegungszeiten; Religionslehrer, die nur stundenweise an der Schule tätig sind u.a.m.) dies erforderlich machen, stören das Grundraster in der Wahrnehmung der Betroffenen erfahrungsgemäß weniger als Außenstehende zunächst befürchten. Zahlreiche Konkretisierungen der Möglichkeiten, die einzelnen Zeitblöcke auszufüllen, finden sich im übrigen sowohl im „Leitbild für die offene Ganztagsgrundschule“<sup>17</sup> als auch in der pädagogischen Fachliteratur.<sup>18</sup>

### **Konkretionen:**

- *Viele Pädagoginnen und Pädagogen beklagen, dass die nachmittäglichen Bildungsangebote häufig durch sich verabschiedende Kinder unterbrochen werden, die zu jeder beliebigen Zeit die Schule verlassen. Eine kontinuierliche Arbeit am Nachmittag ist dann kaum mehr möglich. Hier empfiehlt es sich, mit den Eltern klar definierte Zeiten auszuhandeln, zu denen die Kinder die Schule verlassen bzw. abgeholt werden können.*
- *Manche Schulen trennen den Tagesplan noch nach „Kernzeit“ und „Freizeit“. In der Sonnenblumen-Grundschule wird dabei zwischen verschiedenen Arten von „Freizeit“ unterschieden:*
  - *der klassengebundenen Freizeit, welche die jeweiligen Schüler in ihrer auch aus dem Unterricht gewohnten Gruppenstruktur gemeinsam mit der Erzieherin oder auch der Klassenlehrerin verbringen,*

<sup>17</sup> Ein Leitbild für die offene Ganztagsgrundschule. Abgeordnetenhaus Berlin, 15. Wahlperiode, Drucksache 15/4125 vom 6.7.2005, Berlin: Kulturbuch-Verlag 2005, S. 49 – 53.

<sup>18</sup> Vgl. vor allem APPEL 2004, S. 140 – 160. Ferner BURK 1998; BURK / MANGELSDORF / SCHOELER 1998; HANKE 2002; CHRISTIANI 2004; RAMSEGER et al. 2004.

- *der kursgebundenen Freizeit, in der sie sich für einen definierten Zeitraum (beispielsweise ein Jahresquartal) für einen inhaltlich festgelegten klassen- und jahrgangsübergreifenden Kurs (z. B. Theater spielen, Radfahrtraining, Keramik) entscheiden,*
- *und der ungebundenen Freizeit,, die die Schülerinnen und Schüler spontan an verschiedenen Orten (z. B. Bibliothek, PC-Werkstatt, Entspannungsraum) selbstbestimmt gestalten können.*
- *Mehrere Einrichtungen berichten, dass die „Übergabe“ der Kinder von der verlässlichen Halbtagschule in den Nachmittagsbetrieb gleitend und spätestens um 13.00 Uhr erfolgen sollte, damit eine angemessene Mittagspause zur Verfügung steht. Dies ist insbesondere dort notwendig, wo wegen Platzmangels im Speisesaal in mehreren Schichten gegessen werden muss. In diesen Fällen müssten dann allerdings die Verträge mit externen Anbietern der Nachmittagsbetreuung auch schon um 13.00 Uhr beginnen und nicht erst – wie meistens üblich – um 13.30 Uhr.*
- *Es hat sich in der Praxis bewährt, einen Wochenabschluss explizit auszuweisen, da diese Zusammenkunft für das Gemeinschaftserleben wichtig ist und sich auch günstig mit einer „Bilanz“ verbinden lässt. Allerdings sollten hier nicht primär Leistungen abgefragt werden, sondern vor allem das Wohlbefinden der Kinder. Ein musisch gestalteter Wochenabschluss am Freitag, eine „Geschichte“ oder ein anderes, von Zeit zu Zeit wechselndes „Abschiedsritual“ bieten sich an.*

Allemaal zeigt es sich, dass eine pädagogisch begründete Zeitgestaltung immer wieder dort an Grenzen stößt, wo Lehrerinnen und Lehrer aus Tradition oder Gewohnheit an einem überwiegend vormittäglichen Personaleinsatz festhalten wollen und nachmittägliche Bildungsangebote strikt ablehnen. Hierdurch wird auch ein sinnvoller Personaleinsatz der Erzieherinnen und anderen pädagogischen Fachkräfte sehr erschwert, deren Arbeitszeit (bei voller Stelle) nicht auf den Nachmittag beschränkt werden kann und deren Zahl an den Schulen meist auch nicht ausreicht, um die Nachmittagsangebote alleine sicherstellen zu können. Die Einführung der verlässlichen Halbtagsgrundschule und der offenen Ganztagsgrundschule macht offenkundig, dass Lehrerarbeit prinzipiell eine Ganztagsarbeit ist. Wo sich Lehrer und Erzieher wechselseitig helfen und im Krankheitsfall nicht nur

Erzieherinnen Lehrer vertreten, sondern auch umgekehrt Lehrer einspringen, wenn mal bei den Erzieherinnen Personal ersetzt werden muss, ist nicht nur das Betriebsklima in der Regel besser, sondern lernen auch beide Berufsgruppen die Schülerinnen und Schüler in vielfältigeren Aktivitäten kennen. Sie können ihnen dann spezifischere Angebote machen, die auf die individuellen Bedürfnisse und Interessen der Kinder noch besser abgestimmt sind.

### ***Teamzeiten***

Eine besondere Herausforderung besteht in der offenen Ganztagsgrundschule darin, gemeinsame Zeiten für die regelmäßig erforderlichen Teambesprechungen zu finden. Diese Teamzeiten können nicht stattfinden, solange noch Kinder vom Stammpersonal betreut werden müssen. Die meisten gebundenen Ganztagschulen in Deutschland haben daher an einem Nachmittag pro Woche geschlossen. Das heißt, Nachmittagsangebote finden dort nur an vier Wochentagen statt<sup>19</sup>, damit alle Pädagoginnen und Pädagogen sich an einem gemeinsamen obligatorischen Konferenznachmittag zusammenfinden können. Viele Eltern schaffen es, für einen Nachmittag pro Woche eine individuelle Betreuungslösung für ihre Kinder zu finden. Für die wenigen Kinder, die wirklich jeden Tag auf eine organisierte Betreuung angewiesen sind, kann eine solche dann ggf. mit Honorarkräften oder außerschulischen Dienstleistern gesichert werden.

Einer solche Regelung steht jedoch in Berlin die vom Land mit der offenen Ganztagsgrundschule angebotene Vollzeitversorgung der Kinder durch hauptamtliche Betreuer an 5 Wochentagen im Wege. Solange an dieser Vollzeitversorgung festgehalten werden soll, bieten sich Selbsthilfeprozesse zwischen den Einrichtungen an.

---

<sup>19</sup> Dies entspricht auch der Definition von „Ganztagschulen“ der Kultusministerkonferenz.



**Konkretionen:**

- *Einige Berliner Grundschulen haben mit benachbarten Schulen einen „Tauschhandel“ eröffnet: An einem Nachmittag in der Woche werden möglichst viele Kinder in außerschulischen Kursangeboten „untergebracht“. Sodann übernimmt die Schule A die verbleibenden „Betreuungskinder“ der Schule B, damit die Schule B an diesem Tag ihren Teamtag haben kann; an einem anderen Wochentag wird dann umgekehrt verfahren. Die Grundschulverordnung lässt eine solche Vorgehensweise ausdrücklich zu (vgl. § 26 (4) GsVO vom 19.1.2005, geändert am 25.9.2006).*
- *Einige Schulen nehmen auch einen Personaltausch zwischen benachbarten Klassenteams vor: Montags hat Team A von 16.00 bis 18.00 Uhr Klassenteambesprechung. In dieser Zeit übernimmt das Team der Klasse B auch die Kinder der Klasse A. Am folgenden Tag wird dann genau andersrum verfahren.*
- *Einige Schulen nutzen den Freitagnachmittag, wenn erfahrungsgemäß weniger Kinder auf eine nachmittägliche Betreuung angewiesen sind, als Konferenztag, und übergeben die Aufsicht über die verbleibenden Kinder in dieser Zeit Honorarkräften. Wie aus diesen Schulen berichtet wird, verlaufen diese Konferenzen am Ende der Woche besonders entspannt und produktiv.*
- *Wo Schulen mit Freien Trägern der Jugendhilfe oder anderen Organisationen zusammenarbeiten, haben diese oftmals auch die Möglichkeit, stundenweise pädagogisches Fachpersonal zwischen verschiedenen Einrichtungen auszutauschen, damit regelmäßige wöchentliche Teamzeiten möglich werden.*

**Neue Arbeitszeitmodelle**

Die Bemühungen von reformorientierten Grundschulen, ein intensiviertes, über den ganzen Tag verteiltes Bildungsangebot in multiprofessionellen Pädagogenteams zu organisieren, stoßen immer wieder an Grenzen, die durch die herkömmlichen Berechnungsstandards für die Lehrerarbeitszeit

gesetzt werden. Solange die Lehrerarbeitszeit nicht – wie bei den Erzieherinnen und in jedem anderen Beruf – über Präsenzzeiten am Arbeitsplatz berechnet wird, sondern nur die Unterrichtszeit als Zeitmaß für die gesamte Lehrerarbeit herangezogen wird, läuft das ganze System Gefahr, die Lehrerrolle auch auf das Erteilen von Unterricht zu verkürzen und an Zeitrastern festzuhalten, die aus pädagogisch-didaktischer Sicht völlig überholt sind.

Die „Stundenschule“, in der Lehrerinnen und Lehrer von Stunde zu Stunde und Klasse zu Klasse hetzen, möglichst keine „Springstunden“ haben und diese somit selbst geschaffene Stresssituation dann so früh wie möglich durch Flucht an den heimischen Arbeitsplatz verlassen wollen, ist nicht nur pädagogisch unsinnig, sondern für die Lehrerinnen und Lehrer auch gesundheitsgefährdend. Wesentliche, für die Weiterentwicklung der Schule unerlässliche Arbeitsbereiche wie zum Beispiel Planungszeiten, Teambesprechungen, Kontaktpflege zu außerschulischen Unterstützungssystemen und vieles andere mehr, was für eine nachhaltige Erziehung der Kinder in einer Ganztageseinrichtung unerlässlich ist, wird dann bisweilen von Lehrerinnen und Lehrer nur noch als „Mehrarbeit“ begriffen, die sie auf der Basis des traditionellen „Stundendenkens“ weder hinreichend geachtet, noch angemessen entlohnt sehen.

Rhythmisierte Tagespläne machen es aber unabdingbar, die vorhandenen Personalkapazitäten in Eigenverantwortung der Schule über den ganzen Tag hinweg verteilen zu können und bei Bedarf auch Angehörigen derselben Statusgruppe unterschiedliche Zeitanteile für die Arbeit mit den Kindern zuzuweisen: Wer sich drei Stunden pro Woche in der zentralen Schulentwicklungsgruppe engagiert, muss dafür eine angemessene Entlastung bei der Unterrichtsverpflichtung erhalten können, wer weniger an der Weiterentwicklung der Schule mitwirkt, kann dafür mehr unterrichten. Wiederum kann die Verteilung der realen Aufgaben und Belastungen vermutlich kaum überregional verordnet, sondern pädagogisch vernünftig nur im Schulleitungsteam vor Ort festgelegt werden. Hierzu fehlt es derzeit jedoch in den meisten Fällen an den entsprechenden Kompetenzen für die Einzelschulen. Das Korsett der amtlichen Vorschriften für den Personaleinsatz einschließ-

lich des dahinter stehenden Personalrechtes im öffentlichen Dienst ist im Schulbereich besonders eng gezurrt.

Für Schulen, die die pädagogischen Beschränkungen überwinden wollen, die mit den bislang üblichen Arbeitszeitmodellen verbunden sind, bietet es sich zunächst an, Präsenzzeitregelungen auf der Basis kollegiumsinterner Vereinbarungen einfach selber zu erproben. Keine Schule wird daran gehindert, solche Verabredungen zu treffen. Hierbei kann auf die langjährigen Erfahrungen im internationalen Raum ebenso zurückgegriffen werden wie auf viel versprechende Versuche in anderen Bundesländern.<sup>20</sup> Langfristig wären Schulversuche mit und danach der Übergang zu völlig neuen Arbeitszeitberechnungsmodellen wünschenswert. Diese neuen Modelle gehen in der Regel alle davon aus, dass die Tätigkeit von Pädagoginnen und Pädagogen immer wenigstens drei Aufgabenfelder umfasst, die auch transparent gemacht und fair bewertet werden müssen:

- die Arbeit mit den Kindern,
- angemessene Vor- und Nachbereitungszeiten
- und „Systemzeit“ für Planungsaufgaben, Schulentwicklung, Kooperationen, Teambesprechungen, Elternkontakte u.ä.m.

Gerade das zuletzt genannte Aufgabenfeld wird von den traditionellen Verfahren der Lehrerarbeitszeitberechnung routinemäßig ignoriert.

---

<sup>20</sup> Vgl. auch das „Leitbild für die offenen Ganztagsgrundschule“ S. 36 f.

**„Das Gute ist, dass wir uns die Zeit selbst einteilen können!“****Schüler reden über die Regeln für den Tag mit**

Es ist Pause in der Stammgruppe 2.1 in der Neuköllner Peter-Petersen-Grundschule. Die Viert- bis Sechstklässler sitzen in ihren Tischgruppen und lesen, manche vertieft, andere mit dem Kopf auf dem Tisch kurz vor dem Einschlafen. „Das ist Lesepause“, erklärt Jonas und Melanie ergänzt: „Das hilft uns runter zu kommen und zugleich werden wir zum Lesen angeregt.“ Auf jedem Gruppentisch stehen Bücherkisten und zu den beiden aktuellen, fächerübergreifenden Projekten der Stammgruppe – Märchen und Ägypten – finden sie Lektüre in den Regalen. „Als wir noch kleiner waren, hatten wir nach der Hofpause unsere Ruhepause“, erinnert sich Melanie. „Da lief leise Musik und wir legten unseren Kopf auf ein Kissen.“ Im Rahmen eines ökologischen Schulversuchs hatten die Kinder und ihre Lehrerinnen und Lehrer den Umgang mit sich selbst thematisiert und diese Entspannungsphase eingeführt, als erste Zäsur am Tag.

„Nach dem ersten Unterrichtsblock haben wir 45 Minuten Pause“, erklärt Jonas. „Das Gute ist, dass wir uns die Zeit einteilen können.“ Zuerst isst die Stammgruppe gemeinsam mit der Lehrerin Frühstück. „Danach können wir uns überlegen, was wir machen wollen“, so Jonas weiter. Dienstags und donnerstags öffnen Eltern in der Pausenzeit auch die Bibliothek. „Ich lese zwar gern. Aber nach zwei Stunden Sitzen muss ich mich bewegen. Meist spiele ich auf dem Hof Fangen mit meinen Freunden oder Fußball.“

Auch für das freie Spiel auf dem Hof hat das Schülerparlament klar Regeln ausgearbeitet. Immer eine der sechs Stammgruppen der Großen wacht darüber, dass diese eingehalten werden. Am Freitag tragen sich die Schüler für den Hofdienst der nächsten Woche ebenso freiwillig ein, wie für den Tafeldienst oder die Pflege der Blumen in den Zimmern, im Hausflur und auf den kleinen Beeten vor der Schule. Immer vier Schüler sind Hofaufsicht und an ihren orangefarbenen Westen zu erkennen. Ihr Wort gilt wie das der Lehrer/innen, von denen zwei immer in der Nähe sind.

„Nach den langen Hofpausen und der kurzen Lesephase fällt es den Schüler/innen leichter, wieder etwas aufzunehmen“, bemerkt Anne Albrecht, eine der Klassenlehrerinnen der 2.1. Als sie vor zwei Jahre an die Peter-Petersen-Schule kam, gab es diesen Stundenplan bereits. Er war für die verlässliche Halbtagschule entwickelt worden und ergänzt sich mit einem anderen Wechsel: dem von Arbeiten und Feiern, Gespräch und Spiel, wie er für die Jenaplanschule nach Peter Petersen typisch ist. Anne Albrecht genießt es, dass die Stunden nicht dicht gedrängt aufeinander folgen und sie nicht durch den Tag hetzen muss. Die Pausen geben ihr die Gelegenheit, allerlei Kleinigkeiten zu erledigen und doch kurz auszuweichen. Zwei von diesen längeren, „aktiven Hofpausen“, die erste 25, die zweite 20 Minuten lang, gibt es am Vormittag. Nach der zweiten Hofpause ist 12.15 Uhr Lunchtime in den Stammgruppen. Die Kinder packen dazu ihre von zu Hause mitgebrachten Brote aus. Raum für eine Küche gibt es in dem Ende des 19. Jahrhundert gebauten Ziegelbau und auch auf dem Gelände nicht. Den Schulhof und die Turnhalle teilen sich die Peter-Petersen-Schule und die benachbarte Konrad-Aghad-Schule und sie stimmen den Rhythmus aufeinander ab. Deshalb ist Unterrichtsbeginn an der Peter-Petersen-Schule 8.20 Uhr. Bereits ab 7.30 Uhr betreut eine Erzieherin im „Mäuseklub“, wie der gemütlich eingerichtete Freizeit- und Spielraum in der ersten Etage etwas kindertümelnd heißt, die Frühstarter. In dieser Zeit finden auch die ersten Fördereinheiten statt.

Melanie und Jonas kommen kurz nach acht und die Schüler/innen holen sich selbst den Schlüssel für ihren Klassenraum. „Montagfrüh treffen wir uns zuerst im Morgenkreis. Dort bereden wir, was wir im Wochenplan aufhaben und was Thema in dieser Woche ist“, berichtet Jonas. Dann startet der Stammgruppenunterricht. Für die Großen – die Jahrgangsstufen vier, fünf und sechs – stehen drei Blöcke von je anderthalb Stunden auf den Plan. Eine Klingel ertönt nicht. Dafür gibt es in jedem Klassenraum eine Funkuhr. „Außerdem kriegt man allmählich ein Zeitgefühl“, meint Melanie - für den Rhythmus des Tages und wie die Projektarbeit. In Deutsch, Musik und Kunst beschäftigen sich die Neun- bis Zwölfjährigen gerade mit Märchen. Zum Beginn des Unterrichtsblocks berichten alle Tischgruppen, wie weit sie mit ihren Aufträgen gekommen sind. Sie sind es gewohnt, kurz Auskunft zu geben, wo sie stehen und ihren nächsten Schritt zu benennen, ehe sie selbständig

weiter arbeiten. Die Tischgruppe von Melanie und Jonas überlegt, nach welcher Episode sie ihre Mitschüler/innen fragen könnten, damit sie erraten, welches Märchen sie analysierten. „Wie hieß das Männchen, das der Königin ihr Kind stahl?“ Nach dem sie die eine Aufgabe gemeinsam erledigten, kümmert sich jeder still um die nächste. „Wir liegen gut in der Zeit“, schätzt Jonas ein. Er und sein Nachbar sind im sechsten Schuljahr, Melanie im fünften. Der Vierte am Tisch würde an einer anderen Schule in die vierte Jahrgangsklasse gehen. Es ist für sie selbstverständlich, sich gegenseitig zu unterstützen. Wenn die Älteren von den Jüngeren etwas gefragt werden, wiederholen sie auch den Stoff. Diese Altersmischung bringt eine zusätzliche zeitliche Dimension in den Raum – die der Relativität der Klassenstufe. Die leistungsstarken Fünftklässler dürfen sich an den Aufgaben des sechsten Schuljahres probieren und die schwachen Fünftklässler bekommen vereinfachte Aufgaben, um sich auch an Erfolgen freuen zu können. „Durch die Stammgruppenarbeit bereite ich immer Angebote für drei Stufen vor“, erklärt Anne Albrecht, die Deutsch, Musik und Naturwissenschaften unterrichtet. „Aber natürlich muss ich genau beobachten, wer wie lange an welchen Aufgaben sitzt und wer wo welche Hilfe braucht, damit niemand eine Leerzeit erlebt.“

Dazu gibt ihr auch die Wochenplanarbeit Gelegenheit, die meist im dritten Zeitblock stattfindet. Zu den sechs Stammgruppen der „Großen“ gehört eine halbtags tätige Erzieherin. Sie wandert vormittags von einer Gruppe zur anderen und weiß auch: Für dieses und jenes Kind wäre es gut, wenn ich an seiner Seite säße. Nach ihrem eigenen Lernrhythmus entscheiden sich die Kinder in ihrer Tischgruppe zu arbeiten, sich zu einer Freundin oder einem Freund zu setzen oder sich an einem Tisch im Treppenhaus zurückzuziehen. Ein Junge, dem es schwer fällt, sich länger zu konzentrieren, weiß, dass er auch während der Unterrichtsblöcke aus dem Raum gehen und die Treppen hoch und runter laufen darf. Solche Lernvereinbarungen werden mit dem Schüler, seinen Eltern, den Klassenlehrern und der Schulleitung gemeinsam getroffen. Dennoch ist auch der Junge ab und zu der Grund, weshalb während des Unterrichts die Klangschaale ertönt. Alle wissen: Das heißt, sein Tun zu unterbrechen und nach vorn zu schauen. Nicht nur die Lehrerin nutzt den Ton, um einen nächsten Schritt zu erklären. In der fünften oder sechsten Stunde steht immer wieder ein Mädchen oder ein Junge auf, nimmt die Klangschaale und sagt: „Bitte, mir ist es zu laut zum Arbeiten!“

Die Stammgruppen mit den Kleinen schicken die Erst- und Zweitklässer zwischen den Unterrichtsblöcken zu Verschnaufpausen in den Mäuseklub. „Das übernahmen wir von einer gebunden Ganztagschule“, erläutert Hildegard Greif-Gross, die Konrektorin der Schule. „Die Lehrerinnen erzählten uns, dass die Kleineren später wieder gut arbeiten, wenn sie zwischendurch auch Entspannungsphasen haben.“ Je nach Klassenstufe gehen die Sechs- und Siebenjährigen zwei bzw. viermal in der Woche im Laufe des Vormittags mit ihrer Erzieherin für anderthalb Stunden auf einem Spielplatz bzw. basteln oder beenden auch mal eine Arbeit in den Freizeitraum. „Seitdem haben auch wir einen festen Stundenplan“, meint Erzieherin Catrin Schade.

Am Freitag beenden die Kinder die Schulwoche mit der Klassenlehrerstunde. „Ich finde das gut, dass wir auch zusammen im Kreis sitzen und uns Zeit für Beschwerden und Fragen nehmen“, sagt Melanie. Einmal im Monat feiern die Stammgruppen miteinander. „Wozu lernt man sonst ein Gedicht oder ein Instrument spielen?“ begründet Konrektorin Greif-Gross dieses Prinzip der Jenaplanschulen. Das Team drei lädt diesmal die Kleinen ein und Melanie und Jonas stellen in der festlichen Atmosphäre in der geschmückten Turnhalle eine Frage von ihrem Märchen-Quiz und spielen kleine Theaterszenen. Solche Rituale geben den Kindern Orientierung in ihrem ansonsten überraschend offenen Tageslauf.

Gegenwärtig diskutiert die Schule mit den freien Trägern, um einen angemessenen Rhythmus für den offenen Ganztags zu finden. „Die Kinder sofort nach dem Mittagessen an die Hausaufgaben zu setzen, ist nicht sinnvoll“, vertritt Hildegard Greif-Gross die Haltung der Schulleitung. Das sagte sie auch den Eltern, die glaubten, die Kinder mit erledigten Hausaufgaben abholen zu können. „Die Kinder wollen aber auch ihren Eltern ihre Hefte zeigen. Außerdem schaffen sie es gut, nach dem Spiel am Nachmittag sich auf eine kurze Übungseinheit daheim zu konzentrieren.“ Deshalb hat sich die Schule mit ihren freien Trägern jetzt auf eine halbe Stunde Übungszeit von 15.30 bis 16 Uhr geeinigt. Das verändert

Praxis

Praxis

Praxis

Praxis

Praxis

Praxis

den bisherigen Takt. Vor 16 Uhr die Kinder abzuholen hieße jetzt eindeutig, sie zu unterbrechen – ob beim Üben oder bei anderen Vorhaben.

Bewegung kommt durch den offenen Ganzttag in die Nachmittagsangebote. Melanie und Jonas aus der fünften bzw. sechsten Klasse berührt das nicht. Beide besuchen an einem Tag in der Woche die Theater AG der Schule und den Naturwissenschaftlichen Unterricht für die Großen. Jonas lernt darüber hinaus Cello spielen und singt im Chor. Melanie hingegen sagt, sie sei nach der Schule erschöpft und froh, wenn sie ihre Hausaufgaben gemacht und dann zu Hause spielen und sich mit ihren Freunden treffen kann. Vielleicht wäre sie doch neugierig auf den offenen Ganzttag, wenn ihre Klassenkamerad/innen von ihren spannenden Unternehmungen erzählen?

**Peter-Petersen-Grundschule**

Jonasstr. 15  
12053 Berlin

Web-Seite: [www.pps.cidsnet.de](http://www.pps.cidsnet.de)

Hier lernen 340 hochbegabte und sozial benachteiligte, deutsche und nichtdeutsche Schülerinnen und Schüler an der Lebensgemeinschaftschule, wie sie der Namenspatron beschrieb. Sie werden von 36 Lehrer/innen und Erzieherinnen unterrichtet. Im offenen Ganztagsbereich kooperiert die Schule mit drei freien Trägern: dem „Bermuda Dreieck“, „Peters Oase“ und dem „Magdalenen Hort“. Im Schuljahr 2006/07 waren 120 Kinder für die offene Ganztagschule angemeldet – Tendenz stark steigend.

Alle Schüler der Schule können zusätzlich zwischen vielen Arbeitsgemeinschaften wählen.

Praxis

Praxis

Praxis

Praxis

Praxis

Praxis

## 2.7 Aufsicht als Erziehung zur Selbstständigkeit praktizieren

### *Grundsätze der Aufsichtsführung*

Aufsichtsführung ist gemäß den amtlichen Ausführungsvorschriften über die Wahrnehmung der Aufsichtspflicht (AV Aufsicht)<sup>21</sup> Bestandteil des Bildungs- und Erziehungsauftrags der Schule und soll dazu beitragen, die Selbstständigkeit und Verantwortung der Schülerinnen und Schüler altersangemessen zu fördern.<sup>22</sup>

Art und Umfang der Aufsicht richten sich demgemäß nach Alter und Entwicklungsstand, nach der Anzahl der Schülerinnen und Schüler, nach der Gruppenzusammensetzung und nach dem jeweiligen Kontext, in dem die zu beaufsichtigenden Kinder handeln.<sup>23</sup>

Aufsicht soll der Gefahrenabwehr für die Schülerinnen und Schüler und für andere Personen dienen. Sie soll kontinuierlich, aktiv und präventiv ausgeführt werden. „Die Schülerinnen und Schüler müssen sich jederzeit beaufsichtigt fühlen, auch wenn die Aufsichtsperson nicht jede einzelne Schülerin oder jeden einzelnen Schüler unmittelbar im Blickfeld haben muss“<sup>24</sup>.

Diese Grundsätze enthalten wichtige Implikationen für die Wahl der angemessenen Methoden der Aufsichtsführung. Der Gesetzgeber kann angesichts der Vielgestaltigkeit möglicher Sachverhalte keine allgemeinverbindlichen detaillierten Vorgaben über die Art der Aufsichtsführung machen. Es bleibt also in der Freiheit und Verantwortung der jeweiligen Schule und der jeweiligen Pädagoginnen und Pädagogen, wie sie im Rahmen der Vorgaben der aufsichtsrechtlichen Bestimmungen die Aufsichtsführung im konkreten Fall ausfüllen.

---

<sup>21</sup> Vgl. Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport: Ausführungsvorschriften über die Wahrnehmung der Aufsichtspflicht im schulischen Bereich und die Verkehrssicherungspflicht sowie die Haftung (AV Aufsicht) vom 25. April 2006.

<sup>22</sup> Vgl. AV Aufsicht 3 (1).

<sup>23</sup> Vgl. AV Aufsicht 3 (3).

<sup>24</sup> Vgl. AV Aufsicht 3 (4).

Oberster Grundsatz ist die Erziehung zur Selbstständigkeit und Verantwortung. Das heißt, jede Maßnahme der Aufsichtsführung wird sich auch daran messen lassen müssen, dass sie diesem Ziel dient. Anders ausgedrückt: Alles was die Schülerinnen und Schüler selbständig tun und verantwortlich für sich und andere entscheiden können, sollen sie selbständig tun und verantworten.

Diese Lesart wird auch gefordert durch die Anforderung, die Aufsicht solle präventiv wirken. *Präventiv* heißt in diesem Sinne auch: Schülerinnen und Schüler sollen auf mögliche Gefahren hingewiesen werden und es sollen mit ihnen Verhaltensnormen und Regeln vereinbart werden, die sie selbst und andere in ihrem Recht auf körperliche und seelische Unversehrtheit und in ihren Eigentumsrechten schützen. Aktive Aufsichtsführung beinhaltet dabei, dass die Kinder sukzessive mit im Alltag vorhandenen Gefahren vertraut gemacht werden, mögliche Gefahren von den Erwachsenen als Bildungs- und Erziehungssituationen begriffen und mit den Kindern besprochen werden.

Die Aussage der AV Aufsicht, dass die Kinder sich jederzeit beaufsichtigt fühlen müssen, kann für sich allein genommen sehr verschieden ausgelegt werden. Je nach pädagogischer Grundhaltung kann daraus geschlossen werden, dass die Kinder sich kontrolliert fühlen sollen – es kann, egal wo ich bin und egal was ich tue, jederzeit ein Erwachsener kommen, der mich „erwischt“. Eine andere Auslegung wäre: Jedes Kind soll sich sicher fühlen, dass ein Erwachsener zur Stelle ist, wenn es ihn braucht.

Stellen wir die Aussage in den Gesamtzusammenhang der bereits beschriebenen Grundsätze der AV Aufsicht, dann wird klar, dass die Sicherheit der Kinder und nicht die Kontrollgewalt der Erwachsenen Priorität haben soll.

Hier gilt es, zwischen allen am Schulgeschehen Beteiligten eine Verständigung herbeizuführen, die im Einzelfall schwierig werden kann, weil verschiedene Interessen zusammen kommen.



Pädagoginnen und Pädagogen haben mindesten drei Perspektiven in Einklang zu bringen:

**Die Perspektive der Kinder:** Wie sichert die Schule ihr Recht auf Eigenständigkeit und Selbstbestimmung einerseits, Sicherheit und Unversehrtheit andererseits?

**Die eigene Perspektive als Pädagogin:** Wie schütze ich mich vor möglichen Vorwürfen oder gar Klagen von Eltern, wenn etwas passiert? Und: Wie schütze ich mich vor eventuellen Disziplinarstrafen oder Regressforderungen des Staates?

**Die Perspektive der Eltern:** Wie gewährleistet die Schule, dass ihrem Kind nichts Gravierendes passiert?

Häufig werden diese Perspektiven bei Entscheidungen um die angemessene Art der Aufsichtsführung nicht sorgfältig genug voneinander getrennt. Aus nachvollziehbaren Gründen gerät die Perspektive „Wie schütze ich mich am besten vor unangenehmen Folgen?“ dann unbewusst vor die Perspektive „Wie schütze ich die Kinder am besten vor Gefahren?“

Diskussionen um die Aufsichtspflicht sind deshalb immer auch Diskussionen um pädagogische Kernfragen, nicht nur um Rechtsfragen, sie sind Kernfragen zur Zusammenarbeit im Team und zur Zusammenarbeit mit Eltern. Bei intensiverem Nachdenken entpuppen sie sich fast immer als Diskussion um die Frage: Was traue ich den Kindern zu? Das betrifft die Vertrauensfrage und die Frage nach dem angemessenen Verhältnis von Vertrauen und Kontrolle. In einem Schulentwicklungsprozess sollten deshalb Fragen der Aufsichtsführung ausreichend Raum haben.

### *Geteilte Aufsichtspflicht*

In offenen Ganztagschulen gelten die gleichen Prinzipien für alle am Schulgeschehen Beteiligten, wie sie in den oben diskutierten Grundsätzen

beschrieben sind.<sup>25</sup> Für Lehrerinnen und Lehrer, Erzieherinnen und Erzieher gibt es in der Art der Aufsichtsführung keinen Unterschied. Beide Berufsgruppen teilen sich den Erziehungs- und Bildungsauftrag zur Förderung von Selbstständigkeit und Verantwortung, beide Berufsgruppen müssen aktiv, kontinuierlich und präventiv für die Rechte der Kinder auf körperliche und seelische Unversehrtheit eintreten.

Auch andere geeignete Personen, insbesondere etwa Erziehungsberechtigte, können mit der Wahrnehmung der Aufsichtspflicht beauftragt werden. Die Beauftragung erfolgt in der Regel schriftlich durch die Schule<sup>26</sup>. Hierbei ist zu prüfen, ob die betreffenden Personen auch in der Lage sind, die ihnen übertragenen Aufgaben gemäß den Grundsätzen der AV Aufsicht zu übernehmen. In Ausnahmefällen kann die verantwortliche Lehrkraft auch geeignete Schülerinnen und Schüler weiterführender Schulen mit der Wahrnehmung der Aufsichtspflicht beauftragen, wenn deren Erziehungsberechtigte dem vorher schriftlich zugestimmt haben<sup>27</sup>.

Eine klare Absage gibt die AV Aufsicht allen Konzepten, die eine Trennung von Bildungs- und Erziehungsauftrag einerseits und Aufsicht andererseits versuchen. Die Aufsichtsfunktion kann nicht vom Bildungs- und Erziehungsauftrag abgekoppelt werden. Es verbietet sich deshalb, die Aufsichtsführung innerhalb der Schule einer Berufsgruppe allein zu übertragen.

#### *Haftung bei Verletzung der Aufsichtspflicht*

Für alle im Schuldienst stehenden Mitarbeiter/innen gilt die Amtshaftung laut § 839 BGB. Prinzipiell haftet der Staat bzw. die gesetzliche Unfallversicherung. Nur bei Vorsatz und grober Fahrlässigkeit kann der Staat bzw. die Versicherung Regress bei dem betreffenden Mitarbeiter/der Mitarbeiterin nehmen.

---

<sup>25</sup> Vgl. AV Aufsicht 2

<sup>26</sup> Vgl. AV Aufsicht 2 (3)

<sup>27</sup> Vgl. AV Aufsicht 2 (4)

Es wird im Einzelfall geprüft, ob die Aufsichtsführung angemessen war oder ob die Mitarbeiterin / der Mitarbeiter grob fahrlässig oder mit Vorsatz gehandelt hat. Dabei werden die oben diskutierten Grundsätze als Richtlinie gewertet. Umfangreiche Informationen liefert hierzu das Rechtshandbuch für Erzieherinnen.<sup>28</sup>

#### *Aufsichtspflicht bei Aktivitäten außerhalb des Schulgeländes*

Die AV Aufsicht gibt sehr detaillierte Anweisungen, was bei den Wegen von Familie zur Schule, zu Aktivitäten außerhalb des Schulgeländes bzw. des Geländes der kooperierenden Horte zu beachten ist. Hier wird viel Wert gelegt auf die Information der Eltern und auf ihr Einverständnis zu außerschulischen Aktivitäten. Die Einzelheiten können der AV Aufsicht entnommen werden.

#### **Konkretionen:**

- *Zu beachten ist zunächst, dass im jeweiligen Einzelfall zu prüfen ist, welchen Kindern bzw. Kindergruppen unter welchen Bedingungen welche Freiräume zugestanden werden können.*
- *Kinder können Räume innen und außen zeitweise auch ohne unmittelbare Anwesenheit eines Pädagogen oder einer Pädagogin nutzen, wenn zuvor Verhaltensregeln vereinbart wurden und die Pädagogen sich davon überzeugt haben, dass diese Kinder bereit und in der Lage sind, sich an die Regeln zu halten.*
- *Kinder können auch geeignete Materialien, Werkzeuge und Sportgeräte bzw. Bewegungsmöglichkeiten im Außengelände der Schule selbständig nutzen, wenn sie zuvor mit möglichen Gefahrenquellen ausreichend vertraut gemacht wurden und nach ihrem Entwicklungsstand in der Lage sind, mögliche Gefahren einzuschätzen. Voraussetzung in beiden Fällen*

---

<sup>28</sup> PROT, Roger / PREISSING, Christa: Aufsicht. Rechtshandbuch für Erzieherinnen. Neuwied 1999

*ist, dass eine Aufsichtsperson bereitsteht, um etwaig eintretende Gefahrensituationen abzuwenden.*

- *Kindern ab Jahrgangsstufe 5 kann das Verlassen des Schulgeländes unter Beachtung der Grundsätze der Aufsichtsführung auch ohne Begleitung eines Pädagogen bzw. einer Pädagogin zu einem vereinbarten Zweck und für einen vereinbarten Zeitraum (Freistunden, Pausen) gestattet werden, wenn zuvor Verhaltensregeln vereinbart wurden und die Pädagogen sich davon überzeugt haben, dass diese Kinder bereit und in der Lage sind, sich an die Regeln zu halten. Voraussetzung ist, dass die Schulkonferenz einen entsprechenden Grundsatz-Beschluss herbeigeführt hat und das schriftliche Einverständnis der Erziehungsberechtigten vorliegt.*

### 3 Kooperationen gestalten

Wenn sich offene Ganztagschulen als Häuser des Lebens und Lernens verstehen, dann braucht es zur Erfüllung dieses Anspruchs neben guten materiellen Rahmenbedingungen insbesondere die Leistung der hier tätigen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter sowie die institutionelle Absicherung dieser Arbeit. Mehr noch als bei einer traditionellen Halbtagsschule hängt der Erfolg einer Ganztageseinrichtung unmittelbar von der Identifikation, der Qualifikation und dem Engagement der beteiligten Erwachsenen ab. Dabei verlangt die Komplexität der Gesamtaufgabe die Überwindung des üblichen „Einzelkämpfertums“ auf personaler und institutioneller Ebene und die Entwicklung von Teamgeist, Kooperation und Vernetzung.

Für diesen Prozess braucht es nicht nur die Einsicht in Notwendigkeiten der Weiterentwicklung. Es braucht vielmehr eine überzeugende Aussicht auf Gewinn, die Vision einer besseren Schule und möglichst bald den Genuss erster (kleiner) Erfolge. Die Erfahrung zeigt, dass in der Regel die Pädagoginnen und Pädagogen reformierter Schulen trotz der Komplexitätssteigerung ihres beruflichen Alltags die Entwicklung auf keinen Fall zurückdrehen wollen. Dabei werden zwei Faktoren oft genannt: Die Erstellung von individuellen Curricula eröffnet eine Sicht auf die Schüler als Individuen, die einen intensiveren Kontakt entstehen lässt. Und die Nutzung der Kompetenzen von sozialpädagogischen Fachkräften unterstützt die Lehrkräfte in ihrer Aufgabe, ein reichhaltigeres Lernarrangement zu schaffen.

Eine gute Ganztagsgrundschule ist angewiesen auf eine Vielzahl kooperativer Beziehungen:

*innerhalb der offenen Ganztagschule:*

- zwischen Lehrerinnen und Lehrern
- zwischen den sozialpädagogischen Fachkräften
- zwischen Lehrer/innen und sozialpädagogischen Fachkräften
- zwischen pädagogischem und nicht-pädagogischem Personal (Verwaltungskräften, technischen Mitarbeiter/innen etc.)
- zwischen dem professionellen Personal und den Eltern

- zwischen dem professionellen Personal und weiteren Mitwirkenden wie z.B. Ehrenamtlichen oder Honorarkräften (siehe dazu Kap. 4).

*und in den Außenbeziehungen:*

- zwischen Schule und Kindergarten
- zwischen Schule und Trägern sozialpädagogischer und Jugendhilfe-Angebote
- zwischen Schule und anderen öffentlichen Diensten.

Der Bedarf an Kooperation resultiert dabei nicht nur aus pragmatischen Erwägungen. Er entspricht auch dem Leitbild eines offenen und vernetzten Lernortes, wie ihn das „Forum Bildung“<sup>29</sup> in der Empfehlung XI skizziert: „Bildungseinrichtungen müssen zu ‚Häusern des Lernens‘ werden, in denen nicht nur die Lernenden, sondern auch die Lehrenden lernen... Eltern... sind stärker bei der Verwirklichung einer neuen Lern- und Lehrkultur... zu beteiligen. Lernprozesse in der Lebens- und Arbeitswelt sind stärker einzubeziehen... Das Wahrnehmen von Verantwortung über das eigene Fach, die Klasse, die Vorlesung oder den Kurs hinaus ist eine wichtige Voraussetzung für die Entwicklung der Bildungseinrichtung zur lernenden Organisation. Dafür ist es erforderlich, dass das Team der Lehrenden gemeinsam lernt und gemeinsam Inhalte und Lernverfahren definiert...“<sup>30</sup>

### **3.1 Widersprüche und Stolpersteine der Zusammenarbeit**

Gerade dort, wo mit Engagement gearbeitet wird und dem Willen, etwas Neues zu schaffen, sollten mögliche Widersprüche und Stolpersteine berücksichtigt werden, um demotivierende Enttäuschungen zu vermeiden. In einem offenen Ganztagsangebot wird es darauf ankommen, die im Folgenden benannten Probleme auszuhalten und produktiv zu wenden.

Grundschule und Jugendhilfe stehen vor der Aufgabe, gemeinsam ein sinnvolles und verlässliches Halbtagsangebot für alle Schülerinnen und Schüler und für einen Teil der Schülerschaft ein Ganztagsangebot zu schaffen.

---

<sup>29</sup> Arbeitsstab Forum Bildung 2001

<sup>30</sup> a.a.O., S. 35

Gleichzeitig müssen Aufbau und Entwicklung der Schulanfangsphase geleistet werden – und dies alles unter dem Dach und der Verantwortung der Schule. Den meisten Grundschulen wächst damit eine Fülle neuer Aufgaben zu, die sie nur in Kooperation mit erfahrenen Kräften aus der Jugendhilfe bewältigen können. Es wird entscheidend darauf ankommen, dass die Handlungs- und Entscheidungsträger der Schule unter Wahrung und Wahrnehmung ihrer Gesamt-Verantwortung zu einer guten Zusammenarbeit mit den Akteuren der Jugendhilfe und Eltern finden.

Zwischen Jugendhilfe und Schule besteht dabei ein unaufhebbarer Unterschied: Während der Lehrer für den Lehr-Lernprozess Verantwortung übernehmen muss (u.a. durch die Bewertung), steht die sozialpädagogische Tätigkeit dazu in einer freieren Beziehung. Lehrerinnen und Erzieherinnen haben bisher in getrennten Institutionen sehr unterschiedliche pädagogische Berufsprofile herausgebildet. In der offenen Ganztagschule wirken nun beide Berufsgruppen zusammen – sie stehen vor der Aufgabe, auf einander zuzugehen und ihre Zuständigkeiten und Aktivitäten aufeinander abzustimmen. Hierfür müssen sie eine gemeinsame Sprache entwickeln und die Bereitschaft, möglicherweise vorhandene wechselseitige Vorurteile kritisch zu hinterfragen. Für manche Beteiligte ergibt sich zum ersten Mal eine Situation, in der sie ihre Ziele, Arbeitsweisen und Ergebnisse öffentlich machen müssen. Der damit verbundene Legitimationsdruck kann Unsicherheit zur Folge haben.

Der für viele auffälligste Widerspruch besteht in der derzeitigen ersten Entwicklungsphase vieler offener Ganztagsgrundschulen in dem traditionellen Umgang mit den „Hausaufgaben“ (vgl. Kapitel 2.4). Mit einer mangelhaften Abstimmung zwischen Vormittagsunterricht und Nachmittagsprogramm droht die sozialpädagogische Kompetenz der Erzieherinnen und Erzieher zu verpuffen, wenn diese sich auf eine Funktion reduziert sehen, die im Kern „Aufsicht bei der Hausaufgabenerledigung“ bedeutet. Dies steht dem sozialpädagogischen Anspruch und Auftrag diametral entgegen und verschleudert fachliche Kompetenz, was der Motivation der Erzieherinnen und Erzieher abträglich ist.

Stolpersteine, aber zugleich auch Anknüpfungspunkte für die Zusammenarbeit ergeben sich aus dem neuen, weil deutlich ausgeweiteten Aufgabenprofil der Lehrerinnen und Lehrer, auf die die Ausbildung bisher kaum vorbereitet hat. Zu einem Katalog erforderlicher Fähigkeiten für den Ganztagsbetrieb, die nach Meinung von Lehrkräften oft noch nicht genügend ausgebildet seien, gehören u.a.

- die Fähigkeit, anregende und anspruchsvolle Angebote in Projekt- und AG-Form zu realisieren;
- die Kompetenz für die Gestaltung schicht- und altersübergreifender Kontakte;
- die Flexibilität hinsichtlich von Ideen und Umsetzungsschritten zur qualitativen Erweiterung der Inhaltsdimensionen (z.B. musische Elemente, offene Aktivitäten etc.);
- die Methodenvielfalt bezüglich der eigenständigen Erarbeitung von Lerninhalten mit der Zielrichtung des Abbaus von Hausaufgaben;
- das Wissen um ganztagschulspezifische Grundlagen, um andere Konzeptionsformen und Praxismodelle;
- eine Unbeschwertheit, um im Freizeitbereich gelassen mitzuwirken und die Lehrerautorität zu überwinden.<sup>31</sup>

Als unabdingbare Voraussetzung, die bisher freilich kaum gewährleistet ist, benötigen die Pädagoginnen und Pädagogen ausreichende Kooperationszeiten. Im Klartext: In der Arbeitszeitplanung aller Pädagoginnen und Pädagogen müssen solche Zeitkontingente für gemeinsame Planung und wechselseitige Beratung der pädagogischen Angebote vorgesehen werden.

### **3.2 Bedingungen für eine gelingende Kooperation**

Im Folgenden werden sechs allgemeine Bedingungen benannt, die uns für eine gelingende Kooperation notwendig erscheinen. Wenn auch jede Einrichtung bzw. jedes offene Ganztagsangebot (verstanden als Kooperationsleistung mehrerer Beteiligter) einen eigenen Entwicklungsweg finden wird,

---

<sup>31</sup> vgl. APPEL, Stefan / RUTZ, Georg 2003, S. 174 f.



so sind positive Antworten auf die genannten Aspekte doch Voraussetzung für eine gute Zusammenarbeit. An der Zusammenarbeit der Erwachsenen ist für die Kinder dann erlebbar, unter welchen Bedingungen sich Zusammenarbeit als gelebte soziale Kompetenz entwickelt und wohin sie führen kann.

### *Respekt und Achtung*

Respekt und Achtung sind in zwei Richtungen gefordert, zum einen als un-aufgeregtes Selbstbewusstsein für die eigene Bedeutung und Leistung, zum anderen als wertschätzende Haltung dem Kooperationspartner gegenüber. Sozialpädagogische Einrichtungen definieren sich oft als Anti-Schule, und das ist eine schlechte Ausgangsbasis für Kooperation. Schule blickt manchmal auf sozialpädagogische Einrichtungen als Betreuungseinrichtungen herunter, die in Deutschland allgemein in ihrer Bedeutung und ihrer Leistung unterschätzt werden. Bei allen Beteiligten ist ein Selbstbewusstsein der eigenen Einrichtung und Aufgabe gegenüber notwendig. Es gibt Lehrer, die ihre Schule für unreformierbar halten; es gibt Erzieherinnen, die schon bei der Frage „Warum machen Sie das?“ nervös werden.

### *Information voneinander und Kommunikation miteinander*

Die Schule hat sich über lange Zeit als relativ abgeschlossener Lernort verstanden; Schule und Sozialpädagogik haben sich in Deutschland als getrennte Bildungsbereiche entwickelt. Die gegenseitige Anerkennung des Expertentums kann deshalb nur über verstärkte Information gelingen. – Gegenseitige Hospitationen (innerhalb und außerhalb der offenen Ganztagsgrundschule) sind eine Möglichkeit, mehr voneinander zu erfahren. Andere Möglichkeiten sind regelmäßige Kooperationssitzungen oder ein „Runder Tisch“ beispielsweise zur Präventionsarbeit. Oft kann eine einfache Fragen erkenntnisleitend sein: „Was wissen wir übereinander?“

### *Gemeinsame Ziele finden*

Manche Projekte scheitern, weil man nur vermeintlich das gleiche Ziel hat, in Wirklichkeit aber ganz unterschiedliche Prioritäten setzt oder sogar widersprüchliche Ziele verfolgt. – Deshalb ist es wichtig, gemeinsam eine Situationsanalyse vorzunehmen, weil sich Zielentscheidungen darauf beziehen.

Rahmenvereinbarungen und die kooperative Entwicklung eines Leitbildes sind weitere Elemente einer gemeinsamen Zielsetzung. Gemeinsamer Fokus sollten die Fragen sein: „Was braucht das Kind – was brauchen die Kinder?“ und „Wer von uns kann dafür was tun?“

### *Gemeinsame Handlungsfelder*

Geteilte Ziele allein begründen noch keine stabile Kooperation; sie konkretisieren sich im gemeinsamen Handeln, das ein gemeinsames Handlungsfeld herausfordert. Das offene Ganztagsangebot bietet die Möglichkeit der Zusammenarbeit unterschiedlicher Professionen z.B. durch die gemeinsame Entwicklung eines Beobachtungsbogens zur Beschreibung individueller Kompetenzen des Kindes. Es sollte vermieden werden, die Verantwortung der einzelnen Gruppen aufzuspalten und trennscharf voneinander abzugrenzen, obwohl die Tradition dies bisher nahe legte. Lebensweltorientierung ist nicht durch eine Trennung in ein Vormittags- und Nachmittagsleben zu erreichen. Gemeinsames Handeln kann sich sowohl im Alltag (z.B. in der Beteiligung von Lehrerinnen und Lehrern am Mittagstisch-Angebot) als in besonderen Projekten entwickeln.

### *Geeignete Strukturen und Ressourcen*

Hohe Qualität in der offenen Ganztagsgrundschule gibt es nicht zum Nulltarif. Die größte Motivation erschöpft sich auf die Dauer, wenn keine geeigneten Strukturen und Ressourcen für die Kooperation geschaffen werden. Zu den fundamentalen Voraussetzungen einer gelingenden Kooperation gehört ein angemessenes Zeitbudget für gemeinsame Handlungen, Planungen und Reflexionen. Dazu ist zu klären, wie ein „grenzüberschreitendes“ Engagement (von Lehrkräften am Nachmittag, von sozialpädagogischen Fachkräften am Unterricht) zu ermöglichen ist, wie es bereits das Berliner „Leitbild für die offene Ganztagsgrundschule“ beschreibt.<sup>32</sup> Eine Bedingung dafür ist eine Bestimmung von Arbeits- und Anwesenheitszeiten für Lehrerinnen und Lehrer, die über die Pflichtstundenzahl hinausgeht. Da ein gelingendes Ganztagsangebot ganz wesentlich vom Engagement der Be-

---

<sup>32</sup> Drucksache des Abgeordnetenhauses von Berlin Nr. 15/2905, S. 36.

teiligten abhängt, ist es tendenziell notwendig, die Situation der „Zufallsgemeinschaft“ eines Schulkollegiums durch eine höhere Verantwortung in der Personalauswahl zu verändern.

### *Gewinn für alle Seiten*

Altruismus ist keine tragfähige Grundlage für eine langfristige Zusammenarbeit. Der Gewinn einer guten Kooperation in der offenen Ganztagschule besteht darin, das Geben und Nehmen in einem ausgewogenen Verhältnis zueinander stehen können. Die Schule kann gewinnen durch mehr Lebensnähe, durch die Strukturierung von Lernprozessen in Unsicherheit statt in Parametern vermeintlicher Lebenssicherheit. Sozialpädagogik kann gewinnen durch die Notwendigkeit, auch außerhalb der „Szene“ zu agieren und damit andere Erwachsene einzubeziehen. Außerschulische Beteiligte wie Eltern können gewinnen durch mehr Einsicht in schulische Prozesse und ein Handlungsfeld für ihre Kompetenzen. Alle Beteiligten gewinnen dadurch, dass andere ihre Leistung, die nun nicht mehr in der „Black Box“ verschwindet, zur Kenntnis nehmen können.

## **Kooperation zwischen Lehrerinnen und Erziehern**

### **Paul Herklotz, 26 Jahre, Erzieher im offenen Ganztag**

Die vier Lehrer/innen ‚meiner‘ 25 Kinder lernte ich kennen, weil wir Erzieher/innen zu Beginn des Schuljahres verabredeten, die Kinder nach Unterrichtsschluss aus ihren Klassenräumen abzuholen. Bis heute schaue ich jeden Tag kurz vorbei, um wenigstens zu wissen, welche Laune in der Klasse herrschte. (Eine Weile nutzten wir „Verbindungshefte“ zwischen Schule und offenem Bereich. Da stand drin, was es Schönes und Ärgerliches am Tag gab, wer fehlt und vor allem, welche Hausaufgaben auf sind. Das war eine Orientierung. Die Frage war nur: Wie kommen die Hefte in den Hort zurück. Zu mehr als einem Gespräch zwischen Tür und Angel traf ich mich mit einer der Lehrerinnen, als wir den Beobachtungsbogen für unsere neun ‚gemeinsamen‘ Kinder ausprobierten. Ich kenne die Kinder erst seit einem halben Jahr und beim Ausfüllen wurde mir zunächst erst einmal bewusst, welches von ihnen ich bisher nur erlebt hatte, ohne es wirklich beobachtet zu haben. Mit denen rede ich jetzt z.B. auf dem Weg von der Schule zum Hort. Doch zugleich hat der Fragebogen auch etwas im Kontakt mit der Lehrerin verändert. Wirklich Zeit für die Kooperation haben wir nicht. Dennoch verabreden wir uns seit dem hin und wieder, um gemeinsam zu überlegen: Wo steht ein Kind und wo stehen wir in unserer Beziehung zu diesem Kind! Wir sind dabei nicht immer einer Meinung und lassen das zu. Ich glaube z.B. dass einer der Jungen, der gegenwärtig ab und an über die Stränge haut, nicht mehr Druck, sondern mehr Anerkennung braucht. Ganz viel Anerkennung und Zuwendung für das, was er gut gemacht hat. Und kurz und deutlich ein Signal, für das, was wir nicht mögen. Was das verändert, beobachten wir gemeinsam – jeder an seinem Ort. Dann reden wir weiter.

### **Christiane Uhlhorn, 49 Jahre, Grundschullehrerin**

Mein Aha-Erlebnis hatte ich, als ich parallel zu dem Erzieher die Beobachtungsbögen für die neun Kinder ausfüllte, die für den offenen Ganztag angemeldet sind. Da gab es die Frage, ob die Kinder sich in ihrem Kiez auskennen und den Weg zur Schule alleine bewältigen. Das war mir nicht bewusst, dass das etwas über die Reife und Selbstständigkeit, auch die Kompetenz der Kinder sagt! Stolz allerdings bin ich, dass ich bis auf zwei Fragen bei zwei Kindern alle in dem mehrseitigen Papier beantworten konnte. Ich kenne die Kinder zwei Jahre, habe sie alle zu Hause besucht und mit ihnen gemeinsam intensiv die Umgebung der Schule erkundet. Dennoch: Der Fragebogen hilft uns, den Überblick zu behalten. Es gibt einfach Kinder, die viel Kraft fordern und andere, die sie brauchen und nicht kriegen, weil sie sich angepasst und freundlich verhalten. Z.B. werden der Erzieher und ich ein Mädchen mehr unterstützen, das erst neu in Deutschland ist. Sie braucht mehr Hilfe, hier anzukommen und die Sprache zu lernen, auch wenn sie es nicht fordert. Wenn ich sehen, mit wie viel Zeit die Erzieher/innen mit den Kinder reden und sich auseinandersetzen können, bin ich neidisch. Allerdings profitiere ich auch davon. Wie war es noch vor einem Jahr? Wenn ich wegen Problemen mit einem Kind zu Hause anrief, hatte ich oft den Schüler selbst am Telefon, im Hintergrund den Fernseher. Jetzt habe ich nicht nur einen kompetenten Gesprächspartner, mit dem ich mich austauschen kann. Der Erzieher redet auch mit den Kindern und seinen Eltern, vermittelt im Konflikt. Übrigens merke ich sehr deutlich im Unterricht, welche Kinder im offenen Ganztags sind. Die halten zusammen, sagen einander ‚Du weißt doch, dass du bei ihm lauter sprechen musst‘, oder ‚Der mag nicht, wenn du ihn in die Seite kneifst!‘ und stehen füreinander ein. Früher dachte ich immer, arme Kinder, die in den Hort müssen, weil ihre Eltern arbeiten. Heute denke ich, schade für all die, die nicht in diesem pädagogischen Rahmen von engagierten Leuten am Nachmittag betreut werden.

### **Ulla Wieja, 50 Jahre, Sozialarbeiterin und Familientherapeutin in der Schulstation**

In den vier Jahren, die ich an der Schule arbeite, erlebe ich eine große Bereitschaft der Lehrer/innen, gemeinsam im Team zu schauen, warum ein Kind stört oder jemanden beschimpft und was es braucht, um lernen zu können. Diese offene Haltung unterstützt die Kooperation. Als wir hier anfangen gab es schon Standesdünkel. Allerdings war schnell klar, dass sich das soziale und Lernklima an der Schule nicht entwickeln wird, wenn jede Gruppe nur in den Grenzen ihrer Profession denkt. Aufgeweicht wurden diese Grenzen

immer dann, wenn wir einander anerkannten, für das, was jeder leistet. Seit 2002 gibt es regelmäßig Kooperationstreffen zwischen Lehrer/innen, Jugendamt, Elternvertretern, Schulleitung und uns und nach und nach hat sich eine Vertrauensbasis entwickelt. Auf dieser Grundlage gelingt es uns, das Schulleben zu gestalten und Situationen nicht nur hinterher zu rennen. Wo wir ganz klar lernen müssen – Lehrer/innen und Sozialarbeiter/innen - ist interkulturelle Elternarbeit. Es braucht Wissen, um angemessen den Müttern und Vätern begegnen zu können, die in ihrer Herkunftskultur andere Werte vertreten. Für uns Mitarbeiterinnen der Schulstation sind jedes Jahr 14 Tage Fortbildung als reguläre Arbeitszeit eingeplant. Bei den Lehrer/innen beruht vieles nur auf Engagement – sowohl die Zeit, die sie in die Kooperation geben, als auch das, was sie lernen, um in Konfliktsituationen deeskalierend aufzutreten. Ich finde, das darf so nicht bleiben. Auch sie brauchen Kooperations- und Fortbildungszeit, um den aktuellen Herausforderungen des Schulalltags gewachsen zu sein.

Praxis

Praxis

Praxis

Praxis

Praxis

Praxis

### 3.3 Konkretisierungen für die Entwicklung von Kooperation

#### *Sich als Organisation verstehen*

Organisationen sind *Systeme*, die einerseits geprägt sind durch die Menschen, die sie tragen. Andererseits sind sie bestimmt durch Strukturmerkmale und Leitideen, die in einer bestimmten Phase der Entwicklung entstanden sind, die aber der ständigen Weiterentwicklung bedürfen. In der Wirklichkeit solcher Systeme verpuffen jedoch viele Reformbemühungen, die z.B. von einzelnen Personen ausgehen, aber nicht die Teamebene erreichen.<sup>33</sup> Wenn Widerstände gegen Weiterentwicklungen überwunden werden müssen, ist eine systemische Sichtweise notwendig.

Systemisches Denken sieht die unterschiedlichen Verknüpfungen innerhalb von Organisationen, aber auch zwischen ihnen und ihrer Umwelt. Für diese Verknüpfungen hat die Systemtheorie zahlreiche Gesetze, oft in Bildern formuliert, die hilfreich sein können. Eines dieser Bilder ist das von der Selbstähnlichkeit: Danach sind Organisationen Netzwerke, die ihre Komponenten, aus denen sie bestehen, selbst produzieren. Diese Komponenten ähneln also immer der Gesamtstruktur. Eine Schule funktioniert – als Teil der Verwaltung - oft auch in wichtigen Teilbereichen nach der Logik des Verwaltungshandelns, was zu vielen Frustrationen führen kann. So erscheint immanent logisch, was von außen betrachtet völlig unlogisch erscheinen mag.

Ein anderes Gesetz, die Verbindung mit der Außenwelt betreffend, sagt aus, dass Systeme Einiges sehen und Anderes nicht sehen; dass sie aber nicht sehen können, dass sie etwas nicht sehen. Das Unvermögen, das

---

<sup>33</sup> In Georg Orwells Fabel „Farm der Tiere“ reagiert das Pferd Boxer, einst einer der Anführer der Revolution, auf die zunehmend auftretenden Probleme mit dem einen, immer gleichen Satz: „Ich will und werde noch härter arbeiten“. Am Anfang scheint diese Strategie auch aufzugehen: Boxers Leistungswille und seine Stärke spornen (fast) alle anderen Tiere an, mit ihm für das Wohl der Farm zu ackern. Doch allmählich kehrt sich dieser Einsatz gegen seine Träger. Je mehr sie leisten, desto mehr wird ihnen abverlangt. Und am Ende ist Boxer ausgezehrt... Die Fabel erzählt von Versuchen, Probleme zu lösen. Die Beteiligten können sich nicht vorwerfen lassen, zuwenig Ausdauer und Energie zu zeigen. Ganz im Gegenteil. Es fehlt ihnen jedoch eine Betrachtungsweise und entsprechende Handlungen, die mit dem Begriff „systemisches Denken“ benannt werden. So entgehen ihnen die Machenschaften der Schweine.

eigene Handeln in Frage zu stellen, behindert Entwicklung und bringt Organisationen und ihre Mitglieder in Gefahr, sich entweder immer wieder selbst zu bestätigen oder aber sich zu erschöpfen. Eine Außenperspektive führt dagegen neue, ungewohnte Beobachtungs- und Diagnoseformen ein und ermöglicht damit einen neuen Blick auf die Situation sowie die Beschreibung neuer Möglichkeiten als Voraussetzung für neue Entscheidungen.

Organisationen neigen von sich aus eher zu konservativen Lösungen nach dem Muster „Mehr desselben“. Wer längere Zeit im Beruf ist, hat das meist am eigenen Leib erfahren. Mit der einzelnen Kollegin kann man noch ganz gut reden. Aber spätestens jenseits der Teamgrenze funktioniert die Institution nach scheinbar irrationalen Regeln.

Die Entwicklung zur Ganztagsgrundschule erfordert Schritte systemisch verstandener Organisationsentwicklung. Dazu gehören u.a.

- die Analyse von Stärken und Entwicklungsbedarfen
- eine Etablierung interner Transparenz
- die Verbesserung der Kommunikation und die
- Ausbalancierung von steuernden und inhaltlichen Arbeiten.

### ***Verbindliche Strukturen schaffen***

Einer miteinander geteilten Verantwortung für die Gestaltung eines stimmigen Ganztagsangebotes entspricht eine transparente und verlässliche Organisations- und Kooperationskultur. Auf allen Ebenen bilden verbindlich vereinbarte und regelmäßige Teambesprechungen und Studientage einen Rahmen für die Entwicklung der gemeinsamen Aufgabenwahrnehmung. Nach überschaubaren Zeiträumen wird geprüft, ob die gewählte Planungs-Infrastruktur noch geeignet ist. Damit Kooperationsleistungen nicht abhängen von der Zusatzmotivation der Beteiligten, werden sie in der Dienstplanung und damit in der Aufgabenbeschreibung (Unterrichtsverpflichtung) berücksichtigt. Gegenwärtig ist dies noch sehr unzureichend möglich. Auch aus diesem Grund haben wir im Kapitel 2.6 auf die Notwendigkeit neuer Arbeitszeitmodelle hingewiesen.

### ***Das Schulprogramm weiterentwickeln***

Ein Schulprogramm formuliert die zentralen Leitlinien und Entwicklungsrichtungen des Ganztagsangebots. Es macht die gemeinsame Bildungsarbeit transparent und gibt Orientierung nach innen und außen. Bei der Entwicklung des Schulprogramms werden alle Beteiligten einbezogen. Bei aller Verbindlichkeit ist es grundsätzlich offen für Weiterentwicklung und die Beiträge neuer Kooperationspartner (nähere Ausführungen dazu an anderer Stelle).<sup>34</sup>

### ***Interdisziplinäre Teams bilden***

Um eine Aufspaltung in Lehr- und Freizeitaktivitäten zu verhindern und eine gemeinsame Verantwortung zu ermöglichen, werden interdisziplinäre Teams gebildet, die den (ganzen) Tag als pädagogisch zu gestaltende Lernsituation begreifen und deshalb konzeptionell und programmatisch für eine bestimmte Schüler/innen-Gruppe zusammenarbeiten. Dies ist auch ein Beitrag zur Vermeidung von Bezugspersonenwechseln im Tagesablauf. Zu bestimmten Zeiten werden die unterschiedlichen Mitglieder dieser Teams auch gemeinsam tätig („Doppelbesetzung“), um sich im Umgang mit den Kindern wechselseitig zu erleben, zu helfen und für die Schüler als Menschen sichtbar zu sein, die gut mit einander kooperieren. Leitendes Prinzip für die Zusammenarbeit ist dabei die Verpflichtung zur unteilbaren pädagogischen Verantwortung. Das bedeutet auch, dass die unterschiedlichen Gruppen nicht gegenseitig ihre je eigene Verantwortung in Zweifel ziehen.

Der Erfolg von interdisziplinären Teams bemisst sich u.a. daran,

- was die Beteiligten wissen über das Lernen am Vor- und am Nachmittag (vgl. Kapitel 2.2)
- ob es eine gemeinsame Auffassung über den Stellenwert und den Umgang mit Haus- und Schulaufgaben gibt (vgl. Kapitel 2.4)

---

<sup>34</sup> Die Senatsverwaltung hat Ausführungsvorschriften zur Erstellung der Schulprogramme erlassen; sie sind im Internet einzusehen unter <http://www.berlin.de/sen/bildung/schulqualitaet/>



- ob es Zeiten für gemeinsame Teamsitzungen gibt, so das alle beteiligten Gruppen ohne Vernachlässigung ihrer Aufgaben teilnehmen können (vgl. Kapitel 2.6)
- ob auch sozialpädagogische Fachkräfte durch Lehrkräfte vertreten werden und nicht nur Lehrkräfte durch sozialpädagogische Fachkräfte
- wer mit den Eltern über die Entwicklung der Kinder spricht.

### ***Partizipation sichern***

Ein Ganztagsangebot „lebt“ von der Mitwirkung möglichst aller Beteiligten und versucht, Rückzüge aufgrund des Erlebens passiver Anpassung zu vermeiden. Auch und gerade in der Berliner Situation, die das offene Ganztagsangebot in die Verantwortung der Schule stellt (im Gegensatz zu Bundesländern, die ein Kooperationsmodell vorsehen), ist die Sicherung von Partizipation zur Erreichung einer hohen Qualität des Ganztagsangebot notwendig: Ohne Partizipation gehen Kompetenzen verloren, die ein Ganztagsangebot dringend braucht. Das Partizipationsgebot gilt dabei für Kinder, Eltern, die Zusammenarbeit der Pädagoginnen und Pädagogen sowie für die Zusammenarbeit mit freien Trägern.

### **3.4 Kooperationsverträge mit freien Trägern der Jugendhilfe**

Längerfristige Kooperationen zwischen eigenständigen Trägern benötigen neben dem Willen zum gemeinsamen Erfolg einer formalen Basis. Der Wert einer entsprechenden, schriftlich fixierten Vereinbarung liegt zum einen in der Planungs- und Handlungssicherheit der Beteiligten. Zum anderen unterstützt die Formulierung eines Kooperationsvertrages die Entwicklung einer verbindlichen Haltung und eines gemeinsamen Verständnisses über Ziele, Voraussetzungen und die jeweiligen Kompetenzen, die in die Zusammenarbeit eingebracht werden. Da es inzwischen eine Reihe von Erfahrungen mit solchen Verträgen gibt, empfiehlt sich die prüfende Übernahme solcher Vereinbarungen.

**Konkretionen:**

- *Einen Mustervertrag hat die Berliner Bildungsverwaltung unter [www.senbjs.berlin.de/bildung/ganztagschule/Kooperationsvertrag.pdf](http://www.senbjs.berlin.de/bildung/ganztagschule/Kooperationsvertrag.pdf) veröffentlicht (s. Anhang). Weitere Materialien findet man auch unter der Brandenburger Adresse [www.kobranet.de](http://www.kobranet.de). Eine konkrete Kooperationsvereinbarung zwischen der Kreuzberger Jens-Nydahl-Grundschule sowie der Wilhelm-Liebknecht-Bücherei findet sich auf der Website der Jens-Nydahl-Grundschule:*

*<http://www.jng.cidsnet.de/schule/kooperation/Kooperationsvereinbarung.pdf>*

- *Eine allgemein verwendbare Vorlage für Kooperationsverträge zwischen Grundschulen und außerschulischen Trägern findet sich unter <http://www.bjsinfo.verwalt-berlin.de/DokLoader.aspx?DokID=1008>*



## **Die eine Sache der zwei Institutionen**

### **Ein Gespräch mit dem Schulleiter Klaus-Martin Lütke der Grundschule am Schäfersee und dem Geschäftsführer des Jugendhilfeträgers Aufwind gGmbH, Dr. Josef Kohorst, über gelingende Kooperation**

*Wie kam es zu der Kooperation der Schule am Schäfersee mit Aufwind gGmbH für die ergänzenden Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsangebote?*

**Lütke:** Als es hieß, die Horte kommen an die Schule, luden wir die Erzieherinnen der umliegenden Horte zu Gesprächen ein. Schnell hatten wir das Gefühl, mit denen kommen wir nicht weiter. Wir wollten mit der offenen Ganztagschule etwas erreichen und nicht den alten Stiefel weiter fahren. Wir suchten Leute, die innovativ denken. Leute, die auch in der Lage sind, mal Mittel irgendwo her zu zaubern. Die alles tun, was wir gemeinsam für nötig halten. Mit solchen Leuten waren wir durch die Aufwind gGmbH bereits vertraut.

**Kohorst:** Seit 2002 unterhalten wir die regelfinanzierte Schulstation hier auf dem Gelände.

**Lütke:** Dafür haben wir gekämpft, und als wir sie hatten, sind wir vor Freude in die Luft gesprungen. Natürlich nicht alle Kollegen...

**Kohorst:** Wir als Träger der freien Jugendhilfen hatten das Bedürfnis, stärker direkt in der Schule Prozesse beeinflussen zu wollen, da, wo die Kinder sind. Wenn wir Familienhilfen leisteten, bearbeiten wir oft Konflikte, die in der Schule zum Tragen kommen. Dort wollten wir auch Lösungen finden...

*Sie beschreiben die Schulstation als eines der drei Beine für die offene Ganztagschule. Weshalb?*

**Lütke:** Die Schulstation ist eine wichtige Vermittlungsstelle. Am Anfang dachten manche Lehrer vielleicht, wenn ein Schüler, eine Schülerin im Unterricht auffällt, drücke ich dem oder der einen Laufzettel in die Hand und stecke sie in die Schulstation. So hätten wir sie wahrscheinlich kaputt gemacht. Die Schulstation ist keine Strafkolonie. Die Schüler gehen gerne dahin, weil sie liebevoll und bestimmt behandelt werden. Inzwischen gibt es Vereinbarungen zwischen den beiden Mitarbeiterinnen und den Lehrern, dass bestimmte Schüler bestimmte Stunden grundsätzlich in die Schulstation gehen, um denen das schulische Leben zu erleichtern. Viele gehen schon morgens hin, um sich familiäre Probleme von der Seele zu reden. Und wir Lehrer kriegen von den beiden Kolleginnen jede Menge Hilfe, weil sie Hausbesuche machen und Elterngespräche führen, Kontakte zu Familienhelfern und Jugendamt knüpfen...

Seit zwei Jahren haben wir regelmäßig einen Jour fixe. Da geht es um bestimmte Kinder, die in der Schulstation oder im Unterricht auffallen. Die Klassenlehrer werden eingeladen, oft ein Schulpsychologe, und neuerdings, nachdem das Jugendamt sich regionalisiert hat, ist ein fester Mitarbeiter vom Jugendamt mit dabei...

**Kohorst:** ... wenn die Kinder im Hort sind, kommen auch die Erzieher von dort.

**Lütke:** Diese Runden waren der Anfang unserer Kooperation. Gemeinsam beraten diese Fachleute, was ein Kind braucht und wer es ihm wie gibt.

**Kohorst:** Das hat ganz klar zu einer besseren Zusammenarbeit zwischen Lehrern und Jugendhilfe geführt. Die Lehrer und die beiden Frauen der Schulstation besuchen sich gegenseitig, reden miteinander und tun vor allem eines: vermitteln sich gegenseitig Wertschätzung.

**Lütke:** Gerade dadurch wurden Ängsten abgebaut vor diesem: „Da will mir jemand rein-gucken oder reinfuschen!“

**Kohorst:** Beide Seiten sagen, lasst uns zusammen gucken, wie wir das Problem, das am Ort Schule jetzt auftaucht, gemeinsam lösen können. Schule, Schulstation, ergänzender Nachmittag – das ist ein gemeinsames Projekt. Da denken wir schon nicht mehr – der ist bei uns und der ist da angestellt.

*Noch liegt der Schäfersee zwischen der Schule und dem Ort für die ergänzende Bildung, Erziehung und Betreuung. Das bedeutet Wege, kostet Zeit. Wie sorgen Sie dennoch dafür, dass sich Lehrer/innen und Erzieher/innen durch den jeweils anderen bereichert fühlen?*

**Kohorst:** Wir arbeiten weiter an unserem Konzept für die Ausgestaltung der offenen Ganztagschule. Vor allem machen wir uns Gedanken, wodurch sich Erzieher und Lehrer mit ihren unterschiedlichen Kompetenzen zugunsten der Kinder weiterentwickeln können. Als ein unterstützendes Instrument haben wir dafür in gemeinsamen Runden einen Beobachtungsbogen entworfen. Der hilft uns, die Kommunikation zwischen beiden anzustiften. Da wird z.B. nach der sozialen Kompetenz der Kinder gefragt: Kann es seine Wünsche zum Ausdruck bringen, sich einfühlen, Regeln akzeptieren? Dann zur Sachkompetenz und zum Leistungsverhalten: Wie lernt es in den einzelnen Fächern? Was kann es? Aber auch solche Sachen: Ist das Kind morgens pünktlich, ausgeschlafen? Was wissen wir über das kindliche Netzwerk? Erzählt es von seiner Familie? Ist es stolz auf seine Eltern? Kennt es sich in der Umgebung aus?

Die Antworten bringen sehr verschiedenes Wissen zum Ausdruck. Möglicherweise hat eine Lehrerin oder ein Lehrer nie darauf geachtet, ob ein Kind alleine mit dem Bus fährt oder nicht. Oder ob es stolz auf seine Eltern ist. Die Erzieherinnen bewegen sich in einem anderen Rahmen. Da geht es viel mehr um Selbstständigkeit, den Kontakt zu den Eltern. Umgekehrt weiß eine Erzieherin vielleicht zum Leistungsverhalten wenig. Bringt das Kind all seine Sachen mit?

**Lütke:** Wir haben diesen Beobachtungsbogen in einer ersten und einer zweiten Klasse ausprobiert. Das war spannend. Meist ist es noch so, dass wir die Kinder im Blick haben, die negativ auffallen. Über die wird auch geredet, auch zwischen Lehrern und Erziehern, wenn sie sich kurz sehen oder zu unserem Jour fix der Schulstation. Die Stillen aber fallen unter den Tisch. Das war unser Ausgangspunkt. Wir wollen allen Kindern gerecht werden. Und bei dem Testlauf merkten wir zugleich: Auch die Auffälligen haben andere Seiten, die wir bisher nicht so beachtet haben.

*Was fangen Sie mit dem dadurch gewonnenen Wissen an?*

**Kohorst:** Unser Ziel ist es, jedes Kind gut durch den ganzen Tag zu begleiten. Wir haben wirklich Kinder, die kommen früh um acht und gehen abends um sechs. Für diese und alle anderen Kinder muss die offene Ganztagschule vielfältige Angebote bereithalten: Sie müssen sich zurückziehen können und Anregung finden, und die Anregungen müssen verschiedener Art sein. Doch welches Kind braucht was? Wir wollen die Kinder am Nachmittag nicht einfach beschäftigen. Wenn ein Kind Bewegungsförderung braucht, soll es in einer Gruppe landen, die ihm das bietet. Oder musikalische Anregung, Sprachförderung usw. Der Beobachtungsbogen hilft uns zu sehen, welche Kompetenzen ein Kind hat und wo es sich entwickeln sollte. Daraus muss eine sinnvolle Handlungsplanung entwickelt werden. Wir haben dafür drei Bedarfsgruppen eingeteilt. Die Kinder in der ersten Bedarfsgruppe brauchen zusätzliche Anregung, sind aber auch in der Lage, anderen Kindern zu helfen. D.h., das kann man von denen auch fordern. In Bedarfsgruppe zwei sehen wir die, die überall durchs Raster fallen. Die wollen wir befähigen, Angebote wahrzunehmen und bei diesen Kindern sollten wir wenigstens einmal im halben Jahr mit deren Eltern reden. Bei Kindern in der Bedarfsgruppe drei geht es nicht ohne einen intensiven monatlichen Kontakt mit den Eltern, muss auch die Schulstation einbezogen werden...

**Lütke:** ... oder wir brauchen Hilfe von außen.

**Kohorst:** Erzieherinnen und Lehrer setzen sich gemeinsam Ziele, die ihnen im Alltag präsent sind. Sie sollen nicht nur ständig aus dem Gefühl heraus entscheiden, wie sie mit den Kindern umgehen.

*Welche Auswirkungen hat das auf den Unterricht?*

**Lütke:** Es kann sein, dass Lehrer und Erzieher im Gespräch merken: Es wäre gut, einen Schüler am Vormittag ab und zu eine Runde um den Block laufen zu lassen, damit er sich wieder konzentrieren kann...

**Kohorst:** ... solche individuelle Lernvereinbarung gibt es bereits und noch mehr solcher Verabredungen sollen geschlossen werden. Dass, wenn die Schüler nicht mehr können, sie in die Schulstation oder in die verlässliche Ganztagschule gehen, dort Entlastung finden - natürlich mit dem Ziel, in den Unterricht zurück zu gehen. Inzwischen wissen die Kinder und die Lehrer, dass die Angebote von Aufwind ihnen dienen, besser miteinander in Kontakt zu sein. Übrigens auch die Eltern. Das haben wir uns ganz groß auf die Fahnen geschrieben: Elternzusammenarbeit.

*In welchen Runden besprechen Sie die Zusammenarbeit zwischen Lehrer/innen und Erzieher/innen?*

**Kohorst:** Jede Woche haben wir ein Schule-Hort-Treffen in der Schule.

**Lütke:** Da geht es vor allem um aktuelle Fragen. Da ist die koordinierende Erzieherin dabei, ein Erzieher, ein Lehrervertreter, von Zeit zu Zeit die Erzieherinnen der verlässlichen Halbtagschule.

Die konzeptionelle Runde findet bei Aufwind statt. Da sind die pädagogische Leiterin von Aufwind mit dabei, eine Erzieherin, eine Lehrervertreterin und ein Mitglied der erweiterten Schulleitung, wir beide...

**Kohorst:** ... auch Elternvertreter. Die Schulstation ist nicht dabei.

**Lütke:** ... der Coach.

**Kohorst:** Wir haben einen Coach, der moderiert und uns unterstützt. Den bezahlt Aufwind. Wir treffen uns etwa einmal im Monat in dieser Konzeptrunde. Bereits bevor wir Träger der ergänzenden Bildung, Erziehung und Betreuung wurden, haben wir gemeinsam das Hortkonzept entwickelt. Das schreiben wir jetzt weiter. Die Schule entwickelt sich in Richtung Klippert-Modell-Schule. Das hat Auswirkung auf die Pädagogik der Lehrer, und das soll auch Auswirkung auf die Pädagogik der Erzieherinnen und Erzieher haben. Gern hätten auch sie an diesen Fortbildungen teilgenommen. Wir wollen uns verzahnen. Also müssen wir auch sehen, wo wir miteinander reden, neue Ideen aufnehmen und alle einbinden.

Ein Knackpunkt ist: So etwas kostet Zeit, und wir bewegen uns in einem dynamischen Feld, wo viele Veränderungen gleichzeitig passieren. Für solche Prozesse müsste man sich mal zurücklehnen und Atem holen können.

**Lütke:** Das ist nicht drin. Wenn man die Terminkalender derer sieht, die in den Runden sitzen, die sind übertoll.

**Kohorst:** Ganz klar: Wir brauchten mehr Kooperationszeit!

*Welch Voraussetzungen braucht gelungene Kooperation?*

**Lütke:** Offenheit und Lust auf etwas Neues. Als ich einem Kollegen Schulleiter aus der Nachbarschaft sagte, wir werden mit einem freien Träger kooperieren, meinte der: ‚Du bist dir aber auch im Klaren, dass du dann über die Erzieherinnen nicht das Sagen hast.‘ Bei solchen Sätzen bin ich sprachlos. So spricht ein Machtmensch, der seinen Laden unter Kontrolle haben will. Ich sehe, dass wir uns durch die Kooperation gegenseitig bereichern.

**Kohorst:** Man braucht Ziele, die man gemeinsam erreichen will und man muss bereit sein, die eigenen Ressourcen dem anderen zur Verfügung zu stellen, ohne gleich zu rechnen. Natürlich müssen alle die Zusammenarbeit wollen. Sonst müsste man ständig um diese Verbindung kämpfen.

*Durch die enge Zusammenarbeit fallen einem gewiss die Schwachstellen des Anderen schneller auf...*

**Kohorst:** Das sind dann unsere gemeinsamen Schwachstellen. Wenn Herr Lütke z.B. sagt: ‚So kann das im Hort nicht gehen!‘ Dann weiß ich auch, wir überlegen gemeinsam. Und nicht ich kriege einen Auftrag.

**Lütke:** Wenn mehrere Leute daran arbeiten, wird das in der Regel besser, als wenn es einer alleine tut.

**Kohorst:** Gegenwärtig ist so eine Aufgabe, zu regeln, dass alle Gruppen Kinderkonferenzen durchführen. Wir starteten mit einem vollkommen neuen Erzieherteam. Darunter gibt es einige, die sich dafür stark machen, die Kinder zu ihren Angelegenheiten selbst zu befragen, andere nicht. Wir aber wollen verbindliche Standards für alle.

**Lütke:** Wenn wir von Kooperation sprechen, müssen wir übrigens noch eine Runde erwähnen: Die Kiezrunde. Da sollten alle Grundschulen aus der Umgebung sitzen, auch die Oberschulen und alle freien und öffentlichen Träger, die sich um Kinder und Jugendliche kümmern. Gerade planen wir das zweite Kiezfest.

**Kohorst:** Wir wollen den Kiez beleben – mit der Schule und solchen Aktivitäten.

**Lütke:** Wir treffen uns alle zwei Monate und veranstalten auch gemeinsame Fachtage.

**Kohorst:** Im Moment haben wir etwas Druck, weil es auf der U 8 und um den Schäfersee Drogenprobleme gibt. Wir überlegen, wie wir unterschiedlichen Akteure gemeinsam handeln können, auch in Abstimmung mit der Straßensozialarbeit und der Polizei. Wir verhindern nicht die Probleme, die in der Gesellschaft da sind. So genannte ‚Happy-Slapping-Aufnahmen von Gewaltszenen mit dem Handy gibt es bei uns auch. Aber das kann hier aufgefangen werden, weil die Kinder es nicht einfach schlucken, sondern Vertrauen haben. Sie gehen in die Schulstation und reden darüber. Dadurch wird es öffentlich, kann die Polizei benachrichtigt werden. Das zieht keine Kreise mehr. Wir hatten auch eine Bandenverabredung zwischen zwei Gruppen zweier Schulen...

**Lütke:** Die beiden Schulstationen haben sich die Finger wund telefoniert, haben die Eltern informiert und die wiederum haben ihre Kinder angerufen: ‚Halt dich aus der Schlägerei raus!‘. Wir hier haben mit den Schülern gesprochen...

**Kohorst:** Alle gemeinsam haben sich darum gekümmert: Polizei, Schulstation, Schule und sofort reagiert. Wenn man so nah dran ist, dann funktioniert das auch. Es kam nicht zu der Schlägerei! Daran zeigt sich auch der Erfolg. Eine Atmosphäre zu schaffen, dass die, die Opfer in solchen Sachen werden sollten, wissen, es wird ihnen so geholfen, dass das Problem gelöst wird.

#### **Grundschule am Schäfersee**

Holländerstr. 25-30  
13407 Berlin

Web-Seite: <http://www.schaefensee-grundschule.de/>

#### **Aufwind Kita-Verbund gGmbH**

Vierwaldstätter Weg 7  
13407 Berlin

490 Kinder werden von 50 Pädagoginnen und Pädagogen der Schule und des freien Trägers in der „problematischen Idylle“ um den Schäfersee begleitet. Etwa die Hälfte der Kinder entstammt einer Familie mit Migrationshintergrund. Die damit verbundenen Herausforderungen versucht die Schule bereits seit 2002 auch durch eine regelfinanzierte Schulstation des Jugendhilfeträgers Aufwind e.V. aufzufangen. Der gleiche Träger übernahm jetzt die ergänzenden Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsangebote, für die im Schuljahr 2006/07 135 Mädchen und Jungen angemeldet waren.

## 4 Zusammenarbeit mit Eltern

Die Eltern<sup>35</sup> einer Schule repräsentieren die Gesellschaft im Einzugsbereich und damit eine Spanne der gesellschaftlichen Erziehungs- und Bildungspraxis, eine Spanne der Erwartungen an die institutionelle Förderung der Kinder sowie eine Spanne von beruflichen und außerberuflichen Kompetenzen. Damit sind sie die nächsten Kooperationspartner für ein Ganztagsangebot, das sich als offener Lernort versteht und das sich für sozial-kulturelle Belange des Umfeldes interessiert. Eltern haben ein Recht auf Partizipation, denn ohne die Mitwirkung von Eltern kann Schule ihre Ziele nicht für alle Kinder erreichen. In der Zusammenarbeit liegen demgegenüber Chancen, die aus einer gemeinsamen Verantwortung erwachsen und entscheidend zu dem Reichtum guter Schulen beitragen.

Diese Nähe hat einen durchaus ambivalenten Charakter; zu den Risiken gehört sowohl die lautstarke Vertretung eines phantasie- und kritiklosen „Weiter so“ als auch die Durchsetzung von Partikularinteressen durch einflussreiche Minderheiten. Es gehört deshalb zur ständigen Aufgabe einer Schule, die Risiken in Chancen umzuwandeln. Eltern sind Kooperationspartner der Schule! Daran ist festzuhalten trotz der speziellen Situation von offenen Ganztagschulen: Diese ist gekennzeichnet durch die unterschiedliche Betroffenheit der Familien, denn nur ein Teil der Kinder wird für den Ganzttag angemeldet. Es gibt nun Ganztags- und Halbtagseltern – ihre Interessen, Bedürfnisse und Ansprüche sind nicht identisch.

Von Seiten der Bildungspolitik wird ein verstärktes Engagement der pädagogischen Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen sowie der Eltern gefordert: „Eltern sollen sich ihrer Verantwortung im Erziehungs- und Lernprozess bewusst sein und sind stärker bei der Verwirklichung einer neuen Lern- und Lehrkultur in Kindertageseinrichtungen und Schulen zu beteiligen“<sup>36</sup>. Dass

---

<sup>35</sup> Der Begriff „Eltern“ umfasst hier sowohl die leiblichen Eltern als auch andere Sorgeberechtigte. „Familie“ meint jede Lebensgemeinschaft, in der mindestens ein Erwachsener mit einem Kind zusammenlebt; Vgl. dazu das Berliner Bildungsprogramm für Kindertageseinrichtungen.

<sup>36</sup> Forum Bildung, a.a.O., S. 35

dies als Empfehlung formuliert ist, weist darauf hin, dass es zu den Zukunftsaufgaben der Schulgestaltung gehört. Mehr noch als im Bereich der Elementarerziehung lag bisher in der Schule die Verantwortung ganz überwiegend bei den Lehrkräften. Einen deutlichen Fortschritt hin zu mehr Partizipation markiert das aktuelle Schulgesetz Berlins. Einerseits sind Eltern Adressaten der Schulpflicht; zu ihren grundgesetzlichen Aufgaben gehört die Sicherstellung des Schulbesuchs ihrer Kinder. Andererseits sind sie Träger eigener Rechte, die in Gesetzen (Grundgesetz, BGB, Berliner Schulgesetz) verankert sind.<sup>37</sup> Es wird in der Praxis der einzelnen Einrichtung entscheidend darauf ankommen, die oben zitierten Forderungen als *Einladungen* zu formulieren.

Mit der Ganztagsgrundschule stellt sich die Frage nach der pädagogischen Verantwortung in verstärktem Maße, halten sich doch hier viele Kinder über einen wesentlichen längeren Teil des Tages auf als in der Halbtagschule. Dass die Pädagoginnen und Pädagogen mit dieser Verantwortung nicht alleingelassen werden dürfen, markieren – freilich in einem negativen Zusammenhang – die Klagen von Lehrkräften, dass sie sich mit der Erziehung überfordert und von manchen Eltern alleingelassen sehen. So sehr dies im einzelnen Fall gerechtfertigt erscheint, so leistet es doch aus systemischer Sichtweise einem Erziehungsmodell Vorschub, das die Wechselseitigkeit dieses Zusammenhangs ausblendet. „Denn die erzieherische Verantwortung lässt sich nicht zwischen Familie und Staat aufteilen... Die Schule muss sich angesichts der schwierigen Lebensbedingungen heutiger Kinder und Jugendlicher eher zu einer Einrichtung weiterentwickeln, die die Erziehungskraft der (Rest-)Familie stärkt, indem sie vermehrte Kontakte zwischen Schule und Elternhaus stiftet“<sup>38</sup>. Diese Haltung und die entsprechenden Handlungen könnte man mit dem Begriff eines „Empowerments für Eltern“ belegen.

---

<sup>37</sup> Vgl. im Berliner Schulgesetz v. a. §§ 88ff.

<sup>38</sup> NEUMANN/RAMSEGER 1991, S. 23



Ganztagsschulen werden, wie der Bundeselternrat es in seiner Resolution von 2002 feststellt, „von Familien im Interesse ihrer Kinder mehr und mehr nachgefragt“<sup>39</sup>. Analog zu der entsprechenden Empfehlung des Forums Bildung fordert der Bundeselternrat, dass die einzelne Ganztagschule ihr Angebot unter Beteiligung aller Beteiligten entwickeln solle.

Dies wird manchen zu der Einlassung provozieren, dass schon in der Halbtagschule eine angemessene Elternbeteiligung schwer zu erreichen sei, wobei sich gerade gut entwickelte Schulen zumeist auch einem starken Elternengagement verdanken. Doch Eltern konnten in der Geschichte der Schule bis heute selten lernen, wie und wo man sich nachhaltig, respektvoll und zugleich kritisch einbringen kann. Viele Eltern empfinden Angst vor dem System und dem Personal der Schule und fürchten im Widerspruchsfall negative Konsequenzen für ihr Kind und sich selbst. Aufgabe der Schule ist es demgegenüber, Eltern diese Angst zu nehmen.

Umgekehrt ist es möglich, dass auch Lehrkräfte Angst vor Eltern haben, vor ihren vielfältigen und manchmal auch sich widersprechenden Erwartungen und Anforderungen, vor ihrer Überzahl und evtl. drohenden Anschuldigungen.

Das bisherige Defizit im Aushandeln solch unterschiedlicher Perspektiven fällt in die Verantwortung des Systems und damit auch in die der Pädagoginnen und Pädagogen. Demgegenüber kann darauf verwiesen werden, dass die gemeinsame Gestaltung des Lern- und Lebensraumes Schule die Verbundenheit von Schülern, Eltern und Lehrern stärkt und zu einer höheren Zufriedenheit aller Beteiligten führen kann, wie es die nachfolgende Reportage „Nicht ohne Eltern“ beschreibt.

#### **4.1 Aufgaben für eine gelingende Zusammenarbeit mit Eltern**

Auch für die Zusammenarbeit mit Eltern gelten die im vorangegangenen Kapitel beschriebenen Bedingungen für gute Kooperationen:

---

<sup>39</sup> Bundeselternrat 2002, S. 249

- Respekt und Achtung voreinander
- Information übereinander und Kommunikation miteinander
- Gemeinsame Ziele finden
- Gemeinsame Handlungsfelder
- Geeignete Strukturen und Ressourcen
- Gewinn für alle Seiten anstreben.

Mit Blick auf die Situation von Eltern und Familien sind dabei mehrere Aufgaben besonders zu beachten, die sich in den Erscheinungsformen teilweise überschneiden.

## **4.2 Übergänge und Verbindungen zwischen Familie und offener Ganztagschule schaffen**

Die offene Ganztagsgrundschule schafft vielfältige Übergangsmöglichkeiten und Verbindungen. Diese unterstützen nicht nur den Eintritt des Kindes in das formale Bildungssystem, sondern schaffen auch im weiteren Verlauf der Bildungsbiographie Räume für Kommunikation und Kooperation. Die Bewältigung von Übergängen ist nicht die Aufgabe der Kinder alleine, sondern auch diejenige von Familie, Schule und Jugendhilfe. Befragungen zeigen, dass es zu den größten Bedenken von Eltern gehört, ob ihr Kind in der Schule „zurechtkommt“. Übergänge sollten deshalb so gestaltet werden, dass sie vor allem den praktischen und emotionalen Bedürfnissen des Kindes gerecht zu werden versuchen und damit zu einer Kindfähigkeit der Institutionen (statt der Institutionenfähigkeit des Kindes) beitragen.

Ein in der traditionellen Schule nahezu tägliches Diskussionsthema ist das der „Hausaufgaben“. In der Ganztagsgrundschule, in der sich viele Kinder bis zum späten Nachmittag aufhalten, kann es – wie oben ausgeführt – keine Hausaufgaben im üblichen Sinn mehr geben (vgl. Kap 2.4 „Schulaufgaben als Beitrag zur Selbstständigkeitsförderung der Kinder organisieren“). Der bisherige Umgang mit Hausaufgaben in den Familien zeigt ein ambivalentes Bild: Einerseits werden solche Pflichtaufgaben von nicht wenigen Familien als Belastung des familialen Alltags wahrgenommen, insbesondere dann, wenn sich die Kinder auf Unterstützung durch die Erwach-

senen angewiesen zeigen. Andererseits sind Schulaufgaben ein „Fenster“, durch das Eltern Einblick in das schulische Geschehen erhalten. Für Eltern sind Schulaufgaben Informationen über Themen und Anforderungen, mit denen ihr Kind konfrontiert ist. (Für Horterzieherinnen gilt dies im übertragenen Sinn). Manche Eltern fordern deshalb mangels Alternativen die Erteilung von Hausaufgaben.

Wenn die Erledigung von Schulaufgaben aber überwiegend im Zeitraum der offenen Ganztagsgrundschule geschieht, brauchen Eltern andere Angebote, die Einblick in das schulische Geschehen und die Lernfortschritte der Kinder vermitteln und sich zeitnah zu den laufenden Prozessen verhalten. Auf allgemeiner Informationsebene könnten dies regelmäßige Mitteilungen sein („Ranzenpost“). Die individuelle Lerngeschichte ihres Kindes könnten Eltern über Medien wie ein Lerntagebuch oder ein Portfolio verfolgen; dies sind Dokumente, die zugleich einen intensiven Dialog zwischen Kindern, Eltern und pädagogischen Fachkräften stiften können.

### **Konkretionen:**

- *Vor Schuljahresanfang stellen sich alle Pädagoginnen und Pädagogen in einem Brief an jedes Kind vor und ermuntern die Kinder, ihnen ihrerseits zu schreiben. Dazu kann ein kleiner Vordruck angefertigt werden, der die Kinder orientiert (z.B.: Was ist Dein Lieblingsspiel? Welche Freunde oder Freundinnen von Dir kommen auch in unsere Klasse?) und der einen Platzhalter für ein Photo des Kindes enthält.*
- *Kennenlertage ermöglichen Kindern (und Eltern), schon vor der Einschulung die Atmosphäre der Grundschule kennenzulernen*
- *Die Kinder werden zum Schuljahresanfang eingeladen, ein Lieblingsspielzeug mitzubringen.*
- *An einer Pinwand oder in einem speziellen Kasten werden Displays mit Familienphotos der Kinder gesammelt; die Herkunftsfamilien sind dadurch in der Schule optisch immer präsent.*

- *Die Eltern können jederzeit Kontakt mit der Schule aufnehmen. Das Schultelefon ist jederzeit besetzt. Die Eltern erhalten eine Telefonnummer und die E-Mail-Adresse der Pädagoginnen und Pädagogen ihrer Kinder; die Pädagoginnen und Pädagogen haben Anrufbeantworter, um auf Gesprächswünsche der Eltern jederzeit reagieren zu können, ohne sich durch Anrufe daheim gestört fühlen zu müssen.*<sup>40</sup>
- *Hospitationen verschaffen Eltern Möglichkeiten, am schulischen Leben ihrer Kinder teilzuhaben.*
- *Über das Geschehen in der Lerngruppe, Klasse und / oder Schule wird regelmäßig schriftlich informiert („Ranzenpost“). Mitteilungen und Kommunikation können auch über das Internet geleistet werden, sofern damit nicht einzelne Familien ausgegrenzt werden.*

### **4.3 Eltern als Experten der Lebenssituation ihrer Kinder ernstnehmen**

Eltern sind die ersten Experten für die Lebenssituation des Kindes. Sie sind zumeist die wichtigsten Bindungspersonen für das Kind und damit in einer kaum zu überschätzenden Verantwortung und Bedeutung für die Entwicklung des Selbst- und Weltbildes des Kindes. Aufgrund dieser Überzeugung werden in englischen Childhood Centres auch bildungsferne Eltern in einen intensiven Bildungs- und Erziehungsdialog mit den Pädagoginnen und Pädagogen einbezogen. Sie erfahren dort nicht nur eine Anerkennung, sondern auch eine Stärkung Ihrer Persönlichkeit – als Vater/Mutter ebenso wie als menschliches Wesen mit einer individuellen Biographie.

Das Kind erlebt in der gegenseitigen Respektierung eine positive Spiegelung seiner Welt(en). Wenn die Pädagoginnen und Pädagogen im Einführungsgespräch einen wertschätzenden Blick auf die Lebenswelt des Kindes vor und außerhalb der Schule richten, kann die Bereitschaft auf Seiten der

---

<sup>40</sup> Um den berechtigten Schutz der Privatsphäre und privater Zeiten der Pädagoginnen und Pädagogen zu gewährleisten, sind viele von ihnen bereits dazu übergegangen, sich daheim eine zusätzliche Telefonnummer mit Anrufbeantworter für dienstliche Belange

Eltern und des Kindes steigen, sich ihrerseits dem institutionellen Angebot erwartungsfroh zu nähern.

**Konkretionen:**

- *In den (ersten) Elterngesprächen fragen die Pädagoginnen und Pädagogen nach den Vorlieben des Kindes und häuslichen Gewohnheiten.*
- *Die Eltern werden gefragt, was sie sich für ihr Kind wünschen und woran sie merken könnten, wenn ihr Kind gerne zur Schule geht.*

#### **4.4 Den Blick auf die Situation der Familie erweitern**

Die offene Ganztagsgrundschule ist ein Beitrag zur Vereinbarkeit von Familie und Beruf, (dem freilich ein entsprechendes Angebot für die ersten Lebensjahre vorausgehen muss). Damit hat die Schule über ihre bildungspolitische eine große sozialpolitische Funktion hinzugewonnen. Zur Familiensituation gehören noch andere Faktoren, z.B. der konkrete Umfang und Charakter der Arbeitstätigkeit der Eltern, der Grad der Eingebundenheit in größere Zusammenhänge wie Verwandtschaft oder Nachbarschaft, die Geschwisteranzahl und die Situation des Schulkindes in der Geschwisterfolge, die Wohnsituation der Familie und ihr verfügbares Einkommen. Grundlegende wie einzelne Entscheidungen in der Schule sollten diese Faktoren berücksichtigen und einbeziehen. Grundlegend ist dabei eine spürbare Anerkennung und Akzeptanz der Familien.

**Konkretionen**

- *Entscheidungsprozesse über Klassenfahrten oder andere Vorhaben, die einen zusätzlichen finanziellen Beitrag der Eltern erfordern, werden mit Fingerspitzengefühl für die unterschiedliche Belastungsfähigkeit der Familien geführt.*

- *Besprechungstermine werden nach Rücksprache und mit Rücksicht auf die Lebenssituation festgelegt.*
- *Schule und Eltern überprüfen beständig, auf welchen Wegen Kommunikation ermöglicht bzw. erleichtert wird, z.B. durch das Angebot einer Kinderbetreuung während der Besprechungen oder gemeinsamer Aktivitäten.*

#### **4.5 Interessensvertretung ermöglichen und fördern**

Mit dem aktuellen Berliner Schulgesetz ist ein erweiterter Rahmen der Interessenvertretung der Eltern gesteckt worden (z.B. über die Stärkung der Mitverantwortung in der Schulkonferenz), der noch ausgefüllt werden muss. Die Schule hat bis heute keine „Kultur der Mitverantwortung“ flächendeckend entwickelt, die entsprechenden „Leuchttürme“ stehen unverbunden in der Landschaft. Allzu oft beschränkt sich die Einbindung der Eltern auf die formalen Mitwirkungspflichten in den dafür vorgesehenen Gremien. Dabei zeigen alle Erfahrungen, dass sich Menschen stärker für das einsetzen, woran sie aktiv beteiligt sind (vgl. die nachfolgende Reportage).

Zu den Grundvoraussetzungen einer wirklichen Interessenvertretung zählt die Klärung des schulpolitischen Selbstverständnisses der zu wählenden bzw. gewählten Elternvertreter/innen. Zu den internen Entwicklungsnotwendigkeiten einer Elternvertretung gehört die Rückbindung an einen erklärten Elternwillen, der wiederum eine engagierte Darstellung und Kenntnisnahme von (externen) Alternativen, Weiterentwicklungen und Erfahrungen voraussetzt. Als hilfreich dafür hat sich die Moderation von Entscheidungsprozessen gezeigt, wie sie u.a. im BLK-Projekt „Demokratie leben und lernen“ unterstützt sowie von der „Werkstatt ‚Schule wird Lebenswelt‘“ angeboten wird (s. Reportage „Nicht ohne die Eltern“).

**Konkretionen:**

- *Zusammen mit den Eltern wird ein Fragebogen entwickelt, mit dem jährlich die Zufriedenheit der Eltern erhoben wird. Die Ergebnisse werden gemeinsam ausgewertet; Ergebnisse und Stellungnahmen werden schulintern veröffentlicht.<sup>41</sup>*
- *Neben der von den Eltern durchgeführten Elternversammlung als Möglichkeit der Meinungsbildung und Basis der Interessensvertretung durch die Elternsprecherinnen und Elternsprecher regen die Pädagoginnen und Pädagogen informelle Treffen an (z.B. ein Familienpicknick oder einen Elternstammtisch).*
- *Die Schule schafft räumlich und inhaltlich Plätze für die Bildung einer Elternöffentlichkeit, z.B. durch ein Elterncafe und eine Schulzeitung.*
- *Entscheidungen durch Schul-, Schulaufsichts- und Schulträgerseite werden auf ihre Begründung und mögliche Alternativen hin transparent kommuniziert.*

---

<sup>41</sup> Ein Beispiel für eine solchen Fragebogen finden Sie auf der folgenden Seite.

## Elternbefragung zur Schulqualität

Schuljahr 2007/08

Liebe Eltern,

wie Sie aus eigener Erfahrung wissen, sind Erziehung und Unterricht von Kindern in unserer Zeit bisweilen eine schwierige Aufgabe. Die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Grundschule Am Maisfeld bemühen sich nach Kräften, dieser Aufgabe gerecht zu werden und die Entwicklung Ihres Kindes so gut es geht zu fördern. So, wie jedes Kind mit den Zeugnissen eine Rückmeldung über seinen Lernerfolg erhält, benötigen auch wir regelmäßig eine Rückmeldung über die Qualität unserer Arbeit. Wir bitten Sie freundlich, sich ein paar Minuten Zeit zu nehmen und die nachfolgenden Fragen zu beantworten. Die Befragung wird von unserer Evaluationsberaterin, Frau Hansen, ausgewertet. Selbstverständlich stehen Ihnen die Schulleitung und alle Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Schule auch jederzeit für ein persönliches Gespräch zur Verfügung.

Sie müssen weder Ihren Namen noch den Ihres Kindes angeben, wenn Sie das nicht wollen. Bitte geben Sie uns den Fragebogen in den nächsten Tagen in einem verschlossenen Umschlag über die Klassenlehrerin bzw. den Klassenlehrer Ihres Kindes zurück oder werfen Sie ihn einfach in den Sammelkarton im Schulsekretariat.

Vielen Dank!

Mit besten Grüßen

Ihre **H. Mackensen**  
(Schulleiterin)

In welche Klasse geht Ihr Kind? In die Klasse: \_\_\_\_\_

An welchen Zusatzangeboten nimmt Ihr Kind teil:

Frühbetreuung (6.00 – 8.00 Uhr)       Nachmittagsmodul (14.00 – 16.00 Uhr)       Spätbetreuung (16.00 – 18.00)

**Bitte kreuzen Sie in den folgenden Zeilen die jeweils zutreffende Antwort an:**

Geht Ihr Kind gerne in die Schule?	immer	meistens	eher selten	fast nie
↳ wenn nicht: Woran könnte das liegen?				
Hat Ihr Kind im diesem Schuljahr soviel gelernt, wie man vermutlich von ihm erwarten durfte?	ein- deutig ja	über- wiegend	eher weni- ger	nein
Hat Ihr Kind genügend Unterstützung durch die Pädagoginnen und Pädagogen bekommen?	ja	meistens	eher selten	nein
Sind die Anforderungen Ihrem Kind hinreichend klar gewesen?	ja	meistens	eher selten	nein
Ist Ihr Kind freundlich behandelt worden?	ja	meistens	eher selten	nein
Sofern Ihr Kind an den Nachmittagsangeboten teilnimmt: Strengt der Schultag Ihr Kind sehr an?	ja	meistens	eher selten	nein
↳ wenn ja: Woran könnte das liegen?				



Arbeitet Ihr Kind zusätzlich zu den Übungszeiten in der Schule auch daheim für die Schule?

nein       ja → Wenn ja: Wieviele Minuten täglich? Etwa \_\_\_\_\_ Minuten.

Wurden Sie ausreichend über die schulischen Belange informiert?	ja	meistens	eher selten	nein
Können Sie als Eltern in dem Maß an der Schulentwicklung mitwirken, wie Sie es wünschen?	ja	meistens	eher selten	nein
Begegnet Ihnen das Schulpersonal freundlich und hilfsbereit?	ja	meistens	eher selten	nein
Sind Sie im Großen und Ganzen mit der Schule zufrieden	ja	meistens	eher selten	nein

Wenn Sie meistens zufrieden sind: Was schätzen Sie an unserer Schule besonders?  
Wenn Sie nicht zufrieden sind: Was ist der Grund Ihrer Unzufriedenheit?

Haben Sie Anregungen für Verbesserungen?

Gibt es einzelne Pädagoginnen oder Pädagogen, mit denen Sie nicht zufrieden sind?       ja       nein

Wenn ja: Möchten Sie diesen etwas mitteilen? Bitte nennen Sie dann hier nicht nur den Namen der betroffenen Mitarbeiter, sondern auch Ihren eigenen Namen!

Wünschen Sie einen Gesprächstermin in der Schule?       ja       nein

Wenn ja: bei wem? \_\_\_\_\_ Ihr Name: \_\_\_\_\_

Wünschen Sie einen Anruf?       ja       nein

Wenn ja: von wem? \_\_\_\_\_ Ihr Name: \_\_\_\_\_

Wann können wir Sie am besten für eine Terminvereinbarung zurückrufen? \_\_\_\_\_

Unter welcher Nummer? \_\_\_\_\_

Vielen Dank für Ihre Mitwirkung!

## 4.6 Kompetenzen der Eltern erkennen und nutzen

Eltern repräsentieren je nach dem Standort der Schule ein bestimmtes Spektrum an beruflichen und außerberuflichen Kompetenzen, das mit den üblichen Beteiligungs- bzw. Unterstützungsangeboten wie der Gestaltung von Büfettis oder der Renovierung von Innenräumen in qualitativer Hinsicht bei weitem nicht hinreichend ausgeschöpft wird. Dabei legen einschlägige Befragungen nahe, dass viel mehr Eltern - auch Väter - zu einem Engagement bereit wären, wenn sie in ihren wirklichen Kompetenzen angefragt würden. Ein Beispiel ist die alleinerziehende Mutter aus der IT-Branche, die an kaum einer abendlichen Elternversammlung teilnehmen kann, aber vom PC aus eine wichtige Zuarbeit zur Schulzeitung leisten kann und möchte. Voraussetzung für ein verstärktes bürgerschaftliches Engagement ist in den meisten Fällen jedoch eine echte Beteiligungskultur (s.o.); ohne sie wird ein nachhaltiges Engagement der Eltern nicht zu bekommen sein. Die Einforderung von Mitarbeit ohne Beteiligung wird von kritischen Eltern als Ausbeutung verstanden.

### **Konkretionen::**

- *Eltern werden regelmäßig gefragt, welche speziellen Kenntnisse und Fertigkeiten sie in der Schule einbringen können und wollen.*
- *Im Zusammenhang mit Unterrichts- oder Projektthemen werden Eltern eingeladen, ihre beruflichen und außerberuflichen Kompetenzen einzubringen (z.B. Polizist, Feuerwehrmann, Apothekerin, Tierärztin, Kaufmann/-frau, Schreiner; Hobbyimkerin, ehrenamtliche Sporttrainer, „Lesemütter“ etc.).*
- *Lesepatenschaften u.ä. Angebote unterstreichen die Kompetenz der Eltern für Bildungsprozesse.*



## 4.7 Ehrenamtliche und institutionelle Angebote kombinieren

Die offene Ganztagsgrundschule ist aufgerufen, ein breites Spektrum an Möglichkeiten des Lernens, Spielens und der Erholung anzubieten. Die Basis dafür wird von den Lehrkräften, den sozialpädagogischen Fachkräften und den anderen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern gelegt und verantwortet. Über das ganze Jahr betrachtet, wird es jedoch viele Gelegenheiten geben, an denen Eltern und andere Erwachsene ehrenamtliche bzw. freiwillige Beiträge leisten können und wollen, die sich auf das professionelle Angebot als Basis stützen. Sie sind Ausdruck des individuellen wie kollektiven bürgerschaftlichen Interesses an einem reichhaltigen Ganztagsangebot und damit guter Entwicklungsmöglichkeiten der nachfolgenden Generation. Es wird in dieser Hinsicht darauf ankommen, die richtige Mischung aus hilfreichen und deshalb motivierenden Vorarbeiten einerseits und den Mitgestaltungsmöglichkeiten der ehrenamtlichen Helfer andererseits zu finden.

### **Konkretionen:**

- *Elemente einer erweiterten Schulkultur (z.B. Schulchor oder – Combo) werden von den Pädagoginnen und Pädagogen initiiert, die Eltern werden zur Teilnahme einladen.*
- *Jährlich findet ein Fest für alle Mitarbeiter und Elternvertreter statt, das diese nicht selbst organisieren müssen.*
- *Eltern werden gefragt, welchen Gewinn sie sich von der Zusammenarbeit versprechen bzw. unter welchen Bedingungen sie gerne mitwirken würden.*
- *Im Mensa-Rat wirken die Eltern an einem qualitätsvollen Schulessen mit.*
- *Fördervereine entwickeln ein eigenständiges Aufgaben- und Leistungsprofil und entscheiden über die Verwendung der Gelder (vgl. Reportage „Nicht ohne die Eltern!“).*



## Nicht ohne die Eltern!

### Wie ein spendabler Verein und eine kreative Aushandlungsgruppe Schule bereichern

Sonnabendmorgen im Speiseraum der Grundschule im Grünen. Vier Dutzend klebrige Erwachsenenhände kneten eine zähe Masse in zwei Dutzend bunten Schüsseln. Dazwischen quirlen Kinder, die mal Mehl mahlen oder von dem Teig naschen wollen. Über den Tisch fliegen Gesprächsfetzen: ‚Ich möchte, dass mein Kind hier eingeschult wird.‘ ‚Ach, Sie sind eine Erzieherin?‘ ‚Was erzählt Ihr Kind von der Schule?‘ Es ist Brotbacktag an der Schule in Hohenschönhausen – eine Gelegenheit für die Eltern mit ihren Kindern gemeinsam etwas zu unternehmen und für die künftigen Schulanfänger die Chance, die Schule von Innen kennen zu lernen. Eingeladen hat der Verein „Malchower Grashüpfer e.V.“, der Förderverein der Schule. 1991 wurde er von einer Reihe von Enthusiasten gegründet. Sie wollten, dass die Kinder an der Schule praktisch den verantwortungsvollen Umgang mit der Natur lernen. Heute unterhält der Schulverein die Knirpsenfarm mit 160 großen und kleinen Tieren, beschäftigt zwei Tierpfleger und hat einen Knipsengarten gepachtet. Außerdem organisiert er eine Reihe von vor allem sportlichen Arbeitsgemeinschaften und Aktionen wie den Brotbacktag und unterstützt insgesamt die weitere Ausgestaltung der offenen Ganztagschule. „Im vergangenen Jahr haben wir insgesamt 100 000 Euro ausgegeben – für die Farm und viele Aktivitäten der Schule“, berichtet Kerstin Zimmer, die als Stellvertreterin dem Verein vorsteht. Der Bezirk Hohenschönhausen fördert den freien Träger mit derzeit 150 000 € jährlich. Er selbst wirbt um Sponsoren. Doch vor allem um Eltern. 405 Mitglieder zählt der Förderverein der Schule. 24 € beträgt der Mitgliedsbeitrag. Doch längst nicht alle Eltern sind bereit, diesen Beitrag zu leisten, um dieses breite Angebot der Schule zu erhalten. „Manche Eltern denken, dass muss so sein und kommen gar nicht auf die Idee, dafür etwas zu tun“, beobachtet die Erzieherin Kathrin Kormannshaus. Sie hatte deshalb auf der Sitzung des Fördervereins vorgeschlagen, einen Vertrag mit den Eltern zu schließen. Darin könnte sie sich verpflichten, vier, fünf Stunden in den sechs Schuljahren für die Schule tätig zu sein. „Das hat der Vorstand sich nur mit Räuspern angehört.“ Der Verein baut auf Freiwilligkeit. Über seine Kartei wird erfasst, wer welche Leistungen der Schule anbieten könnte, wer z.B. Fliesen legen oder eine Bastelgruppen leiten kann. Nach jedem Einsatz und für jede Spende gibt es ein Dankeschön auf der Webseite und in den Grashüpfer-Infos, dem Rundbrief des Vereins. Dieses Feedback motiviert Heike Platen. Aber, gibt sie zu bedenken, nicht alle Eltern fühlen sich durch die Sitzungen der eingeschworenen Vereinstruppe zur Mitarbeit eingeladen. „Wir müssen stärker signalisieren, dass wir offen für neue Ideen sind“, ist die 42jährige überzeugt. „Nur dadurch kann die Lebendigkeit der Schule erhalten und entwickelt werden.“

Kinder und Eltern setzen sich stärker dafür ein, woran sie beteiligt sind, ist die Erfahrung von Kerstin Beyer, der Lehrerin aus der grünen Gruppe der Grundschule im Grünen. So wie sie heute das Lernen mit den Jüngsten individualisiert, ist sie nicht nur darauf angewiesen, dass die Eltern ihre Arbeit verstehen. Sie braucht auch deren Unterstützung. Gerade hat sie keine „Lesemuttis“ in der Anfängerklasse. Alle sind berufstätig. Für die Lesenacht im Sommer, den Wandertag oder andere langfristige Projekte aber melden sich immer Eltern, die sie bei Angeboten unterstützen. Auch sie sind neugierig, ihr Kind in der Klasse zu erleben. „Voraussetzung ist natürlich, dass ich mit dem Eltern im Gespräch bin“, betont die Lehrerin. Zu Beginn des Schuljahres lud sie gemeinsam mit der Erzieherin zu einem Eltern-Kind-Nachmittag ein, um sich kennen zu lernen. Neben den offiziellen Elternabenden finden drei, vier Treffen am Grill auf der Knirpsenfarm statt. Dadurch finden auch die Eltern mit ihren Fragen und Nöten an der Schule einen Platz.

Ortswechsel. Fichtelgebirge Grundschule in Berlin Kreuzberg. Hier können die Eltern keine 100 000 Euro im Jahr für den Förderverein aufbringen. Dennoch setzen auch sie sich in diesem Brennpunktkiez konkret für ihre Schule ein. Am späten Nachmittag sitzen einige Mütter und Väter, Pädagoginnen und Pädagogen, etliche Schülerinnen und Schüler, dazu die Sozialarbeiterin der Schulstation sowie die Vertreterin vom Quartiermanagement in der Mensa der Schule zusammen. Seit 2003 treffen sie sich regelmäßig in diesen Aushandlungsrunden. In einem moderierten Prozess überlegen sie, wie sich die Schule entwickeln soll. Ihr Thema diesmal: Konflikte auf dem Schulhof. Immer wieder kommt es zu Streit und Rangeleien zwischen Schülergruppen. Seit der letzten Aushandlungsrunde sammelten die

einzelnen Gruppen Ideen, was zu tun sei. Die Kinder schlugen vor, getrennte Hofpausen für die Großen und die Kleinen zu organisieren und dass die Großen auf die Kleinen aufpassen sollten. Sie wünschen sich mehr Spielgeräte auf ihrem Abenteuerschulhof sowie einen in den Pausen zugänglichen Computerraum für die 5. und 6. Klassen. Ähnlich lang die Reihe der Vorschläge der Pädagoginnen und Pädagogen sowie der Eltern. Gemeinsam prüft die Runde nun: Welche der Vorschläge lassen sich sofort realisieren? Was muss zwischen und in den Gruppen ausgehandelt werden? Was sind die nächsten Schritte?

„Passt die Idee der getrennten Hofpausen nicht zu unserem Wunsch, den Tag in der offenen Ganztagschule neu zu rhythmisieren“, entspannt sich ein eigener Dialog zwischen den Lehrern. Das wollen die Pädagoginnen und Pädagogen in ihren Konferenzen klären, um entsprechend den Stundenplan für das nächste Schuljahr zu schreiben. Die Eltern schlugen vor, dass auch sie zu den Hofpausen präsent sein könnten: bei der Spielzeugausgabe helfen, den Kindern eigene Spielangebote unterbreiten. „Doch dazu brauchen wir zuvor einen klaren Austausch mit den Lehrern, was als ein Regelverstoß gilt und vor allem wie wir im Konflikt angemessen reagieren können“, betont Nagihan Algül, deren Kind die erste Klasse besucht.

Im Jahr 2003 entschloss sich das Kollegium, sich am BLK-Programm „Demokratie lernen und leben“ zu beteiligen: Es wollte sich darauf einzulassen, das Schulprogramm mit allen an Schule beteiligten Gruppen zu schreiben. Der Vorteil für die Schule: Sie haben seitdem ein durch das BLK-Programm bezahltes Moderatorenteam an ihrer Seite, das ihnen die für die Schulentwicklung notwendige Außensicht vermittelt. Der erste Schritt der Aushandlungsgruppen war eine Bestandsaufnahme. Was schätzen Kinder, Eltern, Pädagogen an ihrer Schule? Alle notierten als besonderes Plus der Fichtelgebirge-Grundschule den Schulhof. Er wurde nach den Vorstellungen der Kinder gebaut. Das tollste aber an diesem Schulhof war wiederum – so die einheitliche Meinung aller Gruppen –, dass er durch ihr Zusammenwirken entstanden war! Welche Kraft sie für ihren gemeinsamen Schulentwicklungsprozess in dem Moment entdeckten, wurde ihnen trotz ihres ersten Erstaunens damals noch lange nicht bewusst.

Der nächste Schritt im Aushandlungsprozess war die Frage: Was wünschen wir uns an und von der Schule? Damals äußerten die türkischen Eltern das Bedürfnis, nach einem Ort, an dem sie sich treffen und austauschen können. Niemand in der Runde – so das Prinzip des Prozesses – hatte dagegen einen Einwand. So wurde das türkische Elterncafé als das erste Ergebnis der demokratischen Schulentwicklung ins Leben gerufen. Heute kommen zwischen 20 und 40 Eltern zu dem Treff alle vierzehn Tage. Während der mehrstündigen Begegnungen holt sie das türkisch-deutsche Sozialarbeiter-Team der Schulstation mit ihren eigenen Bildungserfahrungen ab. „Ein Vater sagte mir, er fühlte sich erst durch diesen Austausch sensibilisiert für sein Kind. Dadurch habe er verstanden, was er mit seinem unbeherrschten Verhalten bei seinem Kind anrichten kann“, berichtet Müslüm Bostanci, der am Anfang das Gespräch moderierte. Aus dem Elterncafé heraus entstand der Verein „Eltern unterstützen Eltern“. Die dort engagierten türkischen Mütter springen heute als Vermittlerinnen ein, wenn es zwischen anderen Eltern und Lehrern ein Sprachproblem gibt oder Konflikte unüberwindlich scheinen. „Das hilft mir sehr“, betont Enno Ebbert, der in einer Seiteneinsteigerklasse die neu in Deutschland angekommenen Schüler unterrichtet. „Im Gespräch sagen sie den Eltern deutlich 'Ich übersetze jetzt, was der Lehrer sagt' und ich kann sicher sein, dass bei der Familie ankommt, was mir wichtig ist. Erst auf der Basis können wir wirklich schauen, was die Kinder brauchen – von mir oder den Eltern.“

„Kinder lernen besser, wenn sie wissen, dass die Eltern hinter ihnen stehen“, ist sich Merih Ergün, Erzieher in der Schulstation, sicher. Deshalb ist er auch froh, dass die verschiedenen Elterngruppen unmittelbar an der Schulentwicklung mitwirken. Die wenigen deutschen bildungsorientierten Eltern im Kiez drängten zu Beginn in den Aushandlungsrunden vor allem darauf, dass es nicht von einigen engagierten Lehrern abhängt, ob an der Schule neue Lernformen eingeführt werden. Auch ihnen ist es zu verdanken, dass die Fichtelgebirge Grundschule als erste Kreuzberger Schule eine Lernwerkstatt einrichtete. „Ohne Eltern wäre der gesamte Schulentwicklungsprozess nicht besser gelaufen“, blickt Enno Ebbert zurück. Er gesteht ein, dass er in den langwierigen Aushandlungsrunden manchmal ungeduldig wurde. Die Begegnungen dehnten sich aus, nicht nur, weil teilweise ins und

Praxis

Praxis

Praxis

Praxis

Praxis

Praxis

aus dem Türkischen übersetzt wurde. Vor allem kamen immer wieder auch neue Eltern dazu, denen der Prozess erklärt und mit denen neu die verschiedenen Erwartungen ausgehandelt wurden. Gerade das aber hat sich im Nachhinein gelohnt. „Wir haben gelernt, aufeinander zu hören und nicht nur die aus Sicht der Lehrer drängenden Probleme anzupacken. Dadurch finden wir miteinander konstruktive Lösungen.“ Heute, so Enno Ebbert, sind die Wege zwischen Eltern und Lehrerinnen kürzer geworden. Merih Ergün hat deshalb die Vision, dass die Aushandlungsgruppe auch dann noch weiter bestehen sollte, wenn das Schulprogramm geschrieben und das BLK-Programm beendet ist. Dann sollte sie sich als „Bildungsforum“ an der Schule etablieren, in der alle Eltern mitarbeiten, egal welche Muttersprache sie sprechen. „Lehrer, Eltern und Schüler müssen einfach miteinander reden, was sie gemeinsam an der Schule bewegen wollen“, so der Erzieher. Er hat dabei ein klares Ziel. Er will erreichen, dass an der Fichtelgebirge Grundschule 20 bis 30 Prozent der Kinder nichtdeutscher Herkunft eine gymnasiale Empfehlung bekommen. Die türkischen Eltern hoffen schon immer auf den Bildungsaufstieg ihrer Kinder, ohne sie entsprechend zu unterstützen. Das beginnt sich zu ändern. Nun kann etwas anderes Thema an der Schule werden, was sich nach Meinung von Merih Ergün ändern muss: „Ich finde, in den Lehrplänen sollte viel mehr auch die Kultur, die Geschichte, auch die Sprache der Herkunftsländer der Kinder eine Rolle spielen. Auch darüber merken sie, dass sie anerkannt und etwas wert sind.“

**Grundschule im Grünen**

Malchower Chaussee 2  
13051 Berlin  
sowie  
Fontanegebäude (Nebengebäude)  
Doberaner Str. 58  
13051 Berlin

Web-Seite: <http://www.grundschule-im-gruenen.de/>

In der am Rande des Dorfes Malchow gelegenen Grundschule im Grünen werden 427 Schülerinnen und Schüler aus den umliegenden Dörfern, aus Buch sowie aus der Hochausiedlung Hohenschönhausen von 25 Lehrer/innen und 17 Erzieher/innen unterrichtet und betreut. Zu der Schule gehört auch das 10 Minuten Fußweg entfernte Fontanegebäude in Hohenschönhausen, in dem vorwiegend die 4. bis 6. Klassen lernen und auch die Lernwerkstatt beheimatet ist. Für die ergänzenden Angebote der Schule waren im Schuljahr 2006/07 320 Mädchen und Jungen angemeldet. Der Verein „Malchower Grashüpfer“ als Förderverein der Schule hat über 400 Mitglieder, vorwiegend Eltern und ehemalige Eltern. Er unterhält die Knirpsenfarm und den Knirpsengarten.

**Fichtelgebirge-Grundschule**

Görlitzer Ufer 2  
10997 Berlin

Web-Seite: [www.fichtelgebirge-gs.cidsnet.de](http://www.fichtelgebirge-gs.cidsnet.de)

An der Fichtelgebirge-Grundschule im Kreuzberger Wrangelkiez lernen 365 Kinder, in der Mehrheit nichtdeutscher Herkunft. Sie werden von 29 Lehrer/innen unterrichtet. Der offene Ganztagsunterricht wird in Zusammenarbeit mit neun Erzieherinnen und Erziehern des Pestalozzi-Fröbel-Hauses gestaltet. Für die ergänzenden Angebote waren im Schuljahr 2005/06 120 Mädchen und Jungen angemeldet. Die Fichtelgebirge-Grundschule verfügt seit mehreren Jahren über eine vom Jugendamt regelfinanzierte Schulstation, die vom FiPP e.V., den Fortbildungsinstitut für die pädagogische Praxis, betrieben wird. Die Eltern der Kinder haben sich im "Förderverein" zusammengeschlossen und treffen sich im türkischen und inzwischen auch im deutsch-türkischen Elterncafé. Daraus ging die Beratungsinitiative "Eltern unterstützen Eltern" hervor.

## 5 Schulentwicklung planen, Schulkultur gestalten, Schulqualität sichern

Alle Berliner Schulen müssen ihre Grundsätze für den Unterricht, die Erziehung und das Schulleben im Rahmen der staatlichen Verantwortung und der geltenden Rechts- und Verwaltungsvorschriften selber bestimmen und mit Leben erfüllen.<sup>42</sup> Sie sind aufgrund des Schulgesetzes (§ 8) gehalten, ein Standort-spezifisches Schulprogramm zu entwerfen und die eigene Arbeit laufend zu evaluieren. Jede Schule muss dazu „Leitideen“ definieren, „Entwicklungsziele“ beschließen und „Evaluationsbeauftragte“ benennen. Auch sind die offenen Ganztagsgrundschulen - wie alle anderen Berliner Schulen - in ein staatliches Qualitätssicherungssystem eingebunden, das die Einhaltung der Bildungsstandards im Unterricht gewährleisten soll. Die dafür vorgesehenen Regelungen und Verfahren sind bekannt und werden daher hier nicht wiederholt.<sup>43</sup>

Darüber hinaus gibt es jedoch ganztagspezifische Entwicklungsaufgaben, auf die wir uns im Folgenden konzentrieren und die die unterrichtsbezogenen Entwicklungsaufgaben und -ziele ergänzen müssen.

### 5.1 Aufgabenfelder

Wie schon in den vorherigen Abschnitten ausgeführt, ergeben sich für die offene Ganztagsgrundschule besondere Gestaltungsaufgaben, die aus der sehr unterschiedlichen und für die meisten Kinder längeren Verweildauer am Schultag, aus dem erweiterten Auftrag der Schule und aus der multi-professionellen Zusammensetzung des Kollegiums resultieren:

---

<sup>42</sup> Vgl. Schulgesetz für das Land Berlin vom 26. Januar 2004, § 7 (2).

<sup>43</sup> Vgl. die Ausführungsvorschriften zur Erstellung des Schulprogramms – AV Schulprogramm – vom 21. Sept. 2004, im Internet unter [http://www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/schulqualitaet/av\\_schulprogramm.pdf](http://www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/schulqualitaet/av_schulprogramm.pdf) sowie die Erläuterungen zur AV Schulprogramm, im Internet unter [http://www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/schulqualitaet/av\\_schulprogramm\\_erlaeuterung.pdf](http://www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/schulqualitaet/av_schulprogramm_erlaeuterung.pdf) Ferner die weiteren Ankündigungen und Programmschriften der Senatsbildungsverwaltung unter <http://www.berlin.de/sen/bildung/schulqualitaet/index.html> Weitere hilfreiche Beispiele zur Schulentwicklung aus anderen Bundesländern finden sich u.a. bei: <http://www.selbststaendige-schule.nrw.de/>

- *Anregungsreichtum und Rückzugsmöglichkeiten sicherstellen*

Wenn einzelne Schülerinnen und Schüler acht, zehn oder gar zwölf Stunden am Tag in der Schule verbringen, ist diese nicht mehr bloß eine Unterrichtseinrichtung. Sie ist ein primärer Lebensort des Kindes, der mit der gleichen Sorgfalt gestaltet werden muss wie die familiäre Lebenswelt eines Kindes – nur in diesem Fall für viele Dutzend oder gar mehrere Hundert Kinder. Eine bedeutsame Entwicklungsaufgabe besteht mithin darin, eine sozial und intellektuell hinreichend anregende Lernumwelt bereitzustellen, in der über das übliche Unterrichtsangebot hinaus vielfältige Interessen geweckt und gepflegt werden können. Genauso wichtig ist es aber auch, Rückzugsmöglichkeiten sicherzustellen, wo die Kinder dem ständigen Einblick der Erwachsenen entzogen sind und auch mal „unter sich“ sein können. Nur wenn Kinder über einen erheblichen Teil ihrer Zeit selbst verfügen können, können sie jene Selbstständigkeit, jene Kreativität und jenen Unternehmergeist entwickeln, über die sie später als Erwachsene in einer konkurrenz- und leistungsorientierten Gesellschaftsordnung werden verfügen müssen, um erfolgreich zu sein. Die richtige Kombination aus Verbindlichkeit und Freiheit, individuellem und gemeinsamem Handeln herzustellen ist somit eine tägliche Gestaltungsaufgabe aller Pädagoginnen und Pädagogen in der offenen Ganztagsgrundschule.

- *Schule als Lebensort gestalten*

Wenn die Schule aufgrund der längeren Verweildauer der Kinder mehr und mehr Verantwortung für die physische und psychische Entwicklung sowie den Schulerfolg der Kinder erhält, muss sie dieser Verantwortung auch durch entsprechende Überlegungen und Routinen Rechnung tragen. Hierbei geht es primär nicht um irgendwelche „Maßnahmen“ und „Bildungsangebote“, sondern zu allererst um die Beheimatung der Kinder, insbesondere der kleinen Kinder, in der Schule: um die Sicherstellung von Geborgenheit in überschaubaren Gruppen mit vertrauten Personen in eigenen Räumen. Jeder Form von „Verwahrnalt“ und „pädagogischem Verschiebebahnhof“ ist konsequent vorzubeugen.



Zu diesem Zweck müssen die einzelnen Lerngemeinschaften, also die Kinder und die ihnen zugewiesenen Pädagoginnen und Pädagogen ggf. zusammen mit den jeweils benachbarten Lerngruppen in erster Linie ihre Umgangsformen im gemeinsamen Dialog mit einander aushandeln, einige unerlässliche Regeln verabreden, erproben und ggf. revidieren und das Miteinanderleben in der großen „Familie“ der verschiedenen schulischen Lerngruppen sozial verträglich gestalten lernen. Bei der Regelung der gemeinsamen Angelegenheiten im wöchentlichen Klassenrat sowie im Schulparlament, das idealerweise von den gewählten Schülervertretern geleitet wird, können schon die kleinen Kinder Demokratie als Form der gesitteten und auch die Bedürfnisse von Minderheiten berücksichtigenden Interessendurchsetzung authentisch erfahren und leben lernen.

- *Die Teamstrukturen gestalten*

Wenn Menschen unterschiedlichster Ausbildung und Profession diese Aufgabe gemeinsam wahrnehmen, müssen Sie ihre Beziehungen zu einander sehr bewusst gestalten: in systematisierten Formen der Kooperation, im wechselseitigen Respekt vor der speziellen Fachkenntnis des jeweils Anderen und im Vertrauen auf das Wohlwollen und die unabdingbare Verlässlichkeit aller Teampartner (vgl. oben Kapitel 3 „Kooperationen gestalten“).

- *Die Eltern einbinden*

Ganztagschulen haben nicht die Aufgabe, die Eltern von ihren Erziehungspflichten zu entlasten. Vielmehr sollen und können sie gerade berufstätigen Eltern vermehrte Mitwirkungsmöglichkeiten an der Entwicklung der Schule ihrer Kinder bieten und die spezifischen Kompetenzen der Eltern in besonderem Maße für die Schulentwicklung nutzen (vgl. oben Kap. 4 „Zusammenarbeit mit Eltern“).

Keines dieser Aufgabenfelder erledigt sich von alleine, alle erfordern eine systematische Bearbeitung, schulöffentliche Debatte und Abstimmung in den zuständigen Gremien sowie die konsequente Umsetzung in der päd-

agogischen Praxis. Schulentwicklung wird damit zur permanenten Aufgabe aller an Schule beteiligten Gruppen und Personen – einschließlich der Eltern und außerschulischen Kooperationspartner.

## 5.2 Leitideen

Für alle Schulen in unserem Land gilt die allgemeine Zielformel, dass sie die Persönlichkeitsentwicklung der Schülerinnen und Schüler optimal unterstützen, alle guten Anlagen fördern, Schulerfolg sicherstellen und die Kinder und Jugendlichen im Geiste der Demokratie erziehen sollen. In der offenen wie in der gebundenen Ganztagsgrundschule muss jedoch verschiedenen Punkten besondere Aufmerksamkeit geschenkt werden:

- der Beheimatung der Kinder in der Schule und ihrem Wohlbefinden als Voraussetzung erfolgreichen Lernens und gesunder Entwicklung,
- der gelingenden Rhythmisierung mit Phasen von Anspannung und Entspannung,
- der Bereitstellung anspruchsvoller unterrichtsergänzender Bildungsangebote über den ganzen Tag hinweg
- sowie der fruchtbaren Kooperation der verschiedenen „Bildungsarbeiter“ in der Schule – Erzieherinnen und Erzieher, Lehrerinnen und Lehrer, Eltern und ehrenamtliche Mitwirkende.

Diese Zielstellungen sollten sich auch im Leitbild der Schule in angemessenen Formulierungen wiederfinden. „Musterformulierungen“ werden hier absichtlich nicht gegeben, weil es wichtig ist, dass sich jede Schulgemeinde selbst über die ihr besonders wichtigen Ideen Klarheit verschafft und diese auch selber einmal ausformuliert, damit sie Überzeugungskraft und Glaubwürdigkeit gewinnen können. Natürlich findet man tausend Anregungen in den Schulprogrammen von entwickelten Schulen, die ja im Internet leicht aufzufinden sind.<sup>44</sup> Der entscheidende Prozess ihrer Wirksamwerdung liegt

---

<sup>44</sup> Vgl. u.a. die Schulprofile der Berliner Grundschulen im Schulverzeichnis der Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung:  
[http://www.berlin.de/sen/bildung/schulverzeichnis\\_und\\_portraits/](http://www.berlin.de/sen/bildung/schulverzeichnis_und_portraits/)  
beispielhaft auch:  
[www.cidsnet.de](http://www.cidsnet.de)  
<http://www.ganztaegig-lernen.org>

jedoch *in den Diskursen*, in denen in der jeweiligen Einzelschule über die gerade für *diese* Schule Geltung beanspruchenden Formulierungen gerungen und gestritten wird. Von daher beginnt jede systematische Schulentwicklung mit Stärken-Schwächen-Analysen, Zielfindungsdebatten und der Formulierung von Leitideen für die jeweilige pädagogische Institution.

### **5.3 Instrumente der Schulentwicklung**

Systematische Schulentwicklung als alltäglicher Prozess in einer ständig weiterlernenden Institution kann auf eine Vielzahl bewährter Instrumente zurückgreifen. Zu ihnen gehören Zielfindungsdebatten, runde Tische, Steuergruppen, Schulentwicklungsgruppen, Zielvereinbarungen, Befragungen, Bilanzrunden und ähnliches mehr. Auch die Instrumente der externen Schulevaluation wie Vergleichsarbeiten und die Berichte der Schulinspektion liefern wichtige Daten für die schulinterne Diskussion.

Das Instrumentarium ist im Rahmen der diversen Projekte zur erhöhten Selbstständigkeit von Schulen und Kindergärten in Deutschland erprobt und steht jedermann zur Verfügung.<sup>45</sup>

#### **Schulentwicklungsgruppen**

Wichtig scheint uns, dass alle Pädagoginnen und Pädagogen der Schule in die Schulentwicklungsarbeit einbezogen sind. Dies erfolgt am besten dadurch, dass die vielfältigen Aufgaben, die bei der Einrichtung und beim Betrieb einer (offenen) Ganztagschule anfallen, in kleine überschaubare „Pa-

---

<http://www.selbststaendige-schule.nrw.de>  
<http://www.muenster.org/Wartburg-Grundschule/>  
u.v.a.m.

<sup>45</sup> Vgl. in erster Linie die Internetseiten der Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung Berlin zum Menüpunkt „Schulqualität“. Hilfreiche Handreichungen in Buchform finden sich bei ALTRICHTER / SCHLEY / SCHRATZ 1998; KLIPPERT 2000; ROLFF / BUHREN 2000 und Endler 2003. Siehe ferner die Veröffentlichungen der Projekte „QuiGS – Qualitätssicherung in Grund- und Sonderschulen“, „Schulprogramm-entwicklung und Evaluation“ und „MES – Modellvorhaben eigenverantwortliche Schule“ sowie die Materialien zur Schulentwicklung: „Schulqualität in Berlin. Themenheft 1: Schulprogramm und Evaluation“, Berlin 2000, jeweils herausgegeben von der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin. Speziell auf die Situation von Ganztageeinrichtungen zugeschnitten ist der sehr gute „Methodenkoffer“ von Gabriele NORDT (2005).

kete“ unterteilt und von ziel- und terminorientiert arbeitenden Kleingruppen bearbeitet werden.

Solche „Schulentwicklungsgruppen“ können unterschiedlich lang bestehen, manche arbeiten nur einige Wochen und haben dann ihr Ziel erreicht (z.B. wenn die Entrümpelung und Neugestaltung eines Fachraumes ansteht), andere werden vielleicht dauerhaft über Jahre hinweg geführt und organisieren oder begleiten systematische Prozesse (z.B. die Selbstevaluation der Schule) über längerer Zeitspannen. Viele Gruppen bestehen für die Dauer eines Schuljahres.

Alle diese Gruppen treffen keine eigenen Entscheidungen, sondern dienen dazu, den gesetzlich vorgesehenen Entscheidungsgremien der Schule, insbesondere der Schulkonferenz und der Konferenz der Lehrkräfte zuzuarbeiten. In all diesen Gruppen sollten Lehrerinnen und Erzieherinnen zusammen arbeiten und möglichst auch Eltern mitwirken. Damit die Schulentwicklung als gemeinsame Aufgabe aller begriffen wird, sollte jeder Pädagoge und jede Pädagogin einer Schule in wenigstens einer Schulentwicklungsgruppe mitwirken. Je nach behandeltem Gegenstand bietet es sich an, außerschulische Kooperationspartner ebenfalls in die jeweilige Schulentwicklungsgruppe einzubeziehen.

### ***Die Steuergruppe***

Damit die Vielzahl der an der Schulentwicklung arbeitenden Gruppen immer weiß, was die anderen tun, und Doppelungen vermieden werden, empfiehlt es sich, eine Gruppe für die Steuerung des Gesamtprozesses einzusetzen. Die Aufgaben dieser Steuergruppe sind:

- die Organisation des Informationsstroms,
- die Betreuung der Schulentwicklungsgruppen,
- die zeitliche Koordinierung der Arbeitsgruppen,
- die Sammlung und Bearbeitung der abgegebenen Ergebnisse der Schulentwicklungsgruppen und Einspeisung ihrer Vorschläge in die zuständigen Entscheidungsgremien,
- sowie die Organisation von Mitarbeitertreffen und Auswertungstreffen.

Die Steuergruppe, die in der Regel vierzehntägig oder einmal monatlich tagt, sollte sich aus je ein bis zwei gewählten RepräsentantInnen der Lehrerinnen, der Erzieherinnen und der Eltern der Schule zusammensetzen; daneben sind die Schulleitung und stellvertretende Schulleitung sowie die leitende Erzieherin „geborene Mitglieder“ der Steuergruppe.

Um die Mitwirkungsmotivation und die Autorität des Gremiums gegenüber dem restliche Kollegium zu erhöhen und zugleich Rollenkonfusionen zu vermeiden, sollte die Leitung der Steuergruppe *nicht* bei der Schulleitung, sondern bei einem der gewählten Mitglieder liegen: einer Erzieherin, einer Lehrerin oder einem Elternteil.

### **Zielvereinbarungen**

Wo so viele Menschen in so komplexe Prozesse mit einander verwoben sind, sind gewisse Formalismen hilfreich, die die Komplexität reduzieren oder zumindest überschaubar machen. Hierzu gehört vor allem das Instrument der Zielvereinbarung.

In einer Zielvereinbarung fassen die Mitglieder einer Arbeitsgruppe, z.B. einer Schulentwicklungsgruppe, schriftlich in Stichworten zusammen, was sie vorhaben, was sie bis wann erreichen wollen und woran sie erkennen können, dass sie ihr Ziel erreicht haben. Daneben werden gleich Termine und Verantwortlichkeiten festgelegt, so dass die gemeinsame Arbeit ein hohes Maß an Verbindlichkeit erhält und auch für Außenstehende, z.B. die Steuergruppe transparent wird, was die jeweilige Gruppe eigentlich tut.

Zielvereinbarungen machen in der Regel möglichst präzise Aussagen zu folgenden Stichpunkten:

- Worum geht es?
- Wer macht mit?
- Was ist das Ziel?
- Welche Teilschritte sind erforderlich?
- Was ist das erwartete Produkt?
- Wann soll das Ziel erreicht sein?

- Wer ist wofür verantwortlich und macht wann was?
- Wann und wo trifft sich die Gruppe?

Die Schulleitung und die Steuergruppe erhalten je eine Kopie der Zielformulierungen; sie können zusätzlich auch an einer Infowand im Schulhaus ausgehängt werden, so dass Transparenz entsteht und jedermann - auch Eltern! - Ideen einbringen und die Mitglieder der einzelnen Schulentwicklungsgruppen mit Wünschen oder Vorschlägen ansprechen kann.

Die Zielformulierungen sollten den sogenannten „SMART“-Kriterien entsprechen. SMART steht für „spezifisch – messbar – aktiv beeinflussbar – realistisch – terminiert“.<sup>46</sup> Die Kooperationsverträge mit freien Trägern enthalten nicht nur formale Vereinbarungen, sondern vorgängig auch eine Beschreibung der gemeinsamen Ziele und Interessen im Sinne von Zielvereinbarungen. Das bedeutet, dass die Zielformulierungen operationalisiert werden sollten: Man muss an irgendeinem objektiven Kriterium sehen können, ob und wann das Ziel erreicht wurde oder nicht.

Zielvereinbarungen machen aber nur Sinn, wenn sie regelmäßig auf ihre Umsetzung hin überprüft werden. Das ist eine genuine Aufgabe der Steuergruppe.

---

<sup>46</sup> Vgl. Nordt 2005

## Zielvereinbarung

**Schulentwicklungsgruppe** (Kurztitel): **Bibliotheksgruppe**

**Mitwirkende:** (Name, Tel., E-mail)

Sonja Mahler (Lehrerin), Tel. 4455667, smahl@wob.de  
 Markus Schekl (Erzieher), Tel. 2122232, mschekl@gmu.de  
 Patricia Wobe (Bibliothekarin), Tel. 88997, patricia.wobe@stadtbibliothek.de

**Zielbeschreibung:** Was wollen wir erreichen?

Wir wollen ein Klassenzimmer zur Schulbibliothek umgestalten und dort eine Präsenz- und Ausleihbibliothek für die Kinder einrichten.

**Teilschritte:** Was müssen wir tun?

Klassenraum auswählen. Zustimmung des Kollegiums einholen.  
 Bezirksamt einbinden. Sponsoren suchen.  
 Bibliothekskonzept und Nutzungsplan mit den Kindern entwickeln.  
 Renovierung beantragen. Möbel bestellen.  
 Bücher aussuchen und beschaffen. Bibliothek einrichten (Eltern um Hilfe bitten).  
 Bibliothekarin einstellen (ggf. Eltern?) und schulen.  
 Einweihungsfest mit den Kindern vorbereiten und durchführen.

**Produktbeschreibung:** Was wollen wir vorlegen? / Woran kann man erkennen, dass wir unser Ziel erreicht haben?

Das Ziel ist erreicht, wenn die Bibliothek eingerichtet ist und täglich von den Schülerinnen und Schülern benutzt wird.

**Terminvereinbarung:** Wann wollen wir unser Produkt vorlegen?

Nach den nächsten Sommerferien.

**Teilschritte und Verantwortlichkeiten:**

**Sonja:** Vorgespräche mit Schulleiter, Steuergruppe u. Bezirksamt bis 30. 9.  
**Markus:** Renovierung klären und Sponsoren suchen bis 15. Nov.  
**Patricia + Schülersprecher:** Bibliothekskonzept entwerfen + Nutzungskonzept und Anschaffungsvorschläge für die Bücher bis 16. Februar.  
**Sonja + Markus** mit Elterngruppe: Raum einrichten in den Pfingstferien  
**Patricia:** die neue Bibliothekarin anlernen in den Sommerferien  
**Alle + Schülersprecher:** Einweihungsfest mit Festausschuss planen im Juni.

**gemeinsame Arbeitstermine:** Wann und wo trifft sich die Gruppe?

Jeden zweiten Donnerstag 18.00 Uhr in Raum 123. Erster Treff: 28. August.

**Datum und Unterschriften der Mitwirkenden:**

14. August, Sonja Mahler Markus Schekl Patricia Wobe

Tabelle: Beispiel für eine Zielvereinbarung

## 5.4 Evaluation und Qualitätssicherung

Evaluation ist ein Mittel zur kontinuierlichen und systematischen Weiterentwicklung und Sicherung der Qualität in der offenen Ganztagschule und schließt die ihr angeschlossenen Kooperationseinrichtungen der Jugendhilfe ein. Die im nachfolgenden Kapitel 5.5 benannten Entwicklungsziele kennzeichnen die spezifische Qualität der offenen Ganztagschule. Sie sind damit Grundlage für die interne wie die externe Evaluation.

Interne Evaluation – Selbsteinschätzung durch alle in der Schule wirkenden Personengruppen – und externe Evaluation – Fremdeinschätzung durch unabhängige Experten – ergänzen sich wechselseitig.

In einem ersten Schritt dient interne Evaluation dazu, sich der erreichten Qualität zu vergewissern und sich die eigenen Stärken und Ressourcen in einem gemeinsamen Prozess aller Beteiligten bewusst zu machen. In einem zweiten Schritt geht es darum, entlang der gemeinsamen Ziele Entwicklungsnotwendigkeiten zu identifizieren, um im dritten Schritt zu vereinbaren, welche konkreten Entwicklungsvorhaben unter den je gegebenen Rahmenbedingungen umgesetzt werden können. Hierzu wird ein Handlungsplan erarbeitet, der bestimmt, wer mit wem bis wann welche konkreten Schritte der Weiterentwicklung der Qualität einleitet und durchführt.

Die Maßstäbe, mit denen sich die Pädagoginnen und Pädagogen der erreichten Qualität vergewissern und die Entwicklungsnotwendigkeiten identifizieren, sind die in diesem Programm benannten Entwicklungsziele (vgl. Kap. 5.5 „Entwicklungsziele“). Sie müssen aber noch im Kontext der jeweiligen Einrichtung konkretisiert werden.

Externe Evaluation geschieht zum einen durch regelmäßige Schulinspektionen, die sich auf das gesamte Schulgeschehen einschließlich ihrer Kooperationsbezüge beziehen, und zum anderen durch die im Berliner Schulgesetz geregelten Vergleichsarbeiten, die die erzielten Unterrichtsleistungen der Schülerinnen und Schüler erheben. Die Ergebnisse der externen Evaluation können wichtige Orientierung für die interne Evaluation geben. Umgekehrt geben Ergebnisse der internen Evaluation den externen Evalu-



atoren wichtige Informationen und Hinweise zum Prozess der Qualitätsentwicklung an der jeweiligen Schule.

Evaluation als kontinuierliches und systematisches Verfahren der Qualitätsentwicklung und -sicherung benötigt – neben der systematischen Verwendung geeigneter Evaluationsinstrumente (z.B. offene oder standardisierte Fragebögen) – gemeinsame Reflexionszeiten in Kleinteams und im Gesamtteam einer Schule sowie Reflexionszeiten mit den Schülerinnen und Schülern, mit deren Eltern und mit den außerschulischen Kooperationspartnern. Diese Zeiten müssen bei der Personalbemessung und der Dienstplangestaltung berücksichtigt werden.

Bei den internen Evaluationen zum Berliner Bildungsprogramm für die Kindertageseinrichtungen<sup>47</sup> hat sich herausgestellt ist, dass es günstig ist, für diesen Prozess Teamtage zu reservieren. An einem schulinternen Fortbildungstag (Studientag) können sich Lehrer und Lehrerinnen, Erzieherinnen und Erzieher mit einem der in Kapitel 5.5 benannten Zielkomplexe intensiv auseinandersetzen und zu Entwicklungsvereinbarungen kommen. Vorarbeiten der Schulentwicklungsgruppen und der Steuergruppe und evtl. bereits erarbeitete Zielvereinbarungen werden hier mit Blick auf den ausgewählten Zielkomplex miteinander verbunden. Die Ergebnisse des jeweiligen Abschnitts einer internen Evaluation sollten in der Steuergruppe dann wieder auf Konsequenzen für die Fortschreibung des Schulprogramms geprüft werden.

Angesichts der Fülle und der Komplexität der Entwicklungsziele ist es notwendig, sich bei der Planung des Evaluationsprozesses darauf zu verständigen, wie bei den je vorhandenen Zeitressourcen eine Balance zwischen Tiefe und Breite hergestellt werden kann. Es wird zumindest zu Beginn eines Evaluationsprozesses nicht möglich sein, mehr als einen Zielkomplex an einem Studientag mit der angemessenen Gründlichkeit zu bearbeiten.

---

<sup>47</sup> Für die interne Evaluation zum Berliner Bildungsprogramm in den Kindertageseinrichtungen liegen Instrumente und Verfahren vor, die einen systematischen Evaluationsprozess unterstützen: <http://www.ina-fu.org/>

Im Laufe der Zeit und mit wachsender Erfahrung kann sich der Prozess beschleunigen, weil sich das Team auf bereits gemeinsam erarbeitete Ergebnisse beziehen kann.

Damit sich alle Beteiligten gleichermaßen auf den Prozess der Selbsteinschätzung einlassen können, ist es sinnvoll, diesen Prozess von einem Evaluationsberater oder einer Evaluationsberaterin begleiten zu lassen. Aufgabe der Evaluationsberater ist es, den Evaluationsprozess methodisch anzuleiten und zu moderieren. Er oder sie schlägt die Verwendung geeigneter Instrumente vor (Interviews, Diskussion, Reflexion, Vergleichsarbeiten, Fragebögen usw.). Ferner muss er oder sie darauf achten, dass die Perspektiven aller Beteiligten angemessen berücksichtigt werden, und sicherzustellen, dass die interne Evaluation auch in konkrete Vorhaben der Qualitätsüberprüfung und in entsprechende Zielvereinbarungen und Handlungspläne mündet.

Evaluationen – sowohl die interne wie die externe – machen auch deutlich, zu welchen Themen bzw. Prozessfragen Fortbildungsbedarf besteht. Evaluation ist so auch ein Mittel zur Entwicklung einer schulinternen Fortbildungskonzeption.

Am Ende dieses Kapitels wird beispielhaft einmal ausgeführt, wie die Übersetzungsprozesse und –prozeduren von der Ebene der Entwicklungsziele bis zum konkreten innovatorischen Handeln in der Praxis aussehen könnten. Dabei werden die Entwicklungsziele in „Leitziele“, „Mittlerziele“ und „Handlungsziele“ im Sinne einer fortschreitenden Konkretisierung aufgeteilt. Selbstverständlich kann die Zuordnung von Handlungs- zu Mittlerzielen an anderen Orten und unter anderen Umständen ganz anders aussehen. Es kommt gerade darauf an, diesen Übersetzungsprozess im spezifischen Kontext der jeweiligen Schule gemeinsam zu gestalten.

## **5.5 Entwicklungsziele**

Leitideen sind Orientierungshilfen im Alltag, die die Philosophie einer Einrichtung widerspiegeln und ihr spezielles Ethos charakterisieren. Sie dienen der Selbstvergewisserung in Zeiten der Reflexion auf das eigene Handeln und sind notwendigerweise allgemein gehalten und nicht unmittelbar hand-

lungsleitend gemeint. Für das konkrete Handeln im Alltag werden spezifischere Zielsetzungen benötigt, eindeutige Wegmarken, die das große Leitziel konkretisieren und auf einen speziellen Anwendungsfall hin durchdenken und beschreiben. In der Organisationsentwicklung werden dazu häufig Zielhierarchien oder Entwicklungsschritte unterschiedlicher Reichweite benannt (z.B. „Leitziel → Mittlerziele → Handlungsziel“ nach Gabriele Nordt)<sup>48</sup>, die die großen Ideale bis auf die Ebene des Alltagshandelns „herunterbrechen“, was im Anschluss an dieses Kapitel einmal exemplarisch ausgeführt wird. Wir fassen Mittlerziele und Handlungsziele zusammen, wenn wir im Folgenden typische Entwicklungsziele von offenen Ganztagsgrundschulen zusammenstellen.

Listen wie die nachfolgenden lösen bei Pädagoginnen und Pädagogen in der Praxis oft Gefühle der Überforderung aus, die bisweilen in Abwehr umschlagen: „Wie sollen wir das denn auch noch alles schaffen? Haben wir nicht genug damit zu tun, den Unterricht ordentlich vor- und nachzubereiten? Woher sollen wir eigentlich die Zeit nehmen, all diese Ansprüche Wirklichkeit werden zu lassen? Und wer hilft uns denn dabei?“

So verständlich solche Einwände auf den ersten Blick erscheinen mögen, halten sie doch in der Regel einer genaueren Nachfrage nicht stand: Denn einerseits realisieren viele Schulen ja viele der genannten Ziele längst, zeigen also, dass sie im Prinzip alle realisierbar sind. Andererseits weist schon der Terminus „Entwicklungsziele“ darauf hin, dass sie nicht alle sofort und nicht alle gleichzeitig realisiert werden müssen. Sie sollten *als Zielmarken für das Ende eines Entwicklungsprozesses* begriffen werden, der allerdings systematisch betrieben werden muss und realistischerweise niemals aufhört. Wie für jede einzelne Unterrichtsstunde gilt auch für die Schule als Ganze der bekannte Satz von Robert Mager: „Wer nicht weiß, wohin er will, braucht sich nicht zu wundern, wenn er ganz woanders ankommt.“<sup>49</sup> Und wie für jede andere Institution gilt auch für die Schule, dass eine Einrich-

---

<sup>48</sup> Vgl. Gabriele NORDT: Methodenkoffer zur Qualitätsentwicklung in Tageseinrichtungen für Schul- und Vorschulkinder. Weinheim: Beltz 2005.

<sup>49</sup> Mager 1965, Titelseite.

tung, die sich nicht kontinuierlich weiter entwickelt, eine sterbende Einrichtung ist.

Im Übrigen lassen sich alle nachfolgenden Entwicklungsziele zugleich als Qualitätskriterien für die Selbstevaluation der Schule lesen. Allerdings gilt es, die einzelnen Ziele für die Qualitätssicherung zuvor zu gewichten. Es ist offenkundig, dass nicht alle aufgezählten Ziele gleichwertig sind. Selbstverständlich sind Ziele, die sich auf das physische und psychische Wohl der Kinder oder auf ihre Selbstständigkeitsförderung beziehen, bedeutsamer als solche, die sich mit Raum- oder Zeitgestaltung befassen.

### ***Entwicklungsziele mit Bezug auf das physische und psychische Wohl der Kinder***

- Jedes Kind findet jederzeit einen verlässlichen, ihm persönlich vertrauten erwachsenen Ansprechpartner in der Schule.
- Jedes Kind hat in der Schule eine Anlaufstelle, wo es in besonderen Belastungssituationen Rat und Hilfe bekommt.
- Für die Kommunikation mit Migranteltern und Migrantenkinder, die der deutschen Sprache nicht hinreichend mächtig sind, stehen Helfer bereit, die übersetzen können.
- Für Kinder mit schweren Behinderungen stehen ganztägig Pädagoginnen und Pädagogen bereit, die im Umgang mit diesen Kindern geschult sind.
- Jedes Kind hat jeden Tag Zeit und Raum für selbstbestimmtes Tun und unbeobachtete Aktivitäten.
- Jedes Kind hat die Möglichkeit, sich seine Spielpartner selbst auszuwählen.
- Es gibt eine entwickelte Praxis der Konfliktregulierung unter den Schülerinnen und Schülern.
- Es gibt eine tägliche Bewegungszeit in der Schule.

- Jedes Kind hat jederzeit Zugang zu frischem Obst und kostenlosen Getränken (Milch, Saft, Tee, Mineralwasser).
- Kinder, die die Frühbetreuung vor Unterrichtsbeginn wahrnehmen, bekommen dort ein gesundes Frühstück. Für das Pausenfrühstück am späteren Vormittag wird eine spezielle Frühstückszeit reserviert, damit alle Kinder in Ruhe essen können.
- Das Mittagessen wird gemeinsam mit den Lehrerinnen und Lehrern und/oder den Erzieherinnen und Erziehern in einer besonders gepflegten Atmosphäre eingenommen. Jede Form der Massenspeisung ist zu vermeiden. Es gibt auch am Nachmittag einen Imbiss für den „kleinen Hunger zwischendurch“.

### ***Entwicklungsziele mit Bezug auf die Förderung der Selbstständigkeit und Mitwirkungskompetenzen der Kinder***

- Kinder handeln mit den Lehrerinnen und Lehrern sowie Erzieherinnen und Erziehern Prinzipien für ein gelingendes Zusammenwirken in der Schule aus und leiten daraus gemeinsam grundlegende Regeln ab.
- Kinder planen mit, welche Aktivitäten zu welchen Zeiten des Tages an welchen Orten in der Schule möglich sind.
- Die Schülerinnen und Schüler wirken an der Ausgestaltung ihres individuellen Wochenarbeitsplans mit.
- Es gibt in jeder Klasse einen Klassenrat. Der Klassenrat wird von den Schülerinnen und Schülern geleitet.
- Es gibt ein Schulparlament, in dem Kinder, Eltern, Pädagoginnen und Pädagogen und die außerschulischen Kooperationspartner zusammenwirken. Das Schulparlament wird von den Kindern geleitet.

### ***Entwicklungsziele mit Bezug auf die Raumgestaltung***

- Alle Räume der Schule sind ansprechend, behaglich und von hoher ästhetischer Qualität.

- Gepflegte und saubere Waschräume und Toiletten regen zur täglichen Körperpflege an. Es gibt auch warmes Wasser zum Händewaschen.
- Kindern planen mit, wie die Räume in der Schule gestaltet bzw. verändert werden können, so dass jedes Mädchen und jeder Junge einen Ort findet, an dem sie oder er sich wohl fühlt.
- Alle Räume sind frei von Giften aller Art, insbesondere von Baugiften.
- Für Kinder mit schweren Behinderungen gibt es hochwertig ausgestattete Hygieneräume, die die hygienische Versorgung solcher Kinder in einem würdigen Rahmen erlaubt.
- Es gibt Räume für informelles Tun, die von den Kindern permanent verändert und umgestaltet werden können.
- Es gibt Rückzugsräume für die Kinder, die dem ständigen Einblick durch die Erwachsenen entzogen sind: Höhlen, Galerien, „no-go-areas für Erwachsene“ oder Ähnliches im Innern; Schuppen, Plätze hinter Hecken, Baumhäuser oder ähnliches im Freien.
- Es gibt Ruheräume, in die sich Kinder jederzeit zurückziehen und „für sich sein“ können.
- Es gibt ausreichend Räume oder Raumnischen zum ungestörten Spiel in Kleingruppen.
- Es gibt ausreichend Innen- und Außenräume für Sport und Bewegung.

### ***Entwicklungsziele mit Bezug auf den Umgang mit der Zeit***

- Der Schultag ist rhythmisiert. Es gibt keine 45-Minuten-Stunden mehr.
- Der Tagesplan sieht Zeiten von Anspannung und Entspannung in angemessenem Wechsel vor.
- Lehrer und Erzieherinnen strukturieren den Wochenplan gemeinsam.

- Die Kinder verfügen über angemessene Zeiträume, die sie in eigener Entscheidung ausfüllen können.
- Der Tag in der Schule beginnt und endet mit gemeinsamen Aktivitäten (z.B. Morgenkreis und Tagesschlussritual).
- Kinder, die im Laufe des Tages die Bezugsgruppe wechseln müssen, werden nach Möglichkeit persönlich an das nächste Team „übergeben“.
- Es gibt verbindliche Präsenzzeiten für die Lehrerinnen und Lehrer genauso wie für die Erzieherinnen und Erzieher.

### ***Entwicklungsziele mit Bezug auf die Kooperation im Team und mit den außerschulischen Partnern***

- An jeder Grundschule gibt es eine „Übergangsbeauftragte“, also eine verantwortliche Ansprechpartnerin oder einen Ansprechpartner für den Übergang vom Kindergarten zur Schule und die Kooperation mit den Kindergärten.
- Die Erzieherinnen und Erzieher, die in der Verlässlichen Halbtagsgrundschule tätig sind, sind speziellen Klassen zugeordnet, so dass sie mit den Lehrerinnen und Lehrern Klassenteams bilden können, die sich die Bildungsarbeit teilen und die Schülerinnen und Schüler „ihrer“ Klasse intensiv kennen lernen können.<sup>50</sup> Die Mitglieder des Klassenteams stehen den Kindern und den Eltern gleichberechtigt als Kontaktpartner zur Verfügung.
- Das Kollegium ist in Kleinteams unterteilt („Team-Kleingruppen-Modell“), die als räumliche und personelle Einheiten nur für eine begrenzte Zahl von Lerngruppen und Kindern zuständig sind und ihre Arbeitszeit möglichst ausschließlich in und mit diesen Einheiten verbringen. Diese

---

<sup>50</sup> „Die Bildungsarbeit teilen“ bedeutet, dass Lehrer und Erzieher die Bildungsangebote der ganzen Woche gemeinsam planen und absprechen und sich wechselseitig mit ihren je spezifischen Kompetenzen aushelfen. Damit wird die spezielle Verantwortung der Lehrerinnen und Lehrer für die Unterrichtsgestaltung und den Unterrichtserfolg nicht angetastet.

Kleinteams regeln alle Belange der Unterrichts- und Bildungsorganisation autonom, die nicht die Schule als Ganze tangieren.

- Es gibt wöchentliche Teambesprechungszeiten, die im Wochenarbeitsplan der Lehrerinnen und Lehrer ebenso verbindlich verankert sind wie bei den Erzieherinnen und Erziehern.
- Lehrerinnen und Erzieherinnen besuchen Fortbildungsveranstaltungen gemeinsam.
- Es gibt regelmäßige gemeinsame Planungssitzungen mit den außerschulischen Kooperationspartnern.
- Es gibt Kooperationsverträge mit außerschulischen Partnern.

### ***Entwicklungsziele mit Bezug auf die Zusammenarbeit mit den Eltern***

- Es gibt ein „Einführungskonzept“ für neue Familien und Kinder, das Aussagen macht zum Übergang in die Ganztagsgrundschule.
- Es gibt ein Konzept, das einladende Aussagen macht zur Teilnahme von Eltern am Schulalltag, an Projekten, Arbeitsgemeinschaften und anderen Angeboten.
- Über Portfolios, Lerntagebücher oder Ähnliches erhalten Eltern die Möglichkeit, regelmäßig und zeitnah an der Entwicklung ihres Kindes teilzuhaben. Sie werden zu Hospitationen und Entwicklungsgesprächen eingeladen.
- Die Mitwirkung der Eltern in Gremien wird aktiv gefördert. Der gesetzliche Rahmen markiert dabei das Einstiegsniveau der Mitwirkungs- und Mitbestimmungsmöglichkeiten.
- Eltern werden regelmäßig als Kooperationspartner angesprochen, z.B. indem Entscheidungen frühzeitig durch Einladungen zu vielfältiger Meinungsbildung und -äußerung der Eltern vorbereitet werden. Hierbei sind kulturelle und Bildungsunterschiede zu berücksichtigen, um möglichst allen Eltern eine angemessene Beteiligung zu ermöglichen.



- Es wird darauf geachtet, dass alle kulturellen Milieus in der Elternschaft angesprochen werden.
- Es gibt einladende und der Situation angepasste Aufenthalts- und Treffmöglichkeiten für die Eltern.
- Es gibt regelmäßige und systematische schriftliche Befragungen der elterlichen Zufriedenheit sowie der Motivation und Kompetenzen für Engagement und Beiträge.<sup>51</sup>
- Die Schule ist am Vor- und Nachmittag durchgehend telefonisch erreichbar; Eltern können die für ihre Kinder zuständigen Pädagoginnen und Pädagogen telefonisch erreichen.
- Es gibt ein Beschwerdemanagement-System, so dass Reklamationen in einem gesicherten Rahmen geäußert und bearbeitet werden können.

### ***Entwicklungsziele mit Bezug auf die Schulentwicklung und Qualitätssicherung***

- Die Schule betreibt eine systematische und organisierte Schulentwicklung.
- Es gibt fest etablierte Schulentwicklungsgruppen und eine Steuergruppe für die Schulprogrammarbeit und den Schulentwicklungsprozess. Alle Pädagoginnen und Pädagogen arbeiten regelmäßig in wenigstens einer Schulentwicklungsgruppe mit.
- Die Schülerinnen und Schüler, die Eltern und die außerschulischen Kooperationspartner sind in die Schulentwicklung eingebunden.
- Die Schule evaluiert ihre pädagogische Arbeit kontinuierlich und systematisch. Wenigstens einmal jährlich nutzt sie hierfür einen schulinternen Fortbildungstag gemeinsam mit ihren Kooperationspartnern der Jugendhilfe.

- 
- Die Schule nutzt die Ergebnisse von externen Evaluationen für ihre internen Evaluationsprozesse. Sie stellt externen Evaluatoren Informationen zum internen Evaluationsprozess zur Verfügung.
  - Die Schule schreibt ihr Schulprogramm auf der Grundlage der Evaluationsergebnisse kontinuierlich fort.
  - Es gibt ausgebildete Evaluationsberater an der Schule.
  - Es gibt ein externes Unterstützungssystem für die Schulentwicklung und die Selbstevaluation der Schule.
  - Es gibt Supervisionsmöglichkeiten für die Klassenteams und/oder ein „Coaching“ des Schulentwicklungsprozesses durch externe Experten oder „kritische Freunde“ der Schule.

---

<sup>51</sup> Siehe das Beispiel eines Fragebogens für die Eltern auf S. 112 f.

**Konkretion:**

*Beispiel für eine interne Evaluation zu Entwicklungszielen mit Bezug auf das physische und psychische Wohl der Kinder*

**1. Schritt: Zieldefinition - Übersetzung der Entwicklungsziele in Leitziele, Mittlerziele und Handlungsziele****Leitziel:**

*Die Schule fördert das physische und psychische Wohlbefinden aller Kinder.*

**Mittlerziel 1:**

*Jedes Kind findet jederzeit einen verlässlichen, ihm persönlich vertrauten erwachsenen Ansprechpartner in der Schule.*

**Handlungsziele:**

- *Jedes Kind hat in der Schule eine Anlaufstelle, wo es in besonderen Belastungssituationen Rat und Hilfe bekommt.*
- *Für die Kommunikation mit Migranteltern und Migrantenkindern, die der deutschen Sprache nicht hinreichend mächtig sind, stehen Helfer bereit, die übersetzen können.*

**Mittlerziel 2:**

*Jedes Kind hat jeden Tag Zeit und Raum für selbstbestimmtes Tun und unbeobachtete Aktivitäten.*

**Handlungsziele:**

- *Jedes Kind hat die Möglichkeit, sich seine Spielpartner selbst auszuwählen.*
- *Es gibt eine tägliche Bewegungszeit in der Schule.*
- *Es gibt Rückzugsmöglichkeiten für unbeobachtetes Tun allein oder in kleinen Gruppen.*

**Mittlerziel 3:**

*Jedes Kind erhält täglich gesunde Nahrung sowie ausreichend frische Getränke.*

**Handlungsziele:**

- *Jedes Kind hat jederzeit Zugang zu frischem Obst und kostenlosen Getränken (Milch, Saft, Tee, Mineralwasser).*
- *Kinder, die die Frühbetreuung vor Unterrichtsbeginn wahrnehmen, bekommen dort ein gesundes Frühstück.*
- *Für das Pausenfrühstück am späteren Vormittag wird eine spezielle Frühstückszeit reserviert, damit alle Kinder in Ruhe essen können.*
- *Das Mittagessen wird gemeinsam mit den Lehrerinnen und Lehrern und/oder den Erzieherinnen und Erziehern in einer besonders gepflegten Atmosphäre eingenommen.*
- *Es gibt auch am Nachmittag einen Imbiss für den „kleinen Hunger zwischendurch“.*

**Mittlerziel 4:**

*Kinder mit Beeinträchtigungen erhalten auf ihre spezifischen Bedürfnisse abgestimmte individuelle Unterstützung und Förderung.*

**Handlungsziele:**

- *Alle Pädagoginnen und Pädagogen eines Kleinteam wissen, welche Kinder welchen spezifischen Unterstützungsbedarf haben. Es gibt explizite Förderpläne für diese Kinder.*
- *Alle Pädagoginnen und Pädagogen eines Kleinteam treffen Absprachen, wer diese Kinder wann entsprechend unterstützt und fördert.*

- *Für Kinder mit schweren Behinderungen stehen ganztägig Pädagoginnen und Pädagogen bereit, die im Umgang mit diesen Kindern geschult sind.*

## **2. Schritt: Reflexion über den IST-Stand der Schule**

*Im Kleinteam verständigen sich Lehrer/innen und Erzieher/innen entlang der Mittlerziele über die Bedeutung, die dieses Leitziel für ihre tägliche Arbeit hat.*

*Sie überprüfen mit Hilfe der Handlungsziele, ob und wie sie das Leitziel bereits in ihrer täglichen Praxis realisieren. Sie erarbeiten eigene Handlungsziele für den Kontext ihrer Schule und überprüfen diese ebenfalls. Sie dokumentieren durch praktische Beispiele zu den Handlungszielen, wie sie das Leitziel umsetzen.*

*Zum Handlungsziel: „Jedes Kind hat in der Schule eine Anlaufstelle, wo es in besonderen Belastungssituationen Rat und Hilfe bekommt“ könnte die praktische Umsetzung zum Beispiel so aussehen und dokumentiert werden:*

*Jedem Kind ist mindestens eine feste Bezugsperson zugeordnet. Die Bezugspersonen haben mindestens einmal pro Woche eine feste Beratungszeit, in der sich die Kinder allein oder in selbstgewählten Kleingruppen vertraulich an die Bezugsperson wenden können. Die Inhalte der Beratungsgespräche werden vertraulich behandelt. Für die Beratungsgespräche steht ein geeigneter Raum zur Verfügung.*

## **3. Schritt: Verbesserungsnotwendigkeiten identifizieren und Handlungsschritte vereinbaren**

*Die Pädagoginnen und Pädagogen identifizieren Verbesserungsnotwendigkeiten und vereinbaren konkrete Schritte für die Weiterentwicklung ihrer Arbeit mit Blick auf das Leitziel: Wer macht was, mit wem, bis wann und wer fragt nach, ob die Vereinbarungen auch eingehalten werden? Sie dokumentieren die Vereinbarungen in einem Evaluationsprotokoll und treffen entsprechende Zielvereinbarungen.*

*Verbesserungsmöglichkeiten könnten sein:*

*Lena benötigt derzeit eine tägliche persönliche Ansprache am Schultagesbeginn, um ihre familiären Belastungen loswerden zu können. Das Kleinteam verabredet, wer an welchem Tag auf Lena zugeht.*

*Der Beratungsraum sollte ansprechender gestaltet werden. Herr H. kümmert sich um ein Bild; die Steuergruppe wird gefragt, ob die Anschaffung eines Sofas möglich ist.*

#### **4. Schritt: Unterstützung einholen**

*Die Pädagoginnen und Pädagogen kommunizieren ihre Evaluations-ergebnisse mit der Steuergruppe und gegebenenfalls mit der entsprechenden Schulentwicklungsgruppe und holen sich, falls erforderlich, externe Unterstützung für die Realisierung ihrer Vorhaben.*

#### **5. Schritt: Erfolg überprüfen**

*Am Ende des Entwicklungsprozesses kommen die Beteiligten zu einer Bilanzsitzung zusammen und überprüfen gemeinsam, ob die Handlungsziele erreicht und die Leitziele damit angesteuert wurden.*



## **Klare Steuerung und Raum für kreative Ideen**

### **Die Schulleiterin Inge Hirschmann über Schulentwicklung als tagtägliche Aufgabe**

**Die Heinrich-Zille- Grundschule beschäftigt sich bereits seit dem Jahre 2000 systematisch mit Schulentwicklung. Seit dem Schuljahr 2005/06 ist auch sie eine offene Ganztagschule. Wie beeinflusst das die Schulentwicklung?**

Als wir mit Schulentwicklung begannen, wollten wir von zwei eingefahren Gleisen runter kommen. Das eine: Ich und meine Klasse. Alles, was ich darüber hinaus tue, tue ich zusätzlich. Und das zweite: Ich und mein Fach. 15 gut geführte Klassen sind in der Synergie noch keine gute Schule. Das gilt umso mehr, wenn wir auch bis 16 oder 18 Uhr eine attraktive Ganztagschule sein wollen. Für mich als Schulleiterin war das stets mit der Frage verbunden: Wie viel steuere ich und wie viel lasse ich entwickeln? Wie gebe ich neuen Ideen Raum und wie verhindere ich die Überforderung der Kollegen? Damals richteten wir über die im Schulverfassungsgesetz vorgesehenen Fachkonferenzen hinaus Facharbeitsgruppen für jene Aufgaben ein, bei denen wir weiter kommen wollten. Zurzeit befasst sich eine dieser Facharbeitsgruppen auch mit dem Thema: „Ganze Tage an der Schule“. Auf andere Fachkonferenzen verzichten wir dafür.

### **Was ist Thema bei der Fachgruppe „Ganze Tage an der Schule“?**

Es geht um alle Belange, die sich aus der Verlagerung der Horte an unsere Schule ergeben: die Schulhofumgestaltung, Fragen der Kooperation zwischen Lehrer/innen und Erzieher/innen, aber natürlich auch die Ansprüche und Vorstellungen von Kindern und deren Eltern an eine offene Ganztagschule. Wie viel Rhythmisierung ist möglich? Wie viel Offenheit und Gebundenheit brauchen Grundschul Kinder im Unterricht und erst recht in der Freizeit? Zu Beginn des Schuljahres 2005/06 kamen 14 Erzieher/innen neu an unsere Schule. Wir mussten klären, wie die Kommunikation und Zusammenarbeit zwischen Lehrer/innen und Erzieher/innen laufen kann. Unstimmigkeiten gab es sehr schnell zu den Hausaufgaben und den offenen und gebundenen Angeboten am Nachmittag. Natürlich kann die Arbeitsgruppe „Ganze Tage in der Schule“ keine einsamen Entscheidungen treffen. Das gesamte Kollegium muss sich über die Kooperation zwischen den beiden Berufsgruppen auszutauschen.

### **Muss es an einer Ganztagschule Hausaufgaben geben?**

Darüber sind wir im Gespräch. Es gab den Vorschlag, an zwei Tagen keine Hausaufgaben aufzugeben. Aber was ist, wenn ein Lehrer nur an diesem einen Tagen unterrichtet? Wie erreichen wir, dass die Kinder sich weiter mit den Themen beschäftigen und üben? Die in der Arbeitsgruppe beteiligten Eltern plädieren klar für Hausaufgaben! Die Hausarbeiten sollen aber schon am Nachmittag erledigt werden. Sie wollen zu Hause keine Hausaufgaben mehr mit ihren Kindern machen müssen. Viele Kolleg/innen unterrichten mit dem Wochenplan und rechnen die Aufgaben für zu Hause im Wochenplan mit ein. Doch was ist mit den Kindern, denen die Zeit bis 13.30 bzw. 14 Uhr nicht genügt? Wie organisieren wir, dass Kinder unterschiedlicher Klassenstufen und mit unterschiedlichen Themen bei ihren Hausaufgaben gut betreut sind, wenn wir nur wenig Personal haben? Wie können wir uns im Stadtteil vernetzen? Dort wird Hausaufgabenhilfe angeboten. Wir merken deutlich: Hausaufgaben können an einer offenen Ganztagschule nicht mehr wie an einer Halbtagschule behandelt werden! Wir sind derzeit in der zweiten Runde der Schulprogrammentwicklung und werden das Thema Hausarbeiten als einen Entwicklungsschwerpunkt festhalten. Es ist inzwischen nicht mehr nur eine Frage der Kooperation zwischen Erzieher/innen und Lehrer/innen, sondern ist eingebettet in den curricularen Zusammenhang „selbständig arbeiten und Verantwortung für das Lernen übernehmen“. Wir meinen, uns über die Hausaufgaben zu verständigen dient der Kooperation der Kolleg/innen und wird uns auch helfen, mit anderen Fragen weiter zu kommen.

**Wann beraten Lehrer/innen und Erzieherinnen miteinander?**

Die konkrete Kooperation findet in jenen Stunden statt, in denen Erzieher/innen parallel im Unterricht eingesetzt sind. In der Schulanfangsphase gehört ein/e Erzieher/in zum Klassenteam. Regelmäßige gemeinsame Teamsitzungen sind aber kaum möglich. Auf unserem Studientag vereinbarten wir, dass die Erzieherinnen zu ihren wöchentlichen Dienstbesprechungen je nach Thema einen Lehrer oder eine Lehrerin dazu einladen. Geht es z. B. um das Thema Integration, kommt jemand aus der entsprechenden Fachgruppe dazu. So kann das vorhandene Wissen besser ausgetauscht und abgeglichen werden. Probleme werden frühzeitig erkannt und es kann nach gemeinsamen Lösungen gesucht werden. Die leitende Erzieherin möchte beispielsweise die Elterngespräche mehr vereinheitlichen. Sie ist überzeugt von guten „Entwicklungsgesprächen“. Zu Recht fragen die Lehrer/innen: ‚Wie kann man in einer offenen Ganztagschule Entwicklungsgespräche mit Eltern führen, wenn man den Unterricht ausklammert?‘ Und schon gibt es ein neues gemeinsames Betätigungsfeld für Lehrer/innen und Erzieher/innen: Wie wollen wir zukünftig Beratungsgespräche mit Eltern führen? Was die Kolleg/innen als Mangel empfinden, ist die fehlende verbindliche Kooperationszeit zwischen den Mitarbeiter/innen. Wir haben uns jetzt entschlossen, am Mittwoch in der ersten Stunde eine Dienstbesprechung fest in den Unterrichtsplan einzubauen. Je nach Thema werden Lehrer/innen oder Lehrer/innen und Erzieherinnen miteinander reden können. Wir brauchen einfach das Gespräch, damit sich eine Anregung mit dem Herzblut der Kolleg/innen verbindet und mehr wird als die Idee von einzelnen. Wir brauchen aber auch die Situation, in der wir merken, hier hat ein Kollege etwas nicht mitgekriegt, damit wir wissen, wem wir bereits im Boot haben und mit wem wir noch reden müssen.

**Sie erwähnten, dass auch Eltern in der Fachgruppe „Ganze Tage in der Schule“ mitwirken. Was ist deren Part?**

Mit der Umgestaltung zur offenen Ganztagschule müssen wir uns sorgen, dass bestimmte Eltern ihre Kinder abmelden. Viele sagen, wir akzeptieren die sehr heterogen zusammengesetzte Schülerschaft am Vormittag. Bislang konnten wir uns den Schülerladen für den Nachmittag aussuchen. Wenn wir aber auf unsere Schülerladen verzichten sollen, dann zeigt uns euer Konzept! Sie haben hohe Erwartungen an uns. Wir müssen den Eltern beweisen, dass die offene Ganztagschule auch für ihre Kinder gut ist. Es sind die engagierten Eltern und wir können ihre Mitarbeit in den Gremien nicht hoch genug einschätzen. Wenn sie im Stadtteil bleiben, gelingt es uns besser, die Kinder mit Migrationshintergrund zu integrieren. Inzwischen lassen uns die Eltern mehr Zeit, weil sie wissen, dass wir an dem Thema arbeiten. Dabei haben wir an unserer Schule auch einen großen Anteil von bildungsfernen, sozial sehr belasteten Migrantenfamilien. Lern- und Verhaltensauffälligkeiten vieler Kinder mit Migrationshintergrund - besonders auch von Jungen - drängten uns, mit einer intensiveren Elternarbeit zu beginnen.

**Wie reagieren Sie auf Verhaltensschwierigkeiten der Jungen?**

Wir hatten einen Vorfall im letzten Jahr, der uns deutlich machte, dass wir uns noch mehr mit dem unterschiedlichen Verhalten von Jungen und Mädchen auseinandersetzen müssen. Drei Jungen hatten zwei Mädchen bedrängt. Bei Konflikten mit den Jungen geht es oft um das Thema ‚Grenzen setzen und akzeptieren‘. Unsere Jungen werden bisweilen mehr von anderen Jugendlichen im Kiez ‚erzogen‘ als von ihren Eltern. Deshalb suchten wir zum einen Hilfe im schulischen Umfeld. Wir organisieren themenorientierte Elternabende und Elterncafés mit Unterstützung von Dritten, z. B. dem Arbeitskreis Neue Erziehung (ANE) oder der Regionalen Arbeitsstelle für Ausländerfragen, Jugendarbeit und Schule (RAA). Meine Vision von Schule ist, dass sie auch ein Ort für Beratung und Unterstützung für Eltern sein muss – gerade in einem sozialen Brennpunkt. Das zum einen.

Zum anderen überlegten wir uns, dass wir uns als Schule früher mit den Verhaltensschwierigkeiten und den Problemen der Pubertät auseinandersetzen müssen - ehe es eskaliert. Das wird sich in unserem schulinternen Curriculum für die 5. und 6. Klassen wieder finden – intensiver und sensibler mit den Jungen und den Mädchen präventiv zu arbeiten. Gleichzeitig nahmen wir auch Kontakte zu Experten in diesem Bereich aus unserem Kiez auf, mit dem Gesundheitsdienst und freien Trägern. Sie gestalten gemeinsam mit den Lehrer/innen



Präventionsprojekte als Teil des Unterrichts. Künftig sollten auch dabei die Erzieher/innen einbezogen werden.

***Welche weiteren Ideen haben Sie für einen attraktiven offenen Nachmittag?***

Da hakt es leider in der gesamten Entwicklung. Ich bin auf die Angebote angewiesen, die für die Kinder kostenlos sind. Die Eltern müssen ohnehin schon je nach Einkommen gestaffelt für die offenen Angebote bezahlen. In einem sozialen Brennpunktbezirk kann man darüber hinaus nicht noch Gelder einsammeln, um interessante Angebote auf Honorarbasis zu bieten. Die meisten Angebote von Dritten kosten aber - oft nicht gerade wenig. Solange wir noch Stunden im Rahmen von staatlichem Werteausgleich bekommen, bieten wir neben dem offenem Bereich noch diverse Arbeitsgemeinschaften an: Theater, Musik, Sport, Schülerzeitung. Bedauerlicherweise werden diese Stunden aber auch von Jahr zu Jahr weniger.

Uns fehlt es aber auch an Räumen, die man Veranstaltern von außen überlassen kann. An meiner Schule ist die Klärung der Raumfrage vordringlich. Das würde der Schulentwicklung große Schübe geben. Ich weiß, dass dies an vielen Berliner offenen Ganztagschulen ebenso ein Problem ist. Deshalb setze ich mich im Grundschulverband für eine sorgfältige Bestandsaufnahme ein: Die Schulverwaltung muss klären: Was geht unter den derzeitigen Bedingungen und wo brauchen Schulen gezielte Unterstützung und Hilfen, weil sie ihre Probleme nicht aus eigener Kraft lösen können.

***Welche Rolle spielen für Sie Kooperationspartner im Kiez, um neue Lernwelten für die offene Ganztagschule zu entdecken?***

Schulen in sozial hochbelasteten Wohnvierteln brauchen vielfältige Unterstützung von außen. Seit einiger Zeit arbeiten wir mit KoKo, dem Kommunikations- und Kompetenzzentrum Mariannenplatz, einem Projekt der Senatsverwaltung für Stadtentwicklung, zusammen. Gemeinsam wollen wir die Lebenssituation der Kinder und Jugendlichen im Umfeld verbessern. Schulen gehören da unbedingt dazu. Eine Kollegin vertritt uns in der Sozialraum-AG und bei KoKo. Wenn die Arbeitsgruppen am Vormittag tagen, müssen die Kolleg/innen ihren Unterricht mit übernehmen. Damit stellt sich die Frage: Wie definieren wir Arbeitszeit? Gerade wenn wir den ganzen Tag an der Schule gestalten, brauchen wir einen Pool an Stunden, um die Aufgaben über den Unterricht hinaus bewältigen zu können. Dann erst haben die Lehrer/innen und Erzieher/innen auch die Zeit, Projekte zu entwickeln und können die Beziehungen zu Kooperationspartnern im Sozialraum weiter ausgestalten.

***Wie schaffen Sie es als Schulleiterin die vielen verschiedenen Entwicklungsfäden in der Hand zu halten?***

Wir versuchen unsere zehn bis zwölf Fachkonferenzen und Arbeitsgruppen von ihrer Zusammensetzung und ihren Aufgabenstellungen immer im Zweijahrsrhythmus zu denken.

Am Anfang des Jahres lasse ich mir immer aus den Konferenzen eine Rückmeldung geben: Welche eurer Themen wurden erschöpfend bearbeitet? Welche Fragen brennen euch unter den Nägeln und wo wollt ihr weiter arbeiten? Dabei ziehe ich Bilanz und merke auch, was auf der Strecke geblieben ist. Außerdem kriege ich viel konsequenter als früher die Protokolle der verschiedenen Fachkonferenzen und Arbeitsgruppen, die alle fünf bis sechs Wochen tagen. Die lese ich sehr sorgfältig. Dabei werden die Gruppen jeweils von einem Tandem geleitet, das sich wechselseitig vertreten kann. Einer davon arbeitet in der AG-Leiter/innengruppe mit. Darüber hinaus gibt es noch eine Steuergruppe, die die Fortschreibung des Schulprogramms befördern soll. Wenn ich die Termine plane, merke ich mitunter, mir rutscht ein Thema weg. Davon habe ich länger nichts gehört. Dann bitte ich die Leiter/innen der Fachgruppe: 'Stellt uns mal vor, wie ihr die Idee, das Konzept weiterentwickelt habt. Was von eurer Arbeit ist für unsere Schulprogrammentwicklung wichtig.' Dann sprechen wir gemeinsam darüber.

***Sie waren gerade in Finnland, schauten sich dort Schulen an. Gibt es etwas, was sie von dort übernehmen wollen?***

In Finnland sah ich Arbeitsplätze für die Lehrer/innen und Sozialarbeiter/innen, aber auch einen Pausenraum, der mich beeindruckte: Ein Raum, der nicht mit Büchern und Materialien voll gestopft war. Vielmehr gab es eine gemütliche Sitzecke mit bequemen Sofas, schönen Bildern an der Wand. Dort kann man sich wohl fühlen und wirklich einmal abschalten. An unserer Schule haben wir ein akutes Raumproblem und doch möchte ich möglichst bald mit einigen Kollegen ein anderes Lehrerzimmer gestalten. Es geht mir dabei vor allem um die Anerkennung der Kolleg/innen. Inzwischen sind die meisten Lehrer/innen auch ‚ganze Tage‘ in der Schule. Die Erzieher/innen sowieso! Deshalb glaube ich, wenn wir Pädagog/innen ganze Tage an der Schule sind, brauchen wir richtige Arbeitsplätze, aber auch einen Raum, der vorzugsweise kein Arbeitsraum ist, sondern dazu dient, mal inne zu halten und wieder Kraft zu schöpfen.

**Heinrich-Zille- Grundschule**

Waldemarstr. 118  
10997 Berlin

Web-Seite: <http://www.heinrich-zille-grundschule.de/>

An der Kreuzberger Schule lernen 385 Schüler/innen, die Hälfte deutscher Herkunft, die andere Hälfte mit Migrationshintergrund. Fast alle Klassen besuchen Kinder mit Behinderungen. Sie werden von 35 Lehrer/innen, 17 Erzieherinnen und einigen Schulhelfern begleitet. Im offenen Ganztage sind im Schuljahr 2006/07 200 Mädchen und Jungen angemeldet. Über den Unterricht hinaus bietet die Schule ein viele Arbeitsgemeinschaften an, u.a. eine Theatergruppe.

Praxis

Praxis

Praxis

Praxis

Praxis

Praxis

## 6 Literatur

- ALTRICHTER, Herbert / SCHLEY, Wilfried / SCHRATZ, Michael (Hg.): Handbuch zur Schulentwicklung. Innsbruck: Studienverlag 1998.
- APPEL, Stefan / RUTZ, Georg: Handbuch Ganztagschule. Konzeption, Einrichtung und Organisation. Wochenschau Verlag, Schwalbach 2003
- APPEL, Stefan; Handbuch Ganztagschule. Praxis, Konzepte, Handreichungen. Schwalbach: Wochenschau Verlag, 4. Aufl. 2004.
- ARBEITSSTAB FORUM BILDUNG in der Geschäftsstelle der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (Hrsg.): Empfehlungen des Forums Bildung. Bonn, 2001.
- BUNDESELTERNRAT 2002: Ganztagschulen – eine gesellschaftliche Notwendigkeit in Deutschland. Resolution der Herbstplenartagung des Bundeselternrates vom 14.-17.11. 2002. In: Stefan Appell u.a. (Hrsg.): Jahrbuch Ganztagschule 2004. Neue Chancen für die Bildung. Wochenschau Verlag, Schwalbach 2003, S. 249/250.
- BUNDESJUGENDKURATORIUM 2001: Streitschrift Zukunft der Jugendhilfe. Berlin. Im Internet unter:  
<http://www.bmfsfj.de/Politikbereiche/kinder-und-jugend,did=5198.html>
- BURK, Karlheinz / MANGELSDORF, Marei / SCHOELER, Udo: Die neue Schuleingangsstufe. Lernen und Lehren in entwicklungsheterogenen Gruppen, Weinheim und Basel: Beltz Praxis 1998.
- BURK, Karlheinz u.a.: Grundschule mit festen Öffnungszeiten. Rhythmisierter Schulvormittag und veränderte Arbeitszeiten. Weinheim: Beltz 1998.
- CHRISTIANI, Reinhold (Hg.): Schuleingangsphase: neu gestalten. Berlin: Cornelsen 2004.
- HANKE, Petra: Anfangsunterricht – Grundschule. Leben und lernen in der Schuleingangsphase. (Studientexte für das Lehramt Bd. 12), Neuwied: Luchterhand 2002.
- HAUSAUFGABEN – KINDERSACHE. Themenheft von DIE GRUNDSCHULZEITSCHRIFT, 18(2004)179, S. 6-31.
- INTERNATIONALE AKADEMIE (INA gGmbH) AN DER FU BERLIN (Hg.): Materialien für die interne Evaluation zur Umsetzung des Berliner Bildungsprogramms für Kinder in Tageseinrichtungen. [www.ina-fu.org](http://www.ina-fu.org) 2006
- KLIPPERT; Heinz: Pädagogische Schulentwicklung. Planungs- und Arbeitshilfen zur Förderung einer neuen Lernkultur. Weinheim: Beltz 2000.
- KOLBE, Fritz-Ulrich / RABENSTEIN, Kerstin / REH, Sabine: „Rhythmisierung“. Hinweise für die Planung von Fortbildungsmodulen. Expertise. Typoskript der Johannes-Gutenberg Universität Mainz und Technische Universität Berlin, 2006.

- LIPOWSKY, Frank: Dauerbrenner Hausaufgaben – Befunde der Forschung und Konsequenzen für den Unterricht: In: PÄDAGOGIK, 12 (2004) S. 40-45
- MAGER, Robert Frank: Lernziele und programmierter Unterricht. Weinheim: Beltz, 1. Auflage 1965.
- NEUMANN, Ursula / RAMSEGER, Jörg: Ganztägige Erziehung in der Schule. Eine Problemskizze. Friedrich Verlag, Seelze 1991<sup>3</sup>.
- NORDT, Gabriele: Methodenköffer zur Qualitätsentwicklung in Tageseinrichtungen für Schul- und Vorschulkinder. Weinheim: Beltz 2005.
- PROTT, Roger, Rechtshandbuch für Erzieherinnen. Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor 2002<sup>7</sup>.
- RAMSEGER, Jörg et al.: Grundschulen entwickeln sich. Ergebnisse des Berliner Schulversuchs verlässliche Halbtagsgrundschule. Münster: Waxmann Verlag 2004.
- ROLFF, Hans-Günter / BUHREN, Claus G. et al.: Manual Schulentwicklung. Weinheim: Beltz 2000<sup>3</sup>.
- SENATSVERWALTUNG FÜR BILDUNG, JUGEND UND SPORT (Hg.): Berliner Bildungsprogramm für die Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern in Tageseinrichtungen bis zu ihrem Schuleintritt. Verlag das netz, Berlin 2004.