

Schulversuch
„Verlässliche Halbtagsgrundschule“
des Landes Berlin

Dritter Zwischenbericht
der Wissenschaftlichen Begleitung

„Einführung einer verlässlichen
Halbtagsgrundschule“

März 2001

© Arbeitsstelle Bildungsforschung Primarstufe an der HdK
Postfach 12 05 44, 10595 Berlin, Tel.: 030-31852634, FAX: 030-31852382
abp@eugwiss.hdk-berlin.de

Hinweis: Die Arbeitsstelle Bildungsforschung Primarstufe
ist voraussichtlich ab Mai 2001 unter folgender neuer Anschrift erreichbar:

Freie Universität Berlin
Fachbereich Erziehungswissenschaft und Psychologie
Habelschwerdter Allee 45, 14195 Berlin
Telefon 838-1

Inhalt

| | |
|---|----|
| Vorwort | 3 |
| 1 Für den eiligen Leser: Zusammenfassung der wichtigsten Befunde..... | 4 |
| 2 Bildungspolitische Hintergründe und pädagogische Intentionen..... | 10 |
| 3 Maßnahmen zur Einrichtung Verlässlicher Halbtagsgrundschulen..... | 13 |
| 3.1 Voraussetzungen..... | 13 |
| 3.2 Ausstattung | 13 |
| 3.2.1 Personelle Ausstattung | 13 |
| 3.2.2 Räumliche Ausstattung | 15 |
| 3.2.3 Sachmittel für die VHG..... | 16 |
| 3.3 Öffnungszeiten der VHG | 17 |
| 4 VHG-Modelle..... | 19 |
| 5 Orte für Kinder | 20 |
| 5.1 Wer besucht die VHG? | 20 |
| 5.2 Tätigkeiten der Erzieherinnen in der VHG..... | 22 |
| 5.3 Arbeitszeiten der Erzieherinnen | 24 |
| 5.4 Zielsetzungen und Konzepte..... | 24 |
| 5.5 Kooperation der Erzieherinnen mit Lehrerinnen und Lehrern | 27 |
| 5.6 Selbsteinschätzungen der Mitarbeiterinnen zur Kooperation..... | 28 |
| 6 Effekte der VHG | 31 |
| 6.1 Akzeptanz und Erfolge | 31 |
| 6.2 Probleme der VHG | 32 |
| 7 Fazit und Fragen..... | 37 |
| 8 Empfehlungen der wissenschaftlichen Begleitung zur Weiterentwicklung der VHG..... | 38 |
| 9 Beispiele..... | 42 |
| 9.1 Verlässlichkeit in einer sozialen Brennpunkt-Schule | 42 |
| 9.2 Gleichberechtigte Kooperation von Lehrerinnen und Erzieherinnen | 43 |
| Anhang | 46 |
| 1) Zusammenstellung der Tätigkeiten der Erzieherinnen in der VHG | 46 |
| 2) Erprobung der Arbeitszeit der Erzieherinnen: Beispiel der realen Arbeitszeit- kontingente einer VHG-Erzieherin..... | 47 |
| 3) Länderüberblick zur VHG | 48 |

Vorwort

Mit Beginn des Schuljahres 1998/1999 hat die damalige Senatorin für Schule, Jugend und Sport des Landes Berlin im Rahmen des Programms „Grundschulreform 2000“ einen landesweiten Schulversuch „Verlässliche Halbtagsgrundschule“ aufgelegt. Der Schulversuch umfasst sieben Teilbereiche:

- Flexibilisierung des Schuleintritts
- Veränderter Schulanfang
- Einführung einer verlässlichen Halbtagsgrundschule
- Differenzierung und Profilbildung in den Klassen fünf und sechs
- frühe Begegnung mit einer ersten Fremdsprache
- Computer in den Schulen
- Pädagogik für Schulen im sozialen Brennpunkt.

Im ersten Jahr beteiligten sich 25 Grundschulen an diesem Versuch („VHG-I-Schulen“); zum Schuljahresbeginn 1999/2000 sind weitere 20 „VHG-II-Schulen“ hinzugekommen.

Der Schulversuch wird von der Arbeitsstelle Bildungsforschung Primarstufe an der Hochschule der Künste Berlin wissenschaftlich begleitet. Die Entwicklungen in den Teilbereichen „Veränderter Schulanfang“, „Einführung einer verlässlichen Halbtagsgrundschule“, „Differenzierung und Profilbildung in den Klassen fünf und sechs“ sowie „Schulen im sozialen Brennpunkt“ werden vom Team der Wissenschaftlichen Begleitung beobachtet, dokumentiert, analysiert und interpretiert.

Zu den Teilbereichen „Veränderter Schulanfang“ sowie „Differenzierung und Profilbildung in den Klassen fünf und sechs“ haben wir im Februar 2000 einen ersten Zwischenbericht veröffentlicht. Ein zweiter Bericht zur „Differenzierung und Profilbildung in den Klassen fünf und sechs“ liegt seit September 2000 vor.

Der vorliegende Zwischenbericht zur „Einführung einer Verlässlichen Halbtagsgrundschule“ ist als erste Bilanz der Entwicklungen in allen 45 VHG-Schulen zu werten. Wir fassen hier die Beobachtungen, Erfahrungen und Befragungen aus den ersten zwei Jahren des Schulversuchs zusammen. Wir stützen uns dabei auf verschiedene Quellen, darunter Hospitationen in allen Modellschulen, ausführliche Interviews und standardisierte Befragungen der Schulleitungen, der Lehrerinnen und Lehrer aus den ersten und den fünften Klassen sowie der Erzieherinnen. Ebenfalls ausgewertet wurden von uns die Dokumentationen und Selbstdarstellungen, die die Schulen veröffentlicht haben.

Unser Bericht ist als Gesprächsanlass gedacht. Deshalb sind Rückmeldungen aller Art sehr erwünscht.

Prof. Dr. Jörg Ramseger
Dr. Annette Dreier
Dr. Diemut Kucharz
Dr. Bernd Sörensen

1 Für den eiligen Leser: Zusammenfassung der wichtigsten Befunde

Kurzdarstellung: Der Problemhintergrund

Die Grundschule kann in den westlichen Bezirken Berlins – wie in den alten Bundesländern insgesamt – als eine „unzuverlässige Vierteltagsschule“ bezeichnet werden: Vor allem in den ersten Klassen füllen die Stundenpläne kaum mehr als einen Vierteltag aus, und die geringe Grundversorgung mit Personal führt immer wieder dazu, dass die Kinder bei Personalausfall später einbestellt oder früher nach Hause geschickt werden.¹ Dies bringt insbesondere für berufstätige Eltern erhebliche Probleme mit sich, da sie niemals sicher sein können, dass ihre Kinder innerhalb verlässlicher Zeiten in der Schule verbleiben können. Zudem sind viele Kinder bei Unterrichtsausfall ohne Beaufsichtigung sich selbst überlassen.

Auch für die Kinder bedeuten diese unvorhersagbaren Tagesabläufe vielfältige Verunsicherungen: Ihre Schulzeiten variieren häufig und mit ihnen die täglichen Lernzeiten. Zusammen mit dem üblichen 45-Minuten-Lerntakt vieler Grundschulen hat dies insofern negative Auswirkungen auf die Kinder, als ihre Lernprozesse immer wieder unterbrochen und das Lernen insgesamt gestört wird. Die „Vierteltagsschule“ wird somit weder den Lebensbedingungen von Eltern und Kindern noch den Ansprüchen einer zeitgemäßen Grundbildung gerecht.

In den östlichen Stadtbezirken ist zwar das Unterrichtsangebot der Grundschulen ebenso knapp bemessen wie in Westberlin. Gleichwohl ist die Grundschule in den östlichen Bezirken insofern eine durchgängig „verlässliche“ pädagogische Einrichtung, als die Kinder, die im Schulhort angemeldet sind, bei Unterrichtsausfall von Horterzieherinnen übernommen und im sogenannten „offenen Ganztagsbetrieb“ (OGB) pädagogisch betreut werden. Beim OGB handelt es sich um ein kostenpflichtiges Angebot, das an den Schulen von 6.00 Uhr bis 18.00 Uhr zur Verfügung steht.

Der Schulversuch „Einführung einer verlässlichen Halbtagsgrundschule“ (VHG) zielt unter anderem darauf ab, die „Unterbetreuung“ der Kinder in den Schulen der westlichen Bezirke auszugleichen und die Grundschule Berlin-weit zu einer für die Kinder und ihre Eltern verlässlichen und kalkulierbaren Bildungseinrichtung auszubauen. Die Maßnahme steht im Kontext einer beabsichtigten Versorgung aller Berliner Grundschul Kinder mit einem Tagesbetreuungsplatz ab dem Schuljahr 2002/2003.

Die „verlässliche Halbtagschule“ soll darüber hinaus die Realisation neuer Lernformen in der Grundschule ermöglichen. Der Einsatz von Erzieherinnen in den Schulen zielt auf eine Integration von schul- und sozialpädagogischen Maßnahmen und ist eine Antwort des Landes auf die sich verändernden Lebensbedingungen und Lernvoraussetzungen heutiger Kinder.

Der Modellversuch soll aufzeigen, wie die zusätzlich eingegebenen Ressourcen am sinnvollsten verwendet und welche Effekte davon erhofft werden können.

¹ Vgl. Landesschulamt Berlin: Zwischenbericht zum Unterrichtsausfall und Vertretungsunterricht in der Berliner Schule, Berlin vom 1.2.1999, als Manuskript gedruckt.

Kurzdarstellung: Maßnahmen

Für die Herstellung von Verlässlichkeit haben die 45 Modellversuchsschulen zusätzliches Personal erhalten: zehn zusätzliche Lehrerstunden pro Zug; hinzu kamen für die Schulen in den westlichen Bezirken je nach Größe der Schule zwei bis vier Erzieherstellen. Die Schulen in den östlichen Bezirken erhielten im Januar 2000 eine zusätzliche Erzieherstelle. Mit diesem Personalschlüssel wurde von Seiten der Senatsverwaltung eine verlässliche erweiterte Betreuung von etwa 40 Prozent der Kinder pro Schule angestrebt.

Das Besondere an dem Berliner Modell ist der Einsatz von Erzieherinnen: Während in anderen Bundesländern Lehrerinnen, Eltern oder pädagogisch nicht qualifizierte Honorarkräfte zur Schaffung von Verlässlichkeit eingesetzt werden, finden sich in den Berliner VHG-Schulen Erzieherinnen mit sozialpädagogischer Ausbildung, die hier mit den Lehrerinnen und Lehrern zusammenarbeiten und teilweise auch im Unterricht als zweite pädagogische Fachkraft mitwirken.

Die durchschnittliche Öffnungszeit der VHG liegt bei etwa sechs bis sieben Stunden täglich.

Das Angebot des OGB an den Schulen im Ostteil der Stadt blieb bislang von der Einrichtung der VHG unangetastet und bietet weiterhin für alle Kinder einer Schule, die das wünschen, eine kostenpflichtige Betreuung von 6.00 Uhr bis 18.00 Uhr.

Aus dieser Koexistenz verschiedener Angebote und Berufsgruppen haben sich in der Praxis unterschiedliche VHG-Konstruktionen entwickelt, die wir später im Text erläutern.

In allen Versuchsschulen haben die Erzieherinnen ein oder mehrere Räume für ihre Arbeit mit den Kindern eingerichtet.

Die Bereitstellung von Sachmitteln obliegt den Bezirken. Diese stellen von Fall zu Fall höchst unterschiedliche Summen zur Verfügung.

Seit der Einrichtung der VHG können die Projektschulen auf mehrere Unterstützungssysteme zurückgreifen: Für die Erzieherinnen wurden spezielle Fortbildungsmaßnahmen des Berliner Landesinstitutes für Schule und Medien (LISUM, ehemals BIL) eingerichtet. Für alle am Projekt beteiligten Pädagoginnen und Pädagogen wurden ferner Diskussionsrunden zum Erfahrungsaustausch über die Bezirksgrenzen hinweg angeboten, die die Projektleitung und die Wissenschaftliche Begleitung organisieren. Für die Gesamtsteuerung des Projektes wurde eine Steuergruppe eingerichtet, in der die Projektleitung, das Landesschulamt, das LISUM, die Wissenschaftliche Begleitung und die Schulen selbst vertreten sind.

Kurzdarstellung: Erfolge

Die Einführung der VHG hat bei den meisten Projektschulen einen deutlichen Entwicklungsschub ausgelöst: Es finden an den Projektschulen wieder mehr Gespräche über Erziehungsgrundsätze und Unterrichtsziele statt, und sie erproben zahlreiche neue methodische und organisatorische Varianten der Schulgestaltung, um den Herausforderungen unserer Zeit besser gerecht zu werden. Mehrere Schulen haben erstmalig Schulentwicklungsgruppen institutionalisiert und hausinterne Schulentwicklungspläne aufgestellt; manche Schulen verfolgen konsequent eine Schulprogrammentwicklung.

Die 45 Schulversuchsschulen sichern wie beabsichtigt die Verlässlichkeit, indem den Kindern erweiterte Betreuungsmöglichkeiten durch zusätzliche pädagogische Angebote während des Schultages geboten und die Kinder auch bei Ausfall mehrerer Lehrer nicht nach Hause geschickt werden.

Diese bereitgestellten Maßnahmen werden von den Eltern begrüßt und tun – wie alle unsere Gesprächspartner übereinstimmend betonen – den Kindern spürbar gut.

Durch die Anwesenheit der Erzieherinnen machen die Kinder die Erfahrung, dass die Schule ein Ort ist, an dem auch jenseits des Unterrichts immer irgend jemand für sie da ist. Für nicht wenige Kinder ist die Erfahrung verlässlicher Beziehungen in den Schulen unverzichtbar, da sie diese im familiären Umfeld immer weniger machen können.

Die nunmehr verlässlichen Öffnungszeiten vermitteln den Kindern das Wissen, dass ihr Schultag in gesicherten Rhythmen verläuft. Die Kinder müssen nicht mehr mit der früher häufig notwendigen Organisation ihres Schulvormittages beschäftigt sein und können sich auf das Lernen konzentrieren. Die Kinder werden auch im Krankheitsfall ihrer Lehrer und Lehrerinnen nicht mehr zwischen anderen verfügbaren Personen hin- und hergeschoben, sondern können mit konstanten Bezugspersonen rechnen. Auch deshalb hat die VHG das Schulklima und die Lernbedingungen der Kinder in den Projektschulen insgesamt deutlich verbessert: Durch das zusätzliche Personalangebot und durch die gesicherten Öffnungszeiten haben die Lehrerinnen² jetzt mehr Zeit für Gespräche und soziales Lernen. Der Unterricht ist intensiver und der gesamte Schultag ruhiger geworden.

Neben den Stunden des „verbindlichen Wahlunterrichts“ (WUV) erleben sich die Grundschulkinder in den zusätzlichen Betreuungszeiten teilweise erstmalig in altersgemischten Gruppen. Das schafft neue Kommunikationsmöglichkeiten über die Klassengrenzen hinweg, was insbesondere auch den Kindern nichtdeutscher Herkunftssprache spürbar nützt: Im Austausch mit ihren deutschsprachigen Mitschülerinnen und Mitschülern erleben sie diese vermehrt als Sprachvorbilder und erhalten selber zusätzliche außerunterrichtliche Sprechanlässe in der deutschen Sprache.

Mit den hier tätigen Erzieherinnen bietet die VHG zusätzliche fachlich qualifizierte Bezugspersonen, die einen anderen Blick auf die Kinder richten als die Lehrerinnen: Die Erzieherinnen erleben die Kinder auch außerhalb des Unterrichts, nehmen ihre Interessen und Fähigkeiten in anderen Situationen wahr und haben durch ihre Ausbildung auch andere Ideen für pädagogische

² 86 Prozent aller Grundschullehrer sind Lehrerinnen. Es gibt in den VHG-Schulen auch nur einen männlichen Erzieher. Wenn wir im folgenden zur Bezeichnung aller Lehrerinnen und Lehrer sowie aller Erzieherinnen und Erzieher durchgängig die weibliche Form wählen, sind alle männlichen Pädagogen stets mit gemeint.

Angebote. Diese andere Sicht auf die Kinder wie auch die qualitativ unterschiedlichen Angebote haben positive Effekte für *alle* Kinder, insbesondere aber für belastete oder sozial benachteiligte Kinder. Das Schulleben wird insgesamt reicher und das Handlungsrepertoire der Pädagoginnen differenzierter.

Trotz fehlender Küchen sichern die Erzieherinnen häufig auch die physische Grundversorgung der Kinder: In einigen VHG-Schulen bekommen die Kinder Mahlzeiten in Form von kleinen Imbissen. Das Angebot von Mahlzeiten wie Frühstück oder Pausenbrot wird nach Aussagen von Lehrerinnen und Erzieherinnen immer weniger selbstverständlich von den Familien bereitgestellt.

Die VHG senkt für einige Eltern, insbesondere ausländische Eltern, die Hemmschwelle, die Räume der Schule überhaupt zu betreten. Sie kommen weniger zögerlich in die Betreuungsräume als in die Klassenräume, bei denen sie vielleicht häufiger das Gefühl haben, sie könnten stören. Elterngesprächsrunden, Bastelkreise oder Müttercafés sind gut besuchte Angebote in vielen VHG-Schulen, und so sind die Erzieherinnen zu wichtigen Kontaktpersonen zwischen Elternhaus und Schule geworden.

Die deutlichsten Erfolge der VHG finden sich somit auf der Ebene der Kinder, die im Hinblick auf ihre Lernprozesse sowie auf ihre sozialen und emotionalen Erfahrungen in besonderer Weise von der neuen Verlässlichkeit profitieren. Die Probleme der VHG finden sich allesamt auf der Ebene der Erwachsenen, sei es bei den Beteiligten in den Schulen, sei es im Verhältnis der Schulen zur Schulaufsicht bzw. zum Landesschulamt.

Kurzdarstellung: Probleme

Während bei Einrichtung des Schulversuchs eine Versorgung von *40 Prozent* aller Kinder einer Schule durch die VHG angestrebt war, werden derzeit von den meisten Projektschulen real nur etwa *40 Kinder* verlässlich betreut, und zwar vorrangig Kinder der unteren Klassen. In den Schulen der westlichen Bezirke ist die Nachfrage nach VHG-Plätzen größer als das Angebot.

Diese Begrenzung liegt zum einen darin begründet, dass die VHG von den meisten Projektschulen als „additives Modell“ konzipiert wurde: Verlässlichkeit wird hier ausschließlich als Sache der Erzieherinnen betrachtet, die nach dem gängigen Hortschlüssel zwanzig Kinder pro Person übernehmen, während sich die Lehrerinnen überwiegend nicht in der Pflicht sehen, ihrerseits zur Sicherung der Verlässlichkeit beizutragen. Nur eine Projektschule in einem westlichen Bezirk erprobt konsequent ein „integratives Modell“: Hier sind nicht nur die Erzieherinnen in den Unterricht integriert, sondern auch die Lehrerinnen übernehmen durchgängig einen Teil der Betreuungszeit, indem sie zusätzliche Arbeitsgemeinschaften anbieten. Diese Schule garantiert *allen Kindern*, deren Eltern es wünschen, eine verlässliche Betreuung von 7.30 bis 13.30 Uhr.

Zum anderen deutet sich an, dass der derzeit gewährte Personalschlüssel die Sicherstellung einer verlässlichen Betreuung einer größeren Kinderzahl über einen Zeitraum von sechs bis sieben Stunden täglich zumindest solange wirklich nicht ermöglicht, solange die Vertretungsreserven der Schulen für Unterrichtsausfälle so gering bleiben wie bisher und solange nur zwei bis drei Erzieherinnen pro Schule anwesend sind. Zur Schaffung von Verlässlichkeit für mehr als 40 Kinder pro Schule reichen die Personalressourcen bislang offensichtlich nicht aus.

So war für einige VHG-Schulen die Sicherung einer verlässlichen Betreuung trotz der Zuweisung von Erzieherstellen gar nicht zu realisieren: Diese Schulen mussten über mehrere Monate hinweg mit einem kontinuierlichen Defizit von mehr als 50 Lehrerstunden in der Grundausstattung betrieben werden, weil das Landesschulamt nicht genügend Lehrpersonal bereitstellte. Weil diese Schulen aber gleichzeitig Verlässlichkeit garantieren sollten, fühlten sich die Pädagoginnen verständlicherweise überfordert und vom Schulträger auch „betrogen“.

Das gravierendste Problem bei der Sicherung von Verlässlichkeit für alle Kinder einer Schule liegt allerdings in dem traditionellen Zeitmuster von Schule: Lehrerstunden, Stundenpläne, Unterrichtszeiten und -inhalte wie auch Betreuungsphasen werden im 45-Minuten Raster berechnet. Selbst den alternativen Rhythmisierungsformen liegt als Berechnungsgrundlage der 45-Minuten-Takt zugrunde. Ein integratives Modell von Verlässlichkeit, das von den Bildungsgängen der Kinder ausgeht und eine kontinuierliche Zusammenarbeit von Lehrerinnen und Erzieherinnen beinhaltet, lässt sich in den traditionellen Zeitstrukturen jedoch nur schwer realisieren.

Die zurzeit existierenden verschiedenen Konstruktionen von VHG, OGB oder „VHG im OGB“ haben in all ihrer Unterschiedlichkeit strukturell eines gemeinsam: Es gibt noch zu wenig Verzahnung zwischen den „Betreuungsinself“ der VHG und der inhaltlichen Arbeit im Regelunterricht. Allzu oft sind dies noch deutlich voneinander getrennte Bereiche mit wiederholtem Wechsel der Bezugspersonen im Verlauf des Schultages. Ähnliches gilt häufig auch für die Schülerclubs und Schulstationen, die an den Schulen vorhanden sind.

Auch haben manche Lehrerinnen die Entwicklungschancen noch nicht erkannt, die gerade für den Schulanfang in einer integrativen statt additiven Konzeption für die gemeinsame Arbeit von Lehrerinnen und Erzieherinnen liegen könnten.

Der Modellversuch offenbart darüber hinaus ein dialektisches Grundproblem der Zusammenarbeit von Lehrerinnen und Erzieherinnen in der Schule: Die schulrechtliche Verantwortung für

den Unterrichtserfolg liegt ausschließlich bei den Lehrerinnen und muß auch dort allein bleiben, weil die Arbeitsverträge und die unterschiedliche Vorbildung von Lehrerinnen und Erzieherinnen das so fordern. Gleichwohl bleibt die pädagogische Verantwortung für die Entwicklung und Bildung der Kinder natürlich unteilbar: *Alle* Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter einer Schule sind für die Bildung der Kinder gleich verantwortlich und können diese Verantwortung nur in einem nicht-hierarchischen Verhältnis wirklich wahrnehmen. Mit dieser Dialektik können manche Menschen nur schwer umgehen.

Eine wesentliche Voraussetzung für die praktische Bewältigung dieser Dialektik wäre die gemeinsame Verständigung über das Bildungsideal und die Erziehungsgrundsätze der jeweiligen Schule. Allerdings haben solche Verständigungen noch nicht an allen VHG-Schulen stattgefunden. Eine systematische Schulprogrammentwicklung befindet sich an mehreren Schulen noch im Anfangsstadium oder wurde überhaupt noch nicht begonnen.

Ein großes Problem für die Zusammenarbeit benennen Erzieherinnen und Lehrerinnen gleichermaßen: Es fehlt die Zeit für inhaltliche Absprachen, die über kurze „Tür- und Angelgespräche“ hinaus die Möglichkeit zum Austausch und zur gemeinsamen Planung gibt. Alle Beteiligten halten Zeitkontingente für die Kooperation als unverzichtbaren Bestandteil von Schulreform.

Die Erstellung von pädagogischen Konzeptionen und die gemeinsame Schulentwicklung ist in den Augen vieler Lehrerinnen nicht Bestandteil ihrer normalen Arbeitszeit, sondern wird vielfach als „Mehrarbeit“ betrachtet – und damit abgelehnt. Zu dieser ablehnenden Haltung hat insbesondere die nicht nach realer Belastung differenzierende Deputatserhöhung für alle Berliner Lehrerinnen und Lehrer im Jahre 2000 beigetragen, die gerade die überdurchschnittlich engagierten Lehrerinnen und Lehrer besonders enttäuscht und demotiviert hat.

Verlässliche Halbtagsgrundschulen brauchen auch einen verlässlichen Schulträger. Wenn aber zum Zwecke der Personalversorgung anderer Schulen einfach Kollegen „von heute auf morgen“ an andere Schulen umgesetzt werden, werden viele Entwicklungsarbeiten eines Teams zur Neugestaltung der Schule vom Landesschulamt mit einem Federstrich zunichte gemacht. Dies ist mehreren Projektschulen in der Versuchsphase widerfahren.

Die besonderen Belange von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf wurden bei der Einführung der VHG nicht bedacht: Zwar können Kinder mit Behinderungen die VHG besuchen, doch gibt es für sie keine zusätzlichen Ressourcen. Die Erzieherinnen betreuen diese Kinder einfach „irgendwie“ mit. Das kann in manchen Fällen gelingen, in anderen Fällen sind die Erzieherinnen, die keinerlei Ausbildung für die Arbeit mit behinderten Kindern erhalten haben, mit dieser Aufgabe aber eindeutig überfordert.

Die Einführung der VHG wurde seitens der Senatsverwaltung nicht mit dem Angebot von Mahlzeiten verbunden: Bei einer Aufenthaltszeit von bis zu sieben Stunden täglich brauchen die Kinder aber ein Mittagessen oder zumindest einen warmen Imbiss in der Schule.

Ebenfalls problematisch gewertet werden die gänzlich fehlenden oder nur unzureichenden Ausstattungsmittel seitens der Bezirke: Viele Schulen erhielten keinerlei finanzielle Unterstützung von Seiten der Bezirke, andere wurden mit geringen Summen „abgespeist“: Wenn eine Schule ein ganzes Jahr lang mit der lächerlichen Summe von DM 161,40 für die gesamte VHG auskommen soll, dann reicht das noch nicht einmal für Papier und Stifte, von Spiel- und Arbeitsmaterialien für die Kinder ganz zu schweigen.

Empfehlungen zur Weiterentwicklung der VHG finden Sie im achten Kapitel.

2 Bildungspolitische Hintergründe und pädagogische Intentionen

Die deutsche Grundschule ist im Vergleich mit anderen europäischen Ländern personell und materiell karg ausgestattet: Die Lern- und Unterrichtszeit pro Tag wie auch die tägliche Verweildauer der Kinder in den Schulen sind deutlich geringer als in anderen Staaten. Im innerdeutschen Vergleich schneidet Berlin dabei noch einmal besonders schlecht ab: Mit Ausnahme Brandenburgs gewähren alle anderen Bundesländer den Grundschulkindern mehr Unterrichtsstunden pro Jahr als Berlin.

Hinzu kommt, dass die „Vierteltagsschulen“ in vielerlei Hinsicht den Bedürfnissen von Eltern und Kindern nicht gerecht werden. Aufgrund eigener Berufstätigkeit stehen viele Eltern insbesondere in den alten Bundesländern vor dem Problem, neben der schulischen Bildung auch die Betreuung ihrer Kinder über die Unterrichtszeit hinaus organisieren zu müssen. Diese Aufgabe gelingt oftmals nur durch private Arrangements, da die allermeisten Grundschulen zeitlich nicht ausreichende und zudem nicht berechenbare Öffnungszeiten anbieten. Die Kinder in einem Hort unterzubringen scheidet oft an dem nicht ausreichendem Angebot von Hortplätzen. Mit diesem Problem sind alle berufstätigen Eltern konfrontiert, in besonderer Weise natürlich die alleinerziehenden Elternteile. Die Verlängerung und die Verlässlichkeit der schulischen Öffnungszeiten ist angesichts der bestehenden Formen gesellschaftlichen Lebens, insbesondere hinsichtlich der vielfältigen Anforderungen an Familien mit Kindern, nicht nur folgerichtig, sondern von besonderer Dringlichkeit.³ So verweisen Studien des Staatsinstitutes für Frühpädagogik in München auf die alarmierenden Folgen in der Entwicklung von nicht betreuten „Schlüsselkindern“ im Grundschulalter: Diese Kinder sehen beispielsweise im nicht betreuten Zeitraum länger fern und essen übermäßig. *„Sie zeigen ein geringeres Interesse an ihren Schulaufgaben und sie verfügen über geringere Möglichkeiten, ein soziales Netz aufzubauen. Sie entwickeln ein Gefühl der Zurückweisung und Entfremdung, sie sind häufiger Opfer von Verbrechen und Unfällen als betreute Kinder und zeigen in einem höheren Ausmaß delinquente und vandalistische Verhaltensweisen. Zudem schneiden sie schlechter als betreute Kinder in bestimmten Entwicklungsbereichen ab. Die Vermutung, dass betreute Schulkinder schneller „kompetent und erwachsen“ werden, konnte durch die Forschung nicht bestätigt werden.“*⁴

Ein pädagogisches Motiv für die Einrichtung verlässlicher Grundschulen ist, dass die allermeisten Kinder ihren Schulvormittag als zerstückelte und unzusammenhängende Erfahrungswelten erleben: Die Kinder müssen alle 45 Minuten Unterrichtsfächer und -themen wechseln, manchmal auch die Lehrerinnen und Lehrer oder sogar die Klassenräume. Das Lernen im eigenen Tempo und nach eigenen Neigungen hat da kaum Platz oder muss auf die wenigen, kurzen Pausenzeiten beschränkt werden.

In einer verlässlichen Halbtagschule gibt es diesen Zeitdruck und die künstlichen Trennungen eines Schulvormittages nicht so zwangsläufig: Ein Mehr an Zeit heißt auch ein Mehr an Entwicklungs- und Lernzeit für die Kinder; möglich und förderlich ist auch ein dem Rhythmus der

³ Derzeit findet sich in der Bundesrepublik eine Erwerbstätigenquote von Müttern mit Kindern im schulpflichtigen Alter von 56,6 Prozent; davon sind 31 Prozent vollzeitbeschäftigt und weitere 14 Prozent mit einer Beschäftigung zwischen 21 und 35 Stunden pro Woche. Eine Kindertagesstätte besuchten im Jahre 1995 demgegenüber nur 7,7 Prozent aller Kinder im Grundschulalter (vgl. Fthenakis, W.: Bildungskongress Jugendhilfe und Schule, 11. und 12. Mai 2000, LIS Bremen).

⁴ Fthenakis, W., a.a.O.

Lernenden angepasster Tagesablauf („alternative Rhythmisierung“). Neben den verlässlichen Öffnungszeiten initiieren die Projektschulen mit der Einführung der VHG auch neue pädagogische Strukturen.

Lehrerinnen und Lehrer berichten zunehmend von den eingeschränkten Erfahrungsräumen der Kinder im außerschulischen Bereich einerseits und dem vielfachen „Sich-Selbst-Überlassensein“ der Kinder andererseits. Deshalb müssten ihrer Meinung nach soziale Kontakte sowie interessante Spiel- und Freizeitmöglichkeiten in zunehmenden Maße innerhalb der Schulzeit stattfinden. In einer verlässlichen Halbtagschule kann dies durch die Einbeziehung sozialpädagogischer Angebote geschehen. Die Verbindung von Schule und Sozialpädagogik wie auch die Öffnung der Schule zum Umfeld ermöglichen für Kinder interessante und anspruchsvolle Lernprozesse.

Viele Bundesländer erproben aus den genannten Gründen seit einiger Zeit Formen verlässlicher Grundschulstrukturen. So gibt es beispielsweise in Hamburg, Hessen, Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen seit längerem „verlässliche Grundschulen“, die den Kindern eine längere Verweildauer in den Schulen garantieren. Grundsätzlich kann man hierbei vier Konzepte unterscheiden:

- Die Verlässlichkeit wird durch Erhöhung der Lehrerarbeitszeit erreicht (wie z.B. in Hamburg).
- Unqualifizierte und häufig wechselnde Honorarkräfte oder Eltern sichern die Verlässlichkeit (z.B. in Bayern oder Niedersachsen).
- Lehrerinnen und Erzieherinnen gestalten gemeinsam die VHG (z.B. in Berlin und im Saarland).
- Es gibt einen Schulhort (z.B. den OGB in den östlichen Bezirken Berlins und den meisten neuen Bundesländern).

In Berlin sah die vormalige Schulsenatorin Ingrid Stahmer in der Einrichtung der verlässlichen Halbtagsgrundschule (VHG) folgende bildungspolitische und pädagogische Chancen:

„Das Mehr an Zeit, das Kindern in der Grundschule zur Verfügung stehen soll, ermöglicht eine kindgerechte Gestaltung des Unterrichtsvormittags. Förderung durch Forderung gelingt um so nachhaltiger, je besser der Unterricht an die individuelle Aufnahme-, Konzentrations- und Leistungsfähigkeit der Kinder angepasst wird. Kinder mit unterschiedlichen Voraussetzungen können ihrem Lernrhythmus entsprechend besser integriert und individueller gefördert werden. Diese Voraussetzungen erleichtern den kindgemäßen Schulanfang und in den folgenden Klassen die intensive Ausprägung von Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten.

Allein die Erweiterung der traditionellen Stundentafel wäre deshalb der falsche Weg.

Neben dem Unterricht müssen motivationsfördernde, handlungsorientierte und spielerische Lernmöglichkeiten erschlossen werden, die interessenbestimmte Entfaltungen ermöglichen. Hierzu sind qualifizierte Lehrer/innen und Erzieherinnen erforderlich, die bereit sind, sich auf die Schule nicht nur als Lern-, sondern auch als Lebensort für Kinder einzulassen. Über die Möglichkeiten der Selbstgestaltung und den Werkstattcharakter einer geöffneten Schule gewinnt diese als Lebensraum hohe Qualität.

Die verlässlichen Öffnungszeiten bis 14.00 Uhr werden durch Lehrerinnen und Erzieherinnen pädagogisch gestaltet. Hier werden sozialpädagogische Aktivitäten möglich sein, die schulisches Lernen ergänzen und bereichern.

Ziel muß es sein, Schulpädagogik und Sozialpädagogik dauerhaft miteinander zu verbinden. Beide gehören in eine Verlässliche Halbtagsgrundschule wie die positiven Erfahrungen z.B. mit Schülerclubs und Schulstationen zeigen.“⁵

⁵ Die Senatorin für Schule, Jugend und Sport, Ingrid Stahmer: Grundschulreform 2000. Neue Perspektiven für die Berliner Grundschule, März 1998, S. 4ff.

3 Maßnahmen zur Einrichtung Verlässlicher Halbtagsgrundschulen

3.1 Voraussetzungen

In Berlin gibt es eine historisch bedingte Differenz in der Betreuungsstruktur zwischen den westlichen und den östlichen Bezirken: Im Westteil der Stadt gab es vor Einführung des Schulversuchs für die Schulkinder von wenigen Ganztagschulen abgesehen so gut wie keine von den Schulen zur Verfügung gestellten Betreuungsangebote. Die Kinder besuchten bei Bedarf nach Unterrichtschluss außerschulische Einrichtungen wie Horte und Schülerläden. Im Ostteil Berlins wurden die Kinder in ihren jeweiligen Grundschulen im „offenen Ganztagsbetrieb“ (OGB) betreut, der nach der „Wende“ an die Stelle der ehemaligen Schulhorte getreten war. Die Schulen mit OGB sind von 6.00 Uhr bis 18.00 Uhr geöffnet, wobei die Kinder das Betreuungsangebot des OGB vor und nach dem Unterricht nutzen können. Die Betreuung im OGB ist kostenpflichtig; die Elternbeiträge sind wie in den Horten einkommensgestaffelt.

Die Einführung einer „verlässlichen Halbtagsgrundschule“ stellte für die Schulen in den östlichen Bezirken somit kein qualitätssteigerndes Novum dar, da sie eine langjährige Erfahrung mit der Ganztagsbetreuung vorweisen können. Im Gegenteil: Manche Kollegien im Ostteil sehen in der Einführung der VHG eine berufliche Bedrohung, da sie befürchten, dass die zeitlich kürzere, kostenlose VHG an die Stelle des offenen Ganztagsbetriebes treten soll. Im Westteil hingegen begrüßen alle Eltern und Schulkollegien die Einführung verlässlicher Öffnungszeiten und die neuen Kooperationsformen mit den Erzieherinnen.

Eine weitere Besonderheit Berlins gegenüber anderen Bundesländern ist die personelle Situation bei Einrichtung des Schulversuchs. Zahlreiche Erzieherinnen aus dem Ostteil der Stadt befinden sich im sogenannten „Überhang“: Als Folge drastisch sinkender Schülerzahlen seit der „Wende“ betrug bei Einrichtung des Schulversuchs die Personalversorgung an den Schulen in den östlichen Bezirken bis zu 130 Prozent. Aufgrund eines anhaltenden Strukturwandels (Stadtflucht von Familien mit Kindern in die neuen Wohngebiete des Umlandes) mussten zahlreiche Grundschulen geschlossen werden. Das Personal aus dem „Überhang“ konnte also leicht für Projekte im Westteil der Stadt wie zum Beispiel für die Einrichtung verlässlicher Halbtagsgrundschulen umgesetzt werden.

3.2 Ausstattung

3.2.1 Personelle Ausstattung

Jede zwei- und dreizügige Schule sollte mit Einführung des Schulversuchs (im Schuljahr 1998/99) in den westlichen Bezirken zwei Erzieherinnen für die Betreuung von Kindern innerhalb verlässlicher Öffnungszeiten erhalten; die vierzügigen Grundschulen erhielten jeweils drei Erzieherinnen. Einigen noch größeren Schulen wurden vier Erzieherinnen zugeordnet.

Die Schulen mit offenem Ganztagsbetrieb erhielten zunächst keine zusätzlichen Erzieherstellen; sie mussten die VHG mit ihrem vorhandenen Personal abdecken. Im Februar 2000 wurde dann allen Versuchsschulen in den östlichen Bezirken eine zusätzliche Erzieherstelle für die VHG zugewiesen.

Alle 45 Versuchsschulen erhielten zehn zusätzliche Lehrerstunden: jeweils drei Stunden für die ersten und zweiten Klassen sowie jeweils zwei Stunden für die dritten und vierten Klassen. Zwar

wurde im Schuljahr 1999/2000 die Stundentafel der ersten Klassen Berlinweit um drei Stunden erhöht, doch haben die VHG-Schulen nach wie vor für die zweiten, dritten und vierten Klassen zusätzliche Lehrerstunden.

Die Unterschiede in der Betreuungsstruktur zwischen westlichen und östlichen Bezirken zeigen sich auch in der Anzahl von Erzieherinnen an den Schulen: In den westlichen Bezirken gibt es seit Einführung des Schulversuchs zwei bis höchstens vier VHG-Erzieherinnen an jeder Schule; in den Schulen der östlichen Bezirke sind bis zu zehn Erzieherinnen tätig. Die Schulen der westlichen Bezirke haben häufig wenig Erfahrung mit der Kooperation von Lehrerinnen und Erzieherinnen; im Ostteil hingegen gibt es langjährige Vorerfahrungen mit der Zusammenarbeit unterschiedlicher Professionen (siehe auch Kapitel 5.5 „Kooperation der Erzieherinnen mit Lehrerinnen und Lehrern“).

Konnten bei Beginn des Schulversuchs im Schuljahr 1998/99 alle Schulen der östlichen Bezirke mit der Einrichtung der VHG beginnen, so hatten die westlichen Schulversuchsschulen des ersten Durchgangs (VHG-I-Schulen) einige Startschwierigkeiten: Nicht alle Erzieherinnen waren mit Schuljahresbeginn an ihrem neuen Arbeitsplatz angekommen, d.h. über die Hälfte der 17 VHG-I-Schulen in den westlichen Bezirken musste auf den Einsatz der Erzieherinnen einige Wochen warten.⁶

Für die VHG-II-Schulen gab es diese Schwierigkeiten nicht: Dort waren auch in den westlichen Bezirken mit Schuljahresbeginn (1999/2000) alle Erzieherinnen anwesend. Viele VHG-II-Erzieherinnen waren zudem durch entsprechende Fortbildungsmaßnahmen des ehemaligen Berliner Instituts für Lehrerfort- und -weiterbildung und Schulentwicklung (seit Juli 2000 „Berliner Landesinstitut für Schule und Medien“, „LISUM“) auf ihre neuen Tätigkeiten vorbereitet worden.

Bis auf einige wenige kommen alle VHG-Erzieherinnen der Schulen im Westteil aus den östlichen Bezirken; dort waren sie zuvor in Schulhorten oder in Heimen tätig. Die drohende Schließung vieler Einrichtungen motivierte die Erzieherinnen, sich im Westteil um Arbeitsmöglichkeiten in der VHG zu bemühen, d.h. die Meisten haben sich gezielt um eine Anstellung in der VHG beworben und einige hatten sich auch schon eine bestimmte Schule „ausgesucht“. Nur zwei Erzieherinnen wurden ohne eigene Entscheidungsmöglichkeiten an eine Schule im Westteil versetzt. Die Entfernungen zwischen Wohnort und Arbeitsplatz sind für die allermeisten VHG-Erzieherinnen allerdings erheblich: Bis zu eineinhalb Stunden dauert für viele eine Fahrt zum Arbeitsplatz, zurück noch einmal soviel.

Ausbildung der Erzieherinnen

Die überwiegende Mehrheit der Erzieherinnen war vor Schulversuchsbeginn in Krippen, Kindergärten oder Offenen Ganztagsbetrieben als Erzieherin tätig; ein Teil arbeitete auch als Heimerzieherin.⁷ Immerhin 38 von insgesamt 115 Erzieherinnen (VHG I und II) verfügen über eine Lehrbefähigung für die unteren Klassen, das heißt, sie haben die Ausbildung für unterrichtende Tätigkeiten erworben, dürfen aber seit der „Wende“ nicht mehr unterrichten.

⁶ Dies lag zum Teil daran, dass die Schulleitungen die Erzieherinnen durch Bewerbungsgespräche gezielt auswählten und diese Verfahren Zeit kosteten. Für die VHG „geworben“ wurde auch in den Kursen zur Anpassungsqualifikation (Kurse des Europäischen Sozialfonds „ESF“), die all jene Erzieherinnen besuchen mussten, die in den westlichen Bezirken arbeiten wollten.

⁷ Vgl. schriftliche Befragungen vom Juli 1999 und vom Juni 2000.

| Ausbildung der VHG-Erzieherinnen | Anzahl der Befragten: 115 |
|--|----------------------------------|
| Erzieherin (Krippe, Kindergarten, Hort) | 53 |
| Lehrbefähigung untere Klassen (und Erzieherqualifikation) | 38 |
| Heimerzieherin | 14 |
| Vorklassenleiterin (Erzieherin mit Zusatzqualifikation) | 3 |
| sonstige (z.B. Kinderkrankenschwester, Diplom-Lehrerin u.a.) | 7 |

3.2.2 Räumliche Ausstattung

Die Schulen stellten in der Regel ein bis zwei Räume für die VHG zur Verfügung, die dann von den Erzieherinnen eingerichtet wurden, wobei diese Räume zuvor ganz unterschiedliche Funktionen hatten: So renovierten und möblierten die Erzieherinnen nicht mehr genutzte Klassenräume, sie räumten Abstellräume aus und gestalteten sie zu Spiel- und Bewegungsräumen um. Teilweise zogen die Erzieherinnen auch in „Betreuungsstrakte“ zu Vorklassen, Schülerclubs und Schulstationen, da manche Schulen über Pavillons oder andere separate Gebäude verfügen. Einige Schulen bezogen Küchen in die VHG-Räume mit ein; andere stellten größere Mehrzweckräume für Angebote zur Sinneserfahrung, für Tischtennis oder Billard zur Verfügung.

In den Schulen der östlichen Bezirke erfolgte vor der „Wende“ die Betreuung der Kinder häufig in den Klassenräumen oder in separaten Horträumen. Auch in diesen Versuchsschulen haben die Erzieherinnen inzwischen Räume für die VHG gestaltet, die von den Kindern genutzt werden. Besonders attraktive Räume wie Holz- und Keramikwerkstätten haben wir dort gesehen; Räume für vielfältige Sinneserfahrungen oder Küchen befinden sich ebenfalls in einigen Schulen.

Für die VHG-Erzieherinnen in den Schulen der östlichen Bezirken ergab sich meistens kein Wechsel des Arbeitsortes, da einige bislang im OGB Tätige mit Einführung des Schulversuchs zu „VHG-Erzieherinnen“ wurden: Sie richteten eigene VHG-Räumlichkeiten ein und schufen spezifische Arbeitsschwerpunkte; zudem trafen sie sich in Fortbildungen und Erfahrungsrunden mit den VHG-Erzieherinnen anderer Schulen. Dies führte allerdings manchmal zu Dissonanzen in den Teams: Waren vor Einrichtung des Schulversuch alle im OGB als „Kollektiv“ tätig, so teilten sich nun in einigen Schulen die Teams in VHG- und OGB-Bereich mit unterschiedlichen Arbeitszeiten und -inhalten. Hinzu kommt, dass die Schulen in den östlichen Bezirken die VHG unterschiedlich praktizieren und präsentieren: In einigen Schulen gibt es neu eingerichtete VHG-Räume mit fest zugeordneten Erzieherinnen und eigenen Arbeitsschwerpunkten und -zeiten; in anderen Schulen ist die VHG im OGB „aufgegangen“, das heißt als eigenständige Einrichtung nicht zu erkennen.

Die Platzierung der VHG-Räume im Schulgebäude hat unseren Beobachtungen zufolge spürbare Konsequenzen für die inhaltliche Anbindung der Betreuungsangebote: Wir fanden Schulen, die ihre VHG-Räume zentral in das Schulgebäude integriert haben. Alle am Schulleben Beteiligten

kommen somit häufig an den Betreuungsräumen vorbei, was unter anderem eine große Transparenz der Arbeit und vielfältige Kontakte zur Folge hat.⁸

Andere Schulen haben die VHG in separaten Betreuungstrakten zusammen mit Vorklassen oder Schülerclubs eingerichtet. Dort ist eine enge Kooperation zwischen den verschiedenen Gruppen zu verzeichnen; Kontakte zu den Lehrerinnen und Lehrern in ihren jeweiligen Klassenräumen müssen hingegen gezielt geplant und hergestellt werden.

Eine Schule hat Kellerräume für die VHG eingerichtet. Zu untersuchen wäre, ob diese etwas marginale Raumposition auch Folgen für die Kooperation zwischen Erzieherinnen und Lehrerinnen hat.

Besondere Raumnot findet sich in einer Grundschule: Dort stand im Schuljahr 1999/2000 für vier Erzieherinnen nur ein VHG-Raum zur Verfügung; Klassenzimmer wurden deshalb doppelt genutzt.

3.2.3 Sachmittel für die VHG

Die Bereitstellung von Ausstattungsmitteln oblag den Bezirksämtern. Diese kamen den Ausstattungserfordernissen der Schulen recht unterschiedlich nach: So wurden insgesamt nur dreizehn von 25 VHG-I-Schulen Gelder für die Raumgestaltung von den Bezirken zur Verfügung gestellt; und auch nur acht von 20 VHG-II-Schulen erhielten Ausstattungsmittel. Die Summen lagen für die VHG-I-Schulen zwischen DM 500 und DM 20 000; die VHG-II-Schulen erhielten zwischen DM 900 und DM 6500. Einige Schulen erbaten aufgrund fehlender bezirklicher Unterstützung von den Eltern Zuschüsse für die Materialbeschaffung.

Die unterschiedliche Mittelvergabe stellte vor allem die Erzieherinnen ohne finanzielle Zuwendungen vor die schwierige Aufgabe, für altersgemischte Kindergruppen ansprechende und bedürfnisgerechte Räumlichkeiten zu schaffen, was vielen Erzieherinnen dank ihres großen Engagements und Organisationstalentes gelang. So brachten sie nicht nur Möbel und Spielzeuge von „zu Hause“ mit, sondern erwarben teilweise auch aus privaten Mitteln Materialien, die bei Schul- oder Hortaufösungen preisgünstig angeboten wurden. Viele Erzieherinnen berichteten, dass sie ihre Tätigkeit mit einer Renovierungs- und Materialbeschaffungsphase begannen und dass sie auch während ihrer Tätigkeiten stets Verbesserungen bei der Raumgestaltung und Materialbeschaffung suchen. Als größtes Problem der VHG beschreiben so gut wie alle Erzieherinnen in unseren Umfragen die mangelnde Ausstattung mit Material bzw. die unbefriedigende Raumsituation.

⁸ So berichten Erzieherinnen in ihrer Konzeption: „Seit dem Schuljahr 1999/2000 sind 2 Erzieherinnen in enger Zusammenarbeit mit der Schulleitung, der VHG-Arbeitsgruppe und der Schulstation im sozialpädagogischen Bereich der Sonnen Grundschule tätig. Unser Anlaufpunkt ist ein Raum, der zentral im Schulgebäude liegt und eine Verbindung zwischen Alt- und Neubau der Schule bildet. Zwischen 2 Feuertüren gelagert, ist er wie eine Insel im Schulhaus. Diese Besonderheit gab ihm – passend zur Schule – den Namen „Sonnen-Insel“ (Auszug aus der Konzeption für die sozialpädagogische Arbeit an der Sonnen-Grundschule, VHG II, erstellt von den VHG-Erzieherinnen, Herbst 1999).

3.3 Öffnungszeiten der VHG

| Anzahl der VHG-Schulen | Öffnungszeiten von | Öffnungszeiten bis | Öffnungszeiten in Stunden |
|------------------------|--------------------|--------------------|---------------------------|
| 6 | 7.30 | 13.30 | 6h |
| 1 | 7.30 | 13.45 | 6h 15min |
| 14 | 7.30 | 14.00 | 6h 30min |
| 2 | 7.45 | 14.15 | 6h 30min |
| 3 | 7.15 | 14.00 | 6h 45min |
| 3 | 7.00 | 14.00 | 7h |
| 2 | 7.15 | 14.15 | 7h |
| 6 | 7.30 | 14.30 | 7h |
| 1 | 7.00 | 14.15 | 7h 15min |
| 1 | 7.15 | 14.30 | 7h 15min |
| 1 | 7.30 | 15.15 | 7h 45min |
| 1 | 7.15 | 15.00 | 7h 45min |
| 2 | 7.00 | 15.00 | 8h |
| 2 | 6.00 | 18.00 | 12h* |

* Diese Öffnungszeit bietet der OGB an; für die VHG wurden keine Angaben gemacht.

In den meisten Schulen liegt die VHG-Öffnungszeit zwischen sechs und sieben Stunden von etwa 7.30 Uhr bis etwa 14.00 bzw. 14.30 Uhr; zwei Schulen in den östlichen Bezirken bieten eine 12-stündige Öffnungszeit im OGB an und kennzeichnen die VHG nicht als eigenständige Einrichtung.

Manche Erzieherinnen berichten, dass die Öffnungszeiten der VHG bis 14.00 Uhr bzw. 14.30 Uhr nicht ausreichen, um mit den Kindern Projekte im schulischen Umfeld durchzuführen. Damit die Kinder dennoch interessante Einrichtungen im Stadtteil besuchen können, verlängern die Erzieherinnen für diese Ausflüge ins Gemeinwesen die VHG-Öffnungszeiten.⁹

Viele Erzieherinnen weisen darauf hin, dass bei einer VHG-Öffnungszeit von sechs bis sieben Stunden unbedingt Mahlzeiten für die Kinder eingeplant werden müssen: Zwar behelfen sich die meisten Erzieherinnen zurzeit mit dem Angebot kleinerer Imbisse, doch müsste strukturell eine Lösung für die Frage des Mittagessens gefunden werden.

Ferienangebote

„Da in den Sommerferien als den längsten Ferien die Schwierigkeiten für die Eltern am größten sind, ihre Kinder unterzubringen, bieten wir für die angemeldeten Kinder die Möglichkeit, je-

⁹ Dies berichteten uns Erzieherinnen aus drei VHG-Schulen, wobei sich diese Schulen im sozialen Brennpunkt befinden und die Erzieherinnen vor allem den Kindern, die häufig sich selbst überlassen sind, interessante Stadtteilerkundungen anbieten wollen.

weils in der ersten und der letzten Ferienwoche von unserem Betreuungsangebot Gebrauch zu machen. Unser Hauptziel in den Ferien ist es, den Kindern vielfältige Erlebnisse außerhalb des Schulgebäudes und außerhalb des Stadtbezirkes Kreuzberg zu ermöglichen“ (aus der sozialpädagogischen Konzeption der VHG in der Heinrich-Zille-Grundschule, 1999).

Ähnlich wie diese Schule bieten die meisten anderen VHG-Schulen der westlichen Bezirke eine Betreuung von Kindern für einige Tage in den großen Ferien an. In den Schulen der östlichen Bezirke sind die Erzieherinnen zahlenmäßig mehr Tage in den Schulen präsent¹⁰; dies liegt jedoch auch daran, dass viele Eltern im Westteil der Stadt keine Ferienangebote im Sommer für ihre Kinder erwarten oder fordern. Allerdings besteht ein Bedarf an Kinderbetreuung in den Winterferien, weshalb die Schulen im Westteil vermehrt VHG-Öffnungszeiten in den „dunklen Ferien“ anbieten.

¹⁰ Wir fragten in den Fragebögen die Erzieherinnen: „Müssen Sie während der Schulferien in der Schule präsent sein?“ Von 69 VHG-I-Erzieherinnen gaben 61 an, während der Schulferien in der Schule präsent zu sein; von den befragten 58 VHG-II-Erzieherinnen gaben 46 an, dass sie in den Ferien in der Schule präsent sind. Die Erzieherinnen der westlichen Bezirke sind durchschnittlich 6 bis 18 Tage pro Schuljahr in den Ferien anwesend; in den östlichen Bezirken liegen die Anwesenheitszeiten in den Ferien über 18 Tagen.

4 VHG-Modelle

Wir konnten in der Praxis insgesamt vier verschiedene Modelle zur Realisation von Verlässlichkeit an die Schulen ausmachen.

Modell I: In den meisten Schulen der westlichen Bezirke betreuen die Erzieherinnen in ihren VHG-Räumen die Kinder vor, während und nach dem Unterricht; diese Schulen bieten zumeist eine verlässliche Öffnungszeit von etwa 7.30 bis 14.00 Uhr an, wobei die VHG als Additivum zum Unterricht fungiert. Auch wenn die Erzieherinnen an diesen Schulen partiell in den Stundenplan integriert sind und auch an der Gremienarbeit mitwirken, sichern sie allein die Verlässlichkeit. Aus diesem Grund bleiben die Kapazitäten in der VHG bei diesem Modell auf etwa 40 Kinder beschränkt.

Modell II: In vielen Schulen der östlichen Bezirke existieren Offener Ganztagsbetrieb und VHG nebeneinander, wobei die Öffnungszeiten der Schulen durch den OGB von 6.00 bis 18.00 Uhr verlässlich sind; innerhalb dieser Zeit besucht eine bestimmte Anzahl von Kindern die VHG (meist bis 14.30 Uhr) mit spezifischen VHG-Erzieherinnen in besonders gestalteten VHG-Räumen. Hier sind deutliche Abgrenzungen zwischen OGB und VHG zu erkennen.

Modell III: Einige wenige Schulen mit OGB haben diesen mit der VHG personell, räumlich und inhaltlich verbunden: Dort ist die Verknüpfung von VHG und Ganztagsbetreuung gelungen, indem die Kinder aus der VHG und dem OGB gemeinsam betreut werden. Beide Einrichtungen stehen nicht als Konkurrenz nebeneinander, sondern stellen ein Angebot für Kinder und Eltern dar, das je nach Bedarf kürzere oder längere Aufenthaltszeiten in der Schule ermöglicht. Die Früh- und Spätbetreuungszeiten des OGB bleiben allerdings im Gegensatz zur VHG kostenpflichtig. Die von manchen OGB-Erzieherinnen befürchteten zahlreichen Abmeldungen von Kindern aus dem OGB sind nicht eingetreten.

Allerdings gibt es in zwei Schulen der östlichen Bezirke nur den Offenen Ganztagsbetrieb, das heißt die VHG wird trotz bereitgestellter Ressourcen nicht angeboten; Eltern werden hier gar nicht auf die Möglichkeit einer (kostenlosen) Betreuung in der VHG hingewiesen.

Modell IV: Integrative Modelle zur Zusammenarbeit von Schule und VHG finden sich bislang nur an einigen wenigen Schulen der westlichen Bezirke: Dort ist eine gleichberechtigte Kooperation zwischen Lehrerinnen und Erzieherinnen in Teams zu beobachten, indem die Pädagoginnen weitgehend gemeinsam Unterricht und Schulleben planen, gestalten und verantworten. Diese Kooperation und die enge Verbindung von Schule und Sozialpädagogik hat positive Effekte für das gesamte Lernklima an der Schule und auch für die berufliche Zufriedenheit der Kolleginnen.

5 Orte für Kinder

5.1 Wer besucht die VHG?

Viele Schulen verteilten Fragebögen zur Ermittlung des Betreuungsbedarfes an die Eltern. Diejenigen, die eine Betreuung wünschten, wurden über den Ablauf und die wesentlichen Zielsetzungen der VHG informiert.¹¹ Mit diesem Verfahren wollen die Schulen zum einen den Bedarf an Betreuungsplätzen erheben und zum anderen verbindliche Anmeldungen für die VHG erreichen. So nehmen die meisten Schulen etwa 40 Kinder in die VHG auf, wobei diese Beschränkung darauf zurückzuführen ist, dass hier die Erzieherinnen allein die Verlässlichkeit sichern müssen; gemäß dem Betreuungsschlüssel der Horte nimmt jede Erzieherin 20 Kinder auf. Die bei Einrichtung des Schulversuchs angestrebte Versorgung von 40 Prozent aller Kinder einer Schule kann aber nur dann sichergestellt werden, wenn auch die Lehrerinnen zur Sicherung der VHG beitragen.

Deutlich ist in diesem Zusammenhang, dass die Nachfrage seitens der Eltern nach VHG-Plätzen größer ist als das Angebot. Die angestrebte Versorgung von 40 Prozent aller Kinder einer Schule ist nur in den wenigsten Fällen erreicht (siehe Kapitel Probleme der VHG). Wirklich verlässlich sind die Schulen der westlichen Bezirke also nur für wenige Kinder, wobei vorrangig die Kinder der unteren Klassen in die VHG aufgenommen werden. Deren Unterrichtsphasen sind in der Regel kürzer als die der Klassen fünf und sechs; aus dieser Tatsache leiten die meisten VHG-Schulen für die Kinder der Klassen eins bis vier einen besonderen Betreuungsbedarf ab.

In wenigen Schulen werden auch die Kinder aus den Vorklassen von den VHG-Erzieherinnen phasenweise mitbetreut; ebenfalls haben wir gesehen, dass die VHG-Kinder der ersten Klasse nach Unterrichtschluss erst in die VHG und dann für eine Stunde (von 12.30 bis 13.30 Uhr) zu ihrer ehemaligen Vorklassenerzieherin gehen.

Erfahrungen aus der Praxis zeigen, dass zwar in allen Schulen bestimmte Kinder zur VHG angemeldet sind, doch immer wieder auch nicht angemeldete Kinder zu den Erzieherinnen kommen: Manchmal wollen die Kinder sehen, was die Erzieherinnen eigentlich machen, oder sie wollen ihre Freunde und Freundinnen in der VHG besuchen. Häufigere Gäste sind jedoch nach Aussagen der Erzieherinnen die älteren Kinder aus den fünften und sechsten Klassen, die allzu oft keine Betreuung in der VHG finden. Da für diese Kinder häufig auch kein Hort-Platz zur Verfügung steht, sind sie nach Schulschluss mehr oder weniger sich selbst überlassen.¹² Ein Besuch in der VHG mit erwachsenen Ansprechpartnern und anderen Kindern zum Spielen ist für diese Kinder nach Aussagen der Erzieherinnen attraktiver, als „auf der Strasse zu stehen“. Und weil

¹¹ Diese Informationen haben sich im Verlauf des Schulversuchs verändert: Wurden zur Einführung des Schulversuchs die Mitteilungen an die Eltern eher knapp und zudem mündlich von den Schulleitungen an die Eltern weitergegeben, so haben inzwischen fast alle Schulen Broschüren für die Eltern erstellt, in denen über Konzeption und Praxis der VHG informiert wird. Dokumentation braucht eben auch Zeit und Erfahrung, wobei die VHG-II-Schulen von den Erfahrungen der VHG-I-Schulen eindeutig profitieren konnten.

¹² An der Erika-Mann-Grundschule im Bezirk Wedding führte das Kollegium im Winter 1999/2000 eine Umfrage durch, wohin die Schüler nach Schulschluss eigentlich gehen. Von circa 320 Schülerinnen und Schülern gehen viele Kinder bis zur dritten Klasse in den Hort; ab der vierten Klasse sind aber etwa 50 Prozent der Kinder allein zu Haus, 32 Prozent besuchen Horte oder Schülerläden und nur 18 Prozent können die VHG besuchen.

die Erzieherinnen um die zum Teil schwierigen kindlichen Lebenssituationen wissen, schicken sie diese Kinder auch nicht weg.

Dass die Erzieherinnen oftmals besonderen Einblick in die Lebenslagen vieler Kinder haben, liegt auch daran, dass sie neben ihren Angeboten in der VHG auch im Unterrichtsgeschehen der Klassen präsent sind: In zunehmendem Maße wirken die Erzieherinnen im Unterricht mit und werden dadurch für die meisten Kinder zu vertrauten Bezugspersonen.

Anzahl der Kinder in der VHG

Während unserer Hospitationen in den Schulen und in den Fragebögen fragten wir nach der Anzahl der Kinder in den VHG-Gruppen. Hier zeigt sich ein Unterschied zwischen angemeldeten und tatsächlich aufgenommenen Kindern.

„Wieviele Kinder sind insgesamt für die VHG angemeldet?“

Die Anmeldungszahlen liegen zwischen 22 und 96 Kindern.

„Wieviele Kinder nutzen das Angebot vor Unterrichtsbeginn?“

In den meisten Fällen sind 10 bis 20 Kinder vor dem Unterricht in der VHG präsent.

„Wieviele Kinder nutzen das Angebot während des Unterrichts?“

In den meisten Schulen besuchen mehr als 40 Kinder die VHG während des Unterrichts, wobei sowohl Kinder betreut werden, die nicht zum Religions- oder Schwimmunterricht gehen, als auch gezielt Kinder im Unterrichtsgeschehen gefördert werden.

„Wieviele Kinder nutzen das Angebot nach dem Unterricht?“

Hier finden sich nach Angaben der Erzieherinnen zwischen 20 und 40 Kinder in der VHG; an zwei Schulen sind auch mehr als 40 Kinder nach Unterrichtsschluss präsent.

In den östlichen Bezirken bietet die Verbindung von VHG und OGB eine Betreuungsmöglichkeit fast alle Kinder. Dort wurde mit Einrichtung des Schulversuchs allerdings befürchtet, dass Eltern die kostenfreie VHG anstelle des OGB wählen könnten. Dies hätte zur Folge, dass für die Aufrechterhaltung des OGB nicht mehr genügend Kinder vorhanden wären; weiterhin wird befürchtet, dass eine Reihe von Kindern nach VHG-Schluss (ab etwa 14.00 bzw. 14.30 Uhr) ohne Betreuung allein zu Hause wäre.¹³

Unseren Beobachtungen zufolge bestätigen sich diese Befürchtungen nicht: Die VHG ist kein Grund für Eltern, ihre Kinder scharenweise aus dem OGB abzumelden. Zwar ist die VHG kostenlos, doch der VHG-Betreuungszeitraum ist für die meisten berufstätigen Eltern unzureichend. Allerdings hat die VHG in den östlichen Bezirken eine unerwartete und positive Folge: Sie bietet jenen Kindern eine Chance zur Anwesenheit in der Schule, deren Eltern den OGB nicht bezahlen können. Für diese Kinder ist die VHG nach Aussagen einiger Erzieherinnen "ein Segen", da nun die Kinder in verlässlichen Kontexten mit interessanten Angeboten in der Schule bleiben können.

¹³ In diesem Zusammenhang sahen wir eine Schule, die Kinder, die von ihren Eltern aus dem OGB abgemeldet wurden, auch nicht in die VHG aufnahm.

Nomen est omen?

Uns fiel auf, dass im Westteil der Stadt die VHG häufig namentlich benannt wird. Sie heißt z.B. „Spielhaus“, „Kinderland“, „Schatzinsel“, „Oase“ oder „Muschel“. Es scheint den Erzieherinnen wichtig, dass der nicht-schulische Charakter ihrer VHG-Angebote auch im Namen deutlich wird, und – wie manche Erzieherinnen berichten – scheint ihnen diese Namensgebung allemal besser als der auch teilweise benutzte Begriff „Betreuungsstation“.

In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage, was in der VHG inhaltlich passiert, d.h. welche Angebote die Erzieherinnen für die Kinder machen und welche Konzepte diesen Angeboten zugrunde liegen.

5.2 Tätigkeiten der Erzieherinnen in der VHG

Im Anhang findet sich eine Liste mit über 50 Tätigkeiten der Erzieherinnen, die sich in drei Bereiche zusammenfassen lassen:

- die pädagogischen Angebote für die Kinder wie z.B. psychomotorische Bewegungsspiele, Bastelarbeiten oder Regelspiele;
- die Mitwirkungsformen im Unterricht und die dazu gehörende Kooperation mit Kolleginnen wie z.B. die Teilnahme an Gesamtkonferenzen, Teambesprechungen oder Schulentwicklungsgruppen sowie
- die Gestaltung von Außenkontakten wie z.B. die Zusammenarbeit mit den Eltern oder die Kooperation mit bezirklichen Ämtern.

Schon die genauere Betrachtung nur eines Teils dieser Aufgaben – beispielsweise die Angebote für die Kinder – verdeutlicht die Wichtigkeit, die den Erzieherinnen im Schulgeschehen zukommt: Neben der Sorge um das physische Wohl wie die Improvisation eines Mittagsimbisses oder die Bereitstellung von Entspannungsphasen für die Kinder, machen die Erzieherinnen Angebote zum Spielen und zum Lernen. Sie fördern gezielt einzelne Kinder im Unterrichtsgeschehen oder bieten musisch-gestalterische Aktivitäten für ganze Klassenverbände an. So sind die VHG-Erzieherinnen für viele Kinder äußerst wichtige Bezugspersonen, die die Kinder auch außerhalb des Unterrichts wahrnehmen und fördern. Vielen Kindern – nicht nur in sozialen Brennpunkten – tut diese Form der Verlässlichkeit gut: Die Aufmerksamkeit der Erwachsenen ist in der VHG nicht allein auf Noten oder unterrichtsentsprechendes Verhalten gerichtet, sondern auch auf andere kindliche Neigungen und Interessen.

Hierbei zeigt sich ein aufschlussreicher Entwicklungsprozess, der vor allem die VHG-I-Erzieherinnen als Pioniere der Verlässlichkeit betrifft: Unseren Beobachtungen und den Berichten einiger Schulleiterinnen zufolge waren die Angebote der VHG-I-Erzieherinnen zunächst eher weniger auf die kindlichen Bedürfnisse bezogen. Ziel schien zu Beginn der VHG die „Beschäftigung“ der Kinder mit schönen Spielen zu sein. Auch verschiedene Basteleien fanden im Kontext dieser Beschäftigungsangebote statt.

Die Idee, Kinder in erster Linie "beschäftigen" zu müssen, mag in der beruflichen Sozialisation der Erzieherinnen aus den östlichen Bezirken begründet liegen. Die Gefahr einer Beliebigkeit von Beschäftigungsangeboten für die Kinder kann jedoch auch ein generelles Problem bei der Zusammenführung von Schule und Sozialpädagogik sein: In Abgrenzung zum Unterrichtsgeschehen betonen die an Schulen tätigen Sozialpädagogen häufig den „nicht-schulischen“ Charakter ihrer Arbeit mit den Kindern, die bei ihnen in erster Linie Spaß und Entspannung haben oder andere Verarbeitungstechniken für den 'anstrengenden' Unterricht einüben sollen.

Hier stellt sich die Frage, ob es auch ein Konzept geben könnte, das von Lehrerinnen und Erzieherinnen gemeinsam erstellt wird und das sich den Bildungsprozessen der Kinder verpflichtet. Gibt es ein Unterricht und VHG verbindendes Konzept, das sich an den Fragen und den Lernwegen der Kinder orientiert?

Manche VHG-Erzieherinnen berichteten, dass sie am Anfang ihrer Tätigkeit bemerkten, wie wenig ihre gut gemeinten Angebote bei den Kindern ‚ankamen‘: *„Wir fragten uns jeden Nachmittag, ob wir auch alle Kinder erreicht haben, ob sie sich mit dem beschäftigen haben, was wir uns vorgestellt hatten. Wir waren richtig frustriert, wenn mal ein Kind nicht mitmachen wollte. Mit der Zeit haben wir dann gelernt, hinzuschauen, wie die Kinder eigentlich bei uns ankommen, ob sie müde oder gefrustet sind vom Unterricht. Dann wollen die Kinder eher ihre Ruhe und die lassen wir ihnen jetzt auch. Es war für uns ein wichtiger Lernschritt zu sehen, was die Kinder eigentlich wollen und brauchen“* (Erzieherinnen einer VHG-II-Schule, 1999).

Erschwert wird dieser Prozess allerdings auch durch die Funktion der VHG im gesamten Schulgeschehen. Gerade die VHG-I-Erzieherinnen waren zu Beginn des Schulversuchs häufig „Aufgangstation“ für Kinder, die aus unterschiedlichen Gründen nicht am Unterricht teilnahmen: Wer nicht mit zum Schwimmen ging oder nicht am Religionsunterricht teilnahm, wer krank wurde oder im Unterricht zu sehr störte, wurde von den Lehrerinnen in die VHG „geschickt“. Hier finden sich Ähnlichkeiten zu den Funktionen der Schulstationen.

Diese „Aufbewahrung“ von Kindern festigte teilweise die Assistenz- bzw. Ersatzfunktion der Erzieherinnen und erschwerte es ihnen, kindorientierte Sichtweisen überhaupt entwickeln zu können. Dennoch machten sich viele Erzieherinnen auf den Weg: Im Verlauf der VHG-I wurde immer deutlicher, dass die Kinder mit ihren Bedürfnissen ernst genommen wurden und sich die Angebote wie auch die Konzepte veränderten. In zunehmendem Maße berichteten beispielsweise die Erzieherinnen von dem Bedürfnis der Kinder nach Entspannung oder Geselligkeit, nach Gespräch oder Ruhigsein, nach Spiel oder Sport, nach Essen oder Lernen.

Die Erzieherinnen schauten also genauer auf die Kinder, sie beobachteten mehr und gestalteten ihre Aktivitäten zunehmend mit Blick auf die Kinder. Und sie entwickelten in zunehmendem Maße Vorschläge zur eigenen Mitwirkung am Unterrichtsgeschehen, wie zum Beispiel die feste Zuordnung zu Klassen mit verbindlichen Angeboten. Dieser Entwicklungsprozess wurde in der VHG-I am deutlichsten sichtbar; die VHG-II-Erzieherinnen hatten den Vorteil, von den Erfahrungen der ersten Runde zu profitieren und zudem auch vom BIL inhaltlich stärker „an die Hand genommen“ zu werden. Deshalb entwickelten die VHG-II-Erzieherinnen bereits mit Beginn ihrer Tätigkeiten Konzeptionen für ihre Arbeit und Pläne zur eigenen Integration in den Unterricht.

Übereinstimmend berichten so gut wie alle VHG-I und VHG-II-Erzieherinnen, dass die Kinder überaus gern zu ihnen kommen und zudem „sehr dankbar“ sind für die Aufnahme in der VHG. Gerade die Vermittlung von Aufmerksamkeit und Zuwendung ist nach Aussagen der Erzieherinnen eine extrem wichtige Funktion der VHG. Dies gilt insbesondere für die Schulen in sozialen Brennpunkten: Den Berichten der Pädagoginnen zufolge haben die Kinder dort große emotionale, körperliche und soziale Defizite, d.h. ein großer Teil ihrer Arbeit kompensatorischer Natur, indem sie zum Beispiel den Kindern die Fähigkeit zum Spielen überhaupt erst vermitteln oder indem sie den Kindern zeigen, was überhaupt ein Buch ist. Ähnliches gilt auch für Phasen der körperlichen und sozialen Entwicklung: Die umfassenden Defizite mancher Kinder in sozialen Brennpunkten führen nach Aussagen mancher Erzieherinnen dazu, dass sie mit den Schulkindern zu Beginn der VHG auf „Kindergarteniveau“ zu arbeiten anfangen. Im Laufe der Zeit zeigen aber gerade diese belasteten Kinder große Entwicklungsfortschritte und wenden sich

nach einer Phase der starken Konzentration auf die Erzieherinnen auch anderen Kindern intensiver zu.

Eine weitere Gruppe von Kindern profitiert nach Berichten der Erzieherinnen ebenfalls von dem Aufenthalt in der VHG in besonderem Maße: Die Kinder nichtdeutscher Herkunftssprache könnten ihre Sprachentwicklung und Ausdrucksvermögen im Deutschen dadurch verbessern, dass sie vielfältige Kontakte zu anderen Kindern hätten. Das Augenmerk der Lehrerinnen auf die sprachlichen Defizite der Kinder nichtdeutscher Herkunftssprache fällt in der VHG fort, und das Zusammensein mit anderen Kindern und den dazugehörigen „natürlichen“ Sprachanlässen fördert die Kompetenz im Deutschen (siehe auch den Zwischenbericht der Wissenschaftlichen Begleitung zu „Schulen im sozialen Brennpunkt“, April 2001).

Gerade in den Schulen der sozialen Brennpunkte übernehmen die Erzieherinnen neben ihrer Arbeit mit den Kindern auch wichtige soziale Aufgaben: Beispielsweise knüpfen sie Kontakte zu Beratungsstellen wie dem Gesundheitsamt oder auch zu Krankenkassen, um Eltern in Fragen der angemessenen Ernährung und Kleidung ihrer Kinder beraten zu können; sie begleiten Eltern zum Sozialamt oder zur Familienberatungsstelle, sie vermitteln Dolmetscher an ausländische Eltern, betreuen Kinder von Müttern, die Deutsch-Kurse besuchen, oder organisieren Informationstreffen für alleinerziehende Eltern.

5.3 Arbeitszeiten der Erzieherinnen

Die Festlegung der Arbeitszeiten der Erzieherinnen folgt weder einem einheitlich festgelegten Zeitmodell noch einer Arbeitsplatzbeschreibung: Jede Schule ist vielmehr freigestellt, mit den Erzieherinnen zusammen im Rahmen ihrer wöchentlichen Arbeitszeit von zumeist 38,5 Stunden ein sinnvolles Konzept zu entwickeln. In dem Fehlen einer präzisen Arbeitsplatzbeschreibung sehen manche Kollegien eine Chance zur Entwicklung schulspezifischer Konzeptionen; anderen fehlt eine solche Orientierung. Offenen Fragen sind z.B.: Wie werden die Ferienzeiten mit der Wochenarbeitszeit verrechnet? In welchem Verhältnis stehen Vor- und Nachbereitungszeiten gegenüber der Arbeit mit den Kindern? Wie werden in einem integrativen Modell die 45-Minuten-Stunden der Lehrerinnen mit den 60-Minuten-Rhythmen der Erzieherinnen kombiniert?

Aufgrund dieser Offenheit haben viele Erzieherinnen „Stundenbücher“ eingeführt, in denen sie ihre Tätigkeiten und Arbeitszeiten festhalten. Wir stellen ein Beispiel im Original vor (siehe Anhang).

5.4 Zielsetzungen und Konzepte

In einigen wenigen VHG-I-Schulen begannen die Erzieherinnen mit Beginn des Schulversuchs 1998/99 mit dem Entwurf von Konzepten für ihre Arbeit; demgegenüber entwickelten fast alle VHG-II-Erzieherinnen bereits zu Beginn ihrer Tätigkeiten in der VHG in den vom BIL organisierten Erfahrungsrunden und Fortbildungen eine schriftliche Konzeption.

Die konzeptionellen Überlegungen beider Gruppen zeigen, dass von den Erzieherinnen zwar auch der Aspekt einer verlässlichen Betreuungszeit als wichtig erachtet wird, doch gewichten sie sozialpädagogische Gesichtspunkte für ihre Arbeit als entscheidender. Wir zitieren hier Auszüge aus verschiedenen Konzeptionen:

„In unserem Raum und mit uns sollen die Kinder Ruhe, Wärme, Zuwendung und Geborgenheit erfahren. Wir bieten ihnen Möglichkeiten der Erholung und Entspannung, frei von jeglicher Angst und jeglichem Leistungsdruck. Wir suchen das Gespräch mit den Kindern und sind dabei Ansprechpartner, aber auch nur Zuhörer. Durch gezielte Angebote wollen wir eine bessere individuelle Förderung von Kindern mit unterschiedlichem Entwicklungsstand, mit Lernschwierigkeiten, sprachlichen Defiziten und mit Entwicklungssprüngen bieten. Durch gemeinsame Aktivitäten schulen wir das soziale Lernen und Miteinander. Mit dem bewußten Gebrauch der deutschen Sprache wollen wir unseren Kindern helfen, sich besser im Schulalltag zurecht zu finden.“

(Vorläufige Konzeption der sozialpädagogischen Arbeit an der Sonnen Grundschule, VHG-II, Herbst 1999, erstellt von den VHG-Erzieherinnen).

„Inhalt und Ziel unserer Arbeit:

Schaffung von Bedingungen eines sozialen Raumes, in dem ein friedliches Zusammenleben verschiedener Alters-, Kultur- und Sozialgruppen möglich ist;

Kinder sollen lernen, selbständig zu handeln und Verantwortung für sich und andere zu übernehmen, um sich neue Spiel- und Lebensräume zu erschließen;

Vertretung von Lehrern bei Unterrichtsausfall durch Übernahme von Kleingruppen (jedoch kein Unterricht);

Gestaltung pädagogischer Einzel- und Gruppenangebote in der unterrichtsfreien Zeit;

Begleitung von Klassen zu schulischen Veranstaltungen;

Pausenaufsichten;

Gemeinsames Gestalten von Schulfesten und Projekttagen.

Gemeinsam mit Lehrern, Eltern und Kindern den Lebensraum Schule neu zu gestalten, ist unser Ziel. Da die Schule nicht neu erfunden werden muss, sondern schon Jahrhunderte besteht, ist es allerdings schwer, festgefahrene Strukturen aufzubrechen und zu verändern.

Wir haben die Erfahrung gemacht, daß alle Mitarbeiter motiviert sind und viele gute Ideen haben.

Der Arbeitsalltag in der Schule bietet jedoch wenig Raum und Zeit, unsere gemeinsamen Ideen zu planen und sie in die Praxis umzusetzen.

Im Stundenplan der Lehrer und Erzieherinnen wünschen wir uns die Berücksichtigung gemeinsamer Planungsstunden.“

(Jahresbericht der Johann-Peter-Hebel Grundschule, VHG-I, Januar 2000, Konzeption der VHG-Erzieherinnen aus dem Jahr 1999)

Beide Auszüge belegen, dass die Erzieherinnen hier sowohl die Entwicklung des einzelnen Kindes im Blick haben als auch zur Schaffung des „Lebensraumes Grundschule“ beitragen wollen. Dies gilt auch für die Konzeptionen anderer Schulen, die Tagesablaufentwürfe enthalten sowie in Passagen die Kooperation mit Lehrerinnen und Eltern behandeln und auch Vorschläge für außerschulische Aktivitäten beinhalten.

Eine weitere Entwicklung im Hinblick auf die Tätigkeiten seitens der Erzieherinnen wird in den VHG-II-Konzeptionen deutlich: vom einzelnen Kind zum Lebensraum Schule und von der Betreuerin im Notfall zur Partnerin im Schulalltag und Unterricht. Hierbei waren die Fortbildungen und Erfahrungsrunden des Berliner Instituts für Lehrerfort- und -weiterbildung und Schulent-

wicklung (ehemals BIL, jetzt LISUM) sehr hilfreich, wie übereinstimmend die Erzieherinnen aus VHG-I und VHG-II berichten.¹⁴

Allerdings: Die Analyse der Fragebögen von VHG-I und VHG-II zeigt, dass in den meisten Fällen die Erzieherinnen mit der Entwicklung ihrer Konzepte allein begonnen und diese auch allein weiter entwickelt haben.¹⁵ Die Beteiligung der Lehrerinnen an der Entwicklungsarbeit blieb gering.

Eine Entwicklung zur Integration von Schule und VHG wird in den VHG-I Konzeptionen deutlich, die im weiteren Verlauf des Schulversuchs entstanden sind: Die Erzieherinnen beteiligten sich mit der Zeit zunehmend am Unterrichtsgeschehen. Dies begründeten die Erzieherinnen zum einen damit, dass sie es unbefriedigend fanden, mit ständig wechselnden Kindergruppen in der VHG zusammen zu kommen, und dass sie zudem allzu oft die Funktion einer „Betreuungsstation“ bei Unterrichtsausfall übernehmen mussten. Die Zuordnung zu festen Klassen während der Unterrichtszeit erleichtere eine inhaltliche und personelle Kontinuität mit den Kindern und den Lehrerinnen; auch werde die eigene Rolle eine aktivere.

Zwei VHG-II-Erzieherinnen berichten von solchen Zielsetzungen mit Blick auf ihre Unterrichtsintegration:

„In Kooperation mit den LehrerInnen erarbeiten wir Unterrichtskonzepte und führen sie als ‚Unterricht in anderer Form‘ durch. Es geht uns insbesondere um sozialpädagogische Aspekte, wie soziale Kompetenz, Interaktion und Selbständigkeit, aber auch um die Kreativitätsentwicklung.

Dabei gibt es zwei Möglichkeiten: Die LehrerInnen können mit konkreten Projekten an uns herantreten und wir unterstützen sie dann entsprechend.

Oder wir erarbeiten eigenständig Projekte für bestimmte Jahrgänge und bieten diese Projekte zu festgelegten Zeiten an.

Außerdem leisten wir im Unterricht pädagogische Hilfe, insbesondere für Kinder mit Lernproblemen und Integrationskinder.

¹⁴ Themen der LISUM-Fortbildungen sind z.B.: „Bausteine für die Verzahnung von Schule und sozialpädagogischem Bereich“; „Kooperation von Erzieherinnen und Lehrerinnen“ u.a.m. (Schuljahr 2000/2001).

¹⁵ In den VHG-I Fragebögen vom Juli 1999 lautete eine Frage: „Gibt es eine im Team entwickelte Konzeption für ihre Arbeit?“ Von 66 VHG-I-Erzieherinnen antworteten auf diese Frage 52 mit „ja“ und 14 mit „nein“. Auf die Frage „Wer war an der Erstellung der Konzeption beteiligt?“ antworteten über die Hälfte der Befragten, dass Erzieherinnen beteiligt waren; 44 Prozent der Befragten nannten die Schulleitung als beteiligt; 32 Prozent gaben an, dass Lehrer an der Konzeptionsentwicklung beteiligt waren und 19 Prozent nannten Eltern als Mitgestalter bei der Konzeption. 39 von 55 VHG-II-Erzieherinnen sagen, es gibt eine schriftliche Konzeption für die eigene Arbeit. Beteiligt an der Erstellung waren die Erzieherinnen (sagten 34 Erzieherinnen), die Schulleitung (sagten 20 Erzieherinnen), Lehrerinnen und Lehrer (sagten 13 Erzieherinnen) sowie Eltern (sagten 7 Erzieherinnen). In Gesprächen mit Erzieherinnen wurde allerdings deutlich, dass sie doch weitgehend allein konzeptionell gearbeitet haben und sich die Mitarbeit der Kollegen und Eltern häufig auf eine interessierte Kenntnisnahme beschränkte. Manche Erzieherinnen sagten auch, dass die Initiative von ihnen kommen musste, damit die Lehrerinnen sie mit ihren VHG-Zielen überhaupt wahrnahmen. Andere berichteten, dass die Absprachen für gemeinsame Unterrichtsprojekte gut klappten, die übrigen Arbeitsbereiche der Erzieherinnen jedoch auf weniger Interesse seitens der Lehrerinnen stießen. Andere wiederum bestätigten die freundliche und interessierte Aufnahme im Team und die gute Kooperation.

Aufgaben: Projekt ‚Biber‘ mit Klasse 2c; Projekt, "Halloween-Basteln" mit Klasse 3 / 4; Erarbeitung des nächsten Projektangebotes mit Informationen für die entsprechenden LehrerInnen; Dokumentation der Projekte.“ (Zitat aus der sozialpädagogischen Konzeption der Heinrich-Zille-Grundschule, September 1999)

5.5 Kooperation der Erzieherinnen mit Lehrerinnen und Lehrern

Im Verhältnis zwischen Schulpädagogik und Sozialpädagogik werden gemeinhin drei Formen der Zusammenarbeit unterschieden:

- Subordination (Beispiel Schulstationen),
- Distanz (wenn Jugendhilfeeinrichtungen gezielt als „Gegenpol“ zur Schule oder „Schutzraum“ vor Lehrern betrieben werden),
- gleichberechtigte Kooperation (Beispiel Schülerclubs).

Alle drei Formen finden sich auch in dem Verhältnis von VHG-Erzieherinnen zu VHG-Lehrerinnen im Schulversuch, wobei eine vierte Kategorie der „Mischformen“ zu beobachten ist.

- Es gibt viele Schulen, in denen die Erzieherinnen alle jene Aufgaben übernehmen, die ihnen die Lehrerinnen überantworten, wobei es sich häufig um die Beaufsichtigung von Kindern vor, während und nach dem Unterricht sowie bei Unterrichtsausfall handelt. Wenn diese Erzieherinnen im Unterricht mitwirken oder erkrankte Lehrerinnen vertreten, erhalten sie meist genaue Anweisungen, wie sie vorzugehen haben. Viele Erzieherinnen übernehmen zwar diese Aufgaben, fühlen sich eigenen Aussagen zufolge dennoch als „Hilfskräfte“ missachtet.
- In ähnlich vielen Schulen finden sich zwei getrennte Welten: die des Unterrichts und die der VHG, ohne besondere Verbindungen. Bei dieser additiven Form können sich Lehrerinnen und Erzieherinnen zwar im Alltag begegnen, doch ist ihre Zusammenarbeit auf ein Mindestmaß beschränkt und die einzige Verbindung zwischen beiden Berufsgruppen scheint die Übergabe bzw. Übernahme der Kinder zu sein. Die Abschottung der Berufsgruppen voneinander kennzeichnet häufig dieses Verhältnis. Jede Berufsgruppe fühlt sich nur für einen bestimmten Aufgabenbereich zuständig, z.B. vertreten Lehrerinnen die Erzieherinnen nicht, oder Erzieherinnen übernehmen keine inhaltlich-unterrichtliche Verantwortung, sondern allenfalls assistierende Aufgaben (siehe auch Kapitel "Probleme in der VHG"). Manche Lehrerinnen berichten auch von den sehr unterschiedlichen pädagogischen Zielsetzungen, die eine Kooperation verhindern: Erziehungs- und Bildungskonzepte von Lehrerinnen und Erzieherinnen sowie ihre Handlungsweisen gegenüber den Kindern können stark differieren, wobei dann die gegenseitige Abgrenzung aus Gründen der Inhaltlichkeit geschieht.
- Etwa sechs bis sieben Schulen haben aber auch einen Weg gefunden, eine eher gleichberechtigte Kooperation zwischen Lehrerinnen und Erzieherinnen herzustellen: Dort haben sich Klassenteams gebildet, bestehend aus Lehrerinnen und Erzieherinnen. Die Verantwortung für die Arbeit mit den Kindern übernehmen beide Berufsgruppen gemeinsam, auch wenn sie in der Praxis unterschiedlichen Tätigkeiten nachgehen (und schließlich auch unterschiedlich bezahlt werden). So unterstützen die Erzieherinnen z.B. die Projektarbeit der Kinder im Unterricht oder Lehrerinnen gestalten die Frühbetreuung der VHG-Kinder als „gleitenden Anfang“.
- Die weitaus häufigste Form der Zusammenarbeit zwischen Lehrerinnen und Erzieherinnen ist in den VHG-Schulen die „Mischform“. Es gibt verschiedene Ansätze zur gleichberechtigten Kooperation, allerdings mit Grenzen: Erzieherinnen integrieren sich beispielsweise in

den Unterricht bestimmter Klassen, aber bieten dort isolierte Musikangebote an; Lehrerinnen wünschen eine Beteiligung der Erzieherinnen im Unterricht, aber wollen keine zweite pädagogische Fachkraft in ihrer Klasse haben. Die Erzieherinnen wirken aktiv in der Gremienarbeit der Schule und bei den Elternkontakten mit, doch am meisten werden sie bei Schulfesten, Ausflügen und Klassenreisen „gebraucht“. Aber: Es sind erste Schritte erfolgt wie die Bildung von Teams oder die stärkere Integration der Erzieherinnen in die Stundenpläne; weitere Entwicklungen bleiben abzuwarten.

Eine inhaltliche Verbindung von Unterricht und VHG scheint an jenen Schulen besonders gut zu gelingen, die bereits Erfahrungen mit sozial-pädagogischen Angeboten wie z.B. Schülerclubs oder sozio-kulturellen Vereinen gemacht haben. Anderen Schulen, die bislang über nur wenige Erfahrungen in der Zusammenarbeit mit sozialpädagogischen Institutionen verfügen, fällt die Überwindung eines rein additiven VHG-Angebotes noch schwer.

Besondere pädagogische Konzeptionen scheinen übrigens die Entwicklung gleichberechtigter Kooperationsformen zu begünstigen: Sowohl Montessori- als auch Peter-Petersen-Schulen im Projekt berichten von der konzeptionell und pädagogisch-praktisch guten Zusammenarbeit zwischen Lehrerinnen und Erzieherinnen.

5.6 Selbsteinschätzungen der Mitarbeiterinnen zur Kooperation

Einschätzungen der Lehrerinnen

Die meisten Erstklasslehrerinnen berichten, dass sie mit den Erzieherinnen zusammenarbeiten. Bei der Frage nach den Inhalten dieser Zusammenarbeit erhielten wir folgende Antworten:

Häufigste Kooperationsformen zwischen Lehrerinnen und Erzieherinnen sind nach Aussagen der Lehrerinnen zunächst der informelle Austausch, gefolgt von Konferenzen, gemeinsamen Projekten, den Absprachen der pädagogischen Inhalte sowie der gemeinsamen Unterrichtsvorbereitung. Ungeplante Gespräche scheinen während des Schultages demzufolge am häufigsten stattzufinden, wohingegen z.B. inhaltliche Absprachen weniger häufig vorkommen.

Auf die Frage, ob die Erzieherinnen bei der Unterrichtsgestaltung der ersten Klasse mitwirken, antworteten ebenfalls viele Erstklasslehrerinnen mit „Ja“, wobei sich die Mitarbeit der Erzieherinnen nach Angaben der Lehrerinnen auf die Mitwirkung bei Schulfesten bezieht, auf die Teilnahme bei Ausflügen und die gezielten Förderung einzelner Schüler sowie die Beteiligung an Arbeitsgemeinschaften und Projekten, bei Elternaktivitäten und bei Klassenreisen.

Auch mit Kleingruppen arbeiten die Erzieherinnen häufig. Nur in geringem Maße werden nach Einschätzung der Erstklasslehrerinnen die Erzieherinnen zur Gestaltung der Bildungsinhalte herangezogen oder an Absprachen über pädagogische Inhalte beteiligt. Die Schätzungen der Erstklasslehrerinnen auf die Frage: „Wieviele Unterrichtsstunden wirken die Erzieherinnen pro Woche bei der Unterrichtsgestaltung mit?“ liegen bei zwei bis fünf Stunden pro Woche.

Einschätzungen der Erzieherinnen

Die Antworten und Einschätzungen der Erzieherinnen unterscheiden sich partiell von denen der Lehrerinnen. Auf die Frage, ob die Erzieherinnen mit den Lehrkräften der ersten und der zweiten Klasse zusammenarbeiten, antworteten ebenfalls über zwei Drittel aller Erzieherinnen, dass sie mit den Lehrkräften der ersten und zweiten Klasse kooperieren. Die häufigste Form der Kooperation besteht ihren Aussagen zufolge im informellen Austausch in Konferenzen und in gemeinsamen Projekten. An vierter Stelle nennen die Erzieherinnen ebenso wie die Lehrerinnen die

„regelmäßige Absprache pädagogischer Inhalte“ als häufige Kooperationsform. Auch benennen die Erzieherinnen die gezielte Förderung einzelner Kinder als wichtigen Bestandteil ihrer Arbeit, wohingegen die Lehrerinnen die Unterstützung der Erzieherinnen bei Schulfesten oder Ausflügen als häufigere Tätigkeiten erwähnen.¹⁶

Die Mitwirkung von Erzieherinnen im Unterricht wird von den VHG-II-Erzieherinnen wie folgt bewertet: An erster Stelle stehen die Teilnahme an Schulfesten, Ausflügen und Klassenreisen, gefolgt von Durchführung von Arbeitsgemeinschaften und Projekten, der Vertretung bei Unterrichtsausfall und der Förderung einzelner Kinder. DaZ- und WUV-Kurse werden ebenfalls von den Erzieherinnen angeboten sowie Aktivitäten zur Gestaltung der Elternarbeit.¹⁷ Übereinstimmend sind die Einschätzungen von Lehrerinnen und Erzieherinnen über die Quantität der Mitwirkung am Unterricht: Auch die meisten Erzieherinnen nennen zwei bis fünf Stunden als Anteil ihrer wöchentlichen Mitwirkung.¹⁸

Als Problem für eine Kooperation benennen sowohl Erzieherinnen als auch Erstklasslehrerinnen folgenden Aspekt: Es gibt in den Schulen keine „Systemzeiten“ für Absprachen und konzeptionelle Entwürfe. Diese müssen folglich im Alltag „irgendwie“ organisiert werden. Hierbei haben wir beobachtet, dass in den Augen vieler Lehrerinnen die Kooperation mit den Erzieherinnen nicht als Teil ihrer schulischen Alltagsarbeit empfunden wird. Einige Schulen haben dennoch Wege gefunden, die Zusammenarbeit durch vereinbarte Kooperationszeiten in den Schulalltag zu integrieren; bei anderen Schulen scheitert aus dem unterschiedlichen Verständnis der Arbeitszeiten von Lehrerinnen und Erzieherinnen bislang eine kontinuierliche Zusammenarbeit.

Wenn allerdings die Kooperation gelingt, empfinden dies sowohl Lehrerinnen als auch Erzieherinnen als große Bereicherung für ihre beruflichen Erfahrungen und Tätigkeiten.

Insgesamt äußern sich fast alle Erzieherinnen sowohl im Westteil als auch im Ostteil der Stadt positiv über die Einführung der VHG: Die Erzieherinnen begrüßen die neuen Gestaltungsmöglichkeiten innerhalb ihrer Arbeit sowie die mögliche Teilnahme an den Fortbildungsveranstaltungen des Schulversuchs. Gleichwohl betonen manche Erzieherinnen die Notwendigkeit pädagogisch-psychologischer Beratung. Insbesondere in den Schulen in sozialen Brennpunkten

¹⁶ Dies betrifft die Ergebnisse aus der VHG-I Befragung im Juli 1999 und aus der VHG-II-Befragung im Juni 2000. Hier einige Details aus dem VHG-II-Ergebnissen: Auf die Frage, ob sie mit den Lehrerinnen der ersten Klassen kooperieren, antworteten die Erzieherinnen wie folgt: „Ja“: 49 von 52 Erzieherinnen. Als Formen wurden benannt: „Informeller Austausch“ (49 Erzieherinnen); „Konferenzen“ (40 Erzieherinnen); „gemeinsame Projekte“ (40 Erzieherinnen); „regelmäßige Absprache pädagogischer Inhalte“ (36 Erzieherinnen); „andere Formen, z.B. Elternarbeit, Hospitationen, Begleitung der Freiarbeit, Förderung der Integrationskinder, Wandertage“ (15 Erzieherinnen); „gemeinsame Unterrichtsvorbereitung“ (12 Erzieherinnen).

¹⁷ Auf die Frage: „Wirken Sie im Unterricht der ersten Klassen mit?“, antworteten 36 von 52 Erzieherinnen (VHG-II) mit "Ja". Bei der Frage: „In welcher Form wirken Sie mit?“, nannten die Erzieherinnen folgende Tätigkeiten: bei Schulfesten (41 Erzieherinnen); bei Ausflügen und Klassenreisen (38 Erzieherinnen); bei AGs und Projekten (36 Erzieherinnen); als Vertretung bei Unterrichtsausfall (35 Erzieherinnen); als Unterstützung der Lehrerin (31 Erzieherinnen); zur Förderung einzelner Kinder (29 Erzieherinnen); als Schwimmbegleitung (26 Erzieherinnen); zur Arbeit mit Kleingruppe (20 Erzieherinnen); anderes z.B. Elternversammlungen, Entspannungsübungen, Sprachförderung, DaZ-Kurse, WUV-Kurse, Aufbau Schulbibliothek (13 Erzieherinnen).

¹⁸ Im VHG-II-Fragebogen nannten 14 von 28 Erzieherinnen 2 bis 5 Stunden; sechs Erzieherinnen nannten 6 bis 10 Stunden und fünf Erzieherinnen 11 bis 17 Stunden als Anteil ihrer wöchentlichen Unterrichtsmitwirkung.

bräuchten Erzieherinnen mehr Unterstützung durch Supervision und umfassendere Beratung, um den besonderen Bedürfnissen der Kinder gerecht werden zu können. Dies gilt auch in den Schulen mit Integrationsklassen: Die fehlende Ausbildung als Integrationspädagoginnen beklagten ebenfalls mehrere VHG-Erzieherinnen.

Die Aufnahme von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf ist unseren Beobachtungen zufolge ein konzeptionell zu wenig beachteter Aspekt im Zusammenhang mit der VHG. Zunächst einmal gibt es keine zusätzlichen VHG-Ressourcen für behinderte Kinder, d.h. die Erzieherinnen betreuen diese Kinder „einfach mit“. Das kann in manchen Fällen gut gelingen, in anderen sind die Erzieherinnen ohne Ausbildung und ohne Unterstützung auf sich allein gestellt und überfordert. Dabei berichten Eltern behinderter Kinder, wie sehr sie und ihre Kinder die VHG schätzen: Beispielsweise erzählte uns eine Mutter mit Down-Syndrom Zwillingen, dass die VHG für sie selbst und ihre Kinder ein „Segen“ sei, da neben der verlässlichen Betreuungszeit auch eine verlässliche Kontaktmöglichkeit für ihre Kinder geschaffen wurde.

Zu erheben wäre noch, wieviele Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf die VHG überhaupt besuchen und welche Erfahrungen Eltern und Erzieherinnen gemacht haben mit Blick auf die Entwicklung der Kinder.

6 Effekte der VHG

6.1 Akzeptanz und Erfolge

Die Einführung der VHG ist pädagogisch gesehen ein Erfolg. Die neue Verlässlichkeit wird von den Eltern sowie den Pädagoginnen begrüßt und tut – wie alle unsere Gesprächspartner übereinstimmend betonen – den Kindern gut. Die Schulen berichten uns, dass sie durch die Verbindung von VHG und den zusätzlichen drei Stunden in Klasse eins und zwei jetzt deutlich mehr Zeit für Gespräche und soziales Miteinander haben. Im Zuge dessen wurde auch der Unterricht intensiver. Es gibt insgesamt mehr Ruhe im Schulalltag und insofern hat die VHG das Schulklima in den Projektschulen deutlich verbessert.

Die Schulen berichten von weiteren positiven pädagogischen Effekten: Die nunmehr verlässlichen Öffnungszeiten vermitteln den Kindern das Wissen, dass ihr Schultag in einem gesicherten Rhythmus verläuft. Sie müssen sich nicht mehr mit der Organisation ihres Schultages belasten, sondern können sich auf wichtigere Dinge konzentrieren. Dies kommt der Konzentration im Unterricht zu Gute und sorgt für eine entspanntere Atmosphäre in den Klassen.

Durch die Anwesenheit der Erzieherinnen machen die Kinder die Erfahrung, dass auch jenseits des Unterrichts immer jemand für sie da ist. Diese verlässlichen sozialen Beziehungen sind insofern für nicht wenige Kinder von besonderem Wert, als sie im familiären Kontext nur noch wenig Verlässlichkeit erleben. Dies gilt nicht allein für Kinder in sozialen Brennpunkten, sondern in zunehmendem Maße auch für Kinder, die in einem vermeintlich wohlhabenden Familienverbund leben.

Zudem erleben sich die Kinder in den Betreuungsstunden teilweise erstmalig in altersgemischten Gruppen. Das schafft neue Kommunikationsanlässe über die Klassengrenzen hinweg, was insbesondere auch den Kindern nichtdeutscher Herkunftssprache spürbar nutzt (siehe auch Zwischenbericht der Wissenschaftlichen Begleitung „Schulen im sozialen Brennpunkt“, April 2001). Für die Sprachentwicklung der Kinder nichtdeutscher Herkunftssprache berichten die Erzieherinnen deutliche positive Effekte, denn die alle Kinder verbindende Sprache in der VHG ist Deutsch. Der ungesteuerte Spracherwerb in natürlichen Kommunikationskontexten führt den Berichten zufolge zu einer Verbesserung der Ausdrucksmöglichkeiten der Kinder. Auch die ausländischen Eltern schätzen diesen positiven Effekt der VHG.

Die VHG bietet mit ihren Erzieherinnen zusätzliche pädagogisch qualifizierte Bezugspersonen, die einen anderen als nur den schulischen Blick auf die Kinder richten: Die Erzieherinnen erleben die Kinder auch außerhalb des Unterrichts, nehmen ihre Interessen und Fähigkeiten in anderen Situationen wahr und haben durch ihre Ausbildung auch andere Ideen für Angebote. Diese andere Sicht auf Kinder wie auch die qualitativ unterschiedlichen Angebote haben positive Effekte für *alle* Kinder, insbesondere aber auch für belastete oder benachteiligte Kinder: Die Kinder gehen beispielsweise gern und regelmäßig in die VHG, sie entwickeln Bindungen an die Erzieherinnen und andere Kinder, die nicht in ihre Klasse gehen.

Neben stabilen sozialen Bezügen sichern die VHG-Erzieherinnen zudem häufig auch die physische Grundversorgung der Kinder, indem sie beispielsweise kleine Mahlzeiten anbieten. Viele Kinder kommen ohne Frühstück und ohne Pausenbrot in die Schule; häufig fehlt ihnen auch das Kleingeld für den Pausensnack vom Schulkiosk. Auch um mögliche Entspannungs- oder Ruhezeiten kümmern sich die Erzieherinnen, indem sie entsprechende Räume eingerichtet haben. Diese Sorge seitens der Erzieherinnen um die Ernährung und das physische Wohl der

Kinder vermittelt den Kindern, dass sich jemand für sie interessiert, und dies ist für viele Kinder eine wohltuende Erfahrung im Schulalltag.

Die Wirkungen dieser für Kinder positiven VHG-Erfahrungen äußern am deutlichsten die Kinder selbst: Dass in den Ferien keine VHG mit „ihren“ Erzieherinnen stattfindet, finden sie „ganz gemein“. Am liebsten würden viele Kinder auch am Wochenende in die VHG kommen.¹⁹

Die VHG senkt für Eltern, insbesondere auch für ausländische Eltern, die Schwelle, die Räume der Schule überhaupt zu betreten. Sie kommen weniger zögerlich in die Betreuungsräume als in die Klassenräume, bei denen sie vielleicht häufiger das Gefühl haben, sie könnten stören. Auch scheinen Eltern unbefangener mit den Erzieherinnen über ihr Kind sprechen zu können als mit Lehrerinnen, die vielleicht vorrangig den „Leistungsblick“ auf ihr Kind richten. Gut besuchte Elterngesprächsrunden, Bastelkreise und Müttercafés in den VHG-Räumen zeigen in vielen Schulen, dass die Erzieherinnen wichtige Kontaktpersonen zwischen Elternhaus und Schule sind.

Deutlich wird: Für die Kinder ist die Einführung der VHG ein „Segen“. Ihre Lernprozesse wie auch ihre sozialen und emotionalen Erfahrungen sind intensiver und reicher geworden, und auch viele Eltern äußern sich sehr positiv über die VHG. Dies gilt insbesondere für jene Schulen, die es geschafft haben, VHG und Schulleben zu einer pädagogischen Einheit zu verbinden, indem zum Beispiel feste Teams – bestehend aus Erzieherinnen und Lehrerinnen – für die Kinder gemeinsam verantwortlich sind. Diese kontinuierliche pädagogische Begleitung und Anregung schafft ein Lernklima, das die Kinder in vielfacher Hinsicht fördert.

Im Zuge der Einführung der VHG wird in den Kollegien wieder mehr pädagogisch diskutiert: Über notwendige organisatorische Fragen hinaus gibt es zwischen den Pädagoginnen mehr Gespräche über die eigentlichen Ziele und Wege der Arbeit in den Schulen. Dieser Entwicklungsschub verändert das gesamte Schulklima, indem sich Lehrerinnen, Erzieherinnen und Schulleitungen als Protagonisten pädagogischer Innovationen begreifen können. Allerdings gilt dies noch nicht für alle VHG-Schulen: In manchen Schulen gehen der Austausch über neue Konzepte und deren Erprobung in der Praxis Hand in Hand; an anderen VHG-Schulen fehlen noch Auseinandersetzungen und Veränderungen dieser Art.

6.2 Probleme der VHG

Unterschiedliche Interpretationen von „Verlässlichkeit“

Die Herstellung von Verlässlichkeit ist in den Schulen der westlichen Bezirke noch allzu oft vorrangig Sache der Erzieherinnen und wird noch nicht überall als Aufgabe der ganzen Schule gesehen. Einzelne Vorklassenleiterinnen und auch Lehrerinnen sind nicht zur Vertretung von VHG-Erzieherinnen bereit. Bei krankheitsbedingtem Ausfall von Erzieherinnen können manche Schulen ihre Verlässlichkeit daher nicht mehr garantieren oder weichen – so vorhanden – auf Betreuungsmöglichkeiten in Schülerclubs und Schulstationen aus. Folge dieses „Sich-nicht-zu-ständig-Fühlens“ von Lehrerinnen für die VHG ist, dass Verlässlichkeit bisweilen auf „verlässliche Betreuung“ der Kinder durch Erzieherinnen reduziert wird.

Dem stehen jedoch auch Schulen gegenüber, die die VHG als Aufgabe des gesamten Kollegiums sehen, das heißt auch Lehrerinnen kommen hier bei Bedarf um 7.30 Uhr in die VHG oder bleiben bis 14.00 Uhr in der Schule. Diese Bereitschaft sichert Verlässlichkeit auch für deutlich mehr Kinder und überwindet zudem die Trennung von „Betreuung“ und „Unterricht“.

¹⁹ Dies berichteten uns Erzieherinnen, Lehrerinnen und Schulleiterinnen aus mehreren VHG-Schulen.

Überraschend häufig haben wir das Zitat gehört: „Verlässlichkeit ist (noch) nicht gegeben. Die VHG ist eine Mogelpackung.“ Von Verlässlichkeit in der Grundschule könne keine Rede sein, wenn nur 40 Kinder bis mittags verlässlich betreut werden.

Dieses Problem steht in engem Zusammenhang mit dem gerade benannten: Viele Lehrerinnen überantworten die Herstellung von Verlässlichkeit allein den Erzieherinnen. Demgegenüber besteht die Projektleitung darauf, dass die Schulen ja auch zusätzliche Lehrerstunden erhalten hätten, die bei vollständigem Personalbestand ausreichen müssten, um 40 bis 50 Prozent der Schülerinnen und Schüler bis 14.00 Uhr zuverlässig pädagogisch zu begleiten. Die Erzieherinnen allein können es nicht schaffen.

Allerdings ist für einige Schulen die VHG tatsächlich eine Mogelpackung: Wenn mehrere Schulen über Monate mit einem Personaldefizit von 50 Lehrerstunden in der Grundausstattung betrieben werden müssen, weil das Landesschulamt nicht genügend Personal bereitstellt, die Schule aber gleichzeitig Verlässlichkeit garantieren soll, fühlen sich die Pädagoginnen zu Recht nicht ernst genommen.

Problematisch empfinden im Westteil der Stadt fast alle Erzieherinnen, dass den Kindern in der VHG kein Mittagessen angeboten werden kann: Der lange Schultag erfordere Mahlzeiten, wobei manche Erzieherinnen durch das Angebot improvisierter Imbisse den Kindern Gelegenheit zur Mittagspause bieten; in einigen wenigen Schulen gibt es kleine Schulküchen, deren Nutzung für die VHG-Kinder von großem Gewinn ist. Uns berichteten Erzieherinnen, dass neben der Einnahme der Mahlzeiten auch deren Zubereitung ein vergnügliches und lehrreiches Lernfeld darstelle.

Manche Erzieherinnen in den westlichen Bezirken beklagten die mangelnde Zeitspanne ihrer Arbeit: Für die Erschließung außerschulischer Räume bei Ausflügen und Projekten ist allzu oft keine Zeit, wenn die VHG gegen 14.30 Uhr endet.

Um die Diskussion über Verlässlichkeit als Sache der ganzen Schule anzuregen, schlagen wir einige Kriterien vor:

Was heißt "Verlässlichkeit"?

In einem erweiterten Verständnis könnte sich „Verlässlichkeit“ auf viel mehr beziehen als nur auf die verlässliche Beaufsichtigung von Kindern vor und nach dem Unterricht:

Verlässlichkeit in den Beziehungen: *Die Kinder werden von einer begrenzten Anzahl ihnen vertrauter Personen kontinuierlich unterrichtet und erzogen, die sich wechselseitig vertreten (zum Beispiel nach dem Team-Kleingruppen-Modell aus den Gesamtschulen).*

Kontinuität in den Regeln, Ritualen und Arbeitsformen, *mit denen die Kinder konfrontiert sind (Dann werden allerdings systematische Verständigung und Absprachen unter den PädagogInnen unumgänglich --> Einigung auf eine gemeinsam verantwortete Schulkonzeption).*

Kontinuität in den Inhaltsangeboten, *d.h. die Pädagoginnen - Lehrerinnen und Erzieherinnen - planen, gestalten und verantworten das gesamte Bildungsprogramm einer Teilgruppe der Schule gemeinsam. Schulprogrammentwicklung – wie in NRW - und gemeinsame wöchentliche Teamzeiten würden auch hierzu unabdingbar erforderlich.*

Verlässliche Erreichbarkeit der Schule *für die Eltern, z.B. durch Telefon in den Betreuungsräumen, falls das Schulsekretariat mal nicht besetzt ist.*

Verlässlicher wechselseitiger Informationsfluss *zwischen Schule und Elternhaus, z.B. durch regelmäßige Elternbriefe, Schulzeitungen und dergleichen, die unter Mitwirkung der Eltern verfasst werden.*

Verlässliche Sorge für das physische Wohlergehen der Kinder *z.B. durch einen kleinen warmen Imbiss für Kinder, die länger als 13 Uhr in der Schule sind.*

Sauberkeit und Wohnlichkeit in den Klassenzimmern. *Eine dreckige Schule ist kein zuverlässiger Lebensort für Kinder, und viele Berliner Schulen sind abenteuerlich dreckig. Oft gibt es nicht einmal Seife und Handtücher in den Toiletten!²⁰*

*Es gilt auch die Einsicht: **Verlässliche Halbtagschulen brauchen auch einen verlässlichen Schulträger!** Manche Schulen haben mit ihren Bezirksämtern oder mit dem Landesschulamt ganz schwierige Erfahrungen gemacht, und viele haben das Vertrauen, dass ihre Arbeit und ihr Engagement jemals von der politischen Führung anerkannt und gewürdigt würde, schon weitgehend verloren.*

²⁰ Uns fiel auf, dass in allen Schulen auf den durch Schlüssel vor den Kindern geschützten Lehrertoiletten Seife und Handtücher stets vorhanden waren, bei einer Vielzahl von Schulen auf den Schülertoiletten aber beides fehlte. An manchen Schulen werden nicht einmal die Papierkörbe täglich geleert – von der fehlenden Reinigung der Fußböden ganz zu schweigen. Die nach wenigen Tagen überquellenden Mülltonnen im Klassenzimmer stinken insbesondere im Sommer erheblich.

Kooperationsprobleme

Einige von uns befragte Erzieherinnen fühlen sich zu „Hilfspädagoginnen“ degradiert, da sie im Schulleben nur assistierende Aufgaben bei Schulfesten oder Ausflügen erfüllen dürfen. Oder sie müssen vorrangig den Lehrerinnen im Unterricht „behilflich“ sein. Die fehlende Arbeitsplatzbeschreibung für Erzieherinnen, die oftmals auch als Chance zur Entwicklung eigener Tätigkeitsbereiche gesehen wird, stellt hier die Erzieherinnen vor ein Problem: Wie können sie die Rolle der „Ausführenden“ umwandeln zur aktiven Gestalterin pädagogischer Prozesse mit Kindern, wenn die Lehrerinnen hieran gar kein Interesse zeigen?

Die Kooperation zwischen verschiedenen Berufsgruppen stellt einen bereits mehrfach ange deuteten Problemkomplex dar. Erzieherinnen, Lehrerinnen und Vorklassenleiterinnen müssen insbesondere in den Schulen im Westteil eine intensivere Zusammenarbeit offenbar erst noch lernen, auch wenn die Kooperation in manchen Schulen schon gut gelingt.

Wir beobachten in der Praxis einige Tendenzen zur Abschottung der verschiedenen Berufsgruppen voneinander. Zudem dürfen Erzieherinnen nicht eigenverantwortlich unterrichten, auch wenn sie in den Stundenplan einzelner Klassen fest integriert sind. Doch die Erfahrung zeigt, dass die Trennung von Unterricht und Erziehung in der Geschichte der Pädagogik noch nie gelungen ist: Die Verhaltensmöglichkeiten der Kinder beeinflussen ebenso ihre Lernmöglichkeiten wie Erstere von Letzteren mitbestimmt werden. Bildung ist immer eine Einheit der Effekte von Unterricht und Erziehung.

Hier wird ein dialektisches Grundproblem der Zusammenarbeit von Lehrerinnen und Erzieherinnen in der Schule deutlich: Die schulrechtliche Verantwortung für den Unterrichtserfolg liegt ausschließlich bei den Lehrerinnen und muß auch dort allein bleiben, weil die Arbeitsverträge und die unterschiedliche Vorbildung von Lehrerinnen und Erzieherinnen das so fordern. Gleichwohl bleibt die pädagogische Verantwortung für die Entwicklung und Bildung der Kinder natürlich unteilbar: Alle Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter einer Schule sind für die Bildung der Kinder gleich verantwortlich. Und da der Bildungsauftrag der Schule viel umfassender ist als ihr Unterrichtsauftrag, ist die pädagogische Verantwortung der Erzieherinnen auch nicht geringer als die der Lehrerinnen.

Diese Dialektik wird erfolgreich beherrscht, wo Lehrerinnen und Erzieherinnen in Kenntnis dieser dialektischen Verteilung von Verantwortungen die Lernsituation der Kinder und das gesamte Bildungsangebot der Schule im respektvollen Dialog gleichberechtigter Partner gemeinsam gestalten. Voraussetzung dafür ist eine Verständigung über das Bildungsideal und die Erziehungsgrundsätze der jeweiligen Schule. Allerdings haben solche Verständigungen erst in einigen wenigen VHG-Schulen überhaupt stattgefunden. Eine systematische Schulprogrammentwicklung befindet sich an vielen Schulen noch im Anfangsstadium oder wurde noch gar nicht begonnen.

Anscheinend können manche Menschen, insbesondere auch manche Personalräte, mit der genannten Dialektik nur schwer umgehen. Sie wollen einfache, klare Verhältnisse und klar getrennte Kompetenzbereiche – obwohl es die in der pädagogischen Arbeit mit Kindern gar nicht geben kann.

Das größte Problem in der Zusammenarbeit benennen Erzieherinnen und Lehrerinnen gleichermaßen: Es fehlt die Zeit für inhaltliche Absprachen, die über kurze „Tür- und-Angel-Gespräche“ hinaus die Möglichkeit zum Austausch und zur Planung gibt. Alle Beteiligten halten Zeitkontingente für die Kooperation als unverzichtbaren Bestandteil von Schulreform, aber solche Zeit-

kontingente werden im Selbstverständnis vieler Lehrerinnen häufig als „Mehrarbeit“ begriffen und abgelehnt.

Es gibt bisweilen auch Kooperationprobleme zwischen den Schulen und dem Landesschulamt. Verlässliche Halbtagsgrundschulen brauchen verlässliche Schulträger. Wenn aber – wie in einigen VHG-Schulen geschehen – Kollegen kurzfristig an andere Schulen umgesetzt werden, sind viele Überlegungen eines Teams zur Neugestaltung der VHG zunichte gemacht: Eine verlässliche Personalplanung war oftmals nicht möglich.

Offener Ganztagsbetrieb (OGB)

Ein besonderes Problem der Schulen mit offenem Ganztagsbetrieb besteht darin, dass dort die VHG teilweise als „überflüssig“ bewertet wird: „Eigentlich reicht doch der OGB völlig aus“, haben wir häufiger gehört. Oder: „Die VHG ist eine Maßnahme, die den bewährten OGB gezielt kaputt macht.“ Und: „Die VHG-Erzieherinnen im Westen der Stadt arbeiten viel weniger als die Erzieherinnen im Ostteil.“

Letzteres können wir widerlegen. Die Erzieherinnen halten die ihnen arbeitsvertraglich vorgeschriebene Arbeitszeit genau ein und führen darüber Tag für Tag Buch. Zudem nutzen sie ebenfalls die Fortbildungsangebote des LISUM oder anderer Institutionen, nehmen an Konferenzen teil sowie an Klassenreisen und Ausflügen. Allerdings sind die Erzieherinnen im Westen in den Schulferien tatsächlich weniger Tage in der Schule als die Erzieherinnen im Ostteil der Stadt, weil in manchen Westbezirken Ferienangebote für die Kinder von den Eltern gar nicht nachgefragt werden.

Die VHG-Stellen wurden für Erzieherinnen im Ostteil der Stadt erweitert: Ab Februar 2000 erhielten alle Schulversuchsschulen in den östlichen Bezirken eine zusätzliche VHG-Stelle. Diese wurde von den meisten Schulen mit OGB insofern „dankbar angenommen“, als bewährte Mitarbeiterinnen auf diese Weise an der Schule bleiben konnten.

Aber: Die Eltern werden im Ostteil über die Existenz der VHG teilweise gar nicht informiert, um den OGB nicht zu gefährden. Oder: Kinder, die von ihren Eltern aus dem OGB abgemeldet werden, erhalten keinen VHG-Platz.

Den Aussagen einiger Erzieherinnen zufolge stellt vor allem „das ewige Hin und Her wegen der Überhanglisten“ ein großes Problem dar. Die Erzieherinnen, die in der VHG arbeiten, stehen nämlich nicht mehr auf den Überhanglisten, die OGB-Erzieherinnen sind hingegen weiterhin von Arbeitslosigkeit oder unfreiwilliger Umsetzung bedroht. Aus dieser unterschiedlichen Handhabung resultieren auch teilweise die Animositäten zwischen VHG und OGB: Die VHG-Erzieherinnen haben in den Augen der OGB-Erzieherinnen einen sicheren Arbeitsplatz, sie selbst hingegen nicht.

In vielen Schulen mit OGB blieb eine deutliche Hierarchisierung in der Rollenverteilung zwischen den Lehrerinnen und Erzieherinnen bestehen, wobei manche Beteiligten sich durchaus auch zufrieden über diese Rollenverteilung äußern.

7 Fazit und Fragen

Die Einführung der VHG bewirkte eine ganze Reihe von positiven Veränderungen im Schulleben:

- Die Schulen entwickelten neue Zeitstrukturen und Lernrhythmen („alternative Rhythmisierung“).
- Mit den Erzieherinnen stellte sich neben der Kontinuität von Bezugspersonen auch ein neuer Blick auf die Fähigkeiten der Kinder ein („Spielen und Lernen“).
- Der Unterricht wurde intensiver und das Schulklima insgesamt ruhiger.
- Die Schulentwicklung wurde durch intensivere Diskussionen und entworfene Konzeptionen vorangebracht („Innovationsschub“).
- Eltern wurden durch die VHG stärker in das Schulleben integriert und arbeiten aktiver mit.

Insofern bekommt die VHG Kindern, Eltern und Pädagoginnen gut. Auch die „Stützen“ der VHG schätzen die Verlässlichkeit: Nahezu alle VHG-Erzieherinnen im Westteil der Stadt empfinden die VHG als positive Maßnahme und wollen weiter dort arbeiten. Sie betonen die neuen Entwicklungschancen innerhalb ihrer Tätigkeiten mit den Kindern wie auch die Einbindung in die Schulgremien; als ebenfalls positiv bewertet wird der Kontakt mit den Eltern, der bei den VHG-Erzieherinnen teilweise intensiver möglich ist als bei den Lehrerinnen.

Eine Frage beschäftigt über diese positiven Effekte hinaus die wissenschaftliche Begleitung: Welche pädagogischen Zielsetzungen verfolgen die Erzieherinnen und Lehrerinnen in der VHG für die Kinder? Geht es ihnen vorrangig um eine „Beschäftigung“ der Kinder oder deren „Belehrung“? Welcher Erziehungs- und Bildungsbegriff liegt der Arbeit in der VHG eigentlich zugrunde?

Unter Umständen ist diese Frage perspektivisch anzugehen. Manche Erzieherinnen haben uns nämlich berichtet, dass sie erst lernen mussten, genauer hinzuschauen, was die Kinder eigentlich wollen und brauchen: Wollen sie sich ausruhen oder eher spielen oder ihre schulischen Themen weiter verfolgen? Sich mit entsprechenden Angeboten auf die Bedürfnisse und Interessen der Kinder einzustellen, bezeichneten viele Erzieherinnen als ersten großen Lernschritt in der VHG, da ihre berufliche Sozialisation vor der Wende eher darauf abzielte, Kinder in den unterschiedlichsten Bereichen mit detailliert vorgegebenen Aufgaben zu bestimmten Fertigkeiten zu „befähigen“.

Den Blick für die Interessen und Fähigkeiten der Kinder zu sensibilisieren, scheint uns ein wichtiger Schritt seitens der Erzieherinnen *und* der Lehrerinnen zur Entwicklung pädagogisch fundierter Konzeptionen. Begegnungen und Auseinandersetzungen mit unterschiedlichen Bildern vom Kind wie auch verschiedener lerntheoretischer Erkenntnisse gehören dazu. Doch kann unseres Erachtens diese Auseinandersetzung über Bildungs- und Erziehungsziele nicht allein von den Erzieherinnen geleistet werden: Wenn die VHG zu einem inhaltlich begründeten und pädagogisch integrierten Teil von Schule werden soll, braucht es den intensivierten Dialog zwischen Lehrerinnen, Erzieherinnen und auch Eltern.

8 Empfehlungen der wissenschaftlichen Begleitung zur Weiterentwicklung der VHG

Verlässlichkeit ist kein „Betreuungsmodul“

Wir warnen ausdrücklich vor einer Einführung verschiedener „Betreuungsmodule“ für alle Berliner Grundschulen. Die Addition verschiedener „Module“ wie z.B. Frühbetreuung, VHG, Schulstation, Schülerclub und Spätbetreuung geht zulasten der Kinder, die dann – ähnlich wie auf einem Verschiebebahnhof – von Betreuungsstation zu Betreuungsstation, von Bezugsperson zu Bezugsperson geschickt werden. Gerade Kindern am Schulanfang sind diese häufigen Personen- und Ortswechsel nicht zuzumuten. Damit Lern- und Bildungsprozesse gelingen können, bedarf es verlässlicher und konstanter Kontexte wie sie beispielsweise die Pädagogeams in einem integrativen VHG-Konzept herstellen können.

Ausbau der VHG in Berlin

Für den Ausbau der ganztägigen Betreuung an Berliner Grundschulen bieten sich vor dem Hintergrund der bisherigen Erfahrungen mit dem Schulversuch „Verlässliche Halbtagsgrundschule“ demnach zwei unterschiedliche Modelle an:

- Schulen mit offenem Ganztagsbetrieb (OGB), wie sie im Ostteil der Stadt seit langem üblich sind und auch im Westteil eingeführt werden könnten, wobei allerdings die Stärkung des OGB mit der Entwicklung neuer pädagogischer Inhalte einher gehen sollte, oder
- „Verlässliche Halbtagsgrundschulen“, die von etwa 7.30 bis 13.30 oder bis 14.00 Uhr geöffnet sind, zusammen mit einem anschließenden Betreuungsangebot freier oder kommunaler Träger in den Grundschulen (z.B. Schülerclubs) oder den nahegelegenen Horten.

Beim ersten Modell können die in den Schulen der östlichen Bezirke vorhandenen personellen und räumlichen Strukturen genutzt werden. Allerdings zeigen Erfahrungen aus dem Schulversuch, dass sich im Hinblick auf die Entwicklung und die Bedürfnislagen der Kinder veränderte pädagogische Anforderungen ergeben. Diese veränderten Inhalte, die stärker von den Fähigkeiten und Interessen der Kinder ausgehen, finden sich bereits in einigen Versuchsschulen in den östlichen Bezirken, die sich an den Interessen der Kinder orientieren und zum Beispiel Angebote zur Sinneswahrnehmung, zur Entspannung oder zum kreativen Tätigsein für die Kinder entwickelt haben. Diese Ansätze gilt es bei der Stärkung des OGB weiter zu entwickeln. Zu überlegen ist auch, ob der OGB in Sinne einer Gleichbehandlung mit der VHG erst ab 14.00 Uhr für die Eltern kostenpflichtig werden sollte.

Das zweite Modell beruht auf den Erfahrungen der Verlässlichen Halbtagsgrundschulen in den westlichen Bezirken, die berichten, dass mit den derzeit gewährten personellen und zeitlichen Ressourcen ein sinnvolles Konzept von Verlässlichkeit für *alle* Kinder einer Schule nicht realisiert werden kann. Den bisherigen Erfahrungen zufolge benötigen die Schulen mehr als eine Erzieherstelle pro Zug und zusätzliche gesicherte Vertretungsreserven für die Lehrerinnen, damit die Arbeitszeit der Erzieherinnen nicht völlig für Vertretungszwecke verbraucht wird.

Begrenzung der Öffnungszeiten

Wir empfehlen die Begrenzung der VHG-Öffnungszeiten auf 13.30 oder 14.00 Uhr aufgrund folgender Überlegungen:

- In einem integrativen VHG-Modell, das nicht allein Betreuungszeiten für einige wenige Kinder vor und nach dem Unterricht garantiert, sondern die Begleitung *aller* Kinder durch ein Team von Pädagoginnen während des gesamten Schultages gewährleistet, bedarf es der kontinuierlichen Zusammenarbeit von Lehrerinnen und Erzieherinnen.
- Damit diese Kooperation stattfinden kann, müssen die Arbeitszeiten von Lehrerinnen und Erzieherinnen koordiniert und gemeinsame Planungszeiten gesichert werden. Die Erfahrungen zeigen, dass die unmittelbare Zeit nach Schulschluss – also gegen 13.30 oder 14.00 Uhr – von den Lehrerinnen für Teamgespräche bevorzugt wird.
- Die schwierige Organisation des Mittagessens in den Schulen ist ein weiteres Motiv für eine Begrenzung der VHG-Zeiten: Solange es in den Schulen der westlichen Bezirke keine Küchen, Essräume oder Cafeterien gibt, bleiben die Angebote von warmen Mahlzeiten improvisiert und unzureichend. Die Möglichkeit zur Einnahme warmer Mahlzeiten gibt es allerdings in den Horten. Nach Ende der VHG um 13.30 oder 14.00 Uhr könnten die Kinder in die benachbarten Horte gehen, dort Mittagessen und den weiteren Nachmittag verbringen. Die Horte würden dann auch nicht zu Einrichtungen für kurze „Restzeiten“ verkümmern. Eine weitaus aufwändigere Alternative wäre die Einrichtung von Küchen und Essräumen in den Schulen: Gäbe es diese Angebote, könnten auch die VHG-Öffnungszeiten über das von uns empfohlene Limit hinaus verlängert werden.

Personalzumessung für die VHG

Wir empfehlen, die Ausstattung der Schulen mit Erzieherinnen nicht allein auf der Grundlage der Zügigkeit einer Schule vorzunehmen, sondern ausgehend von den Lebenslagen und Lernbedingungen der Kinder zu entwickeln. Wir möchten dies an Beispielen erläutern.

- Für die Schulanfangsphase, bestehend aus Vorklasse und den Klassen eins und zwei, empfiehlt sich die Einrichtung von integrierten Eingangsstufen: Hier unterrichtet und erzieht ein konstantes Pädagogen-Team die Kinder einer Lerngruppe von 7.30 bis 13.30 oder 14.00 Uhr, wobei es offene Anfangs- und Schlussphasen geben kann. Das Team kann aus einer Erzieherin und einer Grundschullehrerin oder einer Vorklassenleiterin und einer Grundschullehrerin sowie weiteren (Fach-)Lehrerinnen zusammengesetzt sein. Es plant, gestaltet und verantwortet die gesamte Erziehungs- und Unterrichtsarbeit gemeinsam und vertritt sich im Krankheitsfall wechselseitig.
- In sozialen Brennpunkten profitieren die Kinder in besonderem Maße von der VHG. Hier wäre die Sicherung von Verlässlichkeit für *alle* Kinder einer Schule von enormer Wichtigkeit. Deshalb sollten Schulen in sozialen Brennpunkten mehr Erzieherstellen zugewiesen bekommen als andere Schulen.
- Die Klassen drei und vier könnten mit zusätzlichen Lehrerinnen und Lehrern ausgestattet werden, die ebenfalls von 7.30 bis 13.30 oder 14.00 Uhr Betreuungsangebote machen.

Anstelle des herkömmlichen Faktorenmodells für die Berechnung des pädagogischen Personals empfehlen wir also für die einzelnen Schulen folgende Frage: Wie sichern wir die pädagogisch notwendigen Standards für die Kinder unserer Schule? Statt starrer Durchschnittswerte, die für alle Grundschulen in gleicher Weise gelten, sollten die tatsächlichen Fähigkeiten und Bedürfnisse der Kinder wie auch Überlegungen zur sinnvollen Gestaltung des Tagesablaufes in den Schulen Kriterien für die jeweils unterschiedliche personelle Ausstattung der Schulen sein.

Neue Arbeitszeitmodelle

In engem Zusammenhang mit den vorangegangenen Überlegungen stehen auch die Organisationsformen des Schultages: Für die erfolgreiche Einrichtung verlässlicher Halbtagsgrundschulen empfehlen wir die Aufgabe der Orientierung an der 45-Minuten-Stunde als Arbeitszeit- und Personalbemessungsgrundlage. Vielmehr sollte die Einrichtung der neuen Verlässlichkeit mit einem Versuch zur Neugestaltung der Lernzeiten der Kinder (Rhythmisierung) *und* zur Neuregelung der Lehrerarbeitszeit gekoppelt werden. Insbesondere sind Präsenzzeiten für wöchentliche Teambesprechungen und gemeinsame Unterrichtsgestaltung vorzusehen.

Wir empfehlen ferner, bei der Einrichtung von Verlässlichen Halbtagsgrundschulen „Schulentwicklungsstunden“ von beispielsweise zwei Lehrerwochenstunden je Klasse für die Entwicklungsarbeit zu gewähren. Ohne solche Arbeitszeitneuregelungen erscheint die Einführung integrativer Konzepte und die Rhythmisierung des Schultages nach pädagogischen Kriterien nur schwer realisierbar.

Zielvereinbarungen

Wir empfehlen, die Umwandlung einer Schule zur VHG nur auf der Basis verbindlich formulierter Zielvereinbarungen vorzunehmen, die nicht nur die Schulen, sondern auch das Landeschulamt und die Senatsverwaltung binden. Zu solchen Zielvereinbarungen gehören u.a. Grundsätze der pädagogischen Konzeption und der erfolgreichen Schulentwicklungsarbeit, die Garantie von Entwicklungsfreiräumen für die Schulen, die Zahl der zu betreuenden Kinder, die Neuregelung der Lehrerarbeitszeit einschließlich der Einführung von Präsenzzeiten, die Personalmessung und die Sicherheit vor unerwarteten Personalumsetzungen. In diesem Sinne sind auch die Angebote zur Ferienbetreuung realisierbar: In jenen Schulen, deren Kinder eine Betreuung in den Ferien benötigen oder deren Eltern dies wünschen, sollten Pädagogen-Teams Ferienangebote machen.

Fortbildungsmaßnahmen

Im Kontext verbindlicher Zielvereinbarungen für VHG-Schulen stehen auch schulinterne und externe Fortbildungsmaßnahmen für Lehrerinnen und Erzieherinnen. Wir empfehlen dringend projektbegleitende Fortbildungen, die den gemeinsamen Diskurs der Pädagoginnen über Erziehungs- und Bildungsziele initiieren und weiterführen helfen. Hierzu gehören neuere entwicklungspsychologische Themenbereiche und lerntheoretische Konzeptionen. Ein wichtiger Lernschritt für die Pädagoginnen wäre hierbei die Änderung des eigenen Blickwinkels: An die Stelle der Konzentration auf die vermeintlichen Defizite der Kinder sollte die Konzentration auf die tatsächlichen Kompetenzen und Interessen der Kinder treten. Dringend notwendig sind auch Fortbildungsangebote zur Integrationspädagogik und zur Arbeit mit Kindern nichtdeutscher Herkunftssprachen.

Ausstattung der VHG

Für die Einrichtung Verlässlicher Halbtagsgrundschulen sollten Mindestausstattungsstandards – sowohl für die Erstausrüstung als auch für den laufenden Betrieb – erarbeitet werden, an die die Bezirke gebunden sind.

VHG schrittweise ausbauen

Die Erfahrungen aus den ersten zwei Jahren des Modellversuchs zeigen, dass die Einführung der „Verlässlichen Halbtagsgrundschule“ ein anspruchsvolles pädagogisches Reformprojekt dar-

stellt, das nicht „auf die Schnelle“ flächendeckend eingeführt werden sollte. Wenn „Verlässlichkeit“ mehr bedeuten soll als nur eine gesicherte Beaufsichtigung der Kinder über längere Zeiten, und wenn der Anspruch aufrecht erhalten werden soll, mit der Einführung der „Verlässlichkeit“ die Grundschule in Deutschland zugleich zu einer zeitgemäßen pädagogischen Institution weiter zu entwickeln, wird ein nicht unerheblicher Schulentwicklungsaufwand erforderlich, insbesondere für die innere Schulentwicklung. Dies setzt die Bereitschaft voraus, nicht nur irgendwelche „Maßnahmen“ zu verordnen und Personal zu verschieben, sondern die Grundschule insgesamt neu zu denken, und diese Bereitschaft muss nicht nur bei den Lehrerinnen und Lehrern, sondern auch bei der Schulverwaltung und bei der Bildungspolitik wachsen.

Wir empfehlen daher, die Verlässliche Halbtagsgrundschule sukzessive und nur in dem Umfang auszubauen, in dem Schulen bereit sind, sich auf nachhaltige Schulentwicklungsarbeiten einzulassen, und die Öffentliche Hand solche Schulentwicklungsarbeit auch durch gesicherte Ressourcen unterstützen kann.

Unter diesen Voraussetzungen empfehlen wir, vorrangig Schulen in sozialen Brennpunkten in Verlässliche Halbtagsgrundschulen umzuwandeln; die übrigen Grundschulen könnten später Schritt für Schritt folgen, in dem Maße, in dem ihnen auch wirklich angemessene Ressourcen bereitgestellt werden können.

Allemaal sollte die Einführung weiterer verlässlicher Halbtagsgrundschulen durch Unterstützungssysteme abgesichert werden, wie sie den VHG-Schulen der ersten beiden Projektjahrgänge zur Verfügung standen.

9 Beispiele

9.1 Verlässlichkeit in einer sozialen Brennpunkt-Schule

In der VHG der Heinrich-Zille-Grundschule in Berlin-Kreuzberg arbeiten seit dem Schuljahr 1999/2000 zwei Erzieherinnen. Zusammen mit dem Leiter der Vorklasse sichern sie für etwa 50 bis 60 Kinder täglich die Verlässlichkeit vor, während und nach dem Unterricht. Während des ganzen Schultages können die Kinder in die im Nachbargebäude der Schule untergebrachte VHG kommen, um sich auszuruhen, zu spielen oder an spezifischen Angeboten wie z.B. den regelmäßigen psychomotorischen Spielen teilzunehmen.

Eine Dachwohnung ist zum Ort für die VHG umgebaut worden: Zwei große Räume sind für die Kinder ansprechend und gemütlich gestaltet; es gibt einen Lese- und Ruheraum sowie einen Raum für kreatives Gestalten und Spielen. Ein Büro mit Sitzecke, ein geräumiger Flur und Waschräume ergänzen das räumliche Angebot und schaffen den Eindruck einer eigenen Wohnung für die Kinder und die Erzieherinnen.

Bei der Einrichtung der Räume wird deutlich, dass die Kinder ganz unterschiedlichen Aktivitäten nachgehen können und durchaus auch sollen: Seit dem Schuljahr 2000/ 2001 hat eine VHG-Erzieherin in ihrer Arbeitszeit die Funktion einer Schulstation übernommen. Die zuvor tätigen Schulstationsmitarbeiter waren nämlich sehr unzuverlässig und zudem für den Umgang mit Kindern nicht qualifiziert. Da nach Aussagen der Erzieherinnen die Kinder in einem sozialen Brennpunkt aber unbedingt eine Schulstation brauchen, haben sich die VHG-Erzieherinnen dieser Aufgabe gezielt angenommen.

Gelungen ist diese Aufgabenteilung durch eine gute Kooperation mit dem gesamten Kollegium der Schule: So hat der Vorklassenleiter eine VHG-Kindergruppe übernommen, so dass eine VHG-Erzieherin für die Schulstation zur Verfügung steht.

In Absprache mit den Lehrerinnen und Lehrern der Schule hat die zweite VHG-Erzieherin den Bereich der psychomotorischen Förderung von Kindern in der VHG übernommen: Da den Beobachtungen der Lehrerinnen zufolge die Kinder dieser Schule an besonderen Bewegungsdefiziten leiden, sind diese Angebote besonders dringlich und wertvoll für die Kinder. Beide Erzieherinnen haben sich zudem in den Stundenplan integriert und wirken am Unterrichtsgeschehen aktiv mit.

Die Kooperation zwischen Erzieherinnen und Kollegium ist nach Aussagen beider Erzieherinnen „hervorragend“. Es wird sich sowohl über die Arbeit mit den Kindern als auch über Aufgabenverteilungen im Team geeinigt: Hierzu gehört z.B. die Teilnahme der Erzieherinnen an regelmäßigen Planungssitzungen der VHG-Arbeitsgruppe sowie an der Schulentwicklungsgruppe zum Schulanfang. Ziele für die Zusammenarbeit von Erzieherinnen und Lehrerinnen finden sich in der Konzeption der VHG-Erzieherinnen; hinzu kommen Zielsetzungen für die Arbeit mit den Kindern und für die Elternarbeit sowie Vorschläge zur Gestaltung der Kooperation im Stadtteil.

Gliederung

- A Analyse der Situation
- B Zielstellung für das VHG-Projekt
 - B 1 Ziele im 1. Jahr des Projektes
 - B 2 Weiterentwicklung der Konzeption im Projektverlauf
- C Inhalte der Arbeit und Strategie der Realisierung
 - C 1 Sozialpädagogische Arbeit
 - C 1.1 Betreuung der angemeldeten Kinder
 - C 1.2 Frühbetreuung
 - C 1.3 Ferienangebote
 - C 1.4 Arbeitsgemeinschaften
 - C 1.5 Spezielle Projekte
 - C 2 Arbeiten im Unterrichtsbereich
 - C 2.1 Unterrichtsprojekte
 - C 2.3 Rhythmisierung des Unterrichtstages
- D Zusammenarbeit und Kooperation
 - D 1 Verantwortungsbereiche der Erzieherinnen
 - D 2 Zusammenarbeit mit den Lehrern
 - D 3 Kooperation mit der Schulstation
 - D 4 Elternarbeit
 - D 5 Zusammenarbeit mit anderen Institutionen
- E Anlage
 - E 1 Arbeitszeit der Erzieherinnen
 - E 2 Stundenpläne der Erzieherinnen
 - E 3 Monatspläne

(Auszug aus der sozialpädagogischen Konzeption der Heinrich-Zille-Grundschule, September 1999):

Einen wichtigen Stellenwert nehmen in der Konzeption Vorschläge zur Unterrichtsintegration, wie z.B. die Zusammenarbeit von Lehrerinnen und Erzieherinnen in Projekten.

Eine gute Kooperation, hohe Arbeitsmotivation und -zufriedenheit sowie ein hohe gegenseitige Wertschätzung zwischen Erzieherinnen, Schulleitung und Kollegium: so lässt sich die Situation an der Zille-Grundschule zusammenfassen. Und: Zwischen Konzeption und Praxis findet sich eine deutliche Übereinstimmung.

9.2 Gleichberechtigte Kooperation von Lehrerinnen und Erzieherinnen

Die dreizügige Grundschule am Rohrgarten in Zehlendorf ist eine Neugründung, die erst 1999 ihren Betrieb in einem Neubau aufgenommen hat. Sie befindet sich mit derzeit 290 Schülerinnen und Schülern noch in der Aufbauphase. Das Kollegium ist hoch motiviert und betont reformorientiert und unternimmt drei „Schulversuche“ gleichzeitig: Die Schule ist Projektschule im Schulversuch „Verlässliche Halbtagsgrundschule“, sie erprobt eine besondere Profilgebung als Montessorischule und sie organisiert Unterricht und außerunterrichtliche Betreuungsangebote in

jahrgangsübergreifenden Lerngruppen. Im Rahmen dieser Vorhaben erprobt sie schließlich auch noch eine konsequente Rhythmisierung des Schultages.

Der Schultag beginnt mit einer offenen Eingangsphase (Gleitzeit) zwischen 7.30 und 8.15 Uhr. Danach folgt in allen Klassen eine zweistündige Freiarbeitsphase mit individualisiertem Lernen nach den Montessori-Prinzipien. An die große Pause schließen sich zwei bis vier Stunden vorfachlicher Unterricht bzw. im fünften Schuljahr Fachunterrichtsstunden an.

Im Schuljahr 2000/2001 bietet die Schule am Rohrgarten als einzige VHG-Schule in Westberlin für alle Kinder, deren Eltern dies wünschen, eine verlässliche Betreuung an. Das sind derzeit etwa 100 Kinder; mehr Bedarf besteht an dieser Zehlendorfer Schule zurzeit nicht.

Für die verlässliche Betreuung so vieler Kinder muss die Schule über die ihr gewährten „Betreuungsstunden“ hinaus 10 Lehrerstunden aus dem gemeinsamen Stundenpool entnehmen, die hier nicht für Fördermaßnahmen in Kleingruppen, sondern für Arbeitsgemeinschaften und Betreuungsangebote im Anschluss an den Pflichtunterricht aufgewandt werden. Zusätzlich wurde auch der Betreuungsrahmen kürzer angesetzt als an anderen Schulen: Er dauert nur bis 13.30 Uhr, wodurch im Vergleich zu anderen VHG-Schulen wiederum Personalstunden eingespart werden. Die umliegenden Horte übernehmen anschließend alle Kinder, die eine weitere Tagesbetreuung benötigen.

Das Angebot der Unterrichtsergänzenden Arbeitsgemeinschaften ist groß: Es gibt den „Leseclub“ und eine „Schreibwerkstatt“, es gibt mehrere Sportangebote, eine Theatergruppe, eine AG zu „Kinderspielen aus aller Welt“, mehrere musisch-ästhetische Arbeitsgemeinschaften, eine Entspannungsgruppe und vieles andere mehr.

Die Schule am Rohrgarten unterscheidet sich von den meisten VHG-Schulen dadurch, dass hier „Verlässlichkeit“ vom ganzen Kollegium gesichert wird und Unterricht sowie Unterrichtsergänzende Betreuung von allen Pädagoginnen und Pädagogen der Schule angeboten werden: Die Erzieherinnen führen ebenso selbständig Arbeitsgemeinschaften durch wie die Lehrerinnen, und die Lehrerinnen übernehmen auch „Betreuungszeiten“ wie die Erzieherinnen. Beide Berufsgruppen arbeiten darüber hinaus das gesamte pädagogische Angebot gemeinsam aus. Das Kollegium hat sich hierzu freiwillig auf eine gemeinsame wöchentliche Präsenzzeit in der Schule verständigt, zu der alle Pädagoginnen und Pädagogen im Haus sind: montags von 14 bis 16 Uhr. Viele treffen sich noch darüber hinaus, um die Schulentwicklungsarbeit voranzutreiben.

Die Erzieherinnen sind an dieser Schule als völlig gleichberechtigte Partner ins Kollegium integriert, das sich seinerseits vollständig für die Schulentwicklung verantwortlich fühlt. Dabei sind die Erzieherinnen als feste Teampartner in zwei Stammgruppen eingebunden, wo sie nicht nur in den Freiarbeitszeiten, sondern auch in weiteren Unterrichtsstunden als zweite pädagogische Fachkraft im Unterricht mitwirken. Beide Erzieherinnen verfügen über langjährige Reformererfahrungen in Westberliner Ganztagschulen. Im Krankheitsfall werden sie an dieser Schule selbstverständlich von den Lehrern vertreten.

Für viele Lehrerinnen und Lehrer war die Übernahme von „Betreuungszeiten“ anfangs sehr ungewohnt. Das Kollegium hatte zu Beginn des Schuljahres keine Zeit gefunden, um für die „Betreuungszeiten“ auch ein Inhaltskonzept zu entwickeln. Die Lehrer fühlten sich zum Teil „überqualifiziert“ und kannten nur wenige nicht-unterrichtliche pädagogische Angebote, die sie den Kindern unterbreiten könnten. Manche setzten sich anfangs einfach in den Betreuungsraum, korrigierten Hefte und überließen die Kinder sich selbst. Das kam einigen Kindern auch entgegen, die nach dem Pflichtunterricht durchaus erholungsbedürftig waren und erst mal abschalten wollten. Andererseits suchen aber viele Kinder in den „Betreuungszeiten“ nach dem

Unterricht auch eine Ansprache und sinnvolle Betätigungsangebote und wollen nicht bloß „herumhängen“. Das hat zur Folge, dass nun einige Kinder in Arbeitsgemeinschaften tätig sind, andere Kinder gerne eine Entspannungsangebot wahrnehmen und Dritte unbeschäftigt umherlaufen. Dadurch geht den Erwachsenen bisweilen auch mal der Überblick verloren, welches Kind eigentlich gerade wo ist.

Eine weitere Anfangsschwierigkeit ist mit der für die Lehrer doch sehr ungewohnten Teamarbeit verbunden. Da fast alle als „Einzelkämpfer“ ausgebildet wurden und teilweise eine jahrelange Prägung mit einer solchen Einzelkämpferpraxis mitbringen, müssen die meisten erst lernen, in der gemeinsamen Arbeit mit den eigenen Unzulänglichkeiten und mit denen der jeweiligen Teampartner gelassen umzugehen. Teilweise herrscht noch etwas Konkurrenzdruck unter den Pädagoginnen, die insgesamt einen sehr hohen Selbstanspruch haben. „Wir wollen alle so gut sein, wie die Beste von uns“, beschreibt eine Pädagogin die Situation, „aber wir wissen noch nicht, wer eigentlich „die Beste“ wäre.“ Es mangelt, bedingt durch die vielen Neuerungen, die gleichzeitig auf das Kollegium einströmen, bisweilen etwas an Ruhe und Kontinuität. In Spitzenzeiten arbeiten die Pädagoginnen und Pädagogen bis weit über die Grenze der erträglichen Belastbarkeit hinaus. Wenn dann eine Erkältungswelle zuschlägt, wird es hinsichtlich der Sicherstellung einer verlässlichen Betreuung für alle Kinder auch an dieser Schule richtig eng.

Doch die Kinder kommen gerne in die Schule und wollen sie teilweise mittags gar nicht verlassen. Das Kollegium hat die Probleme erkannt und diskutiert bereits neue Lösungen, die möglicherweise verbindlichere Festlegungen für die Kinder oder sogar eine Erweiterung der obligatorischen Anwesenheit für alle Kinder in der Mittagszeit bedeuten könnten, was die Koordination der pädagogischen Angebote erleichtern, aber auch weitere Personalstunden kosten würde. Allemal hat die Beteiligung am Modellversuch „Verlässliche Halbtagschule“ dem Kollegium einen erweiterten pädagogischen Handlungsrahmen verschafft, der hier mit großem Engagement und großer Konsequenz ausgeschöpft wird, um den Kindern in der Zeit ihrer höchsten Bildungsamkeit erweiterte Bildungsangebote zu unterbreiten. Eine junge Schule, die noch auf der Suche nach dem optimalen Arbeitsrhythmus für die Kinder ist, aber zugleich zu den experimentierfreudigsten Schulen der Stadt gezählt werden kann und keine Spur jener Resignation zeigt, die in mancher überalterten Innenstadtsschule jede Entwicklung lähmt.

Anhang

1) Zusammenstellung der Tätigkeiten der Erzieherinnen in der VHG

Über 50 verschiedene Tätigkeiten benannten die Erzieherinnen in Gesprächen und Fragebögen selbst. Wir bündeln diese in drei Hauptgruppen: Arbeit mit den Kindern sowie Arbeit in den schulischen Gremien, Gestaltung von Außenkontakten und Elternarbeit.

Arbeit mit den Kindern

Vor- und Nachbereitung von Spiel- und Entspannungsangeboten; musische Angebote; Bastelmaterialien vorbereiten; Betreuung von Kindern bei Unterrichtsausfall oder Hitzefrei; Betreuung von Kindern, die nicht zum Religions- oder Sportunterricht gehen; Begleitung von Kindergruppen, die zum Schwimmunterricht gehen; Unterstützung bei WUV-Angeboten; Arbeit in einer Schulstation übernehmen; Begleitung bei Ausflügen und Klassenreisen; gezielte Förderung einzelner Kinder im Unterricht; Vorbereitung von Schulfesten; Projektvorbereitung und -auswertung; Übernahme der Pausenaufsicht; Betreuung von Vorklassenkindern; Kurse in Deutsch als Zweitsprache anbieten; Herstellen von Unterrichtsmaterial; Mahlzeiten für Kinder improvisieren; Kennenlertage für Schulanfänger durchführen; psychomotorische Spiele und Angebote zur gesunde Ernährung durchführen; Unterstützung bei der aktiven kindlichen Auseinandersetzung mit der Umwelt geben; Lernspiele anbieten; Kurse zur tägliche Zahnprophylaxe durchführen; Betreuung von Kindern, deren Mütter Deutsch-Kurse besuchen; Durchführung von Projekten; Arbeit mit Integrationskindern.

Arbeit in den schulischen Gremien

Teilnahme an Gremienarbeit und Konferenzen der Schule; Unterstützung bei Arbeitsgemeinschaften; Absprachen zur Koordination der Arbeit mit Kollegen; Elterngespräche; Gespräche mit Kollegen und Schulleitungen; Koordination der Arbeit der Schulstationsmitarbeiter; Infoaustausch mit der Schulleitung; Mitarbeit in der Finanzkommission der Schule.

Gestaltung von Außenkontakten und Elternarbeit

Besuch anderer Freizeiteinrichtungen zur Koordination pädagogischer Inhalte; Erledigung von Schriftkram; Erstellung von Elternbriefen; Erledigung von Einkäufen; Gestaltung von Räumen; Hospitationen in anderen Schulen; Teilnahme an Fortbildungen; Teilnahme an Erfahrungsrunden vom BIL (LISUM) für Erzieherinnen; Kooperation mit Ämtern/ Krankenkassen/ Behörden; Elternnachmittage anbieten; Teilname Jugendhilfekonferenz (Quelle: Fragebögen Juli 1999 und Juni 2000).

2) Erprobung der Arbeitszeit der Erzieherinnen: Beispiel der realen Arbeitszeitkontingente einer VHG-Erzieherin

1. Schritt: Berechnung der Jahresarbeitszeit

52 Wochen – 6 Wochen Urlaub – 2 Wochen Ferienangebot = 44 Wochen

44 Wochen x 38,5 Stunden Regelarbeitszeit = 1694 Jahresarbeitsstunden.

1694 Stunden : 40 Schulwochen = 42,35 Arbeitsstunden je Schulwoche

2. Schritt: Berechnung der Wochenarbeitszeit

Gesamtarbeitsstunden je Woche 42,35 Std.

Abzüge:

Gemeinsame Vorbereitung der Erzieherinnen (mittwochs) - 2,5 Std.

Persönliche Vorbereitung - 2,5 Std.

Konferenzen / Studientag / Schulische Veranstaltungen - 1,0 Std.

unterschiedliche Einsätze (DaZ-Kurse/Projekte/Fortbildung) - 1,0 Std.

Absprachen mit den LehrerInnen - 1,0 Std.

Es verbleiben für die Arbeit mit den Kindern: 34,35 Std.

3. Schritt: Berechnung der Anwesenheitszeit pro Tag

34,35 Stunden : 5 = 6,87 Stunden = 6 Stunden 48 Minuten ≈ 6 ¾ Stunden

Tägliche Präsenzzeit in der Schule:

Von 7.15 Uhr bis 14.00 Uhr = 6 Stunden 45 Minuten zuzüglich Planungs- und Konferenzzeiten

Typische Inhalte der wöchentlichen Besprechungen mit den Kolleginnen (Erzieherinnentreff immer mittwochs von 14.30 bis 17.00 Uhr = 2,5 Std.):

- a) Absprache zum Wochenangebot
- b) Vorbereitung / Nachbereitung Projekte (Materialsuche, Zusammenstellung, Bibliothek)
- c) Absprache über Raumnutzung
- d) Austausch über Erfahrungen in der Unterrichtshilfe
- e) Bericht von der Planungsgruppe
- f) Förderung einzelner Kinder: Verständigung über gemeinsame Beobachtungen der Lern- und Entwicklungsprozesse der Kinder
 - gemeinsame Diagnostik, besonders unter sozialpädagogischem Aspekt
 - Überlegungen zu Fördermaßnahmen.

3) Länderüberblick zur VHG ²¹

In **Baden-Württemberg** tragen Kommunen oder anerkannte Träger der freien Wohlfahrtspflege "Kernzeitenbetreuungsangebote" an den Grundschulen. Dabei werden eine Kern- und Unterrichtszeit zu einer festen Betreuungszeit von mindestens 5,5 Zeitstunden addiert. Die Ersetzung von Unterrichtsausfallstunden gehört nicht in eine solche Kernzeitenbetreuung. Diese Kernzeitenbetreuung ist ein additives Modell, in dem auftretende Betreuungsprobleme in Familien durch zusätzliche Angebote in der Schule gelöst werden sollen. Für diese Form der Betreuung werden Elternbeiträge erhoben.

In **Bayern** ist seit dem Schuljahr 1999/2000 flächendeckend die „bedarfsgerechte kind- und familiengerechte Halbtagsgrundschule“ durch Honorarkräfte eingerichtet worden. Dabei geht es im wesentlichen um die Mittagsbetreuung nach Unterrichtsschluss. Jede betreute Gruppe wird von der Landesregierung mit 6500.00 DM jährlich gefördert. Für die Zeit vor dem Unterricht von 7.30 Uhr bis Unterrichtsbeginn werden die Kinder von den LehrerInnen ohne Anrechnung auf ihre Unterrichtspflichtzeit betreut.

In **Brandenburg** sorgen Horte an den Grundschulen für die nach- und vorunterrichtliche Betreuung der Grundschulkinder. Horte sind Einrichtungen, die dem Jugendamt unterstellt sind. Für die Unterbringung im Hort werden von den Eltern Beiträge erhoben. Die Hortbetreuung endet mit Ablauf des vierten Schuljahrs.

In **Bremen** zählt die „Volle Halbtagschule“ seit 1993 zum Regelangebot. Die Einrichtung dieser Schulform erfolgt ähnlich wie in Hamburg sukzessive und ist ähnlich wie in Niedersachsen von Einsparungen betroffen und somit als landesweite Konzeption gefährdet. Die Versorgungszeiten gehen von 8.00 Uhr bis 13.00 Uhr und werden über eine zusätzliche Lehrerzuweisung finanziert.

In **Hamburg** erfolgte die Einführung der „Verlässlichen Halbtagsgrundschule in vier Schritten. Im Schuljahr 1999/2000 ist die letzte der vier Hamburger Regionen dazu gekommen. Träger der „verlässlichen Halbtagsgrundschule“ ist die Schulbehörde. Diese erließ eine neue Stundentafel, die eine Erhöhung um jeweils vier Schülerstunden pro Jahrgang vorsieht. Ähnlich wie in Hessen und Niedersachsen wird die Verlässlichkeit zwischen 8. 00 Uhr und 13.00 Uhr mithilfe eines von den einzelnen Kollegien zu entwickelnden sogenannten Wochenstrukturplans gewährleistet. Die Verlässlichkeit wird in Hamburg folglich durch ausgebildete Grundschullehrerinnen gesichert, indem deren Arbeitszeit erhöht wurde.

Hessen gehörte mit seinen 145 „Grundschulen mit festen Öffnungszeiten“ zu den Vorreitern dieser Innovation. Die Einrichtung dieser Modellschulen wurde über eine Erhöhung der Lehrerpflichtstundenzahl finanziert (Schuljahr 1996/97). Träger des erweiterten Betreuungsangebotes sind die Schulträger. Die beteiligten Kollegien hatten den Auftrag, einen verlässlichen Zeitrahmen von 7.50 Uhr bis 13.00 Uhr sicher zu stellen. Seit kurzem erlebt das Land den Übergang zur „Verlässlichen Halbtagsgrundschule“ mit einem Zeitrahmen von 4 Zeitstunden für die Klassen 1 und 2 und einem Zeitrahmen von 5 Stunden für die Klassen 3 und 4. Dabei können von den Schulträgern Betreuungsangebote über die durch die Stundentafel gewährten Unterrichtszeiten hinaus angeboten werden. Diese werden jedoch nicht bezuschusst.

²¹ Vgl.: Grundschule mit festen Öffnungszeiten, in: Grundschule aktuell, Heft 72, Oktober 2000

Auch in **Mecklenburg-Vorpommern** können sich Grundschulen zu „vollen Halbtagsgrundschulen“ entwickeln. Träger ist auch hier die zuständige Schulbehörde. Für die Gewährleistung eines verlässlichen Zeitrahmens steht ein Grundstundensockel von 18-21 Stunden (Klasse 1 und 2) bzw. 23/24 und 24/25 Stunden für die Klassenstufen 3 und 4 zur Verfügung. Damit soll ein verlässlicher Zeitrahmen von 7.30 Uhr bis 13.10 Uhr sichergestellt werden.

In **Niedersachsen** soll die „verlässliche Grundschule“ flächendeckend eingeführt werden. Vom Schuljahr 1999/2000 an sollen sich jedes Jahr 100 Grundschulen umwandeln (derzeit gibt es noch 271 „volle Halbtagsgrundschulen“ nach dem alten Konzept (siehe Hessen). Diese werden derzeit in das neue Modell umgewandelt. Im Unterschied zum alten Modell wird die „verlässliche Halbtagsgrundschule“ aus finanziellen Erwägungen nicht mehr ausschließlich durch einen Zusatz an Lehrerstunden finanziert, sondern kann sich über das Konzept „Geld statt Stellen“ selbst die Betreuung und Vertretung „einkaufen“. Wenn Schulen mit freien Trägern und/oder Fördervereinen kooperieren, um die Betreuung der Kinder vor Unterrichtsbeginn und vor allem nach Unterrichtsschluss organisieren zu können, dürfen sich diese Schulen „Schule 2000 plus“ nennen. Die „verlässliche Halbtagsgrundschule“ bietet einen festen Zeitrahmen von 8.00 Uhr bis 13.00 Uhr.

In **Nordrhein-Westfalen** existiert die Grundschule von „acht bis eins“ als ein additives Unterrichts-Betreuungsmodell. Im Schuljahr 1996/97 wurden Mittel bereitgestellt, die dazu dienen sollen, dass überall dort, wo Eltern es wünschen, regelmäßige und verlässliche Schulzeiten über den Unterricht hinaus eingeführt werden. Der Einrichtung einer „Schule von acht bis eins“ geht eine Bedarfsermittlung voraus (mindestens 10 Kinder pro Gruppe); erst dann können notwendige Betreuungsmaßnahmen über die Kooperation mit freien Trägern, Fördervereinen und oder Schulpflegschaften entwickelt und angeboten werden. In NRW gilt somit auch das Finanzierungskonzept „Geld statt Stellen“.

In **Rheinland - Pfalz** gehört die „Volle Halbtagschule“ in das „Konzept zur Sicherung der Unterrichtsversorgung bis zum Jahr 2010 (KOSI 2010 vom 6.5.1997). Die dortige „Volle Halbtagschule“ gewährt den Kindern der ersten und zweiten Klassen einen verlässlichen Zeitrahmen von 8.00 Uhr bis 12.00 Uhr und den Kindern aus den Klassen 3 und 4 eine entsprechende Zeit von 8.00 Uhr bis 13.00 Uhr. Finanziert wird das Modell durch eine Erhöhung der Lehrerarbeitszeit zum Schuljahr 1997/98 von 27 auf 28 Wochenstunden. Abweichend von der bisherigen Bezugsgröße wird die Lehrerarbeitszeit außerdem nicht auf 45 Minuten Einheiten, sondern auf 50 Minuten bezogen. Im Schuljahr 1998/99 müssen demnach die Lehrerinnen 25 Stunden à 50 Minuten ableisten.

Im **Saarland** erließ das Kultusministerium "Richtlinien zur Einrichtung von ‚Betreuenden Halbtagschulen‘. Die ‚betreuende Grundschule‘ entspricht einer Regelschule mit Hort in der Zeit zwischen Unterrichtsende und 13 Uhr. Für jede Gruppe (15 bis 20 Kinder) ist eine sozialpädagogische Fachkraft mit je 20 Wochenstunden und eine Honorarkraft (etwa 12 Wochenstunden) vorgesehen. Die Finanzierung erfolgt durch die Schulträger und über Elternbeiträge. Zuschüsse vom Land sind nicht vorgesehen.

In **Sachsen** gehen Hort und Schule noch getrennte Wege. Nur an Einzelschulen werden erste Kooperationsversuche zwischen Schule und freien Trägern umgesetzt.

In **Sachsen-Anhalt** können einzelne Grundschulen in Abstimmung mit dem Schulträger und auf Antrag der Gesamtkonferenz als Schulen mit einem zusätzlichen sozialpädagogischen Angebot geführt werden, in denen Kinder in einer für alle Schultage einheitlichen Zeit unterrichtet und betreut werden (Grundschule mit festen Öffnungszeiten), soweit die personellen und sächlichen Voraussetzungen gegeben sind.

In **Schleswig-Holstein** gibt es z.Zt. ein freiwilliges Betreuungsangebot vor und nach dem Unterricht. Dafür werden in der Regel Elternbeiträge erhoben. Träger dieser Angebote sind die Schulträger, Elternvereine oder andere Freie Träger. Die Betreuungsangebote werden mit 20% der anfallenden Personalkosten - maximal mit 12.000 DM pro Jahr - im Rahmen der zur Verfügung stehenden Haushaltsmittel gefördert.

In **Thüringen** können Grundschulen eine Hortbetreuung anbieten, wenn mindestens 10 Kinder dafür angemeldet sind. Die Öffnungszeiten der Grundschulhorte liegen in der Regel zwischen 6.00 Uhr und 17.00 Uhr. Die Kosten übernimmt der Schulträger.