

2. Lehrer-Erzieher-Kooperation – Stand empirischer Forschungen

Lehrer(innen) und Erzieher(innen) kooperieren miteinander zum einen in offenen und gebundenen Ganztagsgrundschulen und zum anderen im Bereich des Schulanfangs, also innerhalb flexibler Schulanfangsphasen und im Rahmen der Übergangsgestaltung zwischen Elementar- und Primarbereich.⁶ Fasst man zusammen, welche Fragen in vorliegenden empirischen Studien untersucht werden, dann sind drei Themen zentral: Erstens wird die Frage bearbeitet, wie verbreitet die Lehrer-Erzieher-Kooperation in den verschiedenen Kontexten ist, wie intensiv Lehrer(innen) und Erzieher(innen) miteinander kooperieren und welche Entwicklungen jeweils zu verzeichnen sind (Kap. 2.1). Zweitens werden in den Studien unterschiedliche Tätigkeitsbereiche beschrieben, auf die sich die Lehrer-Erzieher-Kooperation bezieht. Auf dieser Grundlage lässt sich ein spezifisches Spektrum an Kooperationsanlässen herausarbeiten (Kap. 2.2). Drittens formulieren fast alle Autor(inn)en der Studien Schwierigkeiten der interprofessionellen Kooperation, so dass verschiedene Problemfelder klassifiziert werden, die als spezifisch für die Lehrer-Erzieher-Kooperation gelten können (Kap. 2.3). In diesem Sinne dienen die in diesem Kapitel darzustellenden Ergebnisse bisheriger Forschungsarbeiten zur Lehrer-Erzieher-Kooperation dazu, an vorhandenes Wissen anzuknüpfen, die spezifischen Herausforderungen der Lehrer-Erzieher-Kooperation zu präzisieren und mögliche Leerstellen der bisherigen Forschungsarbeiten aufzuzeigen.

2.1 Kontexte der interprofessionellen Kooperation

Zur inter- oder multiprofessionellen Kooperation an Ganztagsschulen gibt es mittlerweile eine beachtliche Anzahl an empirischen Befunden. Jedoch beziehen

6 Darüber hinaus arbeiten Lehrer(innen) und Erzieher(innen) zum Teil auch im sonderpädagogischen Unterricht an Förderschulen zusammen, so dass an einigen Stellen auch auf Studien aus diesem Bereich eingegangen wird. Innerhalb des integrativen Unterrichts von Schüler(inne)n mit und ohne Behinderung bestehen die interprofessionellen Teams dagegen in der Regel nicht aus Lehrer(inne)n und Erzieher(inne)n, sondern aus Lehrer(inne)n und Sonderpädagog(inne)n bzw. Förderlehrer(inne)n (vgl. dazu Bormann 1987; Jacobs 2004; Wessel 2005).

diese sich oft auf die Kooperation von Schulen und außerschulischen Kooperationspartnern (z.B. Arnoldt 2008a, 2008b, 2011; Lehmann-Wermser et al. 2010) oder aber auf die Zusammenarbeit von Lehrer(inne)n und Sozialpädagog(inn)en innerhalb der Sekundarstufe I (z.B. Speck et al. 2011; Olk et al. 2011; Maykus et al. 2011; Böttcher et al. 2011). Innerhalb von Studien, die Ganztagsschulen aller Schulformen untersuchen – zu nennen ist hier insbesondere die bundesweite „Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen“ (StEG) – werden sehr heterogene Gruppen derjenigen Beschäftigten, die keine Lehrkräfte sind, unter der Bezeichnung „weiteres pädagogisch tätiges Personal“ oder „pädagogische Mitarbeiter“ zusammengefasst (vgl. Holtappels et al. 2008; Fischer et al. 2011). Darunter fallen nicht nur Erzieher(innen) und Sozialpädagog(inn)en, sondern auch nichtpädagogische Fachkräfte (z.B. Vertreter(innen) von kooperierenden Unternehmen), Auszubildende und Studierende (z.B. im Rahmen von Praktika oder Nebentätigkeiten) sowie Ehrenamtliche und engagierte Eltern (vgl. Furthmüller et al. 2011, S. 51). In anderen Studien finden sich Bezeichnungen wie „sozialpädagogische Fachkräfte“ (z.B. Knauf 1995), „Ganztagskräfte“ oder „pädagogische Kräfte“ (z.B. Beher et al. 2007), worunter ebenfalls sehr unterschiedliche Berufsgruppen (v.a. Erzieher(innen), Diplomsozialpädagog(inn)en, Diplompädagog(inn)en, Kinderpfleger(innen), Sozialassistent(inn)en, Honorarkräfte et al.) zusammengefasst werden. Will man die empirischen Ergebnisse, die zur Lehrer-Erzieher-Kooperation an Ganztagsschulen vorliegen, präzise zusammentragen, muss diesem Umstand Rechnung getragen und geprüft werden, welche Berufsgruppen jeweils Gegenstand der empirischen Untersuchungen sind.

Für die vorliegende Arbeit sind insbesondere die Ergebnisse folgender Studien relevant: Die Studien zum Modellversuch „Integration schul- und sozialpädagogischer Handlungskonzepte im Rahmen ganztägiger Gestaltung des Schullebens in der Grundschule“ (Fels und Krieg 1995; Knauf 1995); Ergebnisse der StEG-Studie (Hömann et al. 2008; Dieckmann et al. 2008); die wissenschaftlichen Begleitungen der offenen Ganztagsschule im Primarbereich in Nordrhein-Westfalen (Haenisch 2003; Beher 2005; Beher et al. 2005; Beher et al. 2007; Beher und Rauschenbach 2006) und zur Ganztagsschule in neuer Form in Rheinland-Pfalz (Kolbe et al. 2005, darin v.a. Krieger 2005; Kolbe 2005; Kunze und Kolbe 2006); das Forschungsprojekt „Lernkultur- und Unterrichtsentwicklung in Ganztagsschulen“ (LUGS) in Berlin, Brandenburg und Rheinland-Pfalz (Kolbe et al. 2007, 2008, 2009a, 2009b; Kolbe und Reh 2008, 2009; Reh und Kolbe 2009; Reh et al. 2011; Breuer 2010, 2011, 2014; Breuer und Reh 2010; Reh und Breuer 2012; Reh et al. 2015, darin v.a. Breuer und Steinwand 2015); das Forschungsprojekt „Ganztagsorganisation im Grundschulbereich“ (GO) in Berlin, Brandenburg und Nordrhein-Westfalen (Merkens et al. 2009); die explorative Interview-Serie im Zusammenhang des Projektes „Personalmanagement in der

Offenen Ganztagsschule“ (BOP) in Nordrhein-Westfalen (Stöbe-Blossey 2010); die Interview-Studien von Wahler et al. (2005), Kamski (2011), Oehlmann (2012) und Böhm-Kasper et al. (2013). Darüber hinaus liegen mittlerweile diverse Expertisen zu unterschiedlichen ganztagsschulspezifischen Themen vor. Für die hier arbeitsrelevante Fragestellung sind insbesondere die zur Personalsituation (Behr 2005) sowie zur Rhythmisierung an Ganztagsschulen (Kolbe et al. 2006; Kolbe 2009) interessant.

Was die Lehrer-Erzieher-Kooperation im Kontext der Übergangsgestaltung zwischen Elementar- und Primarbereich sowie im Rahmen flexibler Schulanfangsphasen⁷ betrifft, hat sich auch hier die Forschungsaktivität in den vergangenen zehn Jahren intensiviert. Eine verbesserte Übergangsgestaltung zwischen Elementar- und Primarbereich und die Einrichtung flexibler Schulanfangsphasen stellen nicht nur in der Bundesrepublik Deutschland, sondern auch in anderen europäischen Ländern zwei verschiedene Strategien dar, um durch eine stärkere Zusammenarbeit beider Bildungseinrichtungen entlang bestimmter Maßnahmen Brüche in Bildungsbiographien der Kinder zu verringern (vgl. z.B. Baumert et al. 2001, 2002; OECD 2004; Jugendministerkonferenz und Kulturministerkonferenz 2009). Im Folgenden werden ergänzend zu den Befunden der Ganztagschulforschung ausgewählte Ergebnisse diesbezüglicher Forschungsarbeiten rezipiert. Die Übergangsgestaltung zwischen Elementar- und Primarbereich betreffend liegt der Schwerpunkt auf der Darstellung der Befunde, die innerhalb des Projektes „Frühes Lernen – Kindergarten und Grundschule kooperieren“ (Carle und Samuel 2008) sowie den Evaluationsstudien von Emmerl (2010) und Lamprecht (2012) ermittelt wurden.⁸ Besonders aussagekräftig für die Lehrer-Erzieher-Kooperation innerhalb der flexiblen Schulanfangsphase sind die Ergebnisse des Thüringer Schulversuchs „Veränderte Schuleingangsphase“ (Carle und Berthold 2004), das Forschungsprojekt „Erziehung und Bildung in Kindergarten und Unterstufe im Rahmen der EDK-Ost und Partnerkantone“, das eine umfangreiche Evaluation des Entwicklungsprojektes der Grund- und Basisstufe in der deutschsprachigen Schweiz darstellt (Erziehungsdirektorenkonferenz Ostschweiz und Partnerkantone bzw. EDK-Ost 4-8 2010; Vogt et al. 2010; Vogt und Zumwald 2012), die Studie zur „Kindertagesbetreuung im Wandel“ von Stöbe-Blossey (2010) sowie Arbeiten von Faust (2008), Wannack (2008) und Schröder-Lenzen (2009).

7 Neben dem Begriff Schulanfangsphase findet sich auch der Begriff Schuleingangsphase. Beide Begriffe werden im Diskurs synonym verwendet.

8 Weitere Arbeiten auf diesem Feld sind z.B. das Modellprojekt „Kindergarten und Zukunft in Bayern“ (KiDZ) (Roßbach et al. 2007; Kluczniok und Roßbach 2008), die wissenschaftliche Begleitung des Programms „ponte. Kindergärten und Grundschulen auf neuen Wegen“ (vgl. Blaschke und Nentwig-Gesemann 2008a, 2008b; Ramseger und Hoffsommer 2008) und das BLK-Rahmen-Verbundprojekt „TransKiGs“ (Knauf und Schubert 2006).

2.1.1 Ganztagsgrundschulen

Bezüglich der Frage, wie intensiv Lehrer(innen) und Erzieher(innen) an Ganztagsgrundschulen miteinander kooperieren, liefern die vorliegenden Studien folgende Ergebnisse: Die Befunde empirisch-qualitativer Studien zeigen, dass die Kooperation zwischen Lehrer(inne)n und Erzieher(inne)n in der alltäglichen Praxis ganztägiger Primarschulen stattfindet. Wahler et al. (2005) kommen anhand von 16 Fallstudien aus dem Grundschul- und Hortbereich zu dem Ergebnis, dass die Zusammenarbeit von Lehrkräften und Erzieher(inne)n sich bewährt habe und die Zusammenarbeit mittlerweile „erprobte Normalität“ darstelle (vgl. Wahler et al. 2005, S. 108). Kolbe et al. zeigen in ihrer Expertise zum Thema „Rhythmisierung“, dass insbesondere an Ganztagsgrundschulen mit Präsenzpflcht oder großem freiwilligen Engagement Lehrer(innen) und an den Grundschulen auch Erzieher(innen) einen Teil der zusätzlichen Zeit an der Schule für die Entwicklung klasseninterner und klassenübergreifender Kooperation aufwenden (vgl. Kolbe et al. 2006, S. 14, 34; ähnlich auch Pfeiffer et al. 2008). Auch in den zwölf Ganztagsgrundschulen (darunter sechs Grundschulen), die im Projekt „Lernkultur- und Unterrichtsentwicklung in Ganztagsgrundschulen“ (LUGS) über mehrere Jahre prozessbegleitend untersucht wurden, ließ sich eine zunehmende Institutionalisierung von kooperativen Arbeitsformen in Form von Unterrichtsteams und (Steuer-)Gruppen beobachten (vgl. Breuer und Steinwand 2015). Mit dieser Institutionalisierung werden Räume für Gespräche über die pädagogische Praxis eröffnet, „und zwar unter anderen Rahmenbedingungen, als es in ausschließlich informell stattfindenden Gesprächen der Fall sein kann“ (ebd.). Der Interviewstudie von Böhm-Kasper et al. zufolge seien jedoch „engere Formen der Zusammenarbeit“ (Böhm-Kasper et al. 2013, S. 66) sowohl an offenen als auch an gebundenen Ganztagsgrundschulen „kaum vorzufinden“ (ebd.). Vorherrschend sei die Kooperationsform des Austauschs, die von Lehrkräften, Erzieher(inne)n und Sozialpädagog(inn)en durchaus als „notwendig und hilfreich“ (ebd.) beschrieben werde. Im Überblick über diese Befunde lässt sich festhalten, dass die Zusammenarbeit von Lehrer(inne)n und Erzieher(inne)n an Ganztagsgrundschulen von eher informellen Absprachen über getrennt durchgeführte Angebote bis hin zu gemeinsamen unterrichtsnahen Projekten, gemeinsamer Anwesenheit im Unterricht oder sogar zu Team-Teaching reicht (vgl. Breuer und Reh 2010, S. 30).

Empirisch-quantitative Studien, in denen Befragungen größerer Gruppen von Lehrer(inne)n und Erzieher(inne)n vorgenommen werden, stellen dagegen fest, dass die Kooperation zwischen Lehrkräften und Erzieher(inne)n an den ganztägigen Primarschulen eher wenig ausgeprägt sei (vgl. Behr 2005; Behr et al. 2007; Merkens et al. 2009). Bislang gebe es – so die Ergebnisse zu offenen Ganztagsgrundschulen in Nordrhein-Westfalen – „hinsichtlich des Austauschs

zwischen Lehr- und Ganztagskräften [...] lediglich vereinzelte Initiativen“ (Beher et al. 2005, S. 50). Auch die Ergebnisse aus dem Jahr 2007 machen deutlich, dass die interprofessionelle Zusammenarbeit nur zu einem „recht geringen Ausmaß“ (Beher et al. 2007, S. 81) praktiziert werde. In der Studie von Merkens et al. (2009) zur „Ganztagsorganisation im Grundschulbereich“ (GO-Studie), in der offene und gebundene Ganztagsgrundschulen in Nordrhein-Westfalen, Berlin und Brandenburg untersucht wurden, fallen die Ergebnisse für die Bundesländer unterschiedlich aus.⁹ Für Nordrhein-Westfalen bestätigen sich die Befunde von Beher et al. (2005) und Beher et al. (2007): Die interprofessionelle Kooperation sei hier „eher schlecht“ (Schützler und Pröbstel 2009, S. 149) und „in vieler Hinsicht verbesserungswürdig“ (ebd., S. 143). Zwar gebe es einen informellen Austausch und Absprachen, „bei der konkreten inhaltlichen Zusammenarbeit und Bearbeitung, dem Austausch von Material und der gemeinsamen Durchführung von Angeboten bestehen aber eindeutig Defizite“ (ebd.). An Berliner Ganztagsgrundschulen finde die Kooperation zwischen Lehrer(inne)n und Erzieher(inne)n „bislang hauptsächlich auf informellem Wege“ statt, so dass „eine Verzahnung von Unterricht und außerunterrichtlichen Elementen weiter intensiviert werden“ müsse (Bellin und Tamke 2009, S. 118). Lediglich für Brandenburg wird dagegen „eine hohe Akzeptanz und eine relativ kontinuierliche Zusammenarbeit zwischen den Professionen“ (Wegner und Mücke 2009, S. 131) festgestellt. Vergleicht man diese für Primarschulen ermittelten Befunde mit den Ergebnissen der bundesweiten StEG-Studie, zeigen sich Parallelen: Auch hier wird festgestellt, dass die Kooperation unterschiedlicher Berufsgruppen an Ganztagsgrundschulen aller Schulformen kaum den Unterricht und die Schulorganisation berühre (vgl. Holtappels et al. 2008; darin v.a. Dieckmann et al. 2008; Holtappels und Rollett 2008; Fischer et al. 2011). Im Vergleich der Schulformen schneiden die Primarschulen dabei jedoch besser ab als die weiterführenden Schulen. Bei den verschiedenen Ganztagsmodellen zeigt sich, dass die konzeptionelle Verbindung zwischen Unterricht und außerunterrichtlichem Bereich in gebundenen Ganztagsgrundschulen stärker ausgeprägt ist als an offenen (vgl. Holtappels 2008a, S. 151). Zu einem ähnlichen Befund kommen auch Böhm-Kasper et al., wonach sich an gebundenen Ganztagsgrundschulen engere Kooperationsstrukturen und eine stärker institutionalisierte Zusammenarbeit finden ließen als an Schulen mit offenen Ganztagsmodellen (vgl. Böhm-Kasper et al. 2013, S. 66f.).

Anhand des Überblicks über diese Befunde der Ganztagsgrundschulforschung wird offensichtlich, dass in den verschiedenen und auf unterschiedlichen methodischen Designs beruhenden Studien zum Teil sehr unterschiedliche Begrifflich-

9 Die Ergebnisse in Merkens et al. (2009) werden je einzeln für die drei Bundesländer präsentiert. Eine vergleichende Betrachtung der Befunde bleibt der Band leider schuldig.

keiten und Kategorien verwendet werden, um die Praxis der Lehrer-Erzieher-Kooperation, ihr Vorkommen bzw. ihre Intensität zu beschreiben. Es zeigt sich, dass die jeweiligen Beschreibungen mit mehr oder weniger explizit gemachten Normen unterlegt sind bzw. unterschiedlichen Kooperationsaktivitäten unterschiedliche Qualitäten zugeschrieben werden. So sprechen bspw. Beher et al. von einer „Stufigkeit“ der Kooperation und hierarchisieren Gespräche und Absprachen als einfache und häufig vorkommende Kooperationsform gegenüber dem gemeinsamen Erarbeiten, das schwerer sei, seltener vorkomme und zudem insbesondere in der interprofessionellen Kooperation auch weniger häufig angestrebt werde (vgl. Beher et al. 2007, S. 81). An dieser Stelle ist kritisch anzumerken, dass nicht deutlich wird, warum letzteres als „höherwertig“ angesehen wird als ersteres. Die Autor(inn)en lehnen sich an das von Steinert et al. (2006) für die Lehrerkooperation entwickelte Niveaustufenmodell¹⁰ an, was jedoch offensichtlich nicht so ohne Weiteres übertragbar ist. Warum werden – wie Beher et al. nahelegen – Gespräche über Fördermöglichkeiten von Schüler(inne)n als weniger wichtig oder weniger schwierig (vgl. Beher et al. 2007, S. 81) erachtet als bspw. die innerhalb von Konferenzen oder Arbeitskreisen stattfindende Erarbeitung pädagogischer Konzeptionen für den Ganztag? Ist es nicht eher so, dass sich für Lehrer(innen) und Erzieher(innen) verschiedene Kooperationsanlässe stellen, die erst einmal unterschiedlichen Zwecken dienen und nicht en passant in eine Rangfolge zu bringen sind? Dazu werde ich meine Überlegungen später ausführen (vgl. Kap. 2.2).

Neben diesen Befunden zur Verbreitung der Lehrer-Erzieher-Kooperation an Ganztagsgrundschulen gilt es zwei Aspekte besonders hervorzuheben: Zum einen zeigen verschiedene Studien, dass den Erzieher(inne)n die Kooperation mit den Lehrer(inne)n wichtiger ist, als den Lehrer(inne)n die Kooperation mit den Erzieher(inne)n (vgl. Beher et al. 2007, S. 76; Kamski 2011, S. 296). Während der Großteil der Erzieher(innen) eine deutliche Verbesserung der interprofessionellen Zusammenarbeit anstrebe, seien die Lehrkräfte hinsichtlich der „angestrebte[n] Kooperationshäufigkeit etwas zurückhaltender in ihren Einschätzungen“ (Beher et al. 2007, S. 76). Auch Kamski zeigt, dass für die Erzieher(innen) die Kooperation mit den Lehrkräften im Vordergrund steht, während nur etwa die Hälfte der Lehrkräfte die Zusammenarbeit mit den Erzieher(inne)n in den Interviews überhaupt erwähnte (vgl. Kamski 2011, S. 296). Die Lehrkräfte betonten stärker die Kooperation mit anderen Lehrkräften (vgl. ebd.). Dieses Phänomen zeigt sich nicht nur in Grundschulen, sondern scheint für Ganztagsschu-

10 Innerhalb dieses für die Lehrer-Lehrer-Kooperation entwickelten Modells werden Schulen – nicht einzelne Teams – entlang der Stufen Fragmentierung, Differenzierung, Koordination, Interaktion und Integration eingeteilt, die nach und nach erreicht werden könnten (vgl. Steinert et al. 2006).

len aller Schulformen zuzutreffen. Denn auch die Ergebnisse der StEG-Studie weisen darauf hin, dass Lehrkräfte deutlich weniger Verbesserungsbedarf hinsichtlich der Kooperation zum Ausdruck bringen als das weitere pädagogische Personal (vgl. Dieckmann et al. 2008, S. 184). Zwar werde die Kooperation von den Befragten insgesamt eher positiv eingeschätzt, jedoch von den Lehrkräften positiver als vom weiteren pädagogischen Personal, das sich an Ganztagschulen insgesamt „nicht besonders stark eingebunden [fühlt]“ (ebd.).

Zum anderen ist zu fragen, ob eine intensive intraprofessionelle Kooperation – eine Kooperation von Lehrer(inne)n untereinander oder Erzieher(inne)n untereinander – im Zusammenhang mit einer berufsgruppenübergreifenden Kooperation steht. Diesbezüglich gibt es unterschiedliche Befunde. So stellen Bellin und Tamke bezogen auf Berliner Ganztagsgrundschulen fest, dass die Intensität der Kooperation unter den Lehrkräften mit der Kooperation zwischen den verschiedenen Berufsgruppen korreliere (vgl. Bellin und Tamke 2009, S. 115). Bergmann und Rollett kommen dagegen zu dem Ergebnis, dass eine intensive Kooperation innerhalb der Gruppe der Lehrer(innen) nicht gleichsam eine gute Kooperation mit dem weiteren pädagogisch tätigen Personal bedeute (vgl. Bergmann und Rollett 2008, S. 296). Das gleiche scheint auch umgekehrt zu gelten: Laut Beher et al. stehe der geringen Intensität der berufsgruppenübergreifenden Kooperation eine stark ausgeprägte Kooperation der pädagogischen Kräfte untereinander gegenüber (vgl. Beher et al. 2007, S. 74f.).

Diese Ergebnisse sind deshalb interessant, weil sie die These stützen, dass es offensichtlich einen Unterschied macht, ob Lehrer(innen) miteinander oder aber mit Erzieher(inne)n kooperieren. Demnach ist davon auszugehen, dass die Formen der Zusammenarbeit, wie sie für die Lehrer-Lehrer-Kooperation in der Forschung ermittelt und rezipiert wurden, sich nicht gleichsam auf die Lehrer-Erzieher-Kooperation übertragen lassen.¹¹ Offenbar stellt die interprofessionelle Kooperation im Vergleich zur intraprofessionellen eine besondere Herausforderung für die Beteiligten dar. Denn selbst wenn die Berufsgruppengleichen – also Lehrer(innen) untereinander oder Erzieher(innen) untereinander – an Ganztagsgrundschulen intensiv kooperieren, stellt sich die Kooperation mit Angehörigen der jeweils anderen Berufsgruppe anders dar, ist für die Beteiligten vielleicht in unterschiedlichem Maße notwendig und bringt vermeintlich mehr oder andere Schwierigkeiten mit sich (auch hierzu später mehr, vgl. Kap. 2.3).

11 Für eine andere Position vgl. Kamski, die davon ausgeht, dass die vorliegenden Forschungsbefunde zur Lehrerk Kooperation für die Kooperation zwischen Lehrkräften und Erzieher(inne)n „stellvertretend verwendet werden können“ (Kamski 2011, S. 79).

2.1.2 Übergangsgestaltung und der Bereich des Schulanfangs

Zur Frage, welche Ergebnisse zum Vorkommen und der Häufigkeit der Lehrer-Erzieher-Kooperation in flexiblen Schulanfangsphasen einerseits und der Übergangsgestaltung zwischen Elementar- und Primarbereich andererseits vorliegen, lassen sich folgende Befunde zusammenfassen: Was die in der Bundesrepublik Deutschland seit 1992 erprobten flexiblen Schulanfangsphasen betrifft, zählen der Einsatz zusätzlicher personeller Ressourcen in Form von Erzieher(inne)n, die mit den Lehrer(inne)n stundenweise im Unterricht sind, neben der Umsetzung einer Jahrgangsmischung zu den wesentlichen Merkmalen der Umstrukturierung (vgl. Faust 2008, S. 20; Wannack 2008, S. 17).¹² Faust stellt fest, dass diesen Merkmalen in den Bundesländern in unterschiedlichem Maße Rechnung getragen wird (vgl. Faust 2008, S. 22). Eine kontinuierliche Zusammenarbeit von Lehrer(inne)n und Erzieher(inne)n werde in Berlin, Brandenburg, Bremen, Hessen, Niedersachsen, Thüringen, Mecklenburg-Vorpommern, Rheinland-Pfalz und teilweise auch in Sachsen-Anhalt und Hamburg praktiziert (vgl. ebd.).¹³ In der Regel verfügen die in flexiblen Schulanfangsphasen arbeitenden Erzieher(innen) über eine Zusatzqualifikation, indem sie entweder als in der DDR ausgebildete Horterzieher(innen) ein Diplom als Unterstufenlehrer(in) haben oder zuvor in den an Schulen angesiedelten Vorklassen tätig waren (vgl. Schröder-Lenzen 2009, S. 59f.; Faust 2008, S. 20). Zum Teil bestehen die Teams nicht nur aus Lehrer(inne)n und Erzieher(inne)n, sondern aus drei bis vier Personen, wenn bspw. zusätzlich Sonder- oder Heilpädagog(inn)en (vgl. Carle und Berthold 2004, S. 70) oder weitere Fachpersonen für Deutsch als Zweitsprache, Werken oder den Musikunterricht einbezogen werden (vgl. EDK-Ost 4-8 2010, S. 12, 125).

Was die Lehrer-Erzieher-Kooperation im Rahmen der Übergangsgestaltung zwischen Elementar- und Primarbereich betrifft, werden folgende grundsätzliche Entwicklungen verzeichnet: Entlang einer unabhängigen (Weiter-)Entwicklung der Kindertagesstätten und Grundschulen wird versucht, die Übergangsgestal-

12 Drüber hinaus zählt in Deutschland auch der Verzicht auf vorherige Feststellung der Schulfähigkeit zu den Umstrukturierungsmaßnahmen (vgl. Faust 2008, S. 20).

13 Anhand der Kriterien *Jahrgangsmischung* und *zusätzlicher Einsatz von Erzieher(inne)n* ermittelt Faust (2008) im Vergleich der Bundesländer vier verschiedene Typen der Umgestaltung der Schuleingangsphase. Typ I: Berlin, Brandenburg, Bremen, Hessen, Niedersachsen und Thüringen führen neue Schuleingangsstufen mit beiden Merkmalen (außerdem zwei Schulen in Hamburg); Typ II: Bayern und Baden-Württemberg praktizieren eine jahrgangsübergreifende Lerngruppenorganisation, stellen jedoch keine zusätzlichen Erzieher(inne)n ein; Typ III: Mecklenburg-Vorpommern, Rheinland-Pfalz und teilweise auch Sachsen-Anhalt beschäftigen zwar Erzieher(innen), realisieren die neue Schuleingangsphase aber in Jahrgangsklassen; Typ IV: Sachsen und teilweise auch Schleswig-Holstein erproben die Schuleingangsphase in Jahrgangsklassen und ohne Zusatzpersonal (vgl. Faust 2008, S. 21f.).

tung durch eine verstärkte Kooperation zwischen den beiden Institutionen zu verbessern. Die Strategie besteht darin, dass Grundschullehrer(innen) mit den Erzieher(inne)n aus den benachbarten Kindertagesstätten sowohl in Form konkreter Aktivitäten als auch in inhaltlich-konzeptioneller Hinsicht intensiver als zuvor zusammenarbeiten. Während Mitte der 2000er Jahre auf Deutschland bezogen noch nicht von einer sehr breiten Kooperation zwischen Kindergarten und Grundschule gesprochen werden konnte (vgl. Faust und Roßbach 2004, S. 93), spielte das Thema Übergangsgestaltung jedoch mittlerweile in der aktuellen Fachdiskussion, in Regelungen der Bundesländer und in der Praxis der Kindertageseinrichtungen eine große Rolle (vgl. Stöbe-Blossey 2010, S. 145).

Blickt man auf Reformbestrebungen im europäischen und außereuropäischen Ausland, dann zeigt sich, dass eine beachtliche Zahl von Ländern in ihren Reformen über diese Maßnahmen – das Einrichten von flexiblen Schulanfangsphasen und eine verbesserte Übergangsgestaltung – hinausgehen. So wurden bspw. in England, Schottland, Neuseeland, Schweden und der deutschsprachigen Schweiz gemeinsame Curricula für den Elementar- und Primarbereich entwickelt (vgl. Wannack 2008, S. 17; Kluczniok und Roßbach 2008, S. 328; vgl. auch Oberhuemer 2006). Die Niederlande haben sogar die Trennung von Elementar- und Primarbereich aufgehoben und spielen mit der Integration des Kindergartens in den Primarbereich im europäischen Vergleich eine Vorreiterrolle (vgl. Wannack 2008, S. 17; Kluczniok und Roßbach 2008, S. 328). Auch in Österreich und der deutschsprachigen Schweiz geht der Trend in eine ähnliche Richtung (vgl. Wannack 2008, S. 17).¹⁴

In Anbetracht dieser unterschiedlichen Kontexte, in denen Lehrer(innen) und Erzieher(innen) zusammenarbeiten, empfiehlt es sich, im nächsten Schritt nach den Tätigkeiten zu fragen, auf die bezogen die Beteiligten jeweils kooperieren. Welche im Rahmen von offenen und gebundenen Ganztagsgrundschulen, flexiblen Schulanfangsphasen sowie der Übergangsgestaltung anfallenden Tätigkeiten bieten Anlass zur Kooperation? Worauf bezieht sich die Kooperation von Lehrer(inne)n und Erzieher(inne)n bzw. welche Kooperationsanlässe werden in den vorliegenden empirischen Studien thematisiert?

14 In Österreich kann seit 1999 die sogenannte Grundstufe I als gemeinsames Angebot von Vorschule und den ersten beiden Schuljahren gestaltet werden (vgl. Wannack 2008, S. 17). In der deutschsprachigen Schweiz wurde ab Mitte der 1990er Jahre ein Konzept für eine neu gestaltete Eingangsstufe entwickelt. Unterschieden werden zwei Modelle, die nebeneinander bzw. neben dem traditionellen System von zwei Kindergartenjahren und den ersten beiden Primarschuljahren existieren: Die Basisstufe umfasst zwei Jahre Kindergarten und die 1. und 2. Primarklasse, die Grundstufe zwei Jahre Kindergarten und die 1. Primarklasse. Die Basisstufe kann in drei bis fünf Jahren, die Grundstufe in zwei bis vier Jahren durchlaufen werden, Übertritte in die nachfolgende Klasse sind halbjährlich möglich (vgl. EDK-Ost 4-8 2010, S. 9, 11; vgl. auch Wannack 2008, S. 17; Kluczniok und Roßbach 2008, S. 328).

2.2 Kooperationsanlässe

In der Ganztagsschulforschung werden die Zuständigkeitsbereiche von Lehrer(inne)n und Erzieher(inne)n in der Regel entlang der Angebotsebene unterschieden: So sei der (Fach-)Unterricht die Aufgabe der Lehrer(innen), der Freizeitbereich in Form von Arbeitsgemeinschaften und Projekten sowie die Mittagsbetreuung und z.T. auch das Führen von Aufsichten die Aufgaben der Erzieher(innen) (vgl. Holtappels 2008b, S. 199; Wegner und Tamke 2009, S. 164; Knauf 1995, S. 153).¹⁵ Neben dieser groben Unterscheidung zeigen jedoch viele empirische Studien, dass an Ganztagsgrundschulen und auch innerhalb der flexiblen Schulanfangsphase Tätigkeiten anfallen, die bislang nicht eindeutig in den Zuständigkeitsbereich einer Berufsgruppe fallen.

Auf der Grundlage der vorliegenden empirischen Befunde und der darin thematisierten Tätigkeitsbereiche lassen sich zwei Ebenen von Tätigkeiten differenzieren, die Lehrer(inne)n und Erzieher(inne)n Anlass zur Kooperation geben: Zum einen die z.T. räumlich und zeitlich parallel zu leistenden *pädagogischen Angebote* und zum anderen die *kommunikative Randarbeit*, die an Schulen anfällt. Diese Unterscheidung sowie Ausdifferenzierungen unterschiedlicher Tätigkeiten auf diesen beiden Ebenen lassen sich modellhaft visualisieren, wie die Abb. 1 zeigt.

15 Bei Arbeitsgemeinschaften am Nachmittag besteht zum Teil eine Konkurrenz zwischen Erzieher(inne)n und Anbietern freier Träger (vgl. z.B. Stöbe-Blossey 2010, S. 174).

Lehrer-Erzieher-Teams an ganztägigen Grundschulen
Kooperation als Differenzierung von Zuständigkeiten

Breuer, A.

2015, X, 421 S. 6 Abb., Softcover

ISBN: 978-3-658-09490-4