

1

Forum  
Erziehungswissenschaft  
und Bildungspraxis

# GANZTAGSSCHULE

Perspektiven aus Wissenschaft und Praxis

Herausgegeben von Dorit Bosse, Ingelore Mammes und Christian Nerowski



UNIVERSITY OF BAMBERG PRESS

# Forum Erziehungswissenschaft und Bildungspraxis

Herausgegeben von Sibylle Rahm

Band 01



University of Bamberg Press 2008

# **Ganztagschule - Perspektiven aus Wissenschaft und Praxis**

Herausgegeben von Dorit Bosse, Ingelore Mammes und  
Christian Nerowski

im Auftrag des Bamberger Zentrums für Lehrerbildung  
BAZL, des Zentrums für Lehrerbildung der Universität  
Würzburg und des Forchheimer Bildungsfördervereins  
FOrsprung e.V.



University of Bamberg Press 2008

Über die Herausgeber:

*Dr. Dorit Bosse*, Universitätsprofessorin an der Julius-Maximilians-Universität Würzburg, Professur für Gymnasialpädagogik

*Dr. Ingelore Mammes*, Vertretungsprofessorin an der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe, Institut für Bildungswissenschaften

*Christian Nerowski*, wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg, Lehrstuhl für Schulpädagogik

Bibliographische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliographie; detaillierte bibliographische Informationen sind im Internet über <http://dnb.ddb.de/> abrufbar

Herstellung und Druck: digital print, Erlangen

Umschlaggestaltung: Brenda Büttner

Umschlagfoto © S. Hofschlaeger / Pixelio – <http://www.pixelio.de>

© University of Bamberg Press Bamberg 2008

<http://www.uni-bamberg.de/ubp/>

ISSN: 1866-9468

ISBN: 978-3-923507-36-8(Druckausgabe)

URN: urn:nbn:de:bvb:473-opus-1485

# Inhaltsverzeichnis

<i>Vorwort</i>	8
<i>Einleitung</i>	11
 <b>Teil I: Perspektiven aus der Wissenschaft</b>	
Olaf-Axel Burow <b>Ganztagsschule entwickeln: Durch die „Weisheit der Vielen“ von der Unterrichtsanstalt zum Kreativen Feld</b>	19
Gerhard Koller <b>Ganztagsschulen als Chance für die Entwicklung lokaler Bil- dungsregionen</b>	43
Fritz-Ulrich Kolbe <b>Zur Entwicklung der Lern- und Unterrichtskultur in ganztägi- gen Angeboten: Erste Ergebnisse der LUGS-Studie</b>	53
Thomas Schnetzer <b>Tagesstruktur an Ganztagsschulen: Die Rhythmisierung</b>	71
Christian Nerowski <b>Die Tagesschule als Modell der Zeitstrukturierung durch Um- verteilung des Unterrichts</b>	79
Ilse Kamski <b>Hausaufgaben – Schulaufgaben – Lernzeiten: Ein Perspekti- venwechsel</b>	93
Lars Holm <b>Die Kooperation zwischen Ganztagsschulen und Eltern in Dänemark: Herausforderungen und Möglichkeiten</b>	109

Lea Pulkkinen/Raija Pirttimaa 126  
**Der „integrierte Schultag“ in Finnland**

## **Teil II: Perspektiven aus der Praxis**

Alfred Hinz 141  
**Schule ist Stätte der Personwerdung, was sonst?  
Ein Plädoyer für die Ganztagschule am Beispiel der Boden-  
see-Schule St. Martin**

Christine Modesto 154  
**Die offene Ganztagschule in Bayern**

Claudia Gantke 159  
**Die gebundene Ganztagschule in Bayern**

Peter Hottaß 171  
**Ganztagschule: Von der Planung zur Umsetzung**

Andreas Keim 181  
**Das Konzept des Achtjährigen Ganztagsgymnasiums am Bei-  
spiel des Johann-Philipp-von-Schönborn-Gymnasiums in  
Münnerstadt**

Karin Doberer 191  
**Optimierte Raumbedingungen zur Unterstützung von Schul-  
klima und Lernkultur**

Safter Çınar 199  
**Können Ganztagschulen Kinder und Jugendliche mit Migra-  
tionshintergrund besser fördern?**

Stephan Bloße	206
<b>Schulinterne Evaluation ganztägiger Angebote</b>	
Sabine Brendel/Judith Strohm	224
<b>Das Programm „Ideen für Mehr! Ganztätig lernen“: Bedarfsorientierte Unterstützung von Ganztagschulen</b>	
<i>Programm der Tagung „Ganztagschule – Forschung, Erfahrungen, Praxis“</i>	238

## Vorwort

Kaum ein Vorwort schulpädagogischer Veröffentlichungen kommt derzeit ohne den Verweis auf die internationalen Leistungsvergleichsstudien aus, so auch dieses nicht. Es dürfte unstrittig sein, dass die bundesdeutsche Bildungslandschaft durch TIMSS und PISA in Bewegung geraten ist. Aufgrund der veränderten gesellschaftlichen Anforderungen an schulische Bildung scheint eine Weiterentwicklung der Bildungsinstitutionen unumgänglich, wobei die Umwandlung der Halbtagsschule zur Ganztagschule ins Zentrum der bildungspolitischen Aufmerksamkeit gerückt ist. Solche tief greifenden Reformvorhaben benötigen Unterstützung zur Umsetzung in der Praxis. Eine besondere Bedeutung kommt dabei denjenigen Institutionen zu, die sich als Schnittstellen, Koordinatoren und Multiplikatoren im Bildungsbereich verstehen.

Das *Bamberger Zentrum für Lehrerbildung (BAZL)*, eine im Jahr 2006 gegründete Einrichtung der Universität Bamberg, versteht sich als Knotenpunkt innerhalb und außerhalb der Universität. Einerseits koordiniert es die an der Lehrerbildung der Universität Bamberg beteiligten Fächer und Fächergruppen und übt in diesem Zusammenhang Beratungstätigkeiten für Studierende aus. Andererseits ist es bestrebt, sowohl ein regionales Netzwerk auf der Ebene der an Bildung beteiligten Institutionen im Raum Oberfranken als auch deutschlandweite Verbindungen zu anderen Lehrerbildungszentren zu etablieren. Ergänzt wird



sein Tätigkeitsportfolio durch das Engagement in der Lehrerfortbildung. Aktuelle Veranstaltungen sind unter dem unten genannten Link zu erfahren.

Das *Zentrum für Lehrerbildung und Bildungsforschung der Universität Würzburg (ZfL)*, 2004 gegründet, arbeitet an der Schnittstelle von Universität und Schule. Als zentrale wissenschaftliche Einrichtung hat das Zentrum die Aufgabe, die universitäre Lehrerbildung, die Bildungsforschung und die Lehrerfortbildung weiter zu entwickeln. Das ZfL führt die wissenschaftlichen Ressourcen in der Lehrerbildung fakultätsübergreifend zusammen und vernetzt sie mit Institutionen außerhalb der Universität. Es werden Tagungen und Methoden-Workshops veranstaltet und Beratung für den wissenschaftlichen Nachwuchs angeboten. Mit der engen Kooperation zwischen Universität und Schule erhalten Lehramtsstudierende ein zusätzliches praxisorientiertes Studienangebot und Lehrkräfte an Wissenschaft ausgerichtete praxisrelevante Fortbildungen.

Im Jahr 2007 wurde die *„Bildungsregion Forchheim“* mit einer großen Zukunftswerkstatt ins Leben gerufen. Zu deren Koordination gründete sich der Verein *„FOrsprung“*, der sich die Vernetzung und Förderung der Bildung im Landkreis Forchheim zum Ziel gesetzt hat. Konkret zielt der Verein auf die Verbreiterung des Interesses für Bildung, die Nutzung von Synergieeffekten durch Bildungsnetzwerke, die Etablierung von Qualitätskreisläufen, den Abbau von struktureller Bildungsbenachteiligung und die Erschaffung einer Plattform zur Diskussion von bildungspolitisch relevanten Themen. Inzwischen verfügt der Verein über fast 300 Mitglieder aus Bereichen der Schule, Kindertageseinrichtungen, Elternschaft, Politik, Wirtschaft und Öffentlichkeit.

Alle drei Institutionen haben durch die Ausrichtung der Tagung *„Ganztagsschule – Forschung, Erfahrungen, Praxis“* vom 28.-29.2.2008 in Forchheim gemeinsam das Ziel verfolgt, die Weiterentwicklung von Schule durch die Ausweitung von Ganztagschulen voranzutreiben. Durch die Veröffentlichung der Beiträge im vorliegenden Tagungsband sollen die Ergebnisse dieses gemeinsamen Bemühens um schulische

Reformen einem erweiterten Kreis von interessierten Leserinnen und Lesern zugänglich gemacht werden.

Damit sind wir als Herausgeber allen, die zum Gelingen der Tagung beigetragen haben, zu Dank verpflichtet. Für die Erstellung des Manuskripts möchten wir Magdalena Munzert danken. Wir hoffen mit diesem Band einen Beitrag zur Weiterentwicklung von Schul- und Unterrichtskultur in Wissenschaft und Praxis leisten zu können.

Bamberg und Würzburg, im Juni 2008

Dorit Bosse, Ingelore Mammes und Christian Nerowski

### **Links**

<http://www.uni-bamberg.de/bazl>

<http://www.lehrerfortbildung-bamberg.de>

<http://www.forsprung.de>

<http://www.zfl.uni-wuerzburg.de>

<http://www.tagung-ganztagschule.de>

## Einleitung

Das Thema Ganztagschule hat Konjunktur – sowohl in Populärmedien, wie auch als bildungspolitische Forderung. Nicht zuletzt angestoßen durch das „Investitionsprogramm Bildung und Betreuung“ IZBB stehen zahlreiche Schulen vor der Herausforderung den Schulbetrieb ganztägig zu organisieren. Ganztagschulen werden als Möglichkeit gesehen, die „Schule neu zu denken“ (Hartmut von Hentig). Dabei sprechen insbesondere folgende Motive für die Einführung von Ganztagschulen:

- Ganztagschulen entlasten Eltern und tragen so zur verbesserten Vereinbarkeit von Beruf und Familie bei. Sie sind in diesem Kontext Teil der sozialen Infrastruktur.
- Ganztagschulen schaffen Kindern und Jugendlichen gemeinsame Erfahrungsräume und fördern dadurch Sozialkontakte, Integration und Eigeninitiative.
- Ganztagschulen bieten Raum für die Vermittlung zeitintensiver Fertigkeiten wie Methodenkompetenz, Kommunikationskompetenz, Teamkompetenz und eigenverantwortliches Arbeiten, die für den Einstieg in das Berufsleben immense Bedeutsamkeit erlangt haben.
- Ganztagschulen haben erweiterte Möglichkeiten, lernschwache Schülerinnen und Schüler individuell zu fördern und können dadurch unterschiedliche Ausgangslagen der Lernenden besser kompensieren (vgl. Holtappels 2007 S. 8ff.; vgl. Ludwig 2003 S.39ff.; vgl. BMFSFJ S. 13).

Die alleinige Umstellung auf Ganztagsbetrieb muss noch nicht notwendigerweise positive Effekte nach sich ziehen, wenn man einmal von der reinen Betreuungsfunktion absieht. So konnten Radisch und Klieme (2003) in einem Vergleich mehrerer Studien bei teilweise widersprechenden Forschungsarbeiten nur geringe positive Wirkungen im sozial-integrativen Bereich und keine Wirkungen im Leistungsbereich belegen. Nur die Tatsache, die Lernenden länger in der Schule zu halten, bringt also noch keinen entscheidenden Vorteil. Die Autoren halten ferner fest, dass zum derzeitigen Zeitpunkt erhebliche Forschungsdefi-

zite in Bezug auf die Wirkungsweise von Elementen ganztägiger Schulorganisationen bestehen.

Wie soll die Einzelschule nun mit dem Wissen um diese Erkenntnisse verfahren? Da mit dem derzeitigen Forschungswissen keine generellen Aussagen über die Effektivität von Ganztagschulen getroffen werden können, sind die Schulen aufgefordert ihr Schulkonzept nach den eigenen Maßstäben zu gestalten und dessen Wirkungskraft selbst zu untersuchen. Eine Ganztagschule kann vor allem dann ihre Potentiale nutzen, wenn die an Schule Beteiligten sich über die Ziele klar werden, die mit Hilfe der Ganztagschule erreicht werden sollen und regelmäßig die Erreichung der Ziele evaluieren. Gebunden an die jeweiligen Voraussetzungen muss eine Schule selbst entscheiden, welche Bereiche als wichtig erachtet werden und vornehmlich zu behandeln sind (z.B. Sprachförderung, Hausaufgabenbetreuung, selbstständigkeitsfördernde Unterrichtsformen). Ganztagschule kann für zentrale pädagogische Ansprüche einen Rahmen bieten, darf sich aber nicht in der bloßen zeitlichen Ausdehnung schulischer Angebote erschöpfen. Wichtig erscheint die Einsicht, dass die Einführung der ganztägigen Beschulung an einer Einzelschule nicht Endpunkt eines Schulentwicklungsvorgangs ist, sondern vielmehr als Teil eines infiniten Prozesses zu verstehen ist.

Anregungen, wie das Konzept Ganztagschule ausgestaltet und wie zu dessen Gelingen beigetragen werden kann, soll der vorliegende Band liefern. Dabei wird kein Anspruch auf die vollständige Abbildung aller Facetten der gegenwärtigen Ganztagschuldiskussion erhoben, sondern es werden ausgewählte Themengebiete durch Fachleute erörtert. Der Band ist das Ergebnis der bereits im Vorwort erwähnten Tagung „Ganztagschule – Forschung, Erfahrungen, Praxis“ vom 28.-29.2.2008 in Forchheim und soll den dort stattgefundenen Erfahrungsaustausch zwischen Wissenschaft und Praxis widerspiegeln. Entsprechend gliedert sich der Band in „Perspektiven aus der Wissenschaft“ und „Perspektiven aus der Praxis“.

Im ersten Teil „*Perspektiven aus der Wissenschaft*“ wird die Ganztagschulentwicklung in einen größeren Kontext eingeordnet, der den Gesamtprozess von Schulentwicklung umfasst und auch die Perspektive des Nachbarlandes Dänemark sowie Finnlands einschließt. Der Blick

über den „deutschen Tellerrand“ zeigt, dass sich Wissenschaftler bezogen auf die Zusammenarbeit von Schule und Elternhaus sowie bezogen auf den Anspruch einer gezielten sozial-psychologischen Förderung von Heranwachsenden andernorts mit ähnlichen pädagogischen wie schulstrukturellen Fragen beschäftigen, wenn auch bedingt durch spezifische kulturelle Skripts unterschiedlich akzentuiert, wie es derzeit in Deutschland passiert. Im ersten Teil geht es außerdem um die Bedingungsfaktoren, die notwendig sind, damit die Ganztagschule zu einem pädagogischen Erfolgsmodell werden kann. Es werden Theoriekonzepte einer sinnvollen Umgestaltung von der Halbtagsschule zur Ganztagschule diskutiert sowie Ergebnisse aus Ganztagserschulungsforschung vorgestellt, die die Gelingensbedingungen guter Ganztagschulen ebenso hervorheben wie den weiteren Forschungsbedarf offen legen.

*Olaf-Axel Burow* von der Universität Kassel verweist in seinem Beitrag zur Ganztagschule zwar auf die Bedeutung der empirischen Bildungsforschung als Aufklärungshelfer bei der Veränderung von Schule, zeigt jedoch zugleich auf, dass sie allein nicht ausreicht, um „gute Schule“ zu entwickeln. Eine effiziente Weiterentwicklung von Schul- und Lernkultur kann nach Burow durch den Nutzen der „Weisheit der Vielen“ (Surowiecki) erfolgen, die auf unterschiedliche Kompetenzen an Schule Beteiligten zurückgreift.

*Gerhard Koller*, Schulamtsdirektor des Landkreises Forchheim, nennt in seinem Beitrag Hemmnisse der Umorganisation von Schulen und stellt Interventionsprogramme vor, die auf die veränderten familiären und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen reagieren, indem sie Ganztagschulentwicklung anstoßen. Dabei verweist er insbesondere auf das Investitionsprogramm „Zukunft Bildung und Betreuung“ sowie „lokale Bildungslandschaften“, die die Kooperation von Jugendhilfe und Ganztagschule fokussieren und fördern.

*Fritz-Ulrich Kolbe* von der Universität Mainz präsentiert die Zwischenergebnisse seines mit Sabine Reh durchgeführten Forschungsprojekts LUGS. Ein Schwerpunkt liegt auf der Erforschung der symbolischen Konstruktionen von Ganztagschulen, die in Auseinandersetzung mit dem allgemeinen Diskurs von den Beteiligten entwickelt wurden. Das Forschungsinteresse richtet sich auf das pädagogische Grundverständ-

nis schulischer Bildung, die praktizierte Lern- und Unterrichtskultur und das Problem der Zeitstrukturierung.

*Thomas Schnetzer*, Mitarbeiter am Institut für Schulentwicklungsforschung der Universität Dortmund, konzentriert sich in seinem Beitrag auf die Tagesstruktur an Ganztagschulen, wobei das Augenmerk auf den Aspekt der Rhythmisierung auf Schul- Unterrichts- und Lernprozessebene gerichtet wird. Dabei wird die Bedeutung eines pädagogisch und didaktisch begründeten Umgangs mit dem „Mehr“ an Zeit betont, das Ganztagschulen im Vergleich zu Halbtagschulen zur Verfügung steht.

*Christian Nerowski* von der Universität Bamberg stellt ein Modell der Zeitstrukturierung durch Umverteilung des Unterrichts vor und bringt es in Zusammenhang mit der aktuellen Ganztagschuldiskussion. An einer Grundschule, die das so genannte „Tagesschul“-Modell eingeführt hat, wird der Prozess der Schulentwicklung rekonstruiert, und es werden Evaluationsergebnisse aus einer Befragung der Beteiligten diskutiert.

*Ilse Kamski*, Mitarbeiterin am Institut für Schulentwicklungsforschung der Universität Dortmund, plädiert für einen pädagogisch reflektierten Umgang mit Hausaufgaben, der über die Lehrkräfte hinaus auch die Betreuungskräfte, Eltern und Schülerinnen und Schüler einbezieht. Ziel sollte eine Neubestimmung dessen sein, was Hausaufgaben leisten können, indem diese stärker als bisher in das pädagogische Gesamtkonzept von Ganztagschulen eingebettet werden sollten.

*Lars Holm* von der Universität Aarhus in Dänemark diskutiert verschiedene Modelle der Zusammenarbeit von Schule und Elternhaus in Dänemark und gibt Hinweise, wie die Kooperation an Ganztagschulen gelingen kann. Er bezieht sich dabei auf seine Forschungen an drei Ganztagschulen einer dänischen Großstadt.

*Lea Pulkkinen* von der Universität Jyväskylä in Finnland und *Raija Pirttimaa* beschreiben den „integrierten Schultag“ im finnischen Modellprojekt „Mukava“. Durch die Entwicklung der Einzelschule zu einem vernetzten Aktivitätszentrum sollen soziale Fähigkeiten und soziales Kapital der Lernenden gestärkt werden.

Im zweiten Teil „*Perspektiven aus der Praxis*“ berichten Planer, Schulleiter, Eltern und Evaluatoren, wie sich aus ihrer Sicht eine erfolgreiche Ganztagserschulung vollzieht. Es werden unterschiedliche Modelle von Ganztagserschulungen voneinander abgegrenzt, um mit begrifflicher Schärfe zu verdeutlichen, worin die jeweiligen Vorzüge und Nachteile unterschiedlicher Ganztagserschulungsmodelle bestehen. Dabei werden gelungene Umwandlungen von Halbtagserschulungen ebenso aufgezeigt wie die Tücken, die Bottom-up-Prozesse in Schulkollegien unweigerlich mit sich bringen. Es werden günstige Rahmenbedingungen und Lernumgebungen diskutiert, die von der Einführung von Doppelstunden bis zur ganztagspezifischen Raumgestaltung reichen. Wie im ersten Teil spielt auch bei den „*Perspektiven aus der Praxis*“ die Kooperation mit den Eltern und entsprechende Unterstützungs- und Beratungssysteme eine gewichtige Rolle.

*Alfred Hinz*, ehemaliger Schulleiter der Bodenseeschule St. Martin, stellt in seinem Beitrag die pädagogischen Eckpfeiler seiner Schule dar. Sie ist seit ihrer Gründung Anfang der 70er Jahre eine Ganztagserschulung und erreichte durch Reinhard Kahls Dokumentarfilm „Treibhäuser der Zukunft“ weite Aufmerksamkeit. Konzeptionelle Grundlage der Schule ist der „*Marchtaler Plan*“, ein umfassender Bildungs- und Erziehungsplan, der auf die Reformpädagogik Maria Montessoris aufbaut.

*Christine Modesto* präsentiert als Leiterin des Referats „Ganztagserschulungen, Schulorganisation, Übertrittsverfahren“ im Bayerischen Staatsministerium für Unterricht und Kultus das Konzept der offenen bayerischen Ganztagserschulung. Dabei grenzt sie zunächst unterschiedliche Modelle voneinander ab, stellt Zielsetzungen vor, um im Anschluss Detailfragen vom Mittagessen bis hin zur Personalstruktur zu erörtern und abschließend das Vorgehen in der Antragsstellung einer Ganztagserschulung im Land Bayern zu beschreiben.

*Claudia Gantke* stellt als Leiterin des Referats „Organisations- und Qualitätsentwicklung“ des Staatsinstituts für Schulqualität und Bildungsforschung München das von ihr maßgeblich entwickelte Konzept der gebundenen Ganztagserschulung vor. Wichtige Stichworte: Individuelle Förderung, veränderte Lern- und Unterrichtskultur, Stärkung der sozialen Kompetenzen, kulturelle Bildung, Berufsorientierung, Öffnung von Schule.





*Sabine Brendel* und *Judith Strohm* von der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung beschreiben das Programm „Ideen für Mehr – Ganztägig Lernen“, das als Begleitprogramm des Investitionsprogramms „Zukunft Bildung und Betreuung“ (IZBB) die Einzelschulen inhaltlich begleitet und unterstützt. Sie gehen dabei auf Ziele, Grundsätze und die konkreten Leistungen des Programms ein und geben einen Überblick über dessen Effektivität.

### Literatur

- BMFSFJ – Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2005). Zwölfter Kinder und Jugendbericht: Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder und Jugendhilfe in Deutschland.  
[http://www.bmfsfj.de/doku/kjb/data/download/kjb\\_060228\\_ak3.pdf](http://www.bmfsfj.de/doku/kjb/data/download/kjb_060228_ak3.pdf). Letzter Zugriff am 18.06.08
- Holtappels, H. G. (2007<sup>3</sup>). Ganztagschulen entwickeln und gestalten: Zielorientierungen und Gestaltungsgrundsätze. In: Höhmann, K./ Holtappels, H. G./ Kamski, I./ Schnetzer, T. (Hrsg.). Entwicklung und Organisation von Ganztagschulen: Anregungen, Konzepte, Praxisbeispiele. Dortmund: IFS.
- Ludwig, H. (2003). Die Entstehung und Entwicklung der modernen Ganztagschule in Deutschland: Ein historischer Überblick in systematischer Absicht. In: Rekus, J. (Hrsg.). Ganztagschule in pädagogischer Verantwortung. Münster: Aschendorff.
- Radisch, F./ Klieme, E. (2003). Wirkung ganztägiger Schulorganisation: Bilanzierung der Forschungslage.  
[http://www.bildung-brandenburg.de/fileadmin/bbs/schule/\\_ganztagschule/Diskussion\\_Links/pdf/wirkung\\_gts.pdf](http://www.bildung-brandenburg.de/fileadmin/bbs/schule/_ganztagschule/Diskussion_Links/pdf/wirkung_gts.pdf). Letzter Zugriff am 18.06.2008.

**Teil I:**  
**Perspektiven aus der Wissenschaft**

Olaf-Axel Burow

## **Ganztagsschule entwickeln: Durch die „Weisheit der Vielen“ von der Unterrichtsanstalt zum Kreativen Feld**

### **Die Ganztagsschule als Reformmotor für neues Lehren und Lernen**

Wer meinte, die Klagen über die Misere der deutschen Schule seien im Gefolge der internationalen Schulleistungsuntersuchungen nicht mehr steigerbar, der wurde jüngst eines Besseren belehrt: „So macht die Schule unsere Kinder kaputt!“ titelte am 04.02.2008 die „Bildzeitung“ und selbst in der seriösen „Zeit“ beklagte Susanne Gaschke am 07.02.2008 ein „unerträgliches Maß an Schulverwüstung“. Worum ging es? Die übereilte Einführung von G8 bei Beibehaltung der alten Lehrpläne und der im 45-Minuten-Takt verlaufenden Unterrichtsstruktur machte mit einem Mal deutlich, dass das tradierte Modell der Schule als Unterrichts- und Belehrungsanstalt endgültig in die Krise gekommen ist. Unter dem Zwang, die alten Lehrpläne in nur 12 Jahren abzuhandeln, wurden Gymnasien plötzlich zu Ganztagessschulen, ohne dass sie ihr Lehr-Lernkonzept veränderten. Viele meinten, sie bräuchten den herkömmlichen Unterricht nur auszuweiten und den Stoff auf den Nachmittag verteilen. Der Widerstand von Eltern und Schülern belehrte sie eines Besseren und zeigte nebenbei, dass Politik, Schulverwaltung, Lehrerschaft, aber auch Wissenschaft, gut daran täten, wenn sie der „Weisheit der Vielen“, also dem Wissen von *allen* an Schule Beteiligten, mehr Mitgestaltungsrecht einräumen würden. Die „Mehrdesselben-Methode“ der von oben verordneten Schulentwicklung funktioniert nicht mehr. Gute Schule kann nur mit allen gemeinsam geschaffen werden, denn der beste Schulentwickler ist nicht ein einzelner Experte, eine Bildungsverwaltung oder eine Kommission, sondern eine vielfältig gemischte Gruppe bestehend aus allen Schlüsselpersonen, die an Schule beteiligt sind. Schülerinnen und Schüler, Lehrkräfte, Eltern, andere Mitarbeiten-

de, Beraterinnen und Berater etc. verfügen nämlich jeder für sich über wichtiges *Teilwissen* darüber, wie Lehren und Lernen, wie Erziehung und Bildung, wie Schule als Ganzes optimal gestaltet werden kann. Leider ist dieses Wissen aufgrund der Spezialisierung und der mangelnden Kommunikation *fragmentiert*, was sich auch in den undurchdachten Reformbemühungen von Politikern und Bildungsverwaltungen offenbart, die all zu oft dem Irrtum erliegen, sie allein hätten „den ganzen Elefanten“ (Surowiecki 2005). Doch erst wenn das verteilte Wissen im Sinne eines lernenden Netzwerks zusammenkommt, kann Schule sinnvoll und nachhaltig gestaltet werden.

Und dass dies funktioniert, zeigen – allen Klagen zum Trotz – die vielen beeindruckenden Beispiele von Schulen, die sich – oft aus eigener Kraft – auf den Weg gemacht haben, den überfälligen Abschied von der traditionellen Belehrungsschule einzuleiten und nach Möglichkeiten zu suchen, Schule zu einem kreativen Feld gegenseitiger Anregung und gemeinsamer Entwicklung zu machen. Dem Internet sei Dank kann man sich über die neuen Modelle und Ansätze informieren und sie zur Anregung für die Entwicklung der eigenen Schule nutzen. Auf Seiten wie <http://www.blickueberdenzaun.de>, <http://www.archiv-der-zukunft.de>, <http://www.grundschule-harmonie.de> und <http://schulpreis.bosch-stiftung.de> zeigt sich: Die Herausforderung zur Gestaltung der Ganztagschule bietet nach Jahrzehnten bildungspolitischer Stagnation nicht nur die Chance, Schule grundlegend neu zu denken, sondern auch Lehren und Lernen für Lehrkräfte und Lernende angenehmer und effizienter zu gestalten. Doch wie kann der notwendige Wandel eingeleitet werden?

## **Die Grenzen von Schulqualitäts- und Schulentwicklungsforschung**

Bei der Beantwortung der Frage, wie erfolgreiche Schulentwicklung initiiert werden kann, scheiden sich die Geister. Angestoßen durch die internationalen Schulleistungsuntersuchungen hat sich die empirische Bildungsforschung zum neuen Hoffnungsträger aufgeschwungen. Allerorten werden entsprechende Lehrstühle und Studiengänge eingerich-

tet, machen Evaluation und Qualitätssicherung eine Karriere als Zauberwörter, die eine optimierte Lehr-Lernlandschaft versprechen, auf deren Kehrseite sich jedoch immer häufiger der vermessene Mensch bzw. Schüler oder Lehrkraft wieder findet. Die Frage ist: Führt mehr und differenziertere empirische Bildungsforschung zu besseren Schulen? Welche konkreten Hilfen und Einsichten gibt sie den Praktikern vor Ort an die Hand? Eine Analyse ausgewählter Forschungsergebnisse bringt auf den ersten Blick durchaus Erhellendes ans Licht.

So hat die Schulqualitätsforschung (umfassend in Fend 2008) eine Reihe von „Erfolgsfaktoren ‚guter Schulen‘“ herausgearbeitet. Eine Metaanalyse des Institute of Education der Universität London für das Office for Standards in Education (OFSTED Sammons 1995) benannte schon vor über 10 Jahren elf „Erfolgsfaktoren“:

1. Professionelle Führung
2. Geteilte Visionen und Ziele
3. Attraktive Lernumgebung
4. Konzentration auf Lehren und Lernen
5. Zielgerichtetes Unterrichten
6. Hohe Erwartungen
7. Positive Verstärkung
8. Lernfortschrittskontrolle
9. Rechte und Verantwortlichkeiten
10. Partnerschaft zwischen Eltern und Schule
11. Lernende Organisation.

Diese komprimierte Auflistung enthält fast alles, was sich engagierte Pädagoginnen und Pädagogen seit Jahrzehnten wünschen und sie offenbart damit auch unfreiwillig ihren entscheidenden Mangel: Sieht man mal von dem auf Peter Senge zurückgehenden Terminus „Lernende Organisation“ ab, bietet diese Liste nichts Neues, versammelt sie doch selbstverständliche Einsichten, über die auch der durchschnittlich informierte Laie verfügt. Es handelt sich im Wesentlichen um Einsichten, die Pädagoginnen und Pädagogen wie etwa Maria Montessori oder Célestin Freinet intuitiv entdeckten und schon im ersten Drittel des letzten Jahrhunderts mit Erfolg praktizierten. Auch die neue McKinsey Studie, die unter Leitung des renommierten Bildungsforschers Michael

Barber (2007) durchgeführt wurde – mit dem Ziel, endlich dem Geheimnis erfolgreicher Schulen auf die Spur zu kommen – bestätigt bekannte Einsichten. Unter dem vielversprechenden Titel „How the world’s best performing school-systems come out on top“ werden drei Kerneinsichten aus einer Sekundäranalyse der PISA-Gewinner abgeleitet, die H.G. Rolff (2008) in programmatischen Überschriften folgendermaßen zusammenfasst:

*Erste Einsicht: Der einzige Weg, die Ergebnisse zu verbessern ist, den Unterricht (instruction) zu verbessern.*

Um Missverständnissen entgegenzuwirken: Mit dem Terminus „Unterricht“ meinen die Verfasser nicht eine Fortschreibung tradierter Unterrichtskonzepte, etwa der deutschen „Osterhasenpädagogik“, sondern sie betonen – ganz in Übereinstimmung mit den Erkenntnissen aus Gestaltpädagogik und Hirnforschung (Bauer 2006) – die *Optimierung der Qualität der Interaktion zwischen Schülerinnen und Schülern und Lehrkräften*. Von *Wertschätzung* getragene Beziehungen sind entscheidend. Wenig überraschend, werden wir doch an das Konzept des „pädagogischen Bezugs“ aus den Anfängen des letzten Jahrhunderts erinnert. Die einzelne Lehrkraft müsse sich zur Realisierung einer solchen Beziehung ihrer eigenen Schwächen und Stärken bewusst werden und an ihrer Haltung arbeiten – eine These die Carl Rogers (1972) und wir mit Bezug auf die Gestaltpädagogik (Burow/Scherpp 1981) nicht nur vertreten, sondern auch in praxisbezogenen Konzepten des Lehrertrainings (Burow 1993) umgesetzt haben. Wichtig sei weiter ein Verständnis der „best practices“ und die Motivation, gemeinsam getragene Ziele umzusetzen, auf Basis eines allgemeinen Glaubens an die eigene Möglichkeit, etwas bei der Bildung und Erziehung der Kinder bewirken zu können.

*Zweite Einsicht: Es gibt vier Ansätze, wie Schulsysteme die Lehrkräfte unterstützen können, damit sie ihren Unterricht verbessern.*

1. Vermittlung praktischer Fähigkeiten während der Ausbildung: Die Ausbildung ist vom Seminarraum zum Klassenzimmer verlagert.
2. Coaches in den Schulen zur Unterstützung der Lehrkräfte: Alle Systeme haben gute Lehrkräfte, die als Coaches tätig sind (1 zu 1

Coaching im Klassenzimmer mit Feedback, Modellierung besseren Unterrichts, Hilfe zur Reflexion des eigenen Verhaltens). H.G. Rolff ergänzt, dass in Großbritannien in 4 Jahren eine 20% Verbesserung im Lesen und Rechnen durch Einsatz von je 2000 Coaches erreicht wurde. Wichtig sei auch die Lehrerfortbildung. So geben die Niederlande siebenmal, die Schweiz viermal soviel für Lehrerfortbildung aus wie Deutschland.

3. Auswahl und Entwicklung effektiver Führungskräfte (instructional leaders): Dabei werden verschiedene Maßnahmen durchgeführt, um die besten Lehrkräfte für die Schulleiterposition auszuwählen, diese entsprechend zu qualifizieren, diese mit einem hohen Zeitanteil einzusetzen, um die Lehrkräfte zu coachen (in den meisten der Top-Systeme 80% der Zeit). Es wird besonders die Fokussierung auf „instructional leadership“ in Abgrenzung zur „school administration“ betont: „Being a teacher is about helping children to learn. Being a principal is about helping adults to learn“.
4. Den Lehrkräften ermöglichen, voneinander zu lernen: gemeinsame Planung des Unterrichts, wechselseitige Unterrichtsbesuche und Unterstützung zur Verbesserung.

So richtig und wichtig diese Einsichten sind, so leiden sie doch darunter, dass sie zum überwiegenden Teil seit Jahrzehnten bekannt sind. Ob es sich um die Forderungen nach mehr Praxisbezug in der Lehrerbildung, nach kooperativem Lernen und Team-Teaching, dem Aufbau eines Unterstützungssystems für Lehrkräfte oder einer gezielteren Auswahl von pädagogischen Führungskräften handelt – fast alles war schon Bestandteil meiner Lehrerbildung in den siebziger Jahren des letzten Jahrhunderts. Ich könnte nun fortfahren und eine Reihe von neueren Untersuchungen und Untersuchungsergebnissen zu Teilbereichen vorstellen, doch ich befürchte, dass diese Daten diejenigen, die vor Ort versuchen, ihre Schule zu entwickeln, kaum weiterbrächten. Vielleicht vereinfache ich ja und sehe die empirische Bildungsforschung zu kritisch, aber nach über 35 Jahren der praktischen und theoretischen Befassung mit Schule und Schulentwicklung kann ich mich des Eindrucks nicht erwehren, dass wir uns all zu oft im Kreise drehen, ohne wesentliche Fortschritte – jedenfalls in den entscheidenden Bereichen – zu ma-

chen. Ob es sich um die Abschaffung des schülerdiskriminierenden dreigliedrigen Schulsystems handelt, oder die Reduzierung des erdrückenden Übergewichts frontaler Belehrung, um die Fragwürdigkeit der Zensurenggebung, die Abschaffung des zerstückelnden 45-Minuten-Takts und vieles mehr: In all diesen Fragen bestätigt uns die Forschung nur immer wieder neu, was wir ohnehin wissen und – was wir in den meisten Fällen auch durch bloßes Nachdenken, Beobachten, durch das gemeinsame Einsetzen unseres „gesunden Menschenverstandes“, erkennen könnten.

Meine These ist daher: *Die Pädagogik leidet weniger unter einem Erkenntnisdefizit als eher unter einem Umsetzungsproblem.* Ich wage vorausszusagen: So wie die empirische Bildungsforschung in den letzten 40 Jahren an dem Anspruch gescheitert ist, mit ihren Erkenntnissen einen flächendeckend wirksamen Durchbruch bei der Entwicklung „guter Schulen“ zu befördern, so wird auch der mit vielfach gesteigertem Aufwand betriebene Mess-, Standardisierungs- und Evaluierungshype wenig zur Verbesserung unserer Schulen beitragen. Ganz im Gegenteil: Fördert er doch – wie wir jetzt erleben – ähnlich übrigens wie schon einmal Anfang der siebziger Jahre des letzten Jahrhunderts, das Aufkommen der schon mehrfach gescheiterten Steuerungsillusion bei Politikern und Bildungsverwaltern, die jetzt auf Standardisierung, Normierung und Beschleunigung setzen. Dabei sollte G8 ein warnendes Menetekel sein! Die ständig wachsende Datenmenge, die Tabellen und Checklisten gaukeln uns vor, wir hätten damit endlich den Zauberstab zur „guten Schule“ in der Hand. Bei dieser Datengläubigkeit handelt es sich um eine Illusion, die auch unserem Zeitgeist geschuldet ist. Kennzeichen der Wissensgesellschaft ist ja gerade die Vision einer durch Wissenschaft rational kontrollier- und steuerbaren Welt. Dieser Glaube ist bei den Machern ungebrochen, obwohl wir in fast allen Bereichen (Umwelt, Politik, Wirtschaft etc.) das Gegenteil erleben. Bildungsforschung springt auf diesen Zug auf, profitiert kräftig davon, verspricht sie doch den überforderten Politikern und Bildungsverwaltern wissenschaftlich abgesicherte Handlungsempfehlungen. Dieses Versprechen ist nur möglich, weil viele ihrer Vertreterinnen und Vertreter es vermeiden, sich mit den bislang zu wenig reflektierten immanenten Grenzen ihrer



Forschungsrichtung auseinanderzusetzen. Da ich diese Grenzen hier nicht detailliert ausführen kann, nur einige Kernpunkte:

- Bildungsforscher überschätzen ihre Einflussmöglichkeiten. Ihre Erkenntnisse werden von gesellschaftlichen Interessengruppen willkürlich interpretiert und genutzt. PISA, aber auch andere Untersuchungen haben gezeigt, dass es für das politische Handeln fast völlig egal ist, was herausgefunden wurde, denn die Ergebnisse werden je nach politischer Interessenlage „passend“ gemacht.
- Bildungssysteme unterliegen komplexen Eigenlogiken und können von „Außen“ nur sehr begrenzt beeinflusst oder gar gesteuert werden.
- Entwicklungsmaßnahmen, die auf mit Wahrheitsanspruch vertretenen Erkenntnissen basieren, lassen sich nicht eins-zu-eins „implementieren“, sondern rufen paradoxer Weise oft das Gegenteil der intendierten Wirkungen hervor.
- Empirische Bildungsforschung als Teilsystem unterliegt eigenen Ausbreitungs- und Institutionalisierungslogiken, die zu einer Verzerrung der Ergebnisse und einer Fehlgewichtung von Argumenten führen.
- Die Datenfixierung drängt andere Erkenntnisweisen in den Hintergrund und lenkt von grundlegenden Fragestellungen, etwa bildungs- und erziehungsphilosophischen Reflexionen bzw. Werteklärunen ab. Auch verschiebt sie den Blick von den konkreten Menschen zu angeblich verallgemeinerbaren Daten.
- Weiten Teilen der Bildungsforschung liegt ein mechanistisches, reduktionistisches Bild der „datengesteuerten Entwicklung“ zugrunde. In diesem vereinfachten Bild taucht alles das, was sich der Messung entzieht, nicht auf. „Weiche“ Faktoren werden in den Hintergrund gedrängt, obwohl diese oft von entscheidender Bedeutung für die Entwicklung „guter Schulen“ sind.
- Der empirischen Bildungsforschung liegt die Idee zugrunde, wenn man die wesentlichen Daten hätte, könnte man systematisch „gute Schulen machen“. Diese Machbarkeits- und Steuerungszug illusion verkennt den nur begrenzt steuerbaren Charakter von spontan, individuell und evolutionär sich vollziehenden Bildungsprozessen,

die durch komplexe Einflussfaktoren beeinflusst werden, die sich – zum Glück! – der vollständigen Aufklärung durch Forschung entziehen.

Was folgt aus diesen kritischen Einwänden? Empirische Bildungsforschung ist zweifellos ein wichtiges, ergänzendes und gegebenenfalls korrigierendes Erkenntnismittel auf dem Weg zur „guten Schule“. Sie kann unseren Blickwinkel erweitern und uns helfen zentrale Faktoren zu erkennen. Daher sind wir gut beraten ihre Einsichten – mit der gebotenen kritischen Distanz zur Kenntnis zu nehmen. Doch sollten wir uns vor einer Überschätzung ihrer Möglichkeiten hüten und uns ihrer problematischen Nebenfolgen und paradoxen Wirkungen bewusst sein. Um „gute Schulen“ zu entwickeln, bedarf es aber mehr als „objektiv“ erhobener Daten.

### **Fünf Zugänge zur Nutzung der „Weisheit der Vielen“: Eine neue Perspektive der Schulentwicklung**

In Erweiterung der *Schulqualitätsforschung* hat die *Schulentwicklungsforschung* viele hilfreiche Verfahren etwa der Qualitätsentwicklung erarbeitet (umfassend in Rolff 2000/2007; Download unter <http://www.netzwerk-schulentwicklung.de>). Dabei ist jedoch ein entscheidender Ansatzpunkt unterschätzt worden, der vergleichsweise simpel und doch äußerst Erfolg versprechend erscheint: Die Nutzung der „Weisheit der Vielen“. Was ist darunter zu verstehen?

#### **Zugang 1: Die Zukunftswerkstatt**

Seit über 20 Jahren veranstalten wir im Rahmen von Schulentwicklungsprojekten Zukunftswerkstätten, ein Ansatz der auf den Futurologen Robert Jungk zurückgeht (vgl. Burow/Neumann-Schönwetter 1994, 1998). In eineinhalb Tagen treffen sich Lehrkräfte einer Schule und durchlaufen drei Phasen: In der *Kritikphase (I)* analysieren sie, was an ihrer Schule bzw. ihrem Unterricht schlecht läuft. In gemischten Gruppen erstellen sie Analyseplakate, auf denen sie darstellen, was an den

Rahmenbedingungen, der Kommunikation im Kollegium und ihnen selbst liegt. In der *Visionenphase (II)* begeben sie sich auf eine Reise in die Zukunft: Wie sähe ihre Schule, ihr Unterricht, ihr Arbeitsalltag etc. im Jahr 2020 aus, wenn alles, was sie sich wünschen möglich wäre. Die in Gruppen erarbeiteten Visionen werden in phantasievollen Gestaltungen, Modellen, dramatischen Inszenierungen etc. im Plenum vorgestellt. Diese Visionen bilden die Grundlage für die Erarbeitung von konkreten Umsetzungsprojekten in der *Realisierungsphase (III)*, ersten Schritten auf dem Weg zur Realisierung der gemeinsam erarbeiteten Zukunftsvorstellung. Was kommt bei diesem vergleichsweise einfachen Verfahren heraus?

Selbst miteinander in Anfeindungen verstrickte Kollegien entdecken zu ihrer Überraschung, dass sie – was die Analyse der Kritikpunkte betrifft – ähnliche Auffassungen haben. Aber noch erstaunlicher ist für viele die Entdeckung, dass sie und ihre Kollegen – auch was die Vision einer „guten Schule“ betrifft – über einen großen Schatz an gemeinsam geteilten Vorstellungen verfügen, über die sie im Alltag kaum sprechen. Dieses Wissen um Grunddimensionen „guter Schule“ ist in Form von „inneren Bildern“ gebunden, eine Wissensform, die der Hirnforscher Ernst Pöppel (2006) als „pictorial knowledge“ bezeichnet. Indem wir die Kollegen ihre Visionen zunächst in Symbolen ausdrücken lassen, erschließen wir dieses verborgene Wissen und machen es für alle zugänglich. Im Gegensatz zu ich-fernem explizitem Wissen ist Bildwissen ich-nah und handlungsleitend. Die *Entdeckung gemeinsam geteilter Zukunftsbilder* – übrigens auch ein zentraler Ansatzpunkt in Senges Konzept der „Lernenden Organisation“ – wirkt beflügelnd und verleiht dem Handeln der Kollegen Sinn und Ziel.

## **Zugang 2: Die Zukunftskonferenz**

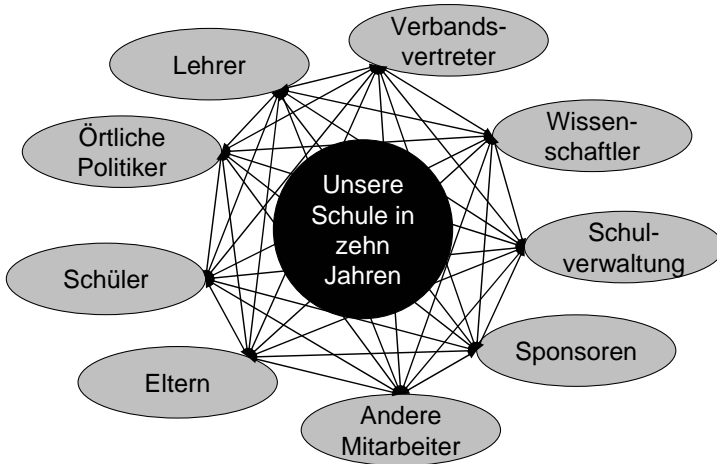
Mit der Zeit erkannten wir, dass die Beschränkung auf einen Austausch unter Lehrkräften die Wirksamkeit der Zukunftswerkstatt stark begrenzt. Ein Wendepunkt war die Begegnung mit der „Future Search Conference“ (dt. Zukunftskonferenz), die der New Yorker Managementprofessor Marvin Weisbord (2001) mit dem Ziel entwickelt hatte, die Kommunikation in großen Firmen zu verbessern. Sein Ansatz

brachte zwei wesentliche Erkenntnisse: Wenn man Organisationen bzw. Schulen nachhaltig entwickeln will, muss man erstens das „gesamte System“ in einem Raum versammeln und zweitens einen Zukunftsuchprozess organisieren, der in die Entdeckung des „Gemeinsamen Grundes“ mündet, jener ersehnten Zielvorstellung, die von allen getragen wird und die Grundlage der gemeinsamen Schulentwicklung ist.

Die Zukunftskonferenz benötigt in der Regel zwei Tage: Bis zu 120 Lehrer, Eltern, Schüler, andere Dienstkräfte, Mitglieder der Schulverwaltung etc. durchlaufen einen sechsphasigen Prozess, in dem sie sich mit der Geschichte ihrer Schule auseinandersetzen, Zukunftstrends und darauf bezogenen Stärken und Schwächen analysieren, Zukunftsvisionen entwickeln, ihren Gemeinsamen Grund definieren und konkrete Entwicklungsprojekte bestimmen.

Ein entscheidender Faktor für die Wirksamkeit von Zukunftskonferenzen besteht in der informellen Vernetzung aller an Schule Beteiligten, die nicht nur eine Aufbruchsstimmung erzeugt, sondern auch für das Entstehen vielfältiger Projektpartnerschaften sorgen kann. In der Zukunftskonferenz erweist sich die Überlegenheit der „Weisheit der Vielen“. Um ein Beispiel zu geben: In den Visionenphasen werden oft Modelle einer Schule der Zukunft entwickelt, die vieles von dem enthalten, was von pädagogischen Reformern, aber auch innovativen Architektinnen und Architekten entwickelt wurde und zum Teil sogar darüber hinausgeht. So habe ich noch in keiner Konferenz bzw. Zukunftswerkstatt erlebt, dass Lehrkräfte, Eltern und Schüler rechteckige Betonkästen entwerfen, die mit langen Behördenfluren versehen sind, von denen isolierte Lernzellen abgehen – Modelle wie sie die meisten Architekten und Schulträger nach wie vor bevorzugen. Stattdessen werden pavillonartige Rundbauten entworfen. Um einen Marktplatz (der agora) gruppieren sich vielfältige gestaltete Räume, mit Werkstätten, Ruheräumen, Bibliotheken etc. Das Ganze ist eingebettet in eine anregend gestaltete Naturumgebung. Betonschulhöfe sucht man vergebens. Die Öffnung von Schule und das Zusammenwirken der Generationen gehört zum Standardprogramm. Und das Beste: Lehrer, Eltern und Schülern entdecken bei der Arbeit an ihren Modellen einer Schule der Zukunft ihre Gestaltungslust. In einer Kasseler Grundschule, die wir zwei Tage zur

Zukunftswerkstatt umfunktioniert hatten, erlebten Lehrkräfte mit Erstaunen, wie kompetent schon Grundschülerinnen und -schüler Schule analysieren und Bedingungen des Lernens beschreiben können. In all diesen Prozessen erweisen sich Spontaneität, Kreativität, Energie und Leidenschaft als übersehene Dimensionen der Schulentwicklung (vgl. Burow 2007). Hier zeigt sich: Nur wenn die gesamte Schulgemeinde mit Freude und innerer Beteiligung ans Werk geht, kann „gute Schule“ entstehen. Zukunftskonferenzen (ZKs) können dazu beitragen, Schulentwicklung effektiver zu machen, weil sie Fragmentierung überwinden und zur Ausbildung eines kohärenten Feldes beitragen (s. Abbildung 1).



#### Wirkungen:

- Förderung persönlicher und fachlicher Kontakte
- Aufbau von Netzwerken
- Nutzung der Weisheit der Vielen
- Verständnis für unterschiedliche Kulturen
- Steigerung von Motivation, Leistung und Innovationskompetenz
- Förderung von Systemdenken
- Die Entdeckung des „common ground“ als Keim von Kreativen Feldern

Abbildung 1: Was Zukunftskonferenzen bewirken: Überwindung von Fragmentierung und Schaffung eines kohärenten Feldes.

### Zugang 3: Wertschätzende Schulentwicklung

Ein einfaches und doch erstaunlich wirksames Instrument zur Förderung transformativen Denkens und Handelns ist die wertschätzende Befragung. Unter dem Namen Appreciative Inquiry ist sie von Cooperrider und Whitney (1999) im anglo-amerikanischen Raum vorgestellt worden. Anders als in der Zukunftswerkstatt starten wir bei diesem Verfahren den Schulentwicklungsprozess nicht mit einer Erhebung der Schwachpunkte, sondern ganz im Gegenteil mit einem Austausch über die „Best Practices“, die besten Erfahrungen, die wir an unserer Schule gemacht haben. Zu Beginn stellen wir Lehrkräften, Schülerinnen und Schülern, Eltern und den sonstigen Personen im Rahmen eines Pädagogischen Tages die Aufgabe, sich an eine Situation zu erinnern, in der sie in der Schule, im Unterricht, im Umgang mit Lernenden etc. eine optimale Lehr-Lernsituation erlebt haben. Vielleicht etwas, was ihnen besonders gelungen ist, oder ein besonders beeindruckendes Erlebnis. Auf einem DIN A-4 Blatt skizziert jeder zunächst ein Symbol für diese Erfahrung („pictorial knowledge“), schreibt dazu sein Erlebnis in Form einer Geschichte darunter und versieht das Ganze mit einer aussagekräftigen Überschrift, oft auch einem Motto. Anschließend bilden sich Gruppen, die sich die besten Geschichten aus dem Schulalltag gegenseitig vortragen und dann eine „Erfolgsgeschichte“ auswählen, die im Plenum vorgetragen wird.

Zunächst sind die Teilnehmer oft skeptisch, doch wenn sie die ersten Geschichten gehört haben, kippt die Stimmung. Ein Sozialpädagoge erzählt wie er mit einem Schüler, den alle aufgegeben hatten, über ein Jahr lang gearbeitet hat, bis er plötzlich und völlig überraschend den entscheidenden Durchbruch errang. Schülerinnen und Schüler berichten von einer Lehrerin, der es im Mathematikunterricht durch ihre einfühlsame Art und originelle Unterrichtsführung gelang, auch lernschwachen Schülerinnen und Schülern die Angst zu nehmen und alle zum Ziel zu führen. Im Rahmen dieses Textes kann ich die emotionale Intensität und die tiefe Berührtheit nur unzureichend wiedergeben, die die Beteiligten ergreift, wenn sie solche Erfolgsgeschichten hören. Entscheidend ist dabei, dass viele Kollegien zum ersten Mal seit Jahren wieder wahrnehmen, wie viel gute Arbeit sie leisten und wie viel an

Wissen über effektives Lernen in diesen Erfolgsgeschichten verborgen ist. Die entscheidenden Wirkungsdimensionen wertschätzender Schulentwicklung bestehen aus meiner Sicht aus folgenden Kernbotschaften:

- Jeder von uns leistet oft gute Arbeit.
- Es gibt vielfältige Wege, die zum Erfolg führen.
- Das, was wir entwickeln wollen, ist in großen Teilen bereits vorhanden.

Nichts ist motivierender als der Austausch über Gelungenes. Schnell wird sichtbar, dass das, was wir uns wünschen, schon im Hier-und-jetzt vorhanden ist; freilich bisher als seltene Ausnahmeerscheinung. Doch hieran schließt sich die Frage: *Wie können wir mehr von diesen Erfolgsbeispielen in den Schul- bzw. Unterrichtsalltag transferieren? Wovon wollen wir mehr?*

Wertschätzung, das zeigen sozialpsychologische Untersuchungen und die neuesten Ergebnisse der Hirnforschung (Bauer 2006, Spitzer 2002), ist der wichtigste Motivationsfaktor. *Wertschätzende Interviews* zeigen den Weg zur Entwicklung einer wertschätzenden Schule; einer Schule, die ihre wichtigste Aufgabe darin sieht, ein Umfeld zu entwickeln, das es Lehrkräften und Lernenden – gemäß ihrer spezifischen Voraussetzungen – ermöglicht ihr Potenzial optimal zu entfalten.

#### **Zugang 4: Lehrkräfte lernen von Lehrkräften**

Die bereits erwähnte McKinsey-Studie hat gezeigt, dass in den besten Schulsystemen Schulleitungen ihre Aufgabe weniger in Schulverwaltung, sondern eher darin sehen, Feedback- und Unterstützungssysteme für ihre Kolleginnen und Kollegen zu entwickeln, um ihnen bei der Bewältigung des Schulalltags zu helfen und so ihre Schule Schritt für Schritt zu einer „Lernenden Organisation“ umzubauen. Zukunftswerkstätten, Zukunftskonferenzen und Appreciative Inquiry Workshops mit allen Schlüsselpersonen können Initialfunktion bei der schrittweisen Veränderung der Schulkultur haben, so dass Schule weniger ein Ort des Drucks und der Belastung als eher ein Ort gegenseitiger Unterstützung, Anregung und Entwicklung wird. Auch hier gilt es, durch geeignete Begegnungsformen institutionalisierte Räume zu schaffen, in denen das verborgene Wissen der Vielen produktiv genutzt werden kann. Hierzu

gehört der Aufbau eines Peer-Coaching Systems, in dem Lehrkräfte sich in Supervisionsgruppen und/oder Hospitationen gegenseitig in der Problembewältigung und Optimierung ihres Handelns unterstützen. Schley und Schratz haben z.B. in Österreich eine „Leadership Academy“ gegründet: Mehrmals im Jahr treffen sich ca. 250 Schulleiterinnen und -leiter und beraten sich im Wechsel von Großgruppen- und Kleingruppenarbeit gegenseitig bei ihren individuellen Schulentwicklungsprojekten. Burow und Hinz (2005) haben die hier vorgestellten fünf Zugänge in einem mehrjährigen Schulentwicklungsprojekt der Akademie Schulzentrum Silberburg (<http://www.akas-stuttgart.de>) mit Methodentrainings zum Selbstorganisierten Lernen kombiniert und mit diesem System gegenseitigen Lernens zum Aufbau einer erfolgreichen „Lernenden Organisation“ beigetragen. Schrittweise entstand so ein „Kreatives Feld“, das sich evolutionär entwickelt, weswegen wir unseren Ansatz *Evolutionäre Personal- und Organisationsentwicklung* (EPOS) genannt haben.

### **Zugang 5: Schulen lernen von Schulen**

Eine der wirksamsten Maßnahmen zur Ganztagsschulentwicklung ist der Aufbau eines Netzwerkes sich gegenseitig unterstützender Schulen, denn was ist überzeugender, als das Beispiel einer Schule, die zeigt, wie das neue Lehren und Lernen aussehen könnte. Als wir vor einigen Jahren zusammen mit den Kollegien dreier Schulen eine Zukunftswerkstatt durchführten, machten wir eine überraschende Entdeckung: *Die Mischung bringt es!* Der Austausch zwischen den Schulen war nicht nur anregend, sondern führte auch zu einer Reihe von Kooperationsprojekten sowie zu einer Atmosphäre der kreativen Konkurrenz. Die Kollegien spornten sich gegenseitig in der bestmöglichen Umsetzung ihrer Visionen an und starteten aus eigener Kraft einen mehrjährigen Schulentwicklungsprozess (Burow 2000).

Getragen von „Schulen ans Netz“ und deren Projekt „Freie Lernorte“ erprobten wir im März 2007 am Luisen-Gymnasium München ein neuartiges Schulentwicklungsformat: „Schulen beraten Schulen“. Kolleginnen und Kollegen von 60 Ganztagsschulen (Grundschulen, Gesamtschulen, Gymnasien) aus dem gesamten Bundesgebiet trafen sich für zwei Tage zur gegenseitigen Beratung ihrer Entwicklungsvorhaben.



Jeweils eine Grundschule, eine Gesamtschule und ein Gymnasium hatten im Vorfeld einen konkreten Beratungsbedarf formuliert. In schultypübergreifenden Teams wurden von den Kolleginnen und Kollegen der anderen Schulen in 1 1/2 Tagen maßgeschneiderte Umsetzungskonzepte für neues Lehren und Lernen entwickelt. Nach unserer *Theorie des Kreativen Feldes*, sind ja große Teile des für die Schul- und Unterrichtsentwicklung notwendigen Wissens im Feld, d.h. bei den Beteiligten bereits vorhanden. Was fehlt sind Räume des schultypenübergreifenden Austausches, insbesondere auch die Einbeziehung des zu wenig genutzten Wissens von Schülerinnen und Schülern und Eltern. Die Frage, die sich uns stellte, lautete: Würde die Nutzung der „Weisheit der Vielen“ in einer so großen Gruppe unterschiedlichster Beteiligter funktionieren? Entständen machbare Umsetzungsprojekte? Das Ergebnis des Versuchs verblüffte die Kolleginnen und Kollegen, Schulleitungen und uns selbst gleichermaßen: Die beteiligten Schulen fühlten sich durch die Peers so gut wie selten beraten. Mehr noch: Auch die Kollegenteams, die als Berater fungierten, zogen selbst hohen Nutzen aus ihrem Rollenwechsel und dem Blick auf andere Schultypen. Entscheidend war auch hier die Mischung – nicht nur der Schultypen, sondern auch der Kolleginnen und Kollegen aus unterschiedlichen Bundesländern. Die Evaluation dieses Versuchs zeigt, dass Schul- und Unterrichtsentwicklung nach der Theorie des *Kreativen Feldes* mit der Nutzung der „Weisheit der Vielen“, einen neuartigen und hoch wirksamen Zugang zur Unterrichts- und Schulentwicklung bietet. (Evaluationsergebnis zum download unter <http://www.uni-kassel.de/fb1/burow> „Forschung“; zur Wirkung von Schulnetzwerken auch Dederling 2007) Aber mehr noch: Diese ermutigende Erfahrung führte in der Folge zu einer Reihe von pädagogischen Tagen, in denen Lehrkräfte, Eltern, Schülerinnen und Schüler in die gemeinsame Schulentwicklungsarbeit einbezogen wurden und mündete im März 2008 in die Gründung des Vereins „Netzwerk Freie Lernorte“ (<http://www.freie-lernorte.de>), der sich zur Aufgabe gestellt hat, die Kompetenzen zur gegenseitigen Beratung von Schulen systematisch zu nutzen.

## Von der Unterrichtsanstalt zum Kreativen Feld: Grundlagen transformativer Ganztagschulentwicklung

Abschließend möchte ich einige Grundlagen transformativer Ganztagschulentwicklung skizzieren. Wie wir gesehen haben, kann uns die derzeit favorisierte Empirische Bildungsforschung – etwa in Form von Schulqualitäts- und Schulentwicklungsforschung – zwar dabei helfen, unseren Blickwinkel zu erweitern und Irrtümer aufzuklären sowie Instrumente zur Qualitätsentwicklung an die Hand geben, doch sie allein reicht nicht aus, um „gute Schulen“ zu entwickeln. Wenn Schulen allein auf wissenschaftlicher Grundlage machbar wären, müssten wir sehr viel mehr „gute Schulen“ haben und es dürfte nicht geschehen, dass ich bei meinen Schulbesuchen im Rahmen der Betreuung von Unterrichtspraktika viel zu oft Unterricht erlebe, der sich keinen Deut von dem unterscheidet, was ich als Schüler vor 45 Jahren erdulden musste. Jahrzehnte der Forschung und rasanter gesellschaftlicher Wandel scheinen viele Schulen und Lehrerinnen und Lehrer kaum zu berührt zu haben. Das zeigt sich auch an der Ausstattung vieler Schulen, deren „Grammatik“ (45-Minuten-Takt, Schulglocke, LehrROUTINEN etc.) hat sich erstaunlich wenig geändert. Und noch immer werden – wie ich jüngst in Köln erlebte – neue Schulen ohne Beteiligung von Lehrkräften, Eltern und Lernenden konzipiert und so die Chance, den Raum als dritten Erzieher zu nutzen, vertan. In mehrfacher Hinsicht sind so zu viele Schulen nach wie vor äußerlich und innerlich „betoniert“.

Daneben existiert aber eine wachsende Zahl ausgezeichneter Schulen, die meist eben gerade nicht aufgrund wissenschaftlicher Expertise, sondern durch die Energie und Leidenschaft engagierter Lehrkräfte, Eltern, aber auch Lernender und sonstiger Unterstützer entstanden sind. In unserer Wissenschaftsgläubigkeit und Expertenfixierung unterschätzen wir die „Weisheit der Vielen“ – ein Begriff der auf den amerikanischen Wissenschaftsjournalisten James Surowiecki (2006) zurückgeht. Er hat eine faszinierende Untersuchung vorgelegt, die sich der Frage widmet, wie optimale Entscheidungen zustande kommen. Und seine Antwort dürfte die meisten von uns überraschen: *Fast immer sind Gruppen klüger als Einzelne*. Wie er anhand einer Vielzahl von Experimenten und Unter-

suchungen belegt, sind Entscheidungen, die von herausragenden Einzelnen, also z.B. von Experten oder charismatischen Führern, getroffen werden, in ihrer Qualität oft erheblich schlechter, als die einer gut informierten und nicht manipulierten Gruppe. Für diese These gibt es bei der Lösung einfacher wie auch komplexer Probleme erdrückende Belege.

Wenn Sie beispielsweise als Teilnehmer der Rateshow „Wer wird Millionär“ die Antwort auf eine Frage nicht wissen, dann haben Sie drei Möglichkeiten. Erstens: Sie raten, nachdem zwei der vier möglichen Antworten ausgeblendet wurden. Zweitens: Sie befragen einen Experten. Drittens: Sie lassen das Publikum abstimmen. Im ersten Fall haben Sie eine Fünfzig-zu-fünfzig Chance. Was den zweiten Fall anbetrifft, so haben Untersuchungen gezeigt, dass Experten unter Zeitdruck in 65% der Fälle die richtige Antwort herausfanden. Die besten Ergebnisse ergaben sich aber, bei der Befragung des Studiopublikums, also einer zufällig entstandenen Gruppe von Leuten, die an einem Werktagnachmittag nichts Besseres zu tun hatten, als sich in ein Fernsehstudio zu setzen. In 91% der untersuchten Fälle fanden sie die richtige Antwort. In „Die Weisheit der Vielen“, so der Titel seines Buches, bleibt Surowiecki aber nicht bei diesem vergleichsweise simplen Fall stehen, sondern führt wissenschaftliche Untersuchungen aus unterschiedlichsten Gebieten an, die eine Überlegenheit der Kompetenz von Gruppen in erstaunlich vielen Bereichen belegen.

Aber: Wissen wir nicht, dass Gruppen unter der Leitung durch einen starken Führer oder unter der Verblendung durch eine eingängige Theorie bzw. Ideologie bereit sind, fast jeden Unsinn zu glauben und nicht selten groteske Fehlurteile treffen? Und: Ist unsere Welt nicht so komplex geworden, dass uns nur noch Experten einen Ausweg aus der neuen Unübersichtlichkeit weisen können?

„Fachwissen und Fachkompetenz werden in vielen Zusammenhängen überbewertet“, schreibt Surowiecki, spottet über die „erbärmliche Leistungsbilanz der meisten Experten“ und führt vor, dass in der Praxis ausgerechnet „ein Maximum an Unordentlichkeit“ „oftmals als eminent weise“ dastehe. Was viele hochnäsige Denker lange nicht glauben mochten, Statistiker und Ökonomen, Sozialforscher und Biologen haben es

bewiesen: Je bunter zusammengewürfelt die Urteile, desto präziser treffen sie im Schnitt die Wahrheit.“ (vgl. Salzwedel 2005)

Ob es um das Schätzen des Gewichts eines Ochsen, der Anzahl von Murmeln in einem Glas oder die Untergangsstelle eines vermissten U-Boots im endlosen pazifischen Ozean geht, stets erweist sich eine zufällig zusammengesetzte Gruppe der Kompetenz eines einzelnen Experten überlegen. Was aber hat „Die Weisheit der Vielen“ mit dem Thema, der Entwicklung von Ganztagschulen zu tun?

Zur Verdeutlichung eine Geschichte, die ich oben schon angedeutet habe:

In einem völlig verdunkelten Raum steht – was niemand der Befragten weiß – ein Elefant. Zur Aufklärung des Rätsels werden fünf Experten mit verbundenen Augen in den Raum geführt. Der erste ergreift den Rüssel, untersucht ihn ausgiebig und sagt: „Es handelt sich um ein Rohr.“ Der zweite bekommt ein Bein zu fassen. Er untersucht es genauestens und kommt zum Schluss: „Ohne Zweifel – es ist ein Baum!“ Die Quintessenz? *Kein Experte hat den ganzen Elefanten.*

Surowiecki erklärt uns, woran das liegt. In komplexen System ist das Wissen lokal verteilt. Jedes Individuum verfügt über eigene Informationen und Sichten. Die Lernenden haben andere Informationen als die Lehrkräfte. Und die haben andere als die Schulsekretärin. Und auch das Ministerium verfügt – wie sich anhand von oben verordneter und häufig scheiternder Reformbemühungen zeigen lässt – aller Expertise zum Trotz – über einen sehr beschränkten Ausschnitt. Weil jeder seine Sicht für die einzig Richtige hält, findet kein Lernen statt, werden Abwehr Routinen aufgebaut, so dass das System stagniert. Nur durch kreative Mischung und offene Orte der Begegnung können wir aus unseren selbst geschaffenen Denkgefängnissen ausbrechen. Surowiecki belegt: Die Kooperation von Menschen mit verschiedener Expertise und Intelligenz ist der Entscheidung Einzelner überlegen.

Schon Robert Jungk, der Begründer der Zukunftswerkstatt, wusste: „In jedem Menschen steckt sehr viel mehr als er selber weiß.“ Evolutionäre und partizipative Schulentwicklung zeigt: In jedem sozialen System steckt mehr als seine Mitglieder wissen. Kurz vor seinem Tod fragte ich Jungk, ob er in seiner verbleibenden Lebensspanne noch einen Traum

habe. Er sagte: „Meine größte Sehnsucht ist, dass die vielen unterdrückten, nie ins Spiel gekommenen Kräfte der vielen Menschen, die an viel zu frühen Momenten abschalten, ausschalten, nur noch mitmachen, mitlaufen, dass dieser enorme Schatz, der in Milliarden Menschen steckt, dass der gehoben wird. Ich glaube, dass das möglich ist.“ (Burow 2000, S. 199)

Es mag etwas pathetisch klingen – und doch hat sich diese These in vielen unserer Schulentwicklungswerkstätten als treffend erwiesen: Nachhaltig wirksame Ganztagsschulentwicklung beginnt, wenn es gelingt, den bislang ungenutzten Schatz, der in Lehrkräften, Eltern und vor allem auch in Schülerinnen und Schülern liegt, zu heben. Schulentwicklung ist mehr als das Abarbeiten von Kennziffern und Qualitätsmanualen. Sie ist, wie Hans Günther Rolff immer wieder betont, „Kulturentwicklung“. Es geht darum, zum Aufbau von sich selbst entwickelnden *Kreativen Feldern* beizutragen, die von der Energie und Leidenschaft engagierter Mitglieder der Schulgemeinde getragen werden und in denen durch die Entdeckung des *Gemeinsamen Grundes* Fragmentierung überwunden wird und Kohärenz entsteht. In Schulen, in denen dies gelingt, benötigt man keine „Zielvereinbarungen“, „Mitarbeitergespräche“ und „Schulinspektionen“ (die Finnland schon vor Jahren wieder abgeschafft hat, weil sie oft nur den Aufbau von institutionellen AbwehrROUTINEN befördern).

In der Grundschule Harmonie etwa, die seit langem auf jahrgangsübergreifenden Unterricht und selbstorganisiertes Lernen setzt, haben die Lehrerinnen und Lehrer schon vor Jahren beschlossen, sich jeden (!) morgen um 7.15h zu einer gemeinsamen Tageskonferenz zu treffen. Was auf Außenstehende wie Mehrarbeit erscheint, erweist sich für die Kolleginnen und Kollegen als Quelle von Zufriedenheit und Entlastung. Auch das Beispiel der Bodensee-Schule St. Martin – die mit ihrem „Marchtaler Plan“ Schule neu gedacht und gestaltet hat – zeigt, das „gute Schule“ ohne gesteigertes Engagement nicht zu haben ist. Doch das, was an vermehrter Arbeit investiert wurde, wird durch bessere Ergebnisse und ein entspanntes Schulklima belohnt. In solchen Schulen fühlen sich Lehrkräfte und Lernende wohl und sind die Eltern stolz auf ihre Schule.

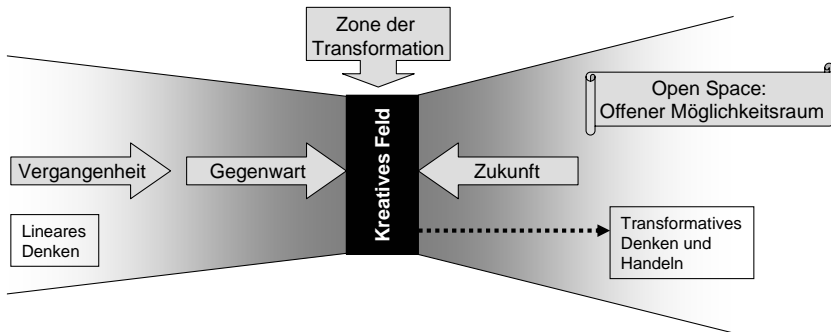
Was ist das Fazit meiner Überlegungen? Wer sich auf den Weg zur Entwicklung der neuen Ganztagschule machen will, der wird nur Erfolg haben, wenn er bereit ist, sich von der überkommenen Vorstellung der Schule als in 45-Minuten getakteter Unterrichts- und Belehrungsanstalt zu befreien und die Fähigkeit entwickelt, transformativ zu denken. Transformatives Denken kann auf unterschiedliche Weise beginnen: Manche orientieren sich an gelungenen Reformschulen, andere folgen den Vorbildern großer Pädagoginnen und Pädagogen oder lassen sich durch Forschungsergebnisse inspirieren. Der hier vorgeschlagene Weg ist ein anderer. Er besteht darin, sich der eigenen, inneren Bilder von Schule bewusst zu werden, sie auszutauschen und gemeinsam Bilder der erträumten Schule der Zukunft zu entwickeln. Dieser Weg knüpft an Erkenntnisse der Hirnforschung an. In seinem Buch „Die Macht innerer Bilder“ zeigt der Hirnforscher Gerald Hüther (2004), dass unser Handeln weniger durch explizites Wissen als stärker durch innere Bilder bestimmt wird. Und sein Kollege Ernst Pöppel behauptet in seinem Buch „Der Rahmen“, dass wir über ca. 800 solche inneren Bilder verfügen, in denen sich das Tiefenwissen aus emotional berührenden Erfahrungen unserer Biographie speichert. Dieses „pictorial knowledge“ verdichtet unsere Erfahrungen in Bildern und Symbolen und steuert unser Handeln stärker als wir es ahnen. Transformatives Denken beginnt bei der Auseinandersetzung mit diesen Bildern und der Arbeit an gemeinsam getragenen Bildern der erwünschten Zukunft, also dem, was Peter Senge als Schlüssel für den Aufbau Lernender Organisationen ansieht: Visionen.

Abbildung 2 fasst mögliche Zugänge und Richtungen transformativen Denkens als Grundlage der Initiierung von Prozessen der Schul- und Organisationsentwicklung zusammen. Entwickelt wurde das Modell von Burow und Hinz, doch der Kerngedanke stammt von Robert Jungk aus den sechziger Jahren des letzten Jahrhunderts. Demnach bekommen wir die Zukunft, die wir uns wünschen, nur, wenn wir uns aus den Denkmustern befreien, die durch den Zeitgeist geprägt sind und die dem Modus des „linearen Denkens“ verhaftet bleiben. Lineares Denken besteht vor allem darin, dass man die Entwicklungen der Vergangenheit in die Gegenwart verfolgt und die sich daraus ableitenden Trends in die

Zukunft verlängert.

Um ein Beispiel zur Verdeutlichung zu geben: In Ihrer Umgebung haben Sie eine einspurige Straße, die jeden Tag zur Rushhour überlastet ist. Also wird die Straße auf zwei Spuren erweitert. Doch nach drei Jahren stehen Sie wieder im Stau. Wie konnte das geschehen? Straßen ziehen – das weiß man – Verkehr an. In Los Angeles können Sie in sechzehn Spuren im Stau stehen. Wo liegt der Fehler? Jungk hat schon vor 50 Jahren gezeigt, dass es sich um des „Mehrdesselben-Denken“ handelt – ein Denken, dass unseren Handlungsspielraum einengt, weil wir anstatt kreativ zu gestalten, die vorgegebenen Linien aus Vergangenheit und Gegenwart linear in die Zukunft verlängern, so als sei unser Weg durch die Vergangenheit determiniert. Kreatives Neuschöpfen kann uns aber nur gelingen, wenn wir uns von den Beschränkungen der Gegenwart freimachen und uns auf eine im Ergebnis offene Reise in die erwünschte Zukunft begeben.

Um beim Beispiel zu bleiben: Wir alle wissen, dass es aus ökologischer Sicht ein Wahnsinn ist, zum Transport von 80kg Mensch 1,5 Tonnen Material (das Auto) zu bewegen. Angesichts der explodierenden Weltbevölkerung und der Begrenzung der Ressourcen ist es klar, dass wir schon bald neue Lösungen finden müssen. Aber das Beispiel zeigt auch: Transformatives Denken scheitert an unseren lieb gewonnenen Gewohnheiten, bedarf deshalb besonderer Anstrengungen und hat oft erst dann eine Chance, wenn die sich zuspitzenden Problemlagen uns dazu zwingen. Dann kommt es zum „Tipping Point“ (vgl. Gladwell 2005), zum Umschlagpunkt, an dem kleine Schritte Großes bewirken können. Mir scheint: Schule steht heute genau vor diesem Umschlagpunkt. Jetzt kommt es darauf an, dass wir die Weisheit der Vielen nutzen, indem *jeder* von uns seinen spezifischen Beitrag leistet, den Wendepunkt aktiv zu gestalten.



Zukunftswerkstatt (R. Jungk): Die Gegenwart aus der erträumten Zukunft betrachten.  
Presencing (Scharmer/Lewin): Die Gegenwart aus der im Entstehen begriffenen Zukunft betrachten.  
Appreciative Inquiry (Coperrider): Die Gegenwart aus wertschätzender Perspektive betrachten.  
EPOS Evolutionäre Personal- und Organisationsentwicklung (Burow/Hinz): Die Gegenwart aus dem Kreativen Feld der Weisheit der Vielen betrachten.

Abbildung 2: Das Kreative Feld. Quelle: Burow 2007.

**Literatur**

Bauer, J. (2006): Prinzip Menschlichkeit. Warum wir von Natur aus kooperieren. Hamburg: Hoffman & Campe.  
 Barber, M./Mourshed, M.i.A. (2007): How the world`s best performing school-systems come out on top“. McKinsey.  
 Burow, O.A./Hinz, H. (Hrsg.) (2005): Die Organisation als Kreatives Feld. Evolutionäre Personal- und Organisationsentwicklung (EPOS). Kassel: University Press.  
 Burow, O.A. (2000): Ich bin gut, wir sind besser — Erfolgsmodelle kreativer Gruppen. Stuttgart: Klett-Cotta.  
 Burow, O.A. (2000): Wie Schulkollegien gemeinsam effektiver arbeiten können. In: Burow, O.A./Scherpp, K. (1981): Lernziel: Menschlichkeit: Gestaltpädagogik – eine Chance für Schule und Erziehung. München: Kösel.



- Burow, O.A./Neumann-Schönwetter, M. (Hrsg.) (1998): Zukunftswerkstatt in Schule und Unterricht. Hamburg: Bergmann & Helbig.
- Cooperrider, D. L./Whitney, D. (1999): Appreciative Inquiry. San Francisco: Berrett Koehler.
- Dedering, K. (2007): Schulische Qualitätsentwicklung durch Netzwerke. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Fend, H. (2008): Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität. Wiesbaden: VS Verlag.
- Gladwell, M. (2002): Tipping Point. Wie kleine Dinge großes bewirken können. München: Goldmann.
- Hüther, G. (2004): Die Macht der inneren Bilder. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Pöppel, E. (2006): Der Rahmen. Ein Blick des Gehirns auf unser Ich. München: Hanser.
- Rogers, C. R. (1972/1984): Lernen in Freiheit. Zur Bildungsreform in Schule und Unterricht. München: Kösel.
- Rolff, H.G. (2007,a): Gelingensbedingungen einer „Guten Schule“ – aus Sicht der Schulforschung. Vortrag auf dem Multiplikatorenseminar des „Deutschen Schulpreises“. Dortmund: DAPF.
- Rolff, H.G. (2008): Vortrag vor dem Netzwerk Schulentwicklung. Dortmund. (Download unter <http://www.netzwerk-schulentwicklung.de>)
- Rolff, H.G.(2007,b): Studien zu einer Theorie der Schulentwicklung. Weinheim: Beltz.
- Rolff, H.G./Schley, W. (2006): Editorial. In: Journal für Schulentwicklung, 1, S. 4-8.
- Rolff, H.G. (2006): Dateninduzierte Schulentwicklung. In: Journal für Schulentwicklung, 1, S. 34-45.
- Salzwedel, J. (2005): Lob der Unordnung. Der Spiegel, 42. S. 184-185
- Senge, P. (1996): Die fünfte Disziplin. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Stark, R./ Schnurer, K./Mandel, H. (2005): Auf dem Weg zu einer neuen Lehr-Lern-Kultur. In: Burow, O.A./Hinz, H. (Hrsg.) (2005), S. 213-235.
- Spitzer, M. (2002): Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens. Berlin: Spektrum.
- Surowiecki, J. (2005): Die Weisheit der Vielen — Warum Gruppen klüger sind als Einzelne und wie wir das kollektive Wissen für unser wirtschaftliches, soziales und politisches Handeln nutzen können. München: C. Bertelsmann.
- Weisbord, M./Janoff, F. (1995): Future Search. An action guide to finding common ground in organisations & communities. San Francisco: Berrett-Koehler. (dt. 2001: Klett-Cotta)

Weisbord, M./Janoff, F. (1995): Future Search. An action guide to finding common ground in organisations & communities. San Francisco: Berrett-Koehler.

**Links**

<http://www.uni-kassel.de/fb1/burow>

<http://www.art-coaching.org>

**Zum Autor**

Prof. Dr. Olaf-Axel Burow. Allgemeine Pädagogik, Universität Kassel; Arbeitsschwerpunkte: Kreative Felder, Zukunftsmoderation.

burow@uni-kassel.de

Gerhard Koller

## **Ganztagschulen als Chance für die Entwicklung lokaler Bildungsregionen**

Bildung wird vielfach als alleinige Angelegenheit der Schule betrachtet. Dieses verkürzte Bildungsverständnis führte in Deutschland dazu, dass sich in der Vergangenheit andere Bildungseinrichtungen wie Kindertageseinrichtungen, Volkshochschulen, aber auch Vereine und andere Bildungsträger nebeneinander entwickelten und nicht selten Doppelstrukturen aufgebaut wurden. Ebenso führte die Mittelknappheit der öffentlichen Haushalte dazu, dass Bildung in Abhängigkeit von der Kassenlage, nicht aber nach ihrer Bedeutung finanziert wurde. Durch den Ausbau von Ganztagschulen werden andere Bildungsträger zunehmend zu Partnern von Schulen und es muss geklärt werden, welche räumlichen, personellen und finanziellen Ressourcen vorhanden sind. Viele dieser Einrichtungen werden kommunal finanziert. Damit entsteht die Frage nach einem gemeinsamen Bildungsverständnis aller Bildungsträger, aber auch der kommunalpolitischen Entscheidungsträger.

### **„Megathema“ Bildung: Deutschlands mühevoller Weg zur Ganztagschule**

Der frühere Bundespräsident Roman Herzog hat in seiner Aufsehen erregenden Berliner Rede am 26. April 1997 dazu aufgefordert, Bildung zum „Megathema“ zu machen: „Bildung muss das Megathema unserer Gesellschaft werden. Wir brauchen einen neuen Aufbruch in der Bildungspolitik, um in der kommenden Wissensgesellschaft bestehen zu können.“ (Herzog 1997)

Inzwischen sind einige Jahre vergangen – und nicht zuletzt dank internationaler Vergleichsuntersuchungen wie TIMSS, PISA, IGLU etc.

wurde deutlich, dass seine Ermahnungen berechtigt sind und Deutschland deutliche Defizite im Bildungsbereich aufweist. Bildungsforscher wie der OECD-PISA-Koordinator Andreas Schleicher, Gehirnforscher wie Manfred Spitzer und Erziehungswissenschaftler wie Elisabeth Stern weisen auf die Notwendigkeit von Veränderungen in unserem Schulsystem hin (Kahl 2004).

Aufgrund der veränderten Bedingungen in Familie und Gesellschaft, der demographischen Entwicklung mit überwiegend Einzelkindern und einem hohen Anteil Alleinerziehender, der Kleinfamilien und der notwendigen Berufstätigkeit der Mütter sowie eines zunehmenden wirtschaftlichen Leistungsdrucks angesichts weiterer Globalisierung und eines erhöhten Wettbewerbs werden andere Betreuungsformen und andere Lernformen notwendig. Schulen entwickeln sich zu ganztägigen Einrichtungen mit breiterem Angebot auch im Freizeitbereich sowie intensiveren Förderangeboten. Dennoch vollzieht sich diese Entwicklung relativ langsam und regional unterschiedlich. Eine der Ursachen dafür ist nach wie vor, dass Schulen in Deutschland erst allmählich auf dem Weg zu mehr Selbständigkeit, Eigenverantwortung und (Teil-)Autonomie sind.

Viel zu lange wurde Schule als Teil eines Beamten- und Verwaltungssystems betrachtet, fühlten sich Lehrkräfte und Schulleitung als unterstes Glied einer (Schul-) Verwaltungshierarchie, sahen sich Schulräte, Ministerialbeauftragte und Ministerien primär als Vorgesetzte und weniger als Dienstleister einer möglichst selbständigen Schule. Beamtenrecht, Beurteilung und nach formalen Kriterien erfolgende Personalauswahl für Führungsfunktionen sorgen bis heute dafür, dass sich Schulen nur sehr langsam verändern (können).

Gleichzeitig sind ein stark auf Leistung und Auslese fixiertes gegliedertes Schulwesen und ein nach wie vor dominierender Frontalunterricht Hauptursachen dafür, dass Schule für viele Beteiligte und Betroffene negativ besetzt ist und Lehrkräfte wie Lernende mittags die (in der Regel Halbtags-) Schule fluchtartig verlassen. Unwiderrspochen wird die Aussage zur Kenntnis genommen: „Gott sei Dank hat meine Tochter die Schule hinter sich!“ Schule ist für die meisten deutschen Eltern und Lernenden ein Belastungsfaktor, der weit in das Familienleben hinein-

reicht. Freude an der Schule, Freude am Lernen findet man in diesem System in der Regel um so weniger, je älter die Schülerinnen und Schüler werden und je mehr Noten- und Auslesedruck sinnvolles Lernen erschwert.

Wenn Schule Lernfreude erhalten, Lernstrategien vermitteln und lebenslanges Lernen anbahnen will, sind grundlegende Veränderungen an deutschen Schulen notwendig. Schule kann sich aber – und das haben die letzten Jahre mit allen Anstößen zur Schulentwicklung gezeigt – als Halbtagsschule mit einem hohen Anteil an mehrfach belasteten Lehrer und Teilzeitkräften nur in geringem Maße verändern, denn dafür sind gemeinsame Zeit für Entwicklungsprozesse und Gespräche, für die Planung, Erprobung und Umsetzung von Veränderungsprozessen, für die Reflexion und das Feedback über die eigene Arbeit und vor allem für die individuelle Lern- und Förderplanung der Schülerinnen und Schüler notwendig. Dies gelingt jedoch nur, wenn Lehrkräfte mit höherer zeitlicher Präsenz an ihrem Arbeitsplatz Schule anwesend sind, um diese Dinge miteinander planen und diskutieren zu können.

Auch wenn es viele gute Beispiele von Schulen gibt, die bereits in diese Richtung arbeiten, so ist die Mehrzahl der Schulen nach wie vor dem traditionellen Unterrichts- und Zeitmuster verhaftet – mit all den damit verbundenen Nachteilen für Schülerinnen und Schüler, Eltern und auch die Lehrkräfte selbst. Wissenschaftliche Studien belegen den hohen Belastungsgrad von Lehrkräften und die daraus resultierenden gesundheitlichen Auswirkungen (u. a. Schaarschmidt 2004). Nach sechs Stunden Unterricht mit zwei Minipausen von in der Regel je 15 Minuten und einem zeitlichen Diktat von Unterrichtbeginn und Ende durch den Schulbus verlassen Lernende wie Lehrkräfte die Schule möglichst schnell, erschöpft und gestresst.

### **Das Programm IZBB: Anstoß zu einer breiten Ganztagschulentwicklung**

Das 2003 beschlossene Programm IZBB (Investitionsprogramm „Zukunft Bildung und Betreuung“) der Bundesregierung leitete eine Wende

ein: Mit diesem Programm wurde auf die veränderten familiären und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen reagiert und ein bundesweites Ganztagsschulprogramm angestoßen, um Deutschland wieder an internationale Standards heranzuführen.

Allerdings hatten und haben Schulen kaum Erfahrung mit der Organisation und konzeptionellen Gestaltung von Ganztagschulen, wurde und wird die Ganztagschule noch heute von Teilen der Eltern abgelehnt, die ihre Kinder „selbst erziehen“ wollen, wird Ganztagschule mit Gesamtschule verwechselt und nehmen Lehrkräfte schwer Abschied von ihrem freien Nachmittag. Die notwendigen konzeptionellen und pädagogischen Veränderungen der Schule sind durch die Diskussion über Finanzmittel und Baumaßnahmen (vor allem für Mensen), durch Diskussionen über Definitionen („Ganztagsbetreuung“, „offene Ganztagschule“, „gebundene Ganztagschule“) überlagert und zum Teil verschüttet worden. Ganztags„schulen“ sind häufig nur Angebote für einzelne Klassen oder Lernende, oft überwiegen traditioneller Unterricht am Vormittag und Betreuungsangebote (meist durch externe Kräfte) am Nachmittag. Dabei böte gerade eine konzeptionell gut gestaltete, rhythmisierte Ganztagschule alle Chancen für die notwendige Veränderung und Verbesserung unseres Schulsystems, aber auch für die Schaffung von Synergieeffekten.

### **Bildung vor Ort: Vom Nebeneinander zum Miteinander**

Betrachten wir dazu unser jetziges Bildungssystem vor Ort einmal näher: Die verschiedenen Bildungseinrichtungen und Bildungsträger existieren und arbeiten in der Regel nebeneinander: Vernetzungen und Kooperationen zwischen Schulen der verschiedenen Schularten, Kindertageseinrichtungen, Horten, Vereinen, Volkshochschule, Jugendarbeit etc. finden häufig nur punktuell statt. Ebenso treffen Lehrkräfte und Eltern oft nur dann zusammen, wenn es um Entscheidungen (z.B. Schullaufbahn) oder um Probleme (z.B. Disziplin, Hausaufgaben) geht. Die Kommunen verstehen sich als Sachaufwandsträger des Schulbedarfs, d.h. der notwendigen Gebäude und Räume, des Sachaufwands

sowie der Lehr- und Lernmittel und der Schülerbeförderung. Schulen, die etwas verändern wollen, stellen ihren Antrag an den „Sachaufwandsträger“ – und der entscheidet oft nach Kassenlage. Eine intensive gemeinsame Diskussion über Zielsetzungen im Bildungsbereich vor Ort zwischen Schule und Kommune findet bisher selten statt. Gleiches gilt für die anderen genannten Bildungsträger.

Diese Situation ist für alle Beteiligten höchst unbefriedigend und führt – auch angesichts der Finanzsituation der öffentlichen Haushalte – nur bedingt zur optimalen Nutzung vorhandener Ressourcen und möglicher Investitionen. Gerade im Zusammenhang mit der Entwicklung der Ganztagschulen werden jedoch Kommunen in erheblichem Umfang mit schulischen Veränderungskonzepten befasst: Räumliche Umbauten, andere Ausstattung und vor allem die Anstellung zusätzlichen Personals für die Betreuungs- und Freizeitangebote liegen in der Regel alle im Zuständigkeitsbereich der Kommunen. Wäre es von daher nicht sinnvoll und notwendig, vor Ort einen breiten, umfassend angelegten Diskussionsprozess mit allen an Bildung Interessierten und Beteiligten zu führen, um möglichst optimale und aufeinander abgestimmte Konzepte und maximal möglichen Nutzen aus vorhandenen Investitionsmitteln zu ziehen?

Einige Beispiele sollen dies erläutern:

- *Ganztagschulen brauchen mehr und andere Räume*  
Die bisherigen Schulen wurden in allen Bundesländern als Halbtagschulen für traditionellen (Frontal-)Unterricht gebaut, d.h. rechteckige Klassenzimmer, ausgerichtet auf eine Tafel und das Lehrerpult, ausreichend, um sechs 45-Minuten-Stunden sitzend zu verbringen. Freie Arbeit, selbständiges und materialgeleitetes Lernen, Computer im Klassenzimmer, Präsentieren von Ergebnissen haben in den letzten Jahren den Raumbedarf deutlich ansteigen lassen. Hinzu kommen Mensen, Küchenbereiche und Freizeiteinrichtungen, die den Lern- und Lebensraum Schule deutlich ausweiten.
- *Ganztagschulen brauchen mehr Zeit*  
Ganztägiges Lernen ist keinesfalls herkömmliche Schule über einen längeren Zeitraum oder gar Unterricht am Vormittag und

Betreuung am Nachmittag. Eine Rhythmisierung des Unterrichts, die sinnvolle Abwechslung von Lernen, Üben und Vertiefen sowie Entspannung, Spiel und Sport benötigen mehr Zeit als in der Halbtagschule.

- *Ganztagsschulen brauchen mehr und anderes Personal*  
Die längere Zeit an der Schule benötigt mehr Personal. Dieses Personal sollten (nicht nur aus Kostengründen) nicht ausschließlich Lehrkräfte sein, sondern auch externe Kräfte wie Sozialpädagoginnen und -pädagogen, Erzieherinnen und Erzieher, sowie Eltern und Experten für die verschiedenen Angebotsbereiche der Schule.
- *Ganztagsschulen brauchen mehr Mittel*  
All dies kostet Geld – mehr als die bisherige Halbtagschule, denn sowohl die Veränderung der Räume als auch die Mehrung an Personal sind kostenintensiv. Bedenkt man jedoch die Folgekosten, die unsere Gesellschaft für Schulabbrecher, arbeitlose Jugendliche und junge Erwachsene sowie Sozialhilfe und Strafvollzug aufzuwenden hat, dann ist diese Investition sicher sinnvoller, als in einen „Reparaturbetrieb“ zu investieren.
- *Ganztagsschulen müssen sich mit anderen Einrichtungen vernetzen*  
Es ist notwendig, dass sich Ganztagsschulen mit anderen, bereits vorhandenen Einrichtungen vernetzen, vor allem mit der Sozialarbeit, der Jugendarbeit und den am Schulort vorhandenen Vereinen. Der häufigen Klage, dass die „Verschulung“ unserer Schülerinnen und Schüler ihnen keine Zeit mehr lasse, sich in Vereinen, in der Jugendarbeit oder in der Gemeinde zu engagieren, kann dadurch begegnet werden, dass diese Möglichkeiten in die Angebotspalette der Ganztagsschule integriert werden.

Zumeist erhalten diese Bildungsträger ebenfalls Mittel aus kommunalen Finanzen. Damit ergibt sich die Chance, dass die Kommunen aus der bisherigen Rolle des „Sachaufwandsträgers“, der nur Mittel (nach Kassenlage) verteilt, heraustreten und vom Geldgeber zum kommunalen Bildungsplaner werden. Bildung wird kommunale Aufgabe, die es künftig viel stärker zu vernetzen gilt, auch um die begrenzten Ressourcen optimal einsetzen zu können. Aus isolierten und vielfach nebeneinander her arbeitenden Bildungsstätten werden lokale Bildungsregionen.



Konsequenterweise befasste sich der „Deutsche Verein“ im Juni 2007 mit dem Aufbau Kommunalen Bildungslandschaften und stellte in seinem Diskussionspapier fest:

- a) „Eine optimale Entwicklungsförderung junger Menschen kann nur gelingen, wenn soziales, schulisches und emotionales Lernen miteinander verbunden wird.
- b) Dies kann nur erfolgreich ausgestaltet werden, wenn alle für Bildung und Erziehung verantwortlichen Träger und Institutionen in verbindliche Vernetzungsstrukturen eingebunden sind und Familien aktiv einbeziehen.
- c) Die Kommune ist die zentrale Plattform für die Bildung junger Menschen. Sie ist der Ort, an dem schulisches, soziales und emotionales Lernen und Bilden stattfindet. Deshalb muss die Steuerungsverantwortung für die Verzahnung der Träger, Einrichtungen und Angebote durch die Kommune wahrgenommen werden, weil nur sie den erforderlichen Rahmen zur optimalen Nutzung der örtlichen Ressourcen sicherstellen und verbindliche Kooperationsstrukturen herstellen kann.“<sup>1</sup>

In zehn Punkten stellt das Papier fest:

1. „Der lokale Raum wird für Bildungsprozesse immer bedeutender
2. Kommunale Bildungslandschaften schaffen eine neue Grundstruktur in der Organisation von Bildungsprozessen
3. Das Einbeziehen aller Beteiligten ist eine wesentliche Grundbedingung für das Gelingen einer Kommunalen Bildungslandschaft
4. Familien sind zentrale Bildungspartner in Kommunalen Bildungslandschaften
5. Es bedarf eines kommunalen Gesamtkonzepts der Bildung, Erziehung und Betreuung
6. Schulentwicklungsplanung und Jugendhilfeplanung sind systematisch miteinander zu vernetzen und ein Bildungsmonitoring ist aufzubauen

---

<sup>1</sup> Deutscher Verein: „Diskussionspapier des deutschen Vereins zum Aufbau Kommunalen Bildungslandschaften“, erarbeitet von der Arbeitsgruppe „Kommunale Bildungslandschaften“ unter dem Vorsitz von Prof. Klaus Schäfer, beraten im Fachausschuss „Jugend und Familie“ und verabschiedet vom Präsidium des Deutschen Vereins am 13. Juni 2007

7. Die Verantwortung für den Aufbau, die Gestaltung und Pflege des Bildungsnetzwerkes obliegt der Kommune
8. Die Struktur der Bildungslandschaft muss verlässlich und verbindlich sein
9. Die kommunale Verantwortung für Bildung muss ausgebaut werden
10. Die unterschiedlichen Ausgangsbedingungen zwischen dem städtischen und ländlichen Raum müssen beachtet werden“ (ebd.).

### **Lokale Bildungslandschaften in Kooperation von Ganztagschule und Jugendhilfe**

In ähnlicher Weise sieht das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) die Notwendigkeit, diese Entwicklung modellhaft zu untersuchen. Das vom BMBF geförderte Projekt „Lokale Bildungslandschaften in Kooperation von Ganztagschule und Jugendhilfe“ untersucht in vier Modellregionen unterschiedliche Strategien und Entwicklungen einer kommunalen Bildungspolitik mit dem Ziel des Abbaues herkunftsbedingter Bildungsbenachteiligungen.

„Unter dem Oberbegriff der ‚lokalen Bildungslandschaft‘ kann der Zusammenhang folgender Dimensionen stichwortartig beschrieben werden:

- Integrierte kommunale Fachplanung: Zusammenhang von Schulentwicklungs-, Jugendhilfe, Sozial- und Raumplanung etc. sowie in Autonomie des Schulsystems laufender Planungsprozesse (z.B. Schulprogrammentwicklung, kommunale Schullandschaft, Schulverbünde)
- Konstitution öffentlich verantworteter, partizipativ orientierter Bildungsnetzwerke: Lokale Bildungsbüros, Servicestellen Jugendhilfe-Schule, Qualitätszirkel, Steuergruppen etc. als für die Netzwerkpflge zuständige intermediäre Instanzen; Zertifizierung von Bildungsangeboten öffentlicher und freier Träger im Ganztage; Gestaltung schul- und schulformübergreifender Angebote mit den Zie-

- len der Angebotsdiversifizierung, sozialen Durchmischung und Heterogenisierung von Lerngruppen
- Gestaltung anregender Lern- und Lebensumgebungen als Gelegenheitsstrukturen informellen Lernens: Beteiligungs-orientierte (Um-) Gestaltung von Schulgelände, Quartier und kommunalem Raum als Ganzem; Akzeptanz selbst bestimmter und möglicherweise ‚zweckwidriger‘, kreativer Aneignungsformen durch Kinder und Jugendliche; Senkung von Zugangsschwellen zu Bildungseinrichtungen (Museen, Bibliotheken...) etc.
  - Gemeinsame Fortbildung von Lehr- und Fachkräften: Gestaltung von Fortbildungen in ‚Tandems‘, d.h. zwischen Partnern, die auch im Alltag zusammenarbeiten.“<sup>2</sup>

### **Die Bildungsregion Forchheim: *FO*rsprung für einen Landkreis**

Im Landkreis Forchheim entstand bereits im Sommer 2006 die Idee, Bildung breiter zu vernetzen und eine Bildungsregion zu gründen.

Ein Kreis engagierter Pädagoginnen und Pädagogen, Entscheidungsträger aus Wirtschaft und Politik fanden sich zusammen und entwickelten eine Vision („*Gemeinsame Verantwortung für Bildung: Forchheim macht Lust auf neues Denken in Bildung und Erziehung*“). Im Rahmen einer Zukunftswerkstatt fanden sich Anfang 2007 mehr als 250 interessierte Bürgerinnen und Bürger aus allen Bereichen zusammen und diskutierten engagiert „ihre“ Themen – Grundlage für die Weiterarbeit in dem dazu neu gegründeten gemeinnützigen Verein *FO*rsprung (FOrchheim schafft VOrsprung).

Die mehr als 40 Themen wurden gebündelt und in (inzwischen) 13 Arbeitsgruppen diskutiert. Öffentliche Veranstaltungen (u. a. zu den Themen Hochbegabung, Integration, Ganztagschule) mit namhaften Referentinnen und Referenten (u. a. Reinhard Kahl 2006, über 400 Teilnehmer, Manfred Spitzer 2007, über 850 Teilnehmer), eine breite Öff-

---

<sup>2</sup> Projekt: Lokale Bildungslandschaften in Kooperation von Ganztagschule und Jugendhilfe; Deutsches Jugendinstitut München

fentlichkeitsarbeit, eine eigene Homepage (siehe Links) sowie konkrete Veränderungen (z.B. Einrichtung eines integrativen Beratungsservice für Eltern mit behinderten Kindern) zeigten, dass sich „von unten“ vieles bewegen lässt. Inzwischen hat der Verein fast 300 Mitglieder – die Bildungsregion Forchheim lebt.

#### **Literatur**

- Herzog, R. (1997): Berliner Rede „Aufbruch ins 21. Jahrhundert“, Ansprache im Hotel Adlon am 26. April 1997.
- Kahl, R. (2004): Treibhäuser der Zukunft. Wie Schulen in Deutschland gelingen. Weinheim: Beltz.
- Schaarschmidt, U. (2004): Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit im Lehrerberuf Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustandes. Weinheim: Beltz.

#### **Links**

- <http://www.deutscher-verein.de>
- <http://www.dji.de>
- <http://www.bildungsregion-forchheim.de>

#### **Zum Autor**

Dipl. Päd. Gerhard Koller. Schulamtsdirektor, Vorsitzender des Vereins FOsprung.  
gerhard.koller@schulamt-forchheim.de

Fritz-Ulrich Kolbe

## **Zur Entwicklung der Lern- und Unterrichtskultur in ganztägigen Angeboten: Erste Ergebnisse der LUGS-Studie**

### **Das Projekt *Lernkultur- und Unterrichtsentwicklung an Ganztagschulen (LUGS)* <sup>3</sup>**

Ziel des Projektes ist es zu erforschen, ob mit der Umstellung von Schulen auf den Ganztagsbetrieb der bildungspolitischen Erwartung entsprechend eine Transformation des Lehrens und Lernens einhergeht und welche Gelingens- und Misslingensbedingungen in diesen einzelschulischen Entwicklungsprozessen jeweils zu identifizieren sind. An der Studie sind insgesamt zwölf Ganztagschulen aus den drei Bundesländern Berlin, Brandenburg und Rheinland-Pfalz beteiligt, die sich alle für die Teilnahme an dem Projekt beworben haben bzw. aus eigenem Interesse teilnehmen. Neben unterschiedlichen Schulformen wurden der Stand der Entwicklung des ganztagschulspezifischen Vorhabens, unterschiedliche Modelle von Ganztagschule, die Lage bzw. das soziale Umfeld der einzelnen Schulen berücksichtigt, so dass ein breites Spektrum von Schulen in das Forschungssample des Projektes aufgenommen werden konnte. Sechs der zwölf Schulen sind Grundschulen, zwei Gymnasien, zwei weiterführende Schulen sowie zwei Förderschulen. Der Großteil der Schulen hat erst in den letzten vier Jahren auf den Ganztagsbetrieb umgestellt<sup>4</sup>. Vertreten sind sowohl Schulen im offenen und im gebundenen Betrieb sowie in Rheinland-Pfalz auch in teilge-

---

<sup>3</sup> „Lernkultur- und Unterrichtsentwicklung an Ganztagschulen“ (LUGS), Leitung: F.-U. Kolbe Universität Mainz, S. Reh TU Berlin, vgl. <http://www.lernkultur-ganztagschule.de>), gefördert durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung Berlin

<sup>4</sup> Ausnahmen bilden eine Berliner Schule, die bereits seit Anfang der achtziger Jahre im Ganztagsbetrieb praktiziert sowie zwei Brandenburger Schulen, die Mitte der neunziger Jahre auf den Ganztagsbetrieb umgestellt haben.

bundener Form. Während die Berliner Schulen – jeweils zur Hälfte im ehemaligen Ost- und im Westteil der Stadt liegend – eher großstädtisch geprägt sind, befinden sich die beteiligten Ganztagschulen aus Rheinland-Pfalz und Brandenburg in der Mehrzahl im ländlichen Raum. Im Mittelpunkt der Studie steht die Rekonstruktion der Interaktionen und Praktiken der schulischen Akteure im Unterricht und in erweiterten ganztagschulspezifischen Lern- bzw. Freizeitangeboten. Gefragt wird nach einer möglicherweise mit der Umstellung auf den Ganzttag verbundenen Transformation dieser Unterrichts- und Lernangebote. Ergänzend dazu werden die kooperative Entwicklungsarbeit, die Lehrende und anderes pädagogisches Personal in Teams bezüglich der untersuchten Unterrichts- und Lernangebote leisten, sowie die Sichtweisen der Schülerinnen und Schüler auf ihre Erfahrungen in den untersuchten Unterrichts- und Lernangeboten rekonstruiert. Nun bestand eine spezifische Ausgangslage für die lokale Entwicklung von Ganztagschule, die Anforderung, lokal schulspezifische Konzepte zu entwickeln. Denn einerseits war auf Vorgaben von oben verzichtet worden, und so gewann die Entwicklungsarbeit vor Ort und die schon vorherrschende Schulkultur große Bedeutung. Andererseits gewann der allgemeine bildungspolitische Diskurs Einfluss auf die lokalen Akteure bei der Bewältigung der Entwicklungsarbeit. Deswegen haben die Sichtweisen der lokalen Akteure eine überragende Bedeutung für den Entwicklungsprozess. Wie sehen diese aus?

### **Symbolische Konstruktion von Ganztagschule**

In problemzentrierten Interviews wurden die ausgewählten schulischen Akteure, speziell die Schulleitungen, dazu aufgefordert, die Geschichte der Schule bzw. ihre Geschichte zur Ganztagschule ausführlich zu erzählen. Auffällig ist, dass die Interviewten sich gezwungen sahen, das Mehr an Zeit, das die Schülerinnen und Schüler an einer Ganztagschule verbringen, in besonderer Weise pädagogisch legitimieren zu müssen. In der Auswertung fragten wir danach, wie der Ganztagschule „Geschichten erzählend“ von den Interviewten Sinn verliehen wird.

Diese Vorstellungen, die von den schulischen Akteuren in Bezug auf den Sinn von Ganzttag entwickelt werden, nennen wir „symbolische Konstruktionen“ von Ganzttag. Wir fragen also danach, wie der Weg der Schule zur Ganzttagsschule mit Sinn gefüllt wird, welche Vorstellungen von Ganzttagsschule entwickelt werden bzw. wie die Entwicklung zur Ganzttagsschule legitimiert wird. Da diese Legitimationsfiguren eine entscheidende Rahmung für die Entwicklung der Lern- und Unterrichtskultur an den beforschten Ganzttagsschulen bilden, haben wir sie für jede Schule detailliert rekonstruiert (vgl. Kolbe/Reh/Fritzsche u.a. 2007b).

Zentrales Ergebnis ist, dass sich die Akteure unter einem starken Legitimationszwang sehen, während im öffentlichen Diskurs über Ganzttagsschulen in Deutschland diesen oft ohne Zweifel sozial- bzw. familienpolitische Motive sowie reformerische Leistungen zugeschrieben werden (vgl. z.B. Holtappels 2005, S. 8ff.). Dass Schülerinnen und Schüler mehr Zeit in der Schule verbringen, bedarf scheinbar gesteigerter pädagogischer Begründungen von Seiten der schulischen Akteure (vgl. Kolbe/Reh/Fritzsche/Idel/Rabenstein 2007a, S. 82). Im Wesentlichen können zwei kontrastierende Begründungsfiguren der am Forschungsprojekt beteiligten Ganzttagsschulen identifiziert werden (vgl. Kolbe/Reh/Fritzsche/Idel/Rabenstein. 2007a, S. 83). Zum einen – besonders bei den Grund- und Förderschulen – konstruieren die interviewten schulischen Akteure die bzw. ihre Ganzttagsschule als eine Art Ersatzfamilie für eine sozial deprivierte, vernachlässigte oder ungenügend erzogene Schülerschaft. Zum anderen gibt es sowohl an Grund- wie auch an den weiterführenden Schulen Positionen, die die Ganzttagsschule angesichts ihrer leistungs- bzw. bildungsdefizitären Schülerschaft als Ort einer Haltungen vermittelnden „neuen Lernkultur“ verstehen. Reformpädagogische Ideen und Innovationen nehmen hierbei einen hohen Stellenwert ein; erwartet wird teilweise, in der Ganzttagsschule Unterricht und Freizeit besser miteinander zu verbinden und so mehr bzw. bessere Lernangebote als an einer Halbttagsschule bereitstellen zu können. Welche Implikationen ergeben sich daraus? In beiden Begründungsfiguren werden den Schülerinnen und Schülern Defizite

zugeschrieben, die die Ganztagschule als „andere“ Schule kompensieren soll.

Im ersten Fall auf der Ebene familiärer Sozialisation und im zweiten Fall auf der Lern- und Leistungsebene. Auffallend ist der verzeichnete Legitimationsdiskurs gegenüber der Familie, deren Erziehungs- und Fürsorgehoheit von einem Teil der Akteure der beforschten Ganztagschulen in Frage gestellt bzw. hinsichtlich ihrer Kompetenzen geradezu abgewertet wird. Damit zeichnet sich eine deutliche Steigerung gegenüber den Legitimationsfiguren ab, die in der bildungspolitischen Diskussion anzutreffen sind (vgl. Kuhlmann/Tillmann 2007). Im Gegensatz dazu wird von den schulischen Akteuren kaum ein Bezug zu den PISA-Ergebnissen hergestellt, was z.B. aufgrund des Bezugs, der zwischen den PISA-Ergebnissen und dem geförderten Ausbau von Ganztagschulen hergestellt wird, zu vermuten gewesen wäre. Die interviewten schulischen Akteure legitimieren die Umwandlung ihrer Schule in eine Ganztagschule oft mit einer angesichts ihrer Schülerschaft als unentbehrlich angesehenen Grenzverschiebung schulischer Aufgaben im Sinne erweiterter Zuständigkeiten. Die schulischen Akteure sehen die Ganztagschule etwa vor die Aufgabe gestellt, primäre Sozialisationsfunktionen zu übernehmen (vgl. Kolbe/Reh/Fritzsche/Idel/Rabenstein 2007a, S. 82). Als durchaus problematisch ist unseres Erachtens die Assoziation von Ganztagschulen mit Kompensationsinstitutionen anzusehen, in denen der Bildungsauftrag von Schule zugunsten diffuser Aufgabenzuweisungen an die Ganztagschule in den Hintergrund rückt.

Die dargestellten Begründungsfiguren dafür, ein ganztägiges Angebot zu organisieren, bilden gewissermaßen den Kern der pädagogischen Deutungen, die für die weitere Durchführung und Gestaltung des Angebotes im Einzelnen strukturierend wirken. Ihre Analyse steht hier am Anfang der Erforschung des Entwicklungsprozesses, und das mit gutem Grund: Die frühere Rekonstruktion der lokalen Entwicklung ganztägiger Schulangebote in Rheinland-Pfalz in den Jahren 2002 bis 2004 hat gezeigt, welche prägende Kraft den bis dahin praktizierten, also den kollektiv geteilten, etablierten pädagogischen Handlungsmustern und Deutungen für die lokale Entwicklungsarbeit zukommt – vor allem dann,



wenn ohne eigens für diesen Entwicklungsschritt erarbeitete, innovative Angebote vorgegangen wird (vgl. Kolbe 2004; Kolbe 2006; Kolbe u.a. 2008, Kunze/Kolbe 2006).

*Welche Probleme werfen diese symbolischen Konstrukte auf?*

Diese symbolischen Konstruktionen von Ganztagschule enthalten problematische Anteile. Knapp kommentiert: Sie entwerfen einmal eine Partikularisierung und Intimisierung der Schule als eines jetzt primären Anteils der Lebenswelt (vgl. Kolbe/Reh/Fritzsche/Idel/Rabenstein 2008, i.E. z.B. die Darstellung von Idel/Brehler/Fritzsche). In den Konstruktionen der Akteure werden Kompensationsvorstellungen erkennbar, in denen die Schule nach den Prinzipien primärer Lebenswelt und ihrer Eigenschaft als ganzheitlichem Erfahrungsraum entworfen wird. Das Bild eines partikularisierten und intimisierten Sozialraumes wird erkennbar, wie es paradigmatisch für die moderne Kernfamilie steht. Grenzen von Schule werden so in Richtung einer emotionalen Nähe zwischen Schule, Lehrern und Schülern verschoben. Erkennbar wird dies auch in Annahmen von einer Enthierarchisierung schulischer Beziehungen im Bild gleichwertiger Partnerschaft. Diese Konstrukte einer veränderten Beziehungsgestaltung liegen im Trend eines Prozesses der Informalisierung. Ziehe zum Beispiel verwies darauf, wie stark die Kraft der Erwachsenenautorität früherer Zeiten sich abgeschwächt hat, inzwischen auch der Disziplindruck seitens der Lehrer deutlich schwächer wurde, und Lehrer stärker auf Aushandlung setzen. Der Wunsch nach stärker egalitären Beziehungen zwischen Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern in einer solchermaßen „familiarisierten“ Ganztagschule, blickt auf den Schüler als ganze Person und nicht auf das Schülerhandeln als Rolle. Schülersein wird so entworfen als umfassende Lebensform und nicht als rollengestützte Einbeziehung in Schule. Diese Orientierung kann darin einen Gewinn bieten, erweiterte Chancen zu sehen und professionelle Arbeitsbündnisse zu ermöglichen. Zugleich wird damit aber auch die zu leistende Erziehungsarbeit umfänglicher, und es verschärfen sich potentiell die Spannungen zwischen der Orientierung an universalistischer Gleichbehandlung, Distanz und Leistung einerseits und andererseits dem Bemühen, immer wieder Verhältnisse der Nähe

zu Schülerinnen und Schülern herzustellen. Die Konstrukte entwerfen außerdem ein anderes Verhältnis von schulischer Bildung und lebensweltlicher Erziehung in Nachmittagsangeboten. Die Grenzverschiebung hin zu familiären Aufgaben führt auch dazu, den schulischen Erziehungsauftrag stärker hervorzuheben. Im gleichen Maße, wie Schülerinnen und Schüler in der Vorstellung familiarisierter Schule als ganze Person in den schulischen Raum einbezogen werden, richtet sich auch die Art und Weise der Erziehung auf eine Gesamtformung der Persönlichkeit des Schülers.

Die Konstrukte entwerfen schließlich auch ein verändertes Verhältnis von Unterricht und Nicht-Unterricht. Die Praktiker machen durchweg hohe Erwartungen gegenüber einer pädagogischen Gestaltung des Freizeitbereiches deutlich, die darauf schließen lassen, dass zumindest dem Anspruch nach die Grenzen zwischen Unterricht und Nicht-Unterricht verschoben werden sollten. Freizeit im Ganztagsangebot wird entsprechend als eine auch pädagogisch wertvolle Freizeit entworfen. Sie ist eine Zeit, in der viel zu lernen ist, und das nicht nebenbei, sondern systematisch. Ganztagsangebote gewinnen an dieser Stelle deutlich Merkmale des bildungspolitischen Zieles des permanenten Lernens. Kritisch betrachtet wird Ganztagschule aber damit zugleich auch zum Element der Domestizierung der Freizeit von Schülerinnen und Schülern, in dem Freizeit pädagogisiert bzw. scholarisiert wird. Insbesondere erfordert Freizeitgestaltung dann von jedem, seine Freizeit selbst managen zu lernen – am Besten unter der Führung der Schule.

Ein Zwischenfazit an dieser Stelle: Nicht unproblematisch ist das Ganze nun, weil die so verstandene Transformation von Schule von den schulischen Akteuren fordert, die Grenzen zwischen verschiedenen Räumen, Zeiten, Arrangements und Praktiken des Lernens neu zu bestimmen. Die in den geschilderten symbolischen Konstruktionen enthaltenen Ansprüche der Lehrerinnen und Lehrer an sich selbst, die sich aus der veränderten Bestimmung der Schule und ihrer Aufgaben durch Grenzverschiebungen zwischen Schule und Familie, Erziehung und Bildung sowie Unterricht und Nicht-Unterricht ergeben, sind beträchtlich. Sie tragen einerseits zur Komplexitätssteigerung schulischer Praxis und andererseits zugleich dazu bei, professionelles Handeln zu erschweren.

Hier besteht das Risiko einer Diffusion notwendiger Grenzziehungen, mit dem professionelles Handeln anfälliger wird für ein Scheitern oder zumindest fraglich wird, ob die Herstellung einer entwicklungsförderlichen Lernkultur gelingt – auch wenn zugleich die Chancen pädagogischen Handelns steigen, z.B. ein individuelles Arbeitsbündnis herzustellen. Für die Perspektive der Professionellen entsteht außerdem die Gefahr, in Verbindung mit erweiterten Aufgaben unangemessene Vorstellungen schulpädagogischer Zuständigkeit für „alles“ und Allmachtsvorstellungen zu entwickeln, wenn Schule als Kompensation für alle außerschulischen Defizite entworfen wird. Zu fragen ist, ob hier ein zu weit gehender Anspruch formuliert wird, anstatt die Grenzen und Möglichkeiten schulischen Lernens zu berücksichtigen. Die Anfrage lautet also: Sollte man nicht, statt Schule mit diffusen Ansprüchen zu überfrachten, die Diskussion um Ganztagsangebote auf Möglichkeiten beziehen, welche die Schule als herausragenden Ort dafür vorstellen, sachbezogene Lernprozesse zu ermöglichen, und die den schulischen Beitrag zu ganztägigen Bildungsangeboten in den Vordergrund rücken? Viel spricht dafür, Ganztagschule in die Entwicklung von Ganztagsbildung einzubetten, und Schule darin als Ort des Lernens zu profilieren. Diese Überlegung wird im Folgenden für die beiden Gestaltungsmerkmale beispielhaft verdeutlicht. Zwei zentrale Gestaltungselemente von Zeit und offenen Lernformen werden mit der Frage betrachtet, wie die Gestaltung jeweils verstanden wird und welche Gestaltungshinweise sich aus den Umsetzungsversuchen ergeben.

### **Das Problem der Zeitstrukturierung und Hinweise zur Lösung**

In der Ganztagschuldiskussion werden hohe Erwartungen verbesserter Lernbedingungen durch eine so genannte Rhythmisierung der Angebote und ihrer Zeiteinteilung artikuliert. Ich möchte hier vorschlagen (vgl. Kolbe/Rabenstein/Reh 2006), statt von „Rhythmisierung“ von „Zeitstrukturierung“ als der Aufgabe zu sprechen, die mit dem Angebotsaufbau zu bewältigen ist. Die Begriffe „Rhythmus“ bzw. „Rhythmisierung“ werden als Metapher für den reformpädagogischen Gedanken von einer

kindgemäßen „Lebensschule“ verwendet (vgl. z.B. Appel u.a. 1998). Die Verwendung dieser Metaphern steht in diesem Zusammenhang für Bemühungen Schule neu und „gegen eine Verkopfung des Morgens“ zu organisieren. Sie steht für eine zeitliche Entzerrung des Schultages und seiner Unterrichtseinheiten. Schließlich steht sie auch für die Annahme, dass ein rhythmischer Wechsel von Anspannung und Entspannung den „natürlichen“ Grundbedürfnissen von Kindern und Jugendlichen gerecht werde. Wir möchten demgegenüber die These vertreten, dass die Struktur der Tagesplanung eine Frage der Lernorganisation sei und nicht die, einen vermeintlich natürlichen Arbeitsrhythmus der innen und Schüler zu ermöglichen. Um zu verdeutlichen, dass ausgehend von einer besonderen Vorstellung der angestrebten Lernqualität im Rahmen der Gestaltung des ganztägigen Angebots je unterschiedliche Zeitstrukturierungen sinnvoll begründet werden können, wird beispielhaft das Konzept der Max-Brauer-Schule Hamburg benannt. Es dient als Beispiel dafür, dass und wie ein innovatives Konzept der Lernorganisation den Maßstab für eine sinnvolle Zeitstrukturierung angibt – und nicht eine naturalistische Vorstellung. Im Mittelpunkt dieses Konzepts steht die Absicht, das Lernen zu individualisieren. Erreicht werden soll dies, indem vier unterschiedliche Lernorganisationsbereiche eingerichtet werden:

*Erstens* gibt es so genannte Lernbüros in den Fächern Deutsch, Mathematik, Fremdsprachen und Arbeitstechniken, in denen bezogen darauf das geleistet werden kann, was häufig mit „Wochenplanarbeit“ bezeichnet wird. *Zweitens* gibt es den Bereich der Projekte, der Formen projektorientierten Arbeitens erlaubt. *Drittens* gibt es den Bereich Werkstätten und *viertens* den Lernorganisationsbereich außerschulischer Lernorte (siehe Tab. 1). Die Programmübersicht zeigt exemplarisch, wie aus dieser Konzeption der Lernorganisation die schulspezifische Zeitstruktur entwickelt wurde. In diesem Sinn lässt sich Zeitstrukturierung als schulspezifische Aufgabe lokaler Art bestimmen.

	Montag	Dienstag	Mittwoch	Donnerstag	Freitag
8.00	E-Phase	E-Phase	Sport	E-Phase	Sport
9.00 – 10.30	Lernbüro	Projekt	Lernbüro	Werkstatt	Lernbüro
10.30	Frühstück	Frühstück	Frühstück	Frühstück	Frühstück
11.00 – 12.30	Werkstatt	Projekt	Projekt	Projekt	Lernbüro
12.30	Mittag	Mittag	Mittag	Mittag	Wochenabschluss
13.00 - 14.30	Offenes Angebot/ Übung	Offenes Angebot/ Übung	Offenes Angebot/ Übung	Projekt	
14.30- 16.00	Werkstatt	Lernbüro	Werkstatt	Projekt	

Tabelle 1: Lernorganisationsbereich außerschulischer Lernorte am Beispiel der Max-Brauer-Schule Hamburg

Welche Anforderungen und Probleme sind zu berücksichtigen, wenn Zeitstrukturierung als schulspezifische Aufgabe bewältigt werden soll? Unsere Überlegungen sprechen bislang dafür, dass die lokalen Entwickler drei Aspekte besonders berücksichtigen: *Erstens* muss die Frage nach den vorhandenen und für das eigene Konzept notwendigen Ressourcen unterschiedlicher Art besonders und gründlich geprüft und bearbeitet werden. *Zweitens* müssen auch Formen der Lernorganisation grundlegend berücksichtigt werden, die eine mittel- und langfristige und auch curriculare Planung des Schuljahres notwendig machen. *Drittens* ist es außerdem erforderlich, einen hohen Aufwand an Entwicklungsarbeit als Gelingensbedingung zu berücksichtigen.

Um Zeitstrukturierung als schulspezifisch lokal zu leisten, gilt es, an besonderen „Gelenkstellen“ die Entwicklungsarbeit zu bewältigen. Bislang dominieren bei der Entwicklungsarbeit einer neuen Zeitstruktur meist organisatorische Fragen. In dieser Perspektive liegt es häufig nahe, sich die vorgesehene Zeit – Raum – und Deputatsverwendung in

Fortführung des Halbtagschulbetriebs vorzustellen. Eine vergleichbare Schwierigkeit entsteht, wenn die Entwicklungsarbeit vorrangig nur als formale Organisation aufgefasst wird und die Seite der Lernqualität nicht eigens thematisiert wird. Die Rekonstruktion aktueller Entwicklungsprozesse zeigt, dass pädagogische Inhalte in der Entwicklungsarbeit sekundär und fast ausschließlich unter Voraussetzung der bereits „festgeschriebenen“ organisatorischen Rahmenbedingungen reflektiert werden (vgl. Kolbe/Idel/Kunze 2005). Der Gefahr, ein ‚Grundverständnis von Ganztagschule‘ als Fortschreibung bekannter schulischer Denk- und Organisationskategorien und als Fortschreibung tradierter pädagogischer Handlungsschemata zu entwickeln, ist nur zu entgehen, wenn zur lokalen Entwicklungsarbeit auch das Nachdenken über neue Lernorganisationsformen gehört.

Außerdem zeigen die Befunde, dass die lokalen Entwickler auch ihre Skepsis dem gegenüber bewältigen müssen, den Schülerinnen und Schülern mehr selbstverantwortliches Handeln zuzutrauen und ungewohnte Anforderungen zu bewältigen. Ein pragmatischer Vorschlag zu drei Gesichtspunkten der Zeitstrukturierung, die im Anschluss an die lokale Entwicklung einer Angebotsidee von GTS Ziel- und GTS Lernkultur bei der weiteren Umsetzung herangezogen werden könnten, lautet folgendermaßen:

Fallübergreifend könnte es sinnvoll sein,

- nicht mehr einfach im additiven Schema Vormittag-Nachmittag Angebote zu konstruieren;
- nicht mehr einfach in Fortschreibung der Stundentafel zu konstruieren;
- Schülerbedürfnisse lokal zu ermitteln und durch Einbindung der Schüler in die Gestaltung auch zu berücksichtigen.

Denn nach unseren Ergebnissen zu Prozessrekonstruktionen der Angebotsentwicklung führt das zuerst genannte Vorgehen dazu, dass die Angebotsinhalte für das hinzukommende Angebot am Nachmittag auch inhaltlich als Additum konstruiert werden – und das nimmt viele Möglichkeiten und konserviert die Zeitstruktur (z.B. schulisch inszenierte Hausaufgaben am Nachmittag und unveränderter Unterricht am Vormittag).

Das zweite Vorgehen tendiert dazu, über die fortgeschriebene Form von Fachunterricht die Zeitstrukturierung zu konservieren (beispielsweise werden AG Angebote zu isolierten Abschnitten individuellen Arbeitens, welche aber gerade stärker mit der Vermittlung von Fachwissen verzahnt werden könnten). Ohne das dritte genannte Element kommt es dazu, dass eine Einbindung der Schülerinnen und Schüler in die Gestaltung gar nicht zustande kommt. Gerade ihre Interessen und Bedürfnisse, aber auch ihre Deutung erweiterter Angebote werden so nicht zum Ausgangspunkt von Angebotsentwicklung – kein Wunder, wenn mancherorts mangelnde Motivation und Disziplinprobleme vorherrschen. Insofern lässt sich festhalten, dass die professionelle Entwicklungsaufgabe in diesem Fall wie bei den folgenden Überlegungen zur offenen Lernform darin besteht, den reformierenden Einfluss vorhandener einzelschulspezifischer und schulformspezifischer Orientierungen der Akteure in den Blick zu nehmen und deren Einfluss auf Umsetzungs-ideen und die Angebotsstruktur zu reflektieren.

### **Zwischenergebnisse zu offenen Lernformen**

Zuerst auch hier wieder ein Blick auf den Diskurs zu „geöffneten“ Lernformen, der die Entwicklung bislang prägt. Dafür lässt sich der mit programmatischem Anspruch auftretende Band „Ganztagsschule und Schulöffnung“ (Holtappels 1995) stellvertretend hervorheben. Hier wird die These entwickelt, dass als einzige Antwort auf den Wandel der Aufwuchsbedingungen nur in Frage käme, Schule nach einem „erneuertem Bildungs- und Lernverständnis“ umzugestalten. Dieses gelänge allein durch die Kombination von ganztägiger Organisation mit so genannter „Öffnung“ von Schule und Unterricht (vgl. Benner/Ramsegger 1981; Ramsegger 1991). Man stößt hier auf drei Lernprinzipien und Konzepte der Reformpädagogik und ihrer heutigen Rezeption:

- Das Prinzip projektorientierten Lernens als ein Lernen in Zusammenhängen;

- das Prinzip handlungsorientierten Lernens als „praktische Eigentätigkeit“, um „authentische Erfahrungen“ zu sammeln, das an das Prinzip der Selbsttätigkeit anschließt;
- kooperatives und soziales Lernen, das im Sinne des Lernens in und für eine Gemeinschaft verstanden wird und dem gleichen Traditionszusammenhang entstammt (vgl. ebd).

*Welche symbolischen Konstrukte zu neuen offenen Lernformen lassen sich auf der Seite der Lehrer/innen in der Entwicklungsarbeit rekonstruieren?*

Auch wenn die Schülerschaft an den verschiedenen Schulformen sehr unterschiedlich ist und die Konstruktionen über defizitäre Schülerinnen und Schüler sich im Detail stark unterscheiden, haben sie doch alle gemeinsam, nicht vorrangig leistungsbezogene, kognitive Schwächen der Schülerinnen und Schüler zu benennen, sondern falsche oder fehlende Haltungen und Einstellungen von diesen in den Mittelpunkt zu stellen. Ganztagsangebote werden dann mit gegenüber der Halbtagschule erweiterten Möglichkeiten legitimiert, die Schülerinnen und Schüler zu erziehen und „Schul- bzw. Arbeitsfähigkeit“ mit erzieherischen Mitteln herzustellen. Als Voraussetzung erfolgreichen schulischen Lernens werden im Innern der Schülerinnen und Schüler angesiedelte Haltungen und Tugenden angesehen, die es erst hervorzubringen gilt, also die Schülerinnen und Schüler in diesem Sinne zu erziehen. Auch hier interpretieren wir unsere Beobachtung, dass der Schüler als ganze Person in den Mittelpunkt gerückt wird, die es in umfassender Weise zu erziehen gilt, und deren Haltungen und Einstellungen zu Lernen und Schule im Sinn der schulischen Anforderungen verändert werden sollen, im Kontext der sich verändernden Gesamtvorstellungen von Unterricht, Schule und Schüler in ihrem Verhältnis. Drieschner (2007) zeigte auf, wie sich in den pädagogischen und soziologischen Diskursen der letzten Jahrzehnte die Wahrnehmung von Kindern und Jugendlichen in ihrer Rolle als Schüler verändert und in welcher Weise auch Schule zur Individualisierung von Kindheit und Jugend beiträgt, also nicht nur darauf reagiert. Die Schülerrolle verändert sich entlang der in reformpädagogischen Konzepten favorisierten Vorstellungen von Schule und Lernen. Dazu gehört es, die subjektiven Dimensionen des



Unterrichts zu erhöhen und Fremdheitserfahrungen zwischen Schule und Alltag abzubauen, wie man an der Diskussion über intrinsische Motivation und Lebensweltbezug erkennen kann. Außerdem werden dort die Individualität der Einzelnen besonders betont und Anforderungen reduziert, sich in kollektiven Zusammenhängen zu bewegen und sich an Ansprüche der Gruppe anzupassen, wie man es etwa an der Diskussion über Heterogenität der Schülerinnen und Schüler und die Individualisierung des Lernens herausarbeiten kann. Auch diese Konstrukte sind nicht unproblematisch. Die Frage ist, inwiefern hier zu kurz kommt, zureichend zwischen „Kind-Sein/Jugendlich-Sein“ und Schülertätigkeit zu trennen. Auch hier zeigen sich die o.g. Tendenzen, sich das Schüler-Sein vorzustellen. Die pädagogischen Akteure entwerfen das Schüler-Sein als umfassende Lebensform, nicht als rollengestützten Einbezug der Person in eine Institution. Ohne Zweifel entstehen so veränderte Chancen, ein professionelles Arbeitsbündnis mit Schülern zu ermöglichen, denkt man an die für ein Vertrauen zwischen Lehrer und Schüler auch notwendige größere Nähe. Zugleich kann man aber erkennen, dass die zu leistende Erziehungsarbeit der Lehrer dadurch eher spannungsreicher werden muss, nämlich zwischen der Orientierung als Lehrer an Gleichbehandlung und Leistung, und dem Streben, immer wieder entwicklungsförderliche Verhältnisse von Distanz und Nähe mit den Lernenden herzustellen.

Die Eigenschaften neu entwickelter offener Lernformen sollen im Folgenden an zwei Beispielen knapp skizziert werden. Erstes Beispiel ist eine so genannte AG Pausenradio. Hier geht es um eine Verbindung von Musik-Titeln zu einer kurzen „Sendung“ über die Lautsprecheranlage der Schule in den Pausenzeiten. Dabei wird nur in der einfachsten denkbaren Weise dieses Produkt der Sendung hergestellt, von den Schülerinnen und Schülern mitgebrachte Kopien werden miteinander verbunden und durch eine minimale Anmoderation, die ein Schüler auf Band spricht, ergänzt. Neben diesen beiden Elementen besteht die AG Arbeit noch aus einer mit einem Flyer durchgeführten Befragung der Mitschüler, welche Titel sie denn bevorzugten. Für diese drei Arbeitselemente finden sich drei Teilgruppen in der AG, deren Tätigkeit durch den verantwortlichen Lehrer „angetrieben“ wird. In der AG Arbeit do-

miniert eine leiterzentrierte Strukturierung der Interaktion, die durch Öffnungstendenzen auch aufgebrochen wird. Der Lehrer versucht, die Schülerinnen und Schüler in den Fortgang der kollektiven und von ihnen stark beeinflussten Vorstrukturierung der Arbeit einzubeziehen. Dann verbindet er außerdem Öffnungen zu eigenständigem Handeln damit, zur Eigenaktivität aufzufordern – ein widersprüchliches Moment, dass auch paradox wirken kann. Hinsichtlich des Themas, für die Schüler nach ihren Bedürfnissen ausgewählte Musik anzubieten, liegt der AG Arbeit ein Gestaltungsangebot für die bedürfnisgerechte Mitgestaltung der Pausen durch Schülerinnen und Schüler zu Grunde. Musik der Jugendkultur als Ausdruck gemeinsamer Erfahrung kann so in die Alltagsgestaltung einbezogen werden. Allerdings setzt die Arbeit nicht an der gemeinsamen Interpretation der jugendkulturellen und auf Musik bezogenen Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler an, auch nicht bei einer schlichten Aushandlung auszuwählender „cooler Titel“, geschweige denn, dass selbst Musik hergestellt werden würde. Thematisiert wird vielmehr lediglich das „Wie“ der Reproduktion von andernorts aufgezeichneten Titeln in eigener Zusammenstellung, ohne diese zum Gegenstand eigener Erwägungen zu machen.

Insgesamt entspricht der nur teilweise geöffneten Interaktionsgestaltung deshalb eine „halbierte“ Möglichkeit für die Schülerinnen und Schüler, die eigene Jugendkultur zu pflegen. Die Schüler schwanken zwischen einem vorgegebenen, routinisierten Handeln und der ihnen zugewiesenen Eigenverantwortlichkeit, die sie aber nicht verwirklichen können, da die inhaltliche Arbeit durch den Leiter nicht näher sinnhaft gerahmt wird und das Arbeitsarrangement keine Räume stärkerer inhaltlicher Auseinandersetzung der Schüler mit dem Thema vorsieht. Zudem schafft es der Leiter nicht, die Motivation der Schülerinnen und Schüler im Hinblick auf einen Gegenstand zu wecken, der außerhalb der Schule einen beträchtlichen Teil ihrer Lebenswelt einnimmt. Die vom Lehrer herbeigeführte, das Handeln stark eingrenzende und pragmatisch anspruchlose Vorgehensweise lähmt die Handlungsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler. Nicht die Erfahrung eigener Selbstwirksamkeit und die Möglichkeit zur Selbstinszenierung, sondern herbeigeführte Hilflosigkeit und Unterordnung unter einen

technisch regulierten Handlungsprozess dominieren, in dem ohne nähere Beschäftigung mit der inhaltlichen Seite etwas reproduziert wird. Die Praxis einer „AG“ schreibt hier – entgegen der strukturellen Chance zur Öffnung des Geschehens durch eine eigene Strukturierung der Interaktion durch die Schüler – eine Praktik der Enteignung von Lernmöglichkeiten fort und einen Vorgang, sich konform zu verhalten und sich außerdem einem Selektionsgeschehen unterzuordnen. Für die Lehrerseite werden AGs als Orte erkennbar, an denen spezifische Spannungen zwischen einem geöffneten, diffusen Lernangebot und distanziert- rollenförmigen Unterricht besonders deutlich werden. Spannungsreich wirken die widersprüchlichen Anforderungen an eine AG in der Konstruktion der Akteure, die eine Abschwächung rollenförmigen Handelns impliziert, zugleich aber einen Bildungsanspruch erhebt.

Zweites Beispiel ist ein so genannter „projektartiger“ Unterricht. Dabei handelt es sich um eine Tandemarbeit an Labortischen des Biologiesaales, welche die Akteure mit dem Fachunterricht verknüpfen. Nach einem diesbezüglichen Vorspann im Klassenverband, der dazu dient, einen Auftrag zu vermitteln, gehört zur Partnerarbeit nach dem Aufbau der Gerätschaft, diese selbstständig und regelgerecht zu benutzen. Die Schülerinnen und Schüler führen den Gebrauch aber nicht als Experiment mit zu erkundendem Gegenstand aus, sondern nur mit Wasser bzw. ohne einen eigenen Sachgegenstand. Sie haben nur die Möglichkeit, die Benutzung mehrfach zu wiederholen – und so entsteht Langeweile, und von den Regeln abweichendes Verhalten. Deshalb beschränkt sich das Agieren im Tandem auch auf instrumentelle Vollzüge, ohne eine darüber hinausgehende Erfahrung und Inszenierung der Auseinandersetzung mit Neuem. Gegenüber einem kollektiven, homogenisierenden Interaktionsmuster eines Klassen-Unterrichtsgesprächs stellt die Laborarbeit eine Partnerarbeit als selbst regulierte Kooperation unter Schülern dar. Sie stellt Fertigkeiten beziehungsweise ein instrumentelles Können, mit Gerätschaften Flüssigkeiten zu erhitzen, in den Mittelpunkt, und es geht darum, etwas schon Vorgeführtes jetzt selbstständig auszuführen. Es „eigenständig richtig zu machen“ – was die Interaktion nahe legt – stellt als Praktik des Nachahmens ein performatives Erlernen

eines Könnens und impliziten Wissens über den Gebrauch der Gegenstände dar.

An diesem Arrangement lässt sich kritisieren, dass hier die Chance zur Auseinandersetzung mit der Sache eher verpasst wird, weil sich das Lernen auf ein Wissen zweiter Ordnung bezieht, also auf ein Lernen von Methoden, welches aber auf einer instrumentellen Ebene gegenüber der Sache verbleibt – der sachbezogene Sinn des Experimentierens als Teil naturwissenschaftlicher Erkenntnis wird nicht erkennbar. Außerdem nehmen die Lernenden ein instrumentelles Verhältnis sich selbst gegenüber ein, selbst diszipliniert das Verlangte auszuführen. Dies entsteht, indem das Arrangement inhaltliche Aspekte ausschließt und die Schülerinnen und Schüler in ihrem Interesse und ihrer Neugier nicht angesprochen werden. Denkbar wäre für ein nicht derart reduziertes Lernen, dass die Schüler in der Partnerarbeit das Gespräch – durch einen als gemeinsam geteilt geltenden Bedeutungszusammenhang – so beobachten, dass sie ihr Sachverständnis weiter entwickeln, indem andere Sichtweisen integriert werden, und mögliche Bedeutung ausgehandelt wird. Da hier aber nur das Instrumentelle im Vordergrund steht, entsteht Langeweile.

Fazit: In der offenen Lernform der „AG“ schwanken die Möglichkeiten kooperativer Regulierung zwischen vorgegebenen Kleingruppenroutinen und eigenständigem Handeln mit geringer Sachorientierung, und hinsichtlich der Möglichkeit sachbezogener Aneignung sieht das Setting keinen Raum für mehr Auseinandersetzung mit der Sache vor. Nicht ausgeschöpft wird daher der Möglichkeitsspielraum, dass Jugendliche auf der Basis einer gemeinsamen Interpretation ihrer Musikbedürfnisse arbeiten und ihren Beitrag zum Schulalltag gestalten. In der offenen Lernform des „projektartigen Unterrichts“ besteht die Möglichkeit kooperativer Selbstregulierung in der Partnerarbeit als selbst regulierter Kooperation, und hinsichtlich der sachbezogenen Aneignung steht instrumentelles Können im Mittelpunkt und eine Praktik des Nachahmens, die im Vollzug Können und implizites Wissen erlernen lässt. Nicht ausgeschöpfte Möglichkeitsspielräume liegen hier darin, Lernende stärker in ihrem Interesse an der Sache und in ihrer Neugier anzusprechen. Insgesamt wird deshalb deutlich, dass offene Lernformen

nicht schon eine neue Lernkultur bedeuten. Vielmehr ist es dafür erforderlich, geeignete Lernformen erst als Handlungsstruktur lokal und passend zum eigenen pädagogischen Konzept zu wählen, und nicht durch Übernahme vorgegebener Reformmuster.

### Literatur

- Kolbe, F.-U. (2004): Schulentwicklungsforschung als Prozessforschung. Rekonstruktive empirische Bildungsforschung am Beispiel der Einführung ganztägiger Schulangebote. In: Sozialer Sinn 2004, 3, S. 477–505.
- Kolbe, F.-U. (2006): Institutionalisation ganztägiger Schulangebote – eine Entgrenzung von Schule? In: Otto, H.-U./Oelkers, J. (Hrsg.): Zeitgemäße Bildung. München/Basel, S. 161–177.
- Kolbe, F.-U. u.a. (2008): Die Entwicklung der Ganztagschulkonzeption und ihre Umsetzung an der einzelnen Schule. Endbericht der wiss. Begleitung „Einführung Ganztagschule in neuer Form“ in Rheinland-Pfalz, MBFJ. Mainz.
- Kolbe, F.-U./Idel, T.-S./Kunze, K. (2005): Ganztagschule in Entwicklung. Empirische, konzeptionelle und bildungspolitische Perspektiven. MBFJ Mainz.
- Kolbe, F.-U./Reh, S./Fritzsche, B./Idel, T.-S./Rabenstein, K. (2007a): Ganztagschule als Schule entwickeln. Eine Studie zu Lernkultur und Unterrichtsentwicklung an Ganztagschulen. In: Pädagogik, 2007, 5, S. 36–41.
- Kolbe, F.-U./Reh, S./Idel, T.-S./Rabenstein, K./Weide, D. (2007b): LUGS – ein Forschungsprojekt zur Lernkultur- und Unterrichtsentwicklung in Ganztagschulen, In: Appel, S. u. a. (Hrsg.): Jahrbuch Ganztagschule 2008, Leitthema Lernkultur. Bad Schwalbach: Wochenschau-Verlag, S. 30–41.
- Kolbe, F.-U./Reh, S./Fritzsche, B./Idel, T.-S./Rabenstein, K. (2008): Lernkultur. Überlegungen zu einer kulturwissenschaftlichen Grundlegung qualitativer Unterrichtsforschung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 2008, 1, S. 125–143.
- Kolbe, F.-U./Rabenstein, K./Reh, S. (2006): Rhythmisierung in Schulen mit Ganztagsangebot. Expertise im Rahmen des BLK-Modellprojektes „Lernen für den GanztTag“. BMBF Berlin.
- Kuhlmann, C./Tillmann, K.-J. (2008): Mehr Ganztagschulen als Konsequenz aus PISA? Bildungspolitische Diskurse und Entwicklungen in den Jahren 2000 bis 2003. In: Kolbe, F.-U. (Hrsg.): Ganztagschule als symbolische Konstruktion – Analysen und

Falldarstellungen aus schultheoretischer Perspektive. Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaft, S. 17 ff.

Kunze, K./Kolbe, F.-U. (2006): Reflexive Schulentwicklung als professionelle Entwicklungsaufgabe. Ausgewählte Ergebnisse der wiss. Begleitstudie zu Einführung von Ganztagsschule in Rheinland-Pfalz. In: Appel, S. u.a. (Hrsg.): Jahrbuch Ganztagschule 2006, Schwalbach/Ts., S. 255–263.

Ramsegger, J. (1991): Was heißt „durch Unterricht erziehen“? Erziehender Unterricht und Schulreform. Weinheim/Basel: Beltz.

### **Zum Autor**

Prof. Dr. Fritz-Ulrich Kolbe. AG Schulpädagogik, Universität Mainz; Leitung des Forschungsprojekts „Lernkultur- und Unterrichtsentwicklung an Ganztagschulen“.

kolbe@uni-mainz.de

Thomas Schnetzer

## **Tagesstruktur an Ganztagschulen: Die Rhythmisierung**

Ganztagschulen haben in Deutschland Konjunktur, nicht zuletzt dank der Diskussion um die PISA-Ergebnisse und deren Auswirkungen auf das deutsche Schulsystem. Doch was macht eigentlich eine Ganztagschule aus? Oder besser gefragt: Wo liegen die wesentlichen Unterschiede zur Halbtagschule? Sieht man auf das Investitionsprogramm „Zukunft Bildung und Betreuung“ (IZBB), so werden klare Qualitätskriterien formuliert, die eine Ganztagschule als Leitziele verwirklichen sollte. Abgesehen von den unterschiedlichen zeitlichen Organisationsmodellen der Ganztagschulen werden Lernförderung, verbesserte Lernkultur, Partizipation, Öffnung von Schule sowie kreative Freizeitgestaltung dort genannt (vgl. Schnetzer 2006). Doch wie können diese Ziele erreicht werden? Das „Mehr“ an Zeit, das eine Ganztagschule von einer Halbtagschule unterscheidet, muss somit pädagogisch sinnvoll genutzt werden. Dazu muss der gesamte Tagesablauf sowohl aus struktureller als auch aus pädagogischer Sicht neu überdacht werden. Alternative Lehr- und Lernkonzepte gehören ebenso wie der pädagogische Umgang mit Zeit und neue Arbeitszeitmodelle der verschiedenen Professionen zur Umsetzung einer gut organisierten Ganztagschule. Im folgenden Text werden die Strukturmerkmale der Zeitrhythmisierung an Ganztagschulen vorgestellt.

Blickt man auf den pädagogisch bewussten Umgang mit Zeit an einer Ganztagschule, so scheint ein wesentlicher Bestandteil eines Zeitstrukturkonzepts der Themenaspekt der „Rhythmisierung“ von Zeiteinheiten, das den Umgang mit Zeit und dem dazugehörigen Tagesablauf an Ganztagschulen verständlich aufbereitet. Sowohl die verschiedenen Rhythmisierungsarten als auch die verschiedenen Möglichkeiten Rhythmisierungselemente in den Ganztagschulalltag zu etablieren, werden im Folgenden dargestellt.

## Die Zeitstruktur an Ganztagschulen

Blickt man im Vergleich zur herkömmlichen Halbtagschule aus pädagogischer Sicht auf das „Mehr“ an Zeit einer Ganztagschule, so stellt man leicht fest, dass nicht nur Lehrkräfte daran beteiligt sein können, sondern z.B. auch außerschulische Kooperationspartner, Erzieher, ehrenamtliche Helfer und Eltern. Der pädagogisch sinnvolle Umgang mit Zeit erscheint somit als einer der wichtigsten Organisationsaspekte zum Aufbau einer Ganztagschule. Die unterschiedlichen Organisationsmodelle von Ganztagschule bieten unterschiedlich große Möglichkeiten mit Zeit und Zeiteinheiten den Schulalltag zu einer verbesserten Lernatmosphäre zu entwickeln. Zum einen erweitert die Ganztagschule ihr Personal durch weitere Professionen im Ganztage und somit auch den Arbeitseinsatz. Je nach Größe und Möglichkeit einer Schule können unterschiedlichste Professionen am Ganztage beteiligt sein. Sowohl der Arbeitszeiteinsatz der Lehrkräfte, als auch die Einsatzzeiten der außerschulischen Partner und die des weiteren pädagogisch tätigen Personals müssen abhängig von den Zeitstrukturen der Ganztagschule geplant werden. Zum anderen kann durch den Ganztagsbetrieb ein neuer Tagesrhythmus als Basis für eine veränderte Lehr- und Lernkultur sowie Schulkultur dienen.

## Die Rhythmisierung an einer Ganztagschule

Grundelemente einer ganzheitlichen Rhythmisierung einer Ganztagschule sind der Takt und der Rhythmus:

- Der Takt in einer Ganztagschule bezeichnet die zeitliche Strukturierung (Folge und Dauer von Unterrichtseinheiten und Pausen). Der Takt zählt gleichbleibend, er legt die Kernzeiten des Tages fest und wird demnach nicht verändert. Durch den Takt werden die Zeitpunkte für z.B. Öffnung und Schließung des Schulhauses, die festen Pausenzeiten und die Mittagspause festgelegt.



- Der Rhythmus bzw. die Rhythmisierung bedeutet die interne Lernstruktur innerhalb der vorgegebenen Zeitstrukturen bzw. Bildungsblöcken. Der Rhythmus lässt Variationen zu.

Durch pädagogisch sinnvolle Rhythmisierung können Spannungs- und Entspannungsphasen über den Tag verteilt und zur Steigerung der Lernatmosphäre und Verbesserung der Lernkultur eingesetzt werden. Blöcke von Spannungsphasen (z.B. Unterrichtseinheiten oder Teamarbeiten) folgen dann im Tagesablauf Entspannungsphasen (z.B. größere Pausen, Freiarbeit oder Sportangebote). Es gibt verschiedene Ansatzpunkte zur Rhythmisierung eines Tages. Es zeigen sich drei verschiedene „Ebenen“, an denen mit dem bewusstem Umgang mit Zeit eine Rhythmisierung pädagogisch sinnvoll genutzt werden kann:

Der *Takt* bestimmt auf Schulebene die Zeiten zwischen Anspannung und Erholung. Hier werden die strukturierten Zeiteinheiten wie Bildungsblöcke des Vor- und Nachmittags sowie Pausen festgelegt.

Die *äußere Rhythmisierung auf Unterrichtsebene* bestimmt den Wechsel von Unterrichtsmethoden, Frontal- und eigenständigen Arbeitsphasen. Das Aufbrechen der herkömmlichen Unterrichtszeiten zieht auch eine Erneuerung von Unterrichtsstrukturen nach sich. Durch veränderte Zeiteinheiten können vielfältigere Unterrichtsmethoden den Lerngruppen geboten werden. Dies geht auch einher mit einer pädagogischen Veränderung der Lernkultur an einer Ganztagschule.

Die *innere Rhythmisierung* bedenkt das individuelle Lerntempo jedes einzelnen Kindes. Die Möglichkeit der individuell differenzierten Rhythmisierung unterliegt der vorgegebenen Tagesstrukturierung und der Taktung einer Ganztagschule (vgl. Burk 2005).

Was ist bei Einführung eines Rhythmisierungsmodells zu beachten? Möchte eine Ganztagschule aufgrund eines veränderten Umgangs mit Zeit den Ganzttag gestalten, so ergeben sich teilweise auf verschiedenen Ebenen der Schulorganisation Veränderungen, die verschiedene Schulentwicklungsebenen berühren. Im Folgenden soll dies kurz verdeutlicht werden. Zwei zentrale Fragen ergeben sich vor Einführung neuer Zeitstrukturen:

*Welche Organisationsform von Ganztagschule liegt vor und was ist das Ziel des Ganztags?*

Um sinnvoll aufeinander abgestimmte Zeiteinheiten planen zu können muss die Zielsetzung, organisatorisch wie pädagogisch, in einem Bildungskonzept vorab geklärt sein.

Des Weiteren ist eine Schulanalyse aus organisatorischem Blickwinkel nötig. Eine Bestandsaufnahme zum Umgang mit bereits praktizierten Zeitstrukturen beinhaltet die zweite zentrale Frage: *Welche Rhythmisierung und Veränderung der Zeitstruktur gibt es bereits an der Schule und was sind die Effekte der vorfindbaren Rhythmisierung?*

Bestehenden Erfahrungen mit dem pädagogisch bewussten Umgang mit Zeit können in der Entstehung und Planung eines Zeitstrukturkonzepts einer Ganztagschule gewinnbringend einfließen.

Die Rhythmisierung kann auf den bereits beschriebenen Ebenen des Takts (auf Schulebene), der äußere Rhythmisierung (auf Unterrichtsebene) und der innere Rhythmisierung (auf Schülebene) stattfinden.

## **Ebenen der Veränderungen der Schulkultur durch Zeitstrukturen**

Änderungen der Zeitstruktur verlangen immer auch Änderungen innerhalb der Organisation „Ganztagschule“ sowie der Schulkultur. Hier sind drei Veränderungsebene zu nennen:

### *Die Ebene der Lernorganisation*

Durch den veränderten Umgang mit Zeit muss sich die Haltung der Lehrenden gegenüber den Lernenden und dem Lernen verändern. Lernprozesse gliedern sich nicht mehr in vorgegebene Lernstunden und -raster, sondern richten sich nach dem neuen Tages- und Schulrhythmus. Dies bedingt eine Veränderung des Lernens und der Lernkultur. Variable Vermittlungsmethoden der Unterrichtsgestaltung als auch gezielte Projektarbeiten in eigenständigen Arbeitsphasen oder in Teamphasen gewinnen mehr an Bedeutung im Hinblick auf die Unterrichtsentwicklung. Ein wesentlicher Aspekt aus Lehrendensicht ist die Veränderung der Feedback-, Bewertungs- und Benotungspraxis. Schülerinnen und Schüler können nicht wie bisher im bekannten Zeitrahmen benotet werden. Fächerübergreifende Projektarbeiten oder die Verlängerung

einzelner Zeit- und Arbeitseinheiten erfordern eine vielfältigere Feedback- und Benotungspraxis, als sie in einer Halbtagschule üblich ist.

#### *Die Ebene der Schulorganisation*

Die Veränderung der Taktung durch pädagogisch bewusstes Aussetzen der Schulglocke und veränderte Pausenzeiten, insbesondere durch Beginn und Ende der Mittagspause, strukturieren den Tagesablauf einer Schule neu. Durch die Einführung erkennbarer rhythmischer Strukturen werden den Lernenden Orientierungsmöglichkeiten am Rhythmus z.B. durch Rituale gegeben. Tägliche Rituale (wie das Mittagessen) aber auch jährliche Rituale (wie z.B. das Schulfest oder Darstellungstage von Projektarbeiten) bieten feste Ziele in der Zeitstruktur einer Ganztagschule. Der Umgang mit Fächerstrukturen (Lernbereichen) ist ein wesentlicher Aspekt, um sinnvoll verschiedene Fächerstrukturen zeitnah miteinander zu verbinden. Als eine sehr praktikable Lösung hat sich hier die fächerübergreifende Jahrgangsjahrprojektarbeit etabliert. Unterschiedlichste Fächerkombinationen können unter einem übergeordneten Projektthema als Jahrgangsteam (z.B. Themenfeld: Indianer; Fächerbereiche: Geographie, Englisch, Technik, Kunst, Religion) arbeiten.

#### *Die Ebene der Personalorganisation*

Zu Ganztagschule im Allgemeinen, aber besonders im Hinblick auf die veränderte Zeitstruktur, ist das Verständnis der Lehrkräfterolle neu zu definieren. Andere Unterrichtsformen und Methoden, veränderte Arbeitszeiten und längere Anwesenheitszeiten in neuen Arbeitszeitmodellen sowie vielfältigere Kooperationen und Teambildungen verlangt das „Arbeitsfeld Ganztagschule“. Ein wichtiger Aspekt ist hierbei besonders die Kooperation mit außerschulischen Partnern und die schulinterne Kooperation in fächer- und jahrgangsübergreifenden Teams. Um pädagogisch sinnvoll den gesamten Tag nutzen zu können müssen außerschulische Kooperationspartner mit ihren Qualifikationen in die Unterrichtsinhalte zur Erweiterung der Unterrichts- und Schulkultur integriert werden. Besonders die Zeiteinheiten für gemeinsame Besprechungen und Teamsitzungen müssen bei der Planung eines Zeitkonzepts im Vorfeld berücksichtigt werden (vgl. Höhmann/Kummer 2006).

## **Elemente und Einheiten von Rhythmisierung an Ganztagschulen: Das Visionshaus**

Nachdem die Auswirkungen eines Rhythmisierungsmodells auf die verschiedenen Schul- und Organisationsebenen dargestellt wurden, blickt der folgende Teil auf den Schulalltag. Es ergeben sich hier mehrere Möglichkeiten mit Zeitrhythmisierung umzugehen:

- innerhalb einer Stunde (bzw. Schulstunde)
- innerhalb von Stundenblöcken
- innerhalb eines Tages
- innerhalb einer Woche
- innerhalb eines Monats
- innerhalb eines Jahres
- innerhalb der Schulzeit eines Kindes an einer Schule.

Elemente der Rhythmisierung:

- der bewusste Umgang mit Pausen, besonders der Anfang und das Ende der Mittagspause
- Blockbildung von Unterrichtseinheiten
- Anfang und Ende des Schultages; ein offener Beginn und ein offenes Ende, in dem mit Freizeit oder Freiarbeit der Tag im Klassenverband begonnen bzw. beendet wird
- Projektphasen.

Ein pädagogisch sinnvolles Zeitstrukturkonzept bedenkt vor allem auch eine altersgemäße Rhythmisierung. Lernende der unteren Jahrgänge haben einen anderen Biorhythmus als Lernende älterer Jahrgänge. Durch ein individuelles Zeitstrukturkonzept, das auf die einzelnen Entwicklungsphasen der Schülerinnen und Schüler abgestimmt ist, kann auf die verschiedenen Altersbedürfnisse eingegangen werden.

Das „Visionshaus Rhythmisierung“ (Abbildung 1) gibt einen Gesamtüberblick über die einzelnen oben besprochenen Themenschwerpunkte

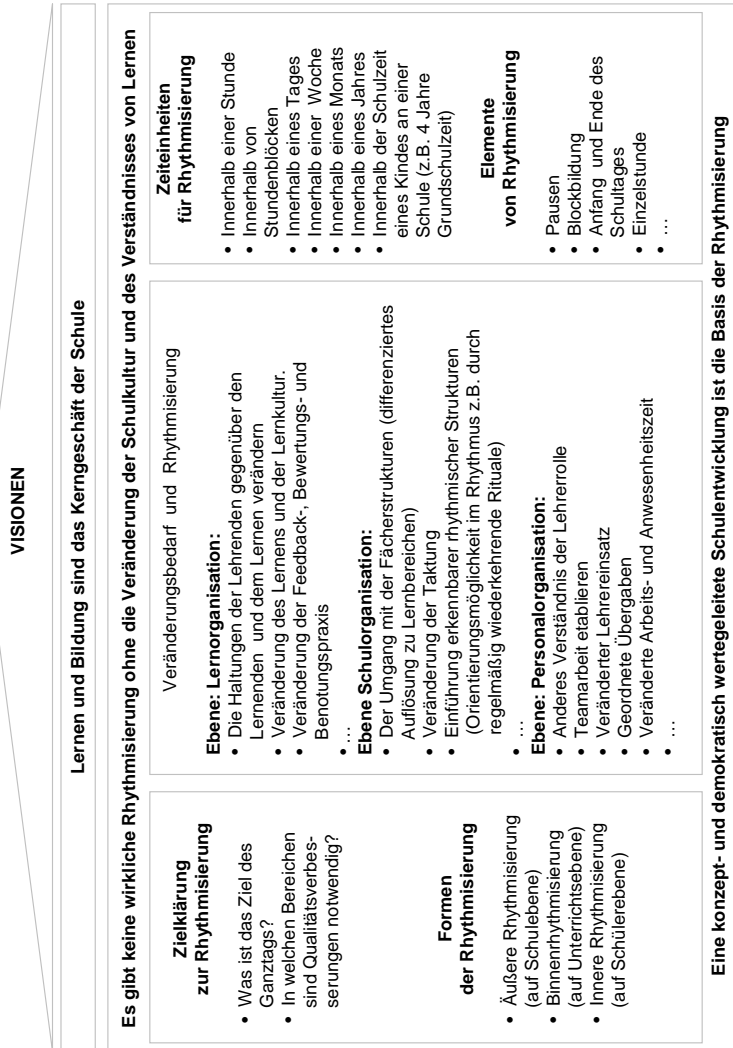


Abbildung 1: Visionshaus Rhythmisierung

zur Einführung eines Rhythmisierungsmodells an Ganztagschulen. Dieses Schaubild dient besonders gut der Visualisierung der verschiedenen Ebenen, die durch eine neue, veränderte Sichtweise und einen neuen Umgang mit Zeitstrukturen verändert werden. Nur ein gemeinsames Handeln nach Leit- und Grundsätzen eines Bildungskonzepts und nach pädagogisch sinnvollen Zeitstrukturen ermöglicht eine entspannte Lehr- und Lernatmosphäre und führt zum „Lebenshaus Ganztagschule“ für alle Beteiligten.

### Literatur

- Burk, K. (2005): Zeitstrukturmodelle. In: Höhmann, K., Holtappels H.G., Kamski, I., Schnetzer, Th. (Hrsg.): Entwicklung und Organisation von Ganztagschulen. Anregungen, Konzepte, Praxisbeispiele, IFS-Verlag, Dortmund.
- Höhmann, K., Kummer, N.(2006): Was ist Rhythmisierung? In: Höhmann, K. (Hrsg.): Lernende Schule, Heft 35, Friedrich Verlag.
- Höhmann, K., Holtappels, H.G., Kamski, I., Schnetzer, Th. (2006): Was ist eigentlich eine Ganztagschule? Eine Informationsbroschüre für Eltern und Interessierte. Deutsche Kinder- und Jugendstiftung (Hrsg.), Themenheft 06.
- Holtappels, H. G.; Höhmann, K.; Schnetzer, Th. (2005): Ganztagschule in verschiedenen Organisationsformen – Forschungsergebnisse einer bundesweiten Schulleitungsbefragung. In: Appel, St.; u.a. (Hrsg.): Jahrbuch Ganztagschule 2006; Wochenschauverlag.
- Schnetzer,Th. (2006): Ganztagschulen brauchen Personalentwicklung. In: Ganztagschule gestalten. Konzeption, Praxis, Impulse. Höhmann, K.; Holtappels, H.G.(Hrsg.); Klett- Kallmeyer Verlag.
- Schnetzer, Th. (2006 b): Die durchdachte Ganztagschule. In: Lernende Schule; Höhmann, K. (Hrsg.); Heft 35, Friedrich Verlag.

### Zum Autor

Dipl. Päd. Thomas Schnetzer. Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Schulentwicklungsforschung Dortmund; Arbeitsschwerpunkte: Ganztagschulberatung, Lehrkräftefortbildung, Schulinspektion.  
 schnetzer@ifs-dortmund.de

Christian Nerowski

## Die Tagesschule als Modell der Zeitstrukturierung durch Umverteilung des Unterrichts

### „Turbochule“?

Geburtstage, Zeitverträge, Stundenpläne: Die Messung der Zeit zur Strukturierung von Abläufen jeglicher Art ist gesellschaftlicher Grundkonsens. Damit einher geht die Auffassung, dass Zeit ein wertvoller Rohstoff sei, der möglichst effektiv genutzt werden müsse. Die Ökonomisierung der Zeit findet Niederschlag im Sprachgebrauch, so kann man Zeit „verbrauchen“, „sparen“, „schenken“, sogar „verschwenden“ oder „stehlen“ (Flitner 2001, S. 8ff).

Dieses gesellschaftliche Zeitverständnis haben zunehmend auch die Schulen zu spüren bekommen. Gemäß der physikalischen Formel „Leistung ist Arbeit pro Zeit“ wurden Stundenpläne immer dichter und umfangreicher. Reheis spricht von „Turbochulen“, die „Fastfoodbildung“ produzieren. Er zieht Parallelen zwischen der Ernährung des Geistes und der Ernährung des Körpers: einen Kaffee in der U-Bahn, mittags zum Schnellimbiss, das Abendessen zum Geschäftsessen gemacht und zu Mitternacht während der Werbepause einen Joghurt. Er urteilt: „Der Stress lässt keine Zeit zur Konzentration auf den Essensgenuss, und das Hinunterschlingen, das uns aufgrund der Stresshormone gar nicht mehr spüren lässt, wann wir genug haben, verstärkt den Stress noch durch seine körperlichen Folgen“. (Reheis 2007, S. 206). Auch in Schulen führen die komprimierten Arbeitsabläufe nicht zu Produktivitätssteigerung, sondern zu „Hektik und Störung der Lernprozesse“ (Burk 2006, S. 31). Sie widersprechen sowohl dem kindlichen Biorhythmus als auch dem Gestalten sinnvoller Lehr-Lernarrangements.

Dieser Beitrag beschreibt und diskutiert das Modell der „Tagesschule“, ein Modell zur zeitlichen Strukturierung des Schultages, welches den Lernenden und den Lehrkräften mehr Zeit in der Schule gewährt. Durch die Besonderheit, dass bei dem Modell die Unterrichtsstunden

lediglich anders über den Tag verteilt werden, ist es mit geringem finanziellen Aufwand zu realisieren und kommt ohne zusätzliche Lehrerstunden aus. Nach der Vorstellung der Grundzüge des Modells und der theoretischen Einordnung in die Ganztagschuldiskussion schließt sich die chronologische Darstellung der abgeschlossenen Implementierung des Modells an einer Grundschule an. Die Ergebnisse eines Forschungsprojekts zur Sichtweise der Beteiligten werden im Anschluss erörtert.

### **Das Modell der ‚Tagesschule‘**

Halbtagsgrundschulen organisieren ihren Unterricht für gewöhnlich von 08:00 Uhr bis 13:00 Uhr, eingeteilt in sechs 45minütige Unterrichtseinheiten und zwei viertelstündige Pausen jeweils nach der zweiten und der vierten Einheit.

Grundgedanke des Tagesschulmodells ist es, den Tagesablauf um eine dreiviertel Stunde nach hinten zu verlegen und eine einstündige Mittagspause einzuführen, in der die Lernenden ein warmes Mittagessen erhalten können. Ferner wird ein Betreuungsangebot vor dem Unterricht beabsichtigt, um der Erfordernis erwerbstätiger Eltern gerecht zu werden (vgl. Koller 2006).

Vorgesehen ist eine Frühbetreuung von 07:30 Uhr bis 08:30 Uhr. Es folgt die Vorviertelstunde (während der die Lehrkräfte sich bereits in den Klassenzimmern befinden) und anschließend zwei Unterrichtseinheiten von 08:45 Uhr bis 10:15 Uhr, eine Pause von 10:15 Uhr bis 10:30 Uhr und zwei weitere Unterrichtseinheiten von 10:30 Uhr bis 12:00 Uhr. Nach der Mittagspause von 12:00 Uhr bis 13:00 Uhr finden nachmittags zwei weitere Unterrichtseinheiten von 13:00 Uhr bis 14:30 Uhr statt. Die Lehrkräfte sind ab 08:30 Uhr anwesend. Weitere Lehrstunden werden für dieses Modell nicht benötigt, da kein zusätzlicher Unterricht anfällt. Die Lehrkräfte der Schule gewinnen sogar freie Zeit, da anstatt zwei Pausen täglich nur eine Pause beaufsichtigen werden muss. Die Betreuung vor dem Unterricht und während der Mittagspause sowie die Essensausgabe werden durch vier externe Betreuungskräfte auf 400€-Basis realisiert (vgl. ebd.)



In Abbildung 1 wird der Unterschied zwischen dem Tagesablauf an einer herkömmlichen Halbtagsgrundschule und dem an der Tagesschule verdeutlicht.

	Halbtagsgrundschule		Tagesschule
07:30-07:45			Frühbetreuung
07:45-08:00	Vorviertelstunde		
08:00-08:15	1. Stunde		
08:15-08:30			
08:30-08:45			
08:45-09:00			
09:00-09:15	2. Stunde		1. Stunde
09:15-09:30			
09:30-09:45			
09:45-10:00	3. Stunde		2. Stunde
10:00-10:15			
10:15-10:30			
10:30-10:45			
10:45-11:00	4. Stunde		3. Stunde
11:00-11:15			
11:15-11:30			
11:30-11:45	5. Stunde		4. Stunde
11:45-12:00			
12:00-12:15			
12:15-12:30			
12:30-12:45	6. Stunde		Mittagspause
12:45-13:00			
13:00-13:15			
13:15-13:30			5. Stunde
13:30-13:45			
13:45-14:00			
14:00-14:15			6. Stunde
14:15-14:30			

Abbildung 1: Zeitstruktur von Halbtagsgrundschule und Tagesschulmodell im Vergleich

Die Kultusministerkonferenz definiert Ganztagschulen als Schulen, bei denen im Primar- und Sekundarbereich I

- „über den vormittäglichen Unterricht hinaus an mindestens drei Tagen in der Woche ein ganztägiges Angebot für die Schülerinnen und Schüler bereitgestellt wird, das täglich mindestens sieben Zeitstunden umfasst,
- an allen Tagen des Ganztagschulbetriebs den teilnehmenden Schülerinnen und Schülern ein Mittagessen bereit gestellt wird,
- die nachmittäglichen Angebote unter der Aufsicht und Verantwortung der Schulleitung organisiert, in enger Kooperation mit der Schulleitung durchgeführt werden und in einem konzeptionellen Zusammenhang mit dem vormittäglichen Unterricht stehen“ (KMK 2005).

Beim Tagesschulmodell handelt es sich nicht um eine Ganztagschule in diesem Sinne. Zwar wird in der dritten und vierten Klasse den Lernenden an vier Tagen ein siebenstündiges Angebot bereitgestellt, jedoch konzentrieren sich die zusätzlichen Angebote auf Betreuung und stehen in keinem oder geringem konzeptionellem Zusammenhang mit dem Unterricht.

Zur Abgrenzung von der definitionsgemäßen Ganztagschule wurde von Schulverwaltung und Schule der Ausdruck „Tagesschule“ gewählt.

## Finanzierung

Das bayerische Kultusministerium sieht für die Finanzierung des Betreuungsbedarfs an Halbtagsgrundschulen eine Dreiteilung vor: Jeweils ungefähr ein Drittel der Kosten soll von Staat, Kommune und Eltern übernommen werden. Der staatliche Zuschuss wird über die Schulämter beantragt. Ferner können sozial schwache Familien durch das Jugendamt unterstützt werden (BaySTMUK 2004).

Die Gewährung des Zuschusses ist nicht kongruent zur vorgesehenen Programmatik: Die Höhe des staatlichen Zuschusses richtet sich nicht nach den realen Kosten (von denen ein Drittel übernommen würde), sondern nach Gruppengröße und Betreuungszeit sowie der Haushaltslage.

An einer Schule, an der das Tagesschulkonzept eingeführt wurde, entstehen für die Mittags- und Frühbetreuung von 60 Grundschulern Gesamtpersonalkosten von ca. 15.100€. Der staatliche Zuschuss beträgt unabhängig davon 10.800€ (3 Gruppen à 3.600€). Da die fehlenden 4.300€ von der Gemeinde übernommen werden, entstehen den Eltern keine Betreuungskosten, jedoch der Beitrag von 2€ für ein Mittagessen. Die niedrigen Personalkosten haben an dieser Schule zweierlei Gründe: Zum einen handelt es sich beim Betreuungspersonal nicht durchgehend um kostenintensives pädagogisches Fachpersonal, sondern in erster Linie um Eltern. Zum zweiten liegt die Schule in einer strukturell eher schwachen Region mit entsprechend niedrigen Stundenlöhnen.

### **Das Tagesschulmodell in der Ganztagschuldiskussion**

Zur Programmatik des beschriebenen Modells gehört es, die zeitliche Organisation des Schultags zu optimieren. Burk unterscheidet drei Ebenen der Zeitstrukturierung: den „Takt“ als institutionell vorgegebene Einteilung des Unterrichtstages in Blöcke und Pausen, die „äußere Rhythmisierung“ als durch die Lehrkraft festgelegten Wechsel der Lehr- und Lernformen innerhalb der Blöcke und die „innere Rhythmisierung“ als den kindlich gelenkten Eigenrhythmus (Burk 2006, S. 34f.). Das Tagesschulmodell berührt lediglich die Ebene des „Takts“, trifft also keine Aussagen über die Zeitgestaltung innerhalb der Unterrichtsphasen. Auf der Ebene des „Takts“ wird angestrebt den Tagesablauf der kindlichen Aufmerksamkeits- und Leistungskurve anzupassen und Konzentrations- und Erholungsphasen abzuwechseln. Alleine dadurch kann das Lernen der Beteiligten effektiviert werden (Rekus 2005, S. 127). Für Kolbe, Rabenstein und Reh greift die Orientierung am Wechsel von An- und Entspannungsphasen zu kurz. Leitend sei nicht etwa ein „vermeintlich verallgemeinerbarer Rhythmus“, sondern die Frage nach dem Schaffen der bestmöglichen Lernvoraussetzungen für die Lernenden (Kolbe/Rabenstein/Reh 2006, S. 36; vgl. Beitrag Kolbe in diesem Band). Gemäß dem Form-follows-function-Prinzip soll sich die Gestaltung der Zeitstruktur an methodisch-didaktischen Konzepten, wie beispielsweise fächerübergreifenden Lerninhalten oder schüleraktivierenden Methoden

und eigenverantwortlichen Lernformen, orientieren. Vor dem Konzept der Zeitstruktur muss also das Konzept der Zeitnutzung ausgearbeitet sein.

Ganztagsschulen beschneiden den Spielraum für Bildung außerhalb der Schule. Bildungsprozesse lassen sich generell einteilen in formelle, informelle und nicht-formelle Prozesse (Bundesjugendkuratorium 2001, S. 23). Formelle Bildung bezeichnet verpflichtende und institutionalisierte Bildungsprozesse, die auf Leistungszertifikate zielen. Nicht-formelle Bildung besteht ebenso aus organisierten Lernprozessen, allerdings auf freiwilliger Basis, wie beispielsweise Gitarrenunterricht an der Musikschule. Informelle Bildung geschieht hingegen nebenbei, wird also von den Beteiligten nicht intendiert. So erwerben Mannschaftssportler beispielsweise nebenbei soziale Kompetenzen. Informelle Bildung wird dabei als Basis für nicht-formelle und formelle Bildung betrachtet (ebd.). Der Wegfall der nachmittäglichen informellen (und nicht-formellen) Lernprozesse führt Ganztagsschulen in die Verantwortung, den Lernenden während der gesamten Schulzeit eine anregungsreiche Lernumwelt zur Verfügung zu stellen. Betreuungsleistungen stehen in Ganztagsschulen unter dem Rechtfertigungsdruck, den Lernenden zumindest mehr zu bieten als es ein „herkömmlicher“ Nachmittag tun würde. Das programmatische Ziel, ein ganzheitliches Bildungssetting, ist nur möglich wenn Ganztagsschulen Platz schaffen für formelle, nicht-formelle und informelle Bildung und diese aufeinander beziehen (Burow/Pauli 2006, S. 25). Realisiert werden kann dies etwa durch den „erziehenden Unterricht“, der neben dem lehrgangsorientierten Unterricht auch Projekt- und Freiarbeitsphasen umfasst (Rekus 2005, S. 128f.). Eine Verlängerung der Schulzeit verlangt somit eine Verlängerung der Unterrichtszeit, eine Verbreiterung des Unterrichtsangebots und programmatische sowie methodisch-didaktische Konsequenzen für den Unterricht selbst.

### **Chronologische Darstellung des Entwicklungsprozesses**

Im Folgenden wird der Entwicklungsprozess zur Tagesschule an einem Beispiel dargestellt (vgl. Nerowski 2007). Die Schule, deren Umwand-

lungsprozess beschrieben werde soll, wird von knapp 60 Schülerinnen und Schülern besucht und beschäftigt neben der Schulleiterin drei Lehrkräfte in Vollzeit sowie Fachlehrkräfte und Betreuerinnen. Sie verfügt über begrenzte räumliche Möglichkeiten. Sie gehört zu einer Gemeinde ländlicher Prägung mit ca. 1650 Einwohnern. Ein Großteil der Bevölkerung geht einer Beschäftigung in den umliegenden Städten und Großstädten nach, betreibt aber nebenbei zusätzlich Landwirtschaft und Obstanbau. Der Gesamtprozess lässt sich in vier Phasen gliedern.

### **Situationsanalyse**

Das Kollegium führte zunächst gemeinsam mit Vertretern der Elternschaft und der Schulverwaltung eine Bestandsaufnahme an der Schule durch. Das Grundgerüst des veränderten Zeitkonzepts wurde von der Schulverwaltung innerhalb von vier Monaten sukzessive dem Kollegium, dem Elternbeirat und der gesamten Elternschaft vorgestellt. Eine breite Mehrheit der Eltern stimmte der Erprobung des Modells zu.

### **Planungsphase**

Einige Eltern hatten sich zur Mitarbeit an der Ausgestaltung des Modells bereit erklärt. Zusammen mit den Lehrkräften gestalteten sie in mehreren Arbeitsgruppen zu Themen wie Zeitkonzept, Räumlichkeiten, Essensversorgung, Betreuung, Öffentlichkeitsarbeit, Dokumentation und Evaluation das Modell ihren Vorstellungen entsprechend weiter aus und bereiteten es zur Erprobung vor. Die gesamte Elternschaft wurde regelmäßig über die Ergebnisse der Arbeitsgruppen informiert.

### **Erprobungsphase**

Das Modell sollte zunächst für zwei Monate auf Probe eingeführt werden. Sechs Wochen nach der Einführung beschlossen die Elternversammlung und das Kollegium, die Erprobungsphase um weitere zwei Monate zu verlängern, da sich noch kein aussagekräftiges Ergebnis abzeichnete. Eine schriftliche Befragung der Eltern und der Lernenden während der Erprobungsphase zeigte eine breite Zustimmung zu dem Modell.

### **Verankerungsphase und weiteres Vorgehen**

Nach Ablauf der verlängerten Erprobungsphase stimmte schließlich eine breite Mehrheit der Eltern für die dauerhafte Einführung der geänderten Unterrichtszeiten. Sie hatten sich für eine permanente Verankerung des Modells „Tagesschule“ in den Organisationsstrukturen der Schule ausgesprochen. Um eine Außensicht auf das Modell zu erhalten, kontaktierte nach einem weiteren halben Jahr der Leiter des zuständigen Schulamtes den Lehrstuhl für Schulpädagogik an der Universität Bamberg mit der Bitte um eine externe Bewertung.

### **Sichtweisen der Beteiligten**

In dem Forschungsprojekt wurden die Sichtweisen der Lehrkräfte, Eltern und der Lernenden auf das Tagesschulmodell an der erwähnten Schule untersucht. Die Daten wurden mit Hilfe von Gruppendiskussionen gewonnen, transkribiert und im Anschluss inhaltsanalytisch und kategoriengeleitet ausgewertet. Die Gruppendiskussion ist ein qualitatives, hypothesengenerierendes Verfahren welches davon ausgeht, dass Meinungen in der Realität nicht isoliert voneinander, sondern in stetem kommunikativem Austausch der Personen gebildet werden. Die Erhebung in der Gruppe lässt daher eine adäquatere Rekonstruktion der Meinungen zu. Die Teilnehmenden verfügen dabei über einen konjunktiven Erfahrungsraum, also über ein implizites Wissen, das auf einem gemeinsamen Erlebnishintergrund basiert.

Es wurde jeweils eine Gruppendiskussion mit Vertretern der Schülerschaft, des Lehrkollegiums und der Eltern geführt. Die Diskussionen wurden von Studierenden geleitet und wiesen vier bis sechs Teilnehmer auf.

### **Die Perspektive der Eltern (Busch 2007)<sup>5</sup>**

Die Nachmittagsbetreuung wird insgesamt positiv wahrgenommen. Für berufstätige Eltern, besonders Alleinerziehende oder im Schichtdienst Arbeitende, stellt sie eine deutliche Entlastung dar. Eltern berichten, dass sie dank der Betreuung ihren Beruf weiter ausüben konnten oder ausdrücklich wegen der Betreuung in die Gemeinde gezogen wären. Wichtig sei ihnen die Professionalität der Betreuung. Negativ bewertet wird der Eingriff der Schule in den Freizeitrythmus der Kinder und der Familie. Hier hätte man sich gerne Autonomie bewahrt.

In diesem Zusammenhang werden die Hausaufgaben kritisiert. Die Kinder hätten weniger Freizeit als zuvor, weil sie nach Schulschluss um 14:30 Uhr noch Hausaufgaben anzufertigen hätten. Sie äußern ihren Unmut über nicht eingehaltene Zusicherungen aus den Anfängen der Umstellung, als zunächst zugesichert wurde, dass überhaupt keine Hausaufgaben mehr zu erledigen wären. Der Wochenplan (wonach Hausaufgaben für die ganze Woche aufgegeben werden und die Schülerinnen und Schüler sich ihre Zeit frei einteilen können) schaffe nur geringe Entlastung, oft würden die Hausaufgaben lediglich auf das Wochenende vertagt. Berufstätige Eltern bemerken, dass man am Wochenende, wenn man Zeit für die Familie habe, keine Belastung von Seiten der Schule wolle.

Ferner legen die Eltern sehr viel Wert auf das eigene Mitspracherecht bei der Gestaltung von Schule, und sehen dieses auch hervorragend realisiert. Durchgehend wird die Kooperation Elternhaus-Schule gelobt. Geschätzt werden vor allem die familiäre, vertrauensvolle Atmosphäre und die Tatsache, dass die Anliegen der Eltern ernst genommen werden. Die Lehrkräfte werden als sehr gut untereinander kooperierendes Team wahrgenommen und seien für das Gelingen von Schule wichtiger als die veränderte Zeitstruktur.

Einige Eltern berichten dass sich das Verhältnis zum Kind gebessert habe und dass die Kinder generell selbstständiger geworden seien, beispielsweise in Bezug auf die Erledigung der Hausaufgaben. Gleichfalls habe das soziale Verhalten „schwieriger“ Kinder eine positive Wendung genommen, überdies wird die Betreuung am Nachmittag in diesen Fäl-

---

<sup>5</sup> Es handelt sich hierbei um die Ergebnisse einer Examensarbeit

len als willkommene Entlastung wahrgenommen. Erfreulich ist für die Eltern, dass die Kinder in der Schule auch Speisen essen, die zu Hause verschmählt würden.

### **Die Perspektive der Lernenden (Götz 2008)<sup>6</sup>**

Thematisiert werden von den Lernenden die räumliche Gestaltung und die Sachausstattung. Es wird deutlich, dass sie viel Wert auf eine angenehme und anspruchsvolle Umwelt legen. Wichtig sind großzügige Flächen und Materialien für sportliche und freizeithliche Aktivitäten außerhalb des Unterrichts. Es zeigt sich eine Unzufriedenheit mit der vorherrschenden Raumsituation, die als beengend empfunden wird.

Das Mittagessen trifft nicht immer den Geschmack der Schülerinnen und Schüler, gewünscht wird eine Auswahl an Gerichten. Positiv wird die Tatsache wahrgenommen, dass das Mittagessen warm ist. Andere halten das Mittagessen für unwichtig und würden lieber die gesamte Mittagspause spielerischen und sozialen Aktivitäten nachgehen.

Die Schülerinnen und Schüler problematisieren den späten Unterrichtschluss. Freizeit außerhalb der Schule wird als wichtig empfunden. Zeitdruck entsteht, wenn die Schülerinnen und Schüler nachmittags weitere Termine haben, und wird durch Hausaufgaben noch verschärft. Gerade Leistungsschwächere leiden darunter, da sie einen großen Teil ihrer Freizeit einbüßen müssen. Der mögliche Austausch der Mittagspause gegen einen früheren Unterrichtschluss wird von den Schülerinnen und Schüler diskutiert.

### **Die Perspektive der Lehrkräfte (Lebküchner 2007)<sup>7</sup>**

Die Lehrkräfte erleben den verzögerten Unterrichtsbeginn für sich selbst als weniger stressbehaftet, da die Unterrichtsvorbereitungen in einem befreiten Rahmen stattfinden könnten. Im Hinblick auf die Schülerschaft sei der Unterrichtsbeginn konfliktfrei und harmonischer. Die Schülerinnen und Schüler seien bereits darauf eingestellt und fordern diesen sogar. Bereits vor Beginn hätten diese ausreichend Zeit sich gegenseitig auszutauschen.

---

<sup>6</sup> Es handelt sich hierbei um die Ergebnisse einer Examensarbeit

<sup>7</sup> Es handelt sich hierbei um die Ergebnisse einer Examensarbeit



Die Mittagspause wird generell als wertvoll beurteilt. Orientierungslosigkeit herrscht allerdings bezüglich deren Ausgestaltung: Sie werde für Dienstbesprechungen, informelle Gespräche, Mittagessen und Unterrichtsvorbereitung genutzt, was zu Interessenskonflikten der Akteure führt. In diesem Zusammenhang wurde der Wunsch nach Lehrerarbeitsräumen laut, was allerdings aufgrund der begrenzten räumlichen Kapazitäten der Schule nicht zu verwirklichen sein wird.

Negativ wird von den Lehrkräften angemerkt, dass sich der Arbeitstag um eineinhalb Stunden verlängere. Sie kämen erschöpft von der Schule nach Hause und müssten anschließend Korrekturen, Vorbereitung und Verwaltungsaufgaben erledigen. Kritisch wird ebenso angemerkt, dass eine Teilzeitbeschäftigung durch die veränderte Zeitstruktur einer Vollzeitbeschäftigung sehr nahe komme.

Einigkeit herrscht in dem Punkt, dass mittlerweile verstärkt auf offenen Unterricht und alternative Unterrichtsmethoden gesetzt wird. Eine Kontroverse besteht hinsichtlich der Frage, ob dies durch die Zeitstruktur, durch das stabile Kollegium oder die einzelne Lehrkraft zu begründen sei.

Diskutiert wird auch die Hausaufgabenproblematik. Auf der Prämisse, dass das Zeitkonzept lediglich eine Umverteilung, aber keine Verlängerung der Unterrichtszeiten bringe, wird eine zusätzliche Hausaufgabenbetreuung für notwendig erachtet, was allerdings kostenpflichtig wäre. Kritisch betrachtet wird die Möglichkeit für insbesondere leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler, die Hausaufgaben in der Mittagspause zu erledigen.

Ungewohnt sei der intensivere Elternkontakt. Die Intensivierung komme einerseits durch deren ehrenamtliches Engagement zu Stande, andererseits auch durch den Kontakt zum Personal der Mittagsbetreuung, das sich zum Teil aus Müttern zusammensetze.

## Fazit

Das Tagesschulmodell erreicht eine Neustrukturierung des Tagesablaufs durch die Umverteilung der Unterrichtsstunden. Dies macht das Modell kostengünstig und einfach realisierbar. Die Zeitstrukturierung orientiert sich dabei lediglich am Wechsel von An- und Entspannungsphasen auf der Ebene des „Takts“ und einem angenommenen Bio-rhythmus, und nicht wie im aktuellen Diskurs gefordert an der Optimierung von Lehr- und Lernprozessen. Das Modell steht zudem vor der Herausforderung, die „verpassten“ nachmittäglichen informellen Lernmöglichkeiten in die Schule hereinzuholen.

Aus den Kommentaren der Beteiligten erscheint evident, dass die Tagesschule eine entlastende Funktion erfüllt. So schätzen Lehrkräfte den verzögerten Unterrichtsbeginn und die Mittagspause, die Eltern vor allem den Betreuungsaspekt. Auch positive Veränderungen im Sozialverhalten der Kinder konnten ausgemacht werden. Allerdings entstehen durch das Modell auch Belastungsmomente, vor allem im Hinblick auf die Zeit außerhalb der Schule. Hektik wird von der Schule in den Freizeitbereich hinein verlagert. Die Hausaufgabenproblematik, wunder Punkt vieler Ganztagschulen, wird von Lernenden, Lehrkräften und Eltern kritisiert. Die Autonomie der Familien bei der Freizeitgestaltung wird verringert.

Wichtigste Gelingensbedingung des Tagesschulmodells scheint die Akzeptanz der Eltern zu sein. Durch die Miteinbeziehung in den Planungsprozess sehen die Eltern ihre Anliegen gut berücksichtigt. Bedeutend ist ebenso ein Lehrkollegium, welches bereit ist sich neben dem Unterricht für Schulentwicklungsprojekte zu engagieren und sich auf den intensiven Kontakt mit den Eltern einzulassen.

Die räumliche Gestaltung sollte nicht übersehen werden: Ein verlängerter Aufenthalt der Lernenden und Lehrkräfte im Schulgebäude fordert eine intensive Auseinandersetzung mit räumlichen Konzepten und Möglichkeiten sowie der Sachausstattung.

## Literatur

- Bundesjugendkuratorium (2001): Streitschrift „Zukunftsfähigkeit sichern“. Herausgegeben vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend.
- Burk, K. (2006): Zeit und Rhythmus in der Ganztagschule. In: Burk, K./Deckert-Peaceman, H. (Hrsg.): Auf dem Weg zur Ganztags-Grundschule. Frankfurt am Main: Grundschulverband.
- Burow, O.A./Pauli, B. (2006): Ganztagschule entwickeln: Von der Unterrichtsanstalt zum Kreativen Feld. Schwalbach: Wochenschau Verlag.
- Busch, R. (2007): Elternsicht auf Tagesschulen: Eine qualitativ-rekonstruktive Untersuchung der Orientierung betroffener Eltern an der [Name der Schule gelöscht] und der [Name der Schule gelöscht]. Unveröffentlichte Zulassungsarbeit an der Universität Bamberg.
- BayStMUK – Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (2004): Mittagsbetreuung an Volksschulen: Bekanntmachung.  
<http://www.km.bayern.de/imperia/md/content/pdf/schulen/kmbekmittag.pdf>.  
 Letzter Zugriff am 25.04.2008.
- Flitner, A. (2001): Pädagogische „Zeit“-Gedanken: „Carpe Diem“ und die Folgen. In: Pädagogik 03/2001, S. 8–12.
- Götz, E. (2008): Die Sicht der Schülerinnen und Schüler auf die Tagesschule. Unveröffentlichte Zulassungsarbeit an der Universität Bamberg.
- KMK (2005) - Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder: Bericht über die allgemein bildenden Schulen in Ganztagsform in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland.  
[http://www.kmk.org/statist/GTS\\_Bericht\\_2003.pdf](http://www.kmk.org/statist/GTS_Bericht_2003.pdf). Letzter Zugriff am 05.05.2008.
- Kolbe, F.-U./Rabenstein, K./Reh, S. (2006): Expertise Rhythmisierung: Hinweise für die Planung von Fortbildungsmodulen für Moderatoren.  
<http://www.lernkultur-ganztagschule.de/html/downloads/Kolbe%20Rabenstein%20Reh%20Expertise%20Rhythmisierung.pdf> Letzter Zugriff am 20.06.2008.
- Koller, G. (2006): Entspannter lernen in der Ganztagschule: Mit geringen Ressourcen Lernen am ganzen Tag ermöglichen. In: Buchen H./Horster, L./Rolff, H.-G. (Hrsg.): Schulleitung und Schulentwicklung (Loseblattsammlung). Kapitel 2.16 vom April 2006. Stuttgart: Raabe.
- Lebküchner, S. (2008): Ganztagschule: Chance oder Risiko für die Lehrergesundheit? Unveröffentlichte Zulassungsarbeit an der Universität Bamberg.

- Nerowski, C. (2007): Der Schulentwicklungsprozess zur Tagesschule als Antwort auf Unterrichtsbelastung durch verhaltensauffällige Schüler/innen an der [Name der Schule gelöscht]. Unveröffentlichte Zulassungsarbeit an der Universität Bamberg.
- Reheis, F. (2007): Bildung contra Turboschule: Ein Plädoyer. Freiburg, Basel, Wien: Herder.
- Rekus, J. (2005): Ganztagsschule: Bildungs- oder Betreuungsanstalt? In: Stimmen der Zeit 2005, 2, S. 115–130.

**Zum Autor**

Christian Nerowski, Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl für Schulpädagogik, Universität Bamberg; Dissertationsvorhaben im Rahmen des Forschungsprojekts „Modellregion Ganztagsschule“  
christian.nerowski@uni-bamberg.de

Ilse Kamski

## **Hausaufgaben – Schulaufgaben – Lernzeiten: Ein Perspektivenwechsel**

Eine gelungene Organisation der Hausaufgaben erscheint in der heutigen Zeit als eine der größten Herausforderungen für Schulleitungen. In vielen Familien stellen Hausaufgaben ein hohes Konfliktpotential dar. Eltern empfinden Hausaufgaben oft als alleiniges Bindeglied zum Schulleben ihrer Kinder. Die Überwachung der Hausaufgaben ist für diese Elterngruppe häufig der einzige Berührungspunkt zur Schule. Andere Eltern sind aufgrund verschiedener Konstitutionsbedingungen der sozialen Situation (Bildungsferne, Sprachschwierigkeiten, staatliche Unterstützungsempfänger etc.) nicht in der Lage dem Bildungsverlauf ihrer Kinder zu folgen. Deren Kinder sind darauf angewiesen, dass in Ganztagschulen für die Bewältigung der klassischen Hausaufgaben entsprechende Voraussetzungen geschaffen werden. „Hausaufgaben“ sollen und können in Ganztagschulen zu „Schulaufgaben“ werden. Dies ist durch die verlängerte Anwesenheitszeit in der Schule möglich und notwendig, wobei eine durchdachte und ausgefeilte Organisation unerlässlich ist.

Die Auseinandersetzung mit dem Thema birgt für Ganztagschulen ein hohes Konfliktrisiko. Fragen wie „Soll zu all dem, was verändert werden muss, nun auch noch das Stellen von Hausaufgaben problematisiert werden?“ sind nur ein Beispiel dafür. Eine intensive Beschäftigung mit Hausaufgaben zur Veränderung der gängigen Hausaufgabenpraxis macht es erforderlich, sich auf sechs Teilbereiche einzulassen:

1. Grundlagen der Hausaufgaben
2. Erwartungen und Einstellungen
3. Konkrete Hausaufgabe
4. Didaktischer Nutzen
5. Organisatorische Rahmenbedingungen
6. Einbettung in das pädagogische Konzept.

## Grundlagen der Hausaufgaben

Eine Hinführung an das Thema Hausaufgaben bedarf einer gezielten Betrachtung vorhandener historischer Gründe, relevanter Literatur und Studien sowie der herrschenden gesetzlichen Vorgaben. Folgende Fragen können gestellt werden:

- Ab wann erscheinen Hausaufgaben als Merkmal des Schullebens?
- Welche Literatur ist für die Beschäftigung mit Hausaufgaben wesentlich?
- Welche gesetzlichen Vorgaben gibt es zum Thema Hausaufgaben?

### Historische Gründe

Hausaufgaben waren bereits im 19. Jahrhundert fester Bestandteil des schulischen Unterrichts. Im Sinne eines humanistischen Bildungsideals stieg die Fächeranzahl und entsprechend die Zahl der Unterrichtsstunden auf bis zu 40 volle Zeitstunden pro Woche. Hinzu kamen in Preußen vorgesehene tägliche Hausaufgabenzeiten von bis zu drei Stunden in den unteren Klassenstufen und fünf Stunden in den oberen Klassenstufen (vgl. Radisch/Klieme 2003, S. 20). Die „Überbürdungsklage“ führte damals zur Umwandlung der klassischen Ganztagschule (Unterricht – Mittagspause zu Hause – Nachmittagsunterricht) in Halbtagschulen und zum noch heute gültigen 45 Minutentakt. Die Hausaufgabenpraxis wurde jedoch nicht explizit in den Blick genommen und scheint im Laufe der Jahrzehnte lediglich eine sporadische Aufmerksamkeit der Wissenschaft erhalten zu haben. Die Umwandlung von Halbtags- in Ganztagschulen und der damit erhöhte Druck auf Schulen bezüglich der Handhabung und Organisation von Hausaufgabenbetreuung beschert dem Thema eine immer stärker werdende Aufmerksamkeit.

### Literatur

Die Forschungslage ist unübersichtlich in ihren Ergebnissen, in Teilen widersprüchlich und wirft Fragen auf, die Praktikerinnen und Praktiker verunsichern. Frank Lipowsky bietet mit seinem Artikel „Dauerbrenner Hausaufgaben: Befunde der Forschung und Konsequenzen für den Unterricht.“ (2004, S.40-44) einen präzisen Überblick über empirische

Befunde und leitet daraus hilfreiche Empfehlungen für die Praxis ab. Zudem besteht ein großer Fundus an Artikeln zu Hausaufgaben, die sich schwerpunktmäßig mit den einzelnen Aspekten von Hausaufgaben befassen. Ein Großteil der Artikel ist geeignet unterstützend und informierend als Grundlagenliteratur in schulischen Arbeitsgruppen zum Thema Hausaufgaben zu wirken. Beispiele dafür sind:

- Selbstgestellte Hausaufgaben (Daschke/Nieswandt 2004)
- Qualitätsindikatoren für Hausaufgaben (Kleinschmidt-Bräutigam 2006)
- Dienen Hausaufgaben der Bildung? (Wunder 2006)
- Wider die klassischen Hausaufgaben (Ahlring 2006).

### **Ministerielle Vorgaben**

Um sich der Thematik der Hausaufgaben adäquat zu nähern, ist es in einem ersten Schritt unerlässlich bestehende Gesetzesvorgaben zu ermitteln. Beispielsweise hat Nordrhein Westfalen in seinem Schulgesetz folgende Vorgaben:

Schulgesetz NRW § 42 „Allgemeine Rechte und Pflichten aus dem Schulverhältnis“, Abs.3: „Schülerinnen und Schüler haben die Pflicht daran mitzuarbeiten, dass die Aufgabe der Schule erfüllt und das Bildungsziel erreicht werden kann. Sie sind insbesondere verpflichtet, sich auf den Unterricht vorzubereiten, sich aktiv daran zu beteiligen, die erforderlichen Arbeiten anzufertigen und die Hausaufgaben zu erledigen.“

Schulgesetz NRW § 65 „Aufgaben der Schulkonferenz“, Abs.2: „Die Schulkonferenz entscheidet im Rahmen der Rechts- und Verwaltungsvorschriften in folgenden Angelegenheiten: ... (11) Grundsätze für Umfang und Verteilung der Hausaufgaben und Klassenarbeiten.“ Dies macht deutlich, dass Vorgaben zu Hausaufgaben in der Regel in einem relativ frei verfügbaren Rahmen realisiert werden können und ein hoher Interpretationsspielraum herrscht.

## Erwartungen und Einstellungen

Hausaufgaben werden als Bestandteil der Unterrichtsentwicklung verstanden und sind ein Baustein des Schulprogramms. Sie sorgen immer wieder für kontroverse Diskussionen in Lehrerkollegien. Lehrerinnen und Lehrer an Schulen, die Ganztagschulen sind oder zu Ganztagschulen werden, müssen sich unausweichlich mit dem Thema auseinandersetzen und Stellung zu Fragen beziehen. Neben den Einstellungen und Erwartungen der Lehrkräfte zu den Hausaufgaben ist es erforderlich auch zu ermitteln, welche Vorstellungen über Hausaufgaben bei den Betreuungskräften, den Eltern und den Schülerinnen und Schülern bestehen. Nur wenn klar wird, was mit Hausaufgaben erreicht werden soll und kann, ist eine gelingende Hausaufgabenpraxis möglich.

### Begründungen für Hausaufgaben

Eine weit verbreitete schulpädagogische Begründung für Hausaufgaben ist es, schulbezogenes Lernen über den Unterricht hinaus – mit einem hohen Anspruch an das selbstständige und eigenverantwortliche Handeln der Schülerinnen und Schüler – einzufordern und damit schulisches Lernen zu fördern (vgl. Rademacher 2005). Es schwingt somit immer die Hoffnung mit, unterrichtliche Inhalte mit einem hohen Maß an Selbstständigkeit zu festigen. Die Erwartungen von Seiten der Schule richten sich auf die Entwicklung von Haltungen wie Sorgfalt, Selbstständigkeit, Umgang mit Zeit und Eigenätigkeit. Hier gilt es für die einzelne Lehrkraft, den *didaktischen Nutzen* der Hausaufgaben für sich zu klären und zu definieren. Zu beantworten sind Fragen wie:

- Welche Kompetenzen sollen durch die Vergabe der Hausaufgaben gezielt entwickelt und gefördert werden?
- Welche Hausaufgabenformen (begleitende Aufgaben, selbstgestellte Aufgaben, Langzeitaufgaben, etc.) werden dafür angewandt?

Eltern wie Schülerinnen und Schülern wird durch die Klärung dieser Fragen ein nachvollziehbares Bild der gängigen Hausaufgabenpraxis vermittelt. Der grundsätzliche Bildungseffekt von Hausaufgaben wird dadurch jedoch noch nicht geklärt.



### **Familiäre Unterstützungsleistungen**

Schulen erwarten von Eltern zum einen, den Kindern unterstützend – aber nicht maßgeblich beteiligt – bei der Bewältigung der Hausaufgaben zur Seite zu stehen. Gleichzeitig wird jedoch erwartet, dass die Hausaufgaben erledigt werden, was teilweise die massive Unterstützung und Mitwirkung der Eltern vorausgesetzt. Das Schlagwort von den „Müttern als Nachhilfelehrerinnen der Nation“ weist auf diese Diskrepanz hin. Individuelle Konstitutionsbedingungen der sozialen Situation der Familien werden bei der meist nicht explizit formulierten Einforderung der familiären Unterstützungsleistungen in der Regel außer Acht gelassen. Als Beispiele gelten

- Eltern aus bildungsfernen Schichten, denen es nicht möglich ist, ihren Kindern schulische Hilfe zu bieten.
- Empfänger von staatlichen Unterstützungsprogrammen, die aufgrund von Arbeitslosigkeit möglicherweise mit vielfältigen Problemen zu kämpfen haben und zu Unterstützungsleistungen für ihre Kinder nicht fähig sind.
- Elternhäuser, in denen Sprachbarrieren das herausragende Moment für eine nicht leistbare Hausaufgabenunterstützung sind.
- Die Berufstätigkeit von Erziehenden (vor allem Ein-Eltern-Familien), die eine häusliche Hausaufgabenbetreuung aus zeitlichen Gründen enorm erschweren.

### *Lehrkräfte*

Es gilt somit, die von Lehrerinnen und Lehrern *erwarteten Unterstützungsleistungen* für Hausaufgaben von Familien für ihre Kinder zu klären und zu benennen.

### *Betreuungskräfte*

Hausaufgabenbetreuungskräfte sollten in gleichem Maße über die Ziele informiert sein, die Lehrkräfte bei der Vergabe der Hausaufgaben verfolgen. Außerdem geht es darum, die Einstellungen zum didaktischen Nutzen und der erwarteten Unterstützungsleistung durch die Elternhäuser auch für die Betreuungskräfte bewusst zu machen. Ein reflektiertes Verhältnis zu Hausaufgaben bietet die Basis für eine kooperative Zusammenarbeit in der Hausaufgabenpraxis.

*Eltern*

Wenn über Einstellungen und Erwartungen von Hausaufgaben gesprochen wird, darf die Einschätzung der Eltern nicht vernachlässigt werden. Für viele Eltern sind die Hausaufgaben ihrer Kinder die einzige Verbindung zur Schule. Sie werden oftmals als Gradmesser für Arbeitsintensität verwendet oder auch als Kontrollinstrument für den Fortschritt von Lehrinhalten. Ein Wegfall der Hausaufgaben würde für diese Eltern zum Verlust des Kontaktes zur Schule führen. Sinn und Unsinn sowie der grundsätzliche Bildungseffekt von Hausaufgaben wird eher wenig hinterfragt. Andere Eltern empfinden Hausaufgaben als größten Konfliktstoff im Familienleben, dessen Auslagerung mit dem Besuch der Ganztagschule oberstes Ziel ist. Auch hier fällt die Sinnhaftigkeit eher gering in das Gewicht. Ein anderer Teil der Elternschaft ist stark an den pädagogischen Inhalten und Zielen der Schule interessiert. Lernkultur ist für sie eng mit der gelebten Hausaufgabenpraxis verbunden. Von ihnen wird viel hinterfragt und angeregt. Alle Einstellungen und Erwartungen sind bei der Umsetzung eines Konzeptes zu berücksichtigen.

*Schülerinnen und Schüler*

Manche Schülerinnen und Schüler empfinden Hausaufgaben als Schikane. Einige erkennen in ihnen Arbeitsbeschaffungsmaßnahmen für die Zeit nach dem Unterricht, um sie von selbst gewählten Aktivitäten abzuhalten. Andere begreifen ihre Hausaufgaben als unbezahlte Unterstützungsarbeit für die Lehrerinnen und Lehrer, um so die von Lehrkräften versäumte Vermittlung von Inhalten nachzuholen. Ihnen allen wird nicht deutlich wozu Hausaufgaben dienen.

Bei allen Gruppen (Lehrkräften, Betreuungskräften, Eltern, Schülerinnen und Schülern) geht es darum, die Einstellungen und Erwartungen transparent zu machen. Denn Einstellungen und Erwartungen prägen das Handeln.

### **Didaktischer Nutzen**

Warum geben Lehrkräfte Hausaufgaben und wozu dienen sie? Diese Frage wird in Schulen immer häufiger und zunehmend differenzierter gestellt. War es über viele Jahre üblich, Sinn und Unsinn von Hausaufgaben nur in geringem Maße zu einem Themenschwerpunkt zu machen, so erfordert die derzeitige Ganztagschulentwicklung eine massive Auseinandersetzung.

Mit Hausaufgaben werden in der Regel mehrere Endziele verfolgt:

- Stärkung der Fachkompetenz (Überprüfung des eigenen in der Schule erlangten Wissensstandes)
- Erweiterung der Methodenkompetenz (Einübung neuer Lernmethoden)
- Ermutigung zur Selbstkompetenz (Zeitmanagement erlernen, Selbstdisziplin erwerben, Selbstverwaltung aneignen)

Hausaufgaben zu stellen ist meist Teil der subjektiven Theorien von Lehrkräften über die Effektivität von Unterricht. Meist herrscht Einigkeit darüber, dass Schülerinnen und Schüler (zu Hause) selbstständig nachvollziehen sollen, was in der Schule gelehrt und gemeinsam erarbeitet wurde. Lehrinhalte sollen selbstständig durch Üben angeeignet und gefestigt werden und Arbeiten, vor allem im kreativen Bereich, fertig gestellt werden. Es werden offensichtlich Ziele wie das Vertiefen, Üben und Anwenden von Lehrinhalten angestrebt sowie die Ausweitung der Fähigkeit, weiterführende Inhalte zu erarbeiten, zu recherchieren und zu entwickeln (vgl. Höhmann 2007).

### **Konkrete Hausaufgabe**

Bei der Vergabe der Einzelaufgabe gilt es folgende Perspektiven zu berücksichtigen:

#### **Dauer der Hausaufgaben**

Das Britische Department for Education and Skills hat ebenso wie die Bildungsbehörden US-amerikanischer Staaten Empfehlungen zu Hausaufgaben herausgegeben, die sich mit denen in Deutschland herrschenden Regelungen größtenteils decken:

- für die unteren Klassenstufen täglich unter 30 Minuten,
- bis zu 60 Minuten für die mittleren Klassenstufen,
- deutlich darüber hinaus für die höheren Klassenstufen (vgl. Department for Education and Skills).

Nicht allen Lehrkräften sind Bestimmungen dieser Art bewusst und werden bei der Vergabe der Hausaufgaben berücksichtigt. Kinder und Jugendliche erfahren dadurch eine zeitliche Verlängerung des Schultages, der der Länge des Arbeitstages eines Erwachsenen entspricht. Lehrerinnen und Lehrer sollten eine maximale Zeitdauer für die Erledigung der Hausaufgaben angeben, die Kindern die Möglichkeit und Sicherheit gibt, den „überfordernden“ Auftrag ohne Bedenken vor Sanktionen abzubrechen. Auch Eltern müssen über diesen Aspekt aufgeklärt sein.

### **Art und Vergabezeitpunkt**

Die Hausaufgaben sind von der Lehrkraft geplant, vorbereitet und werden an die Tafel geschrieben bzw. in angemessenem Tempo diktiert, so dass sie bei den jüngeren Schülerinnen und Schülern in das Hausaufgabenheft eingetragen werden können. Es gibt Zeit für Nachfragen. Die Realität sieht oft anders aus. Kurz vor dem Klingeln oder in die Pause hinein werden die Aufgaben von den Lehrkräften mündlich, ohne Gelegenheit für Fragen gestellt. Beide Szenarien zeigen Extreme auf, die so in Schulen gelebt werden. Entscheidend für eine Ziel führende Hausaufgabenstellung ist ein klar formulierter, für alle verständlicher Auftrag mit der Gelegenheit zu Nachfragen.

### **Rückmeldung**

Eine fehlende Anerkennungskultur ist einer der Gründe für die Konflikthaftigkeit von Hausaufgaben. Aufgaben, die gemacht werden, brauchen Rückmeldung. Zu einem pädagogischen Hausaufgabenkonzept gehört, dass über Hausaufgaben gesprochen und sie im Unterricht wahrgenommen werden. Dies ist nicht unbedingt immer durch Lehrkräfte erforderlich, sondern kann auch durch Kooperationsstrukturen zwischen Schülerinnen und Schülern geleistet werden. Über Art und Weise und die Bedürfnisse und Wünsche der Schülerinnen und Schüler gilt es nachzudenken und sich auszutauschen.

### **Differenzierung der Hausaufgaben**

Häufig werden Hausaufgaben für eine Klasse kollektiv gestellt. Die Klassengemeinschaft bekommt eine einheitliche Hausaufgabenstellung. Sie wird als homogene Gruppe betrachtet, ungeachtet des unterschiedlichen Leistungsstands und der Fähigkeit des Einzelnen. Hausaufgaben sollen jedoch eine Herausforderung sein und zum Vertiefen, Üben, Erarbeiten und Recherchieren verwendet werden. Sie am mittleren Niveau der Klasse zu orientieren, führt zur Überforderung der einen und Langeweile der anderen. Sinnvoll werden sie erst, wenn sie am Leistungsniveau des Einzelnen orientiert werden. Selbst gestellte, durch Mitschüler gestellte, an Wochenplänen orientierte Aufgaben, begleitende Aufgaben zum Lerntagebuch und Langzeitaufgaben sind nur einige Beispiele für die Differenzierung der Hausaufgaben.

### **Kooperation mit anderen Lehrkräften**

Die vielfach gängige Hausaufgabenpraxis sieht keine Absprachen mit anderen Lehrkräften vor. Dies mag zum einen der Vorstellung von der Wichtigkeit der einzelnen Fächer geschuldet sein und dem damit einhergehenden Anspruch, über ein höheres Maß der zur Verfügung stehenden Hausaufgabenzeit der Schülerinnen und Schüler verfügen zu können. Es kann aber auch schlicht mit dem fehlenden Teamgedanken in Schulen zusammenhängen. Beide Perspektiven wirken sich negativ auf die Hausaufgabenpraxis und das Wohlbefinden aller aus. Absprachen über bevorstehende Arbeiten, notwendige Übungseinheiten einzelner Fächer, zeitaufwändige Arbeitsgruppen, anstehende (Schul-)Feste oder ein einheitlicher „hausaufgabenfreier Tag“ sollen nur andeuten, welche Überlegungen hier mit einbezogen werden müssen. Über Art, Häufigkeit und Umfang der Hausaufgaben sollte es Vereinbarungen zwischen den Fachbereichen und Lehrkräften geben.

Betrachtet man das Thema Hausaufgaben aus Sicht der einzelnen Lehrkraft, geht es letztendlich um folgende Fragen:

- Wann gebe ich die Hausaufgaben in der Klasse auf (in der Stunde, vor dem Klingeln, nach dem Klingeln)?
- Wie gebe ich die Hausaufgaben auf (schriftlich: an der Tafel, im Heft, mündlich)?

- Bekommen alle Schülerinnen und Schüler identische Hausaufgaben (die Schwachen, die Mittleren, die Starken)?
- In welcher Form und wann erhalten meine Schülerinnen und Schüler von mir Rückmeldung?
- Habe ich eine maximale Zeitspanne für die Erledigung der Hausaufgaben festgesetzt, nach deren Ablauf die Arbeit beendet werden kann?
- Stelle ich Hausaufgaben, die meine Schülerinnen und Schüler alleine und selbstständig erledigen können?
- Wissen die Eltern, wie ich die Hausaufgaben erledigt haben möchte? Erwarte ich die Unterstützungsleistung der Eltern/Mütter?
- Sind meine Schülerinnen und Schüler und deren Eltern die Ziele klar, die ich mit den Hausaufgaben verfolge (etwa didaktischer Nutzen, Disziplinierung)?
- Stelle ich Hausaufgaben, die die intellektuellen und materiellen Ressourcen der einzelnen Elternhäuser berücksichtigen (Vokabeln abhören, Texte vorlesen: Sprache; Recherchearbeiten: Internet/Bücher/Bibliothek; Arbeitsplatz: eigenes Zimmer, Küche)?
- Habe ich Absprachen mit meinen Kolleginnen und Kollegen bezüglich der Hausaufgaben getroffen (wer, gibt wann, wie viel auf, werden Termine von Testaten und Arbeiten anderer Kollegen berücksichtigt)?

## **Organisation der Hausaufgabenbetreuung**

Hausaufgaben stellen für Familien häufig ein enormes Konfliktpotential dar. Mit der zunehmenden Einführung von Ganztagschulen besteht die Möglichkeit, Hausaufgaben zu Schulaufgaben zu machen. Der verlängerte Zeitrahmen bietet dafür die Voraussetzung. Für eine gelungene Umsetzung der Hausaufgabenbetreuung in Schulen sind sieben Bereiche von zentraler Bedeutung:

### **Raumfrage**

Die Erledigung von Hausaufgaben erfordert Räumlichkeiten, die den Schülerinnen und Schülern die Gelegenheit bietet in ruhiger Atmo-

sphäre, an einem eigenen Tisch, in nicht wechselnden Räumen ihrer Arbeit nachzugehen.

### **Recherchemöglichkeiten**

Für die Durchführung der Hausaufgaben sind entsprechende Materialien und Hilfsmittel die Grundvoraussetzung. Der Zugang zu Lexika, Nachschlagewerken und Internet sollten bei der organisatorischen Gestaltung Berücksichtigung finden.

### **Platzierung im Schultag**

Hausaufgabenzeiten in offenen und teilgebundenen Ganztagschulen werden häufig direkt an die Mittagspause angehängt. Attraktive AG-Angebote und Freizeitangebote, im gleichen Zeitraum angeboten, können bei Hausaufgabenbetreuungskindern den Eindruck der Benachteiligung verursachen. Hier gilt es Möglichkeiten zu finden, die die Bedürfnisse der Mehrheit im Blick behalten.

### **Gruppenzusammensetzung**

Schulen bieten unterschiedliche Modelle für die Teilnahme an der Hausaufgabenbetreuung an. Sind es in einigen Schulen ausschließlich Kinder aus einer Klasse bzw. einem Jahrgang (jahrgangsbezogen), so werden in anderen Schulen Kinder aus mehreren Klassen und auch mehreren Jahrgängen (jahrgangsübergreifend) zusammengefasst. Dies hängt in der Regel mit den Erfahrungen der Einzelschule zusammen. In höheren Klassen nimmt der Bedarf an Hausaufgabenbetreuung eher ab. Zu bedenken sind die Aspekte der Gruppen- und Klassenzugehörigkeit, das Alter und der Jahrgang sowie der Förderbedarf und das Fachinteresse.

### **Teilnahmemodus**

Verbindlichkeit oder Unverbindlichkeit bei der Teilnahme an der Haus- bzw. Schulaufgabenzeit spielt sowohl eine pädagogische als auch organisatorische Rolle. Schülerinnen und Schüler, die eher Vermeidungsstrategien an den Tag legen, sind in der Gefahr bei einem unverbindlichen Teilnahmemodus durch das Netz zu fallen. Verbindliche Anmeldungen haben die Vorteile, dass stabile Gruppen entstehen, die Auf-

sichtspflicht erleichtert und ein Helfersystem zwischen den Kindern und Jugendlichen installiert werden kann. Stabile Gruppen brauchen Regeln und Rituale. Die Regeln in der Betreuungszeit sollten in Absprache und Übereinstimmung mit denen der Lehrkräfte stehen. Wichtig ist es den Zeitraum, für den die verbindliche Anmeldung gilt, zu definieren. Fest installierte „Schulaufgabenzeiten“ machen Sinn, wenn Übungs-, Trainings- und Zusatzaufgaben sinnvoll bearbeitet und angeboten werden.

### **Kooperationspartner**

Eine gelungene Schulaufgabenbetreuungszeit hängt eng mit der Kooperation der beteiligten Akteure zusammen. Lehrkräfte, Betreuungskräfte und Eltern müssen Klarheit über die Erwartungen und Einstellungen im Hinblick auf die Erledigung der Hausaufgaben haben.

### **Kooperationsformen**

Ein entscheidender Faktor für die Organisation stellt die Möglichkeit des Austausches zwischen den Akteuren dar. a) Lehrkräfte und Lehrkräfte und b) Lehrkräfte und Betreuungskräfte müssen die Möglichkeit haben in Kontakt zu treten und sich miteinander auszutauschen. Möglichkeiten dafür sind ein Mitteilungsbuch, das im Sekretariat liegt, ein Mitteilungsheft, das die Schülerinnen und Schüler mit sich führen, ein „Runder Tisch“, Jahrgangskonferenzen an denen auch die Betreuungskräfte teilnehmen, Haus-/Schulaufgabenkonferenzen die beispielsweise halbjährlich stattfinden. Aber auch Eltern müssen mit in das System integriert werden. Gelegenheiten der Information und des Austauschs zwischen c) Lehrkräfte und Eltern und d) Betreuungskräfte und Eltern stellen Mitteilungshefte, Rundbriefe, (wöchentliche) Sprechstunden, Elterncafés, ein schwarzes Brett und Tür- und Angelgespräche dar.

### **Einbettung in das pädagogische Gesamtkonzept**

Die Wirksamkeit von Hausaufgaben ist aufgrund widersprüchlicher Befunde eher umstritten. Befürworter stellen immer wieder in den Vordergrund, dass Hausaufgaben zusätzliche Lern- und Übungsgelegenhei-



ten darstellen und daher eine leistungssteigernde Wirkung hätten. Sie erzögen auch zu Sorgfalt, Ausdauer und Selbstständigkeit. Gegner hingegen führen das Argument ins Feld, dass schwächere und die aus wenig unterstützenden Elternhäusern stammende Schülerinnen und Schüler benachteiligt würden. Der leistungssteigernde Effekt von Hausaufgaben sei auch fraglich. Beiden Gruppen kann erst begegnet werden, wenn Klarheit über die wissenschaftlichen Erkenntnisse erstellt wird. Frank Lipowsky (2004) hat in seinem Aufsatz die Forschungsliteratur nach einem gemeinsamen Kern an Befunden untersucht. Einige Studien untersuchten die Wirkungen von Hausaufgaben, indem sie Klassen mit Hausaufgaben denen ohne Hausaufgaben gegenüberstellten. Bei Metaanalysen großer amerikanischer Studien zeigten sich zwar schwache, aber doch signifikante Effekte der Hausaufgabenklassen gegenüber den hausaufgabenfreien Klassen. Schülerinnen und Schüler mit Hausaufgaben erzielten demzufolge höhere Leistungen. Neben dieser grundsätzlichen Tendenz zeigte sich jedoch, dass die Effekte der einzelnen Studien teilweise erheblich variierten. Dies bedeutet, dass für die Wirksamkeit von Hausaufgaben weitere Bedingungen und Merkmale in Betracht kommen, die nicht berücksichtigt wurden. Deutsche Studien kamen im Gegensatz zu den amerikanischen zu skeptischeren Einschätzungen, wobei jedoch auf deren Methodik zu achten ist. Lipowsky verweist darauf, dass der Vergleich von Klassen mit und ohne Hausaufgaben insgesamt eine Reihe von Fragen offen lässt. Offensichtlich tragen diese Studien wenig zum Erkenntnisgewinn über konkrete Bedingungen für die Wirksamkeit von Hausaufgaben bei. Über die konkrete Hausaufgabenpraxis sagten die Studien erkennbar wenig aus. Was bedeutet dies für die Hausaufgabenpraxis in Ganztagschulen? Sollen Hausaufgaben nun hinterfragt werden oder nicht? Hausaufgaben sind letztendlich nur ein Teil des Schullebens, sie können jedoch als Visitenkarte der Schule für die Eltern verstanden werden oder mit anderen Worten: die Hausaufgabenpraxis ist ein Indikator für die Lernkultur der Schule. Die Förderhaltung der Einzelschule für ihre Schülerinnen und Schüler drückt sich zum einen im Förderkonzept, aber vor allem in der Förderhaltung der Lehrkräfte und der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter aus. Das Aufgabenkonzept, dem die im Beitrag erwähnten Aspekte zugrunde liegen, zeigt seine Wirksamkeit in der täglichen Umset-

zung. Hausaufgaben können zu Schulaufgaben werden, wenn über die damit zusammenhängenden Einstellungen, Erwartungen und Ziele nachgedacht, diese kommuniziert und im Konsens getragen werden. Die Organisation der Hausaufgabenbetreuung beruht auf diesen Elementen und klaren Absprachen und Regeln. Haus- bzw. Schulaufgaben werden pädagogisch sinnvoll, wenn die Überlegungen für deren Ziele in der Unterrichtspraxis umgesetzt werden. Erst wenn sie eng an den Unterricht gekoppelt sind und auf die Heterogenität der Schülerinnen und Schüler eingehen, können Hausaufgaben zu Schulaufgaben und Schulaufgaben zu Lernzeiten werden.

## Fazit

Im Umgang mit Hausaufgaben wird ein tragfähiges Fundament geschaffen, indem die *Grundlagen* ermittelt werden. Historische Gründe für die heutige Hausaufgabenpraxis müssen ermittelt, zur Verfügung stehende relevante Literatur und Studien herangezogen und ministerielle Vorgaben des eigenen Bundeslandes im Hinblick auf Hausaufgaben eruiert werden. Den *Erwartungen und Einstellungen* der Lehrkräfte, Schülerschaft, Eltern, Hausaufgabenbetreuungskräfte und Gesellschaft muss Rechnung getragen werden. Es gilt die Denkschemata und Voraussetzungen der einzelnen Akteure zu ermitteln, um so in der Konzeptarbeit darauf eingehen zu können und eine solide Basis für ein individuelles Hausaufgabenkonzept zu schaffen. Zudem muss der *didaktische Nutzen* der Hausaufgaben im Konsens des Kollegiums klar definiert, den Betreuungskräften erkennbar, den Schülerinnen und Schülern transparent und einsichtig gemacht und den Eltern deutlich mitgeteilt werden. Ein dezidierter Blick auf die *Konkrete Hausaufgabe* und die *Organisation der Hausaufgabenbetreuung* ermöglicht einen reibungsarmen Ablauf im Schulalltag und Klarheit für alle Beteiligten. Erst die *Einbettung der Hausaufgaben in das pädagogische Gesamtkonzept* der Ganztagschule wird jedoch eine zufrieden stellende Hausaufgabenpraxis ermöglichen und Hausaufgaben zu Schulaufgaben und zu Lernzeiten machen.

HAUSAUFGABEN - SCHULAUFGABEN – LERNZEITEN		
Grundlagen	Historische Gründe	
	Literatur, (Studien)	
	Ministerielle Vorgaben	
Erwartungen/ Einstellungen	Lehrkräfte	
	Schülerschaft	
	Eltern	
	Betreuungskräfte	
	Gesellschaft	
Didaktischer Nutzen	Fachkompetenz	Vertiefen/Üben
	Methodenkompetenz	Recherchieren Erarbeiten
	Selbstkompetenz	Zeitmanagement
		Selbstverwaltung Selbstdisziplin
Konkrete Hausaufgabe	Vergabepraxis	
	Rückmeldung	
	Maximale Dauer	
	Hausaufgabenform	
	Differenzierung	
Organisation	Raumfrage	
	Recherchemöglichkeiten	
	Platzierung im Schultag	
	Gruppenzusammensetzung	
	Teilnahmemodus	
	Hausaufgabenbetreuung	Klare Regeln
		Rituale
	Kooperationsformen	Lehrkräfte – Lehrkräfte
		Lehrkräfte – Betreuungskräfte
		Lehrkräfte – Eltern
		Eltern – Betreuungskräfte
	Kooperationsarten	Persönliche Kontakte
		Runder Tisch
		Mitteilungsbuch (Sekretariat)
		Mitteilungsheft (Schülerin/Schüler)
Jahrgangskonferenz		
Einbettung in das pädagogische Konzept	Förderhaltung	
	Förderkonzept	
	Aufgabenkonzept	
	Vernetzung von	

Tabelle 1: Hausaufgaben/Schulaufgaben/Lernzeiten

### Literatur

- Department for Education and Skills (1998): Homework: Guidelines for Primary and Secondary Schools. London
- Höhmann, K./Kohler, B./Mergenthaler, Z./Wego, C.(2007): Hausaufgaben an der Ganztagschule. Wochenschau Verlag. Schwalbach/Ts.
- Holtappels, H.G./Kamski, I./Schnetzer, T.(2008): Ganztagschule im Spiegel der Forschung. Broschürenreihe der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung. Berlin
- Kamski, I. (2007): Aus Stundenplänen lernen!? Schulbeispiele in den Blick genommen. In: Ganztags Schule Machen. Rhythmisierung. Jg. 1, Heft 1, S.16-20, Friedrich Verlag.
- Lipowsky, F. (2004): Dauerbrenner Hausaufgaben. Befunde der Forschung und Konsequenzen für den Unterricht.. In: Pädagogik. Jg. 56, Heft 12, S. 40-44.
- Rademacker, H. (2005): Hausaufgaben im Spannungsfeld Schule – Eltern – Betreuung. Expertise für das BLK Modell „Lernen für den Ganztag“ In: [http://www.ganztag-blk.de/cms/upload/pdf/nrw/Rademacker\\_Hausaufgaben.pdf](http://www.ganztag-blk.de/cms/upload/pdf/nrw/Rademacker_Hausaufgaben.pdf): 28.06.2008
- Wahler, P./Preiß, Ch./Schaub, G.(2005): Ganztagsangebote an der Schule. Erfahrungen – Probleme – Perspektiven. München.

### Zur Autorin

Dipl. Päd. Ilse Kamski. Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Schulentwicklungsforschung Dortmund. Arbeitsschwerpunkte: Ganztagschulforschung, Organisations- und Personalentwicklung, Ganztagschulberatung.  
kamski@ifs.uni-dortmund.de

Lars Holm

## Die Kooperation zwischen Ganztagsschulen und Eltern in Dänemark: Herausforderungen und Möglichkeiten

### Einleitung

Der in den letzten Jahren verstärkte Ausbau der Ganztagsschulen in Deutschland und in Dänemark basiert auf einem gemeinsamen Hintergrund. In beiden Ländern hat die international durchgeführte PISA-Studie an öffentlichen Schulen zu unbefriedigenden Ergebnissen geführt. Als politische Konsequenz wurde in Deutschland sowie in Dänemark beschlossen, die Qualität der Schulausbildung durch die Förderung von Ganztagsschulen zu erhöhen.

Ein wesentlicher Unterschied in der Durchführung von Ganztagsschulen zwischen Dänemark und Deutschland liegt darin, dass im Gegensatz zu Deutschland in Dänemark ausschließlich *gebundene Ganztagschulen* mit mindestens acht Stunden Anwesenheitspflicht existieren. Andere Konzepte, wie die *offene Ganztagschule*, sind in Dänemark nicht vorzufinden.

Den Ganztagsschulen in Dänemark und Deutschland ist nicht nur derselbe Hintergrund gemein. Beide Länder legen sehr großen Wert auf eine soziale Integration und verbesserte Einbeziehung der Eltern in die Ganztagschule (Holm/Valentin 2007). Diese Aussage kann auf der Homepage des Bundesministeriums für Bildung und Forschung in einem Online-Artikel vom Februar 2005 wie folgt nachgelesen werden: „Die bessere Einbeziehung von Eltern in die Ganztagschule ist eine Forderung, die von Lehrerinnen und Lehrern, Pädagogen und Wissenschaftlern gleichermaßen erhoben wird.“ (Augsburg 2005)

Dass Eltern eine nicht unerhebliche Rolle in der Erziehung und der schulischen Entwicklung ihrer Kinder spielen ist unumstritten, und somit wäre auch eine verstärkte Einbeziehung der Eltern in die Schule

wünschenswert. Aber was genau bedeutet eine verbesserte Kooperation zwischen Eltern und Schulen? Welche Art der Verständnisse, Erwartung und Vorstellung liegt den unterschiedlichen Ansätzen zur Umsetzung einer konstruktiven Kooperation von Schule und Elternhaus zu Grunde? Welche Praktiken werden in welcher Art und Weise genutzt? Besitzen Eltern, Kinder, Lehrkräfte und Bildungsbehörden dasselbe Bild hinsichtlich Verständnis, Erwartung und Vorstellung von einer Schule-Elternhaus-Kooperation? Sind alle Beteiligten der Ansicht, dass der Verbesserung der Schule-Elternhaus-Kooperation eine besondere Bedeutung beigemessen werden sollte?

Um einige dieser Fragestellungen zu diskutieren werden drei unterschiedliche Ansätze zur Umsetzung einer Schule-Elternhaus-Kooperation beschrieben. Die Ergebnisse laufender Forschungsstudien bezüglich Ganztagschulen werden anschließend vorgestellt und in der folgenden Diskussion auf die wesentlichen Punkte, die für eine Förderung der Schule-Elternhaus-Kooperation sprechen, eingegangen.

## **Modelle zur Schule-Elternhaus-Kooperation**

### **Das lehrerorientierte Modell**

Wenn eine verstärkte Schule-Elternhaus-Kooperation erzielt werden soll, ist eine gründliche Untersuchung der beitragenden Faktoren unumgänglich. Dazu gehören: Ziele, Praktiken, Rollen, bzw. Funktionen der Akteure und Wertesysteme der Initiativen. Ein Überblick würde hier offen legen, in welcher Konstellation Zielsetzungen und Machtverhältnisse im logischen Zusammenhang stünden, und welche Rollen und Praktiken offensichtlicher sind als andere.

In diesem Zusammenhang wurden in Dänemark eine Vielzahl von unterschiedlichen Ansätzen und Diskursen zur Schule-Elternhaus-Kooperation identifiziert (Kryger/Ravn 2007; Ravn 2003, 2005), wobei hier drei Ansätze dominieren (Holm 2008). An dieser Stelle ist anzumerken, dass diese drei unterschiedlichen Ansätze nicht streng nacheinander, sondern – bis zu einem gewissen Grad – nebeneinander und damit konkurrierend, aufgetreten sind.

<b>Behörden</b>	Generelle Rahmenbedingung der Kooperation
<b>Lehrkräfte/Schule</b>	Einflussstarke Akteure, die ein autoritäres Verhältnis zu Eltern und Lernenden aufbauen
<b>Eltern</b>	Wahrgenommen als nicht fähig ihre Kinder in deren Ausbildung zu unterstützen
<b>Schülerinnen und Schüler</b>	Bote zwischen Schule und Elternhaus
<b>Praktiken</b>	Schriftliche Kenntnisnahme über Leistungen und Benehmen
<b>Einstellung zur Schulausbildung der Kinder</b>	Das von Erwachsenen gesteuerte Kind

*Tabelle 1: Ansatz A - Das lehrerorientierte Modell - Zielsetzung: Entwicklung der Verantwortung im Interesse des Schulbildungssystems durch Fokus auf das schulische Lernvermögen der Schülerinnen und Schüler*

Innerhalb des lehrerorientierten Modells (s. Tabelle 1) gaben Gesetze die Rahmenbedingungen der Schule-Elternhaus-Kooperation vor. Der Ausbau der Beziehungen zwischen Schule und Eltern wurde als Aufgabe der Lehrkräfte betrachtet. Dies führte zu einem eher autoritären Verhältnis seitens der Lehrkräfte zu den Eltern. Den Eltern wurde hierbei keine eigene Meinung bezüglich der Schulausbildung und pädagogischen Erziehung ihrer Kinder zugestanden. Von ihnen wurde ausschließlich erwartet, dass sie das Bildungssystem hinnehmen sowie die Schulpflicht und die damit vorausgesetzte Lernbereitschaft ihrer Kinder akzeptieren. Die Praktiken einer Schule-Elternhaus-Kooperation beschränkten sich in diesem Ansatz üblicherweise auf eine schriftliche Kenntnisnahme der Eltern über die Leistungen und das Benehmen ihrer Kinder durch die Lehrkräfte. Den Schülerinnen und Schülern wurde dabei die Rolle des Boten zugewiesen, welcher zwischen Schule und Elternhaus vermitteln sollte.

Dieser Ansatz dominierte in Dänemark über eine lange Zeit hinweg, wurde jedoch in den 60er und 70er Jahren durch das gesellschaftsorientierte Modell ersetzt.

### Das gesellschaftsorientierte Modell

Demokratisierung auf allen Ausbildungsniveaus wurde während dieser Zeit in Dänemark zu einem wichtigen Anliegen, und es entwickelte sich ein großes politisches Interesse daran, eine engere Beziehung zwischen Schule und Elternhaus aufzubauen. Dies spiegelte sich auch in dem ersten Satz des dänischen Schulgesetzes von 1974 wider:

„Das Ziel der Volksschule, den Wissenserwerb und die Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler zu fördern, soll durch *die Kooperation mit den Eltern* realisiert werden“ (Bildungsministerium: LBK Nr. 393 § 1 vom 26.05.2005).

Als Konsequenz dieses Gesetzes konnte die Rolle der Lehrkräfte als autoritäre Experten in der Kooperation mit den Eltern nicht mehr aufrechterhalten werden. Vielmehr sollten die Lehrkräfte als Erwachsene auftreten, die in Kooperation mit den Eltern die gleichen Interessen hinsichtlich der Ausbildung und der demokratischen Sozialisierung der Kinder verfolgen (s. Tabelle 2).

<b>Behörden</b>	Generelle Rahmenbedingung der Kooperation
<b>Lehrkräfte/Schule</b>	Partner in der Kooperation mit Eltern
<b>Eltern</b>	Wahrgenommen als gleichwertiger und aktiver Partner in der Kooperation hinsichtlich Schule und Schulausbildung
<b>Schüler</b>	Wahrgenommen als Partner in der Kooperation hinsichtlich Schule und Schulausbildung
<b>Praktiken</b>	Schulaufsicht mit Mehrheit von Elternvertretern Schule-Elternhaus-Gespräch Elternabende und Klassentreffen mit Eltern
<b>Einstellung zur Schulausbildung der Kinder</b>	Das Selbstgesteuerte Kind Das Kind steht hier im Zentrum

Tabelle 2: Ansatz B - Das gesellschaftsorientierte Modell - Zielsetzung: Entwicklung einer demokratischen Schulausbildung und demokratischen Staatsbürgerschaft

Dieses demokratisch orientierte und nach Konsens strebende Modell führte zu neuen Praktiken in der Schule-Elternhaus-Kooperation. Im



Allgemeinen wurden diese neuen Praktiken auf den Idealen der Gleichheit, der Demokratie und der aktiven Teilnahme aufgebaut. Ein neuer Typ der Schulaufsicht wurde gebildet, bestehend aus einer Mehrheit an Elternvertretern mit umfangreichen Verpflichtungen und Verantwortungen. Auch Schülerinnen und Schüler waren in dieser Schulaufsicht vertreten. Dieser Typ der Schulaufsicht war für alle öffentlichen Schulen obligatorisch und repräsentierte die Intention, Eltern und Schüler in die Führung der Schule mit einzubeziehen.

Wie bereits erwähnt wurde, machte ein wesentlicher Bestandteil der früheren Schule-Elternhaus-Kooperation die schriftliche Kenntnissetzung über das Betragen und die Noten der Schülerinnen und Schüler aus. Dies wurde nun bis hin zur achten Klasse durch persönliche Treffen zwischen Lehrkräften, Eltern und Schülern ersetzt. In der Regel erfolgen diese so genannten Elternsprechtage zwei Mal in einem Schuljahr und dauern etwa 20 Minuten. Üblicherweise finden diese Treffen in der Schule statt, jedoch hat sich in vielen Schulen die Praxis durchgesetzt, dass in den jüngeren Klassen eines der jährlichen Treffen im Elternhaus stattfindet. Außerdem ist es zur Regel geworden, dass sich einmal jährlich alle Eltern gemeinsam im Klassenzimmer zu einem Elternabend einfinden. Diese Treffen ermöglichen dem Lehrer, die Eltern über das Leben in der Klasse, den Lernstoff und weitere bildungs-erzieherischen Maßnahmen zu informieren.

Mit diesem gesellschaftsorientierten Modell wird von den Eltern eindeutig erwartet, dass sie als aktive Partner auch an der Entwicklung der Schule teilnehmen. Über einen längeren Zeitraum betrachtet lässt sich jedoch erkennen, dass sich nur wenige Eltern in diese ausgedehnte Kooperation zwischen Schule und Elternhaus wirklich eingebracht haben. Es wurde eine Vielzahl von Projekten eingeführt, um Eltern zu einer verstärkten Teilnahme zu motivieren, aber nur wenige dieser Projekte haben sich als erfolgreich erwiesen. Viele Eltern teilen die Vorstellung einer engen Kooperation mit der Schule nicht und bewerten es als unwichtig, an einer demokratisch orientierten Struktur mitzuwirken.

Ein Grund hierfür liegt in der Unsicherheit und dem Unverständnis der Ziele und der Machtverhältnisse in dieser Kooperation. Sollte diese ausgedehnte Kooperation ursprünglich nicht als grundlegende Änderung der Machtverhältnisse verstanden werden, um Eltern mehr Einfluss auf

die bildungserzieherischen Maßnahmen zukommen zu lassen? Wäre dies klug? Und wer würde hiervon am meisten profitieren?

### **Das messwertorientierte Modell**

Während der letzten 15 Jahre hat sich die Einstellung zur Schule-Elternhaus-Kooperation ein weiteres Mal geändert. Die Ergebnisse der PISA-Studie riefen dringende politische Maßnahmen hervor. In Deutschland wurde daraufhin die Ganztagschule zum zentralen Thema. In Dänemark war die Antwort auf die Pisa-Herausforderung hauptsächlich die Entwicklung einer Evaluierungs- und Messkultur, und erst einige Jahre später wurden Ganztagschulen probeweise eingeführt (Holm 2007).

Die vorherrschende Debatte an öffentlichen Schulen führte dazu, dass das Bildungsministerium auf unterschiedliche Weise reagierte. In Dänemark wurde die lange Tradition der Rahmenverordnung im Bildungswesen schrittweise durch mehr zentralisierte und detaillierte Gesetze und Regulierungen ersetzt. Außerdem wurden vom Ministerium neue verpflichtende Ansätze für eine verstärkte Schule-Elternhaus-Kooperation entwickelt.

Diese neuen Ansätze richten sich in erster Linie auf die Förderung des Lernverhaltens bzw. der Schulausbildung des individuellen Kindes, um dessen Lernwettbewerbsfähigkeit zu fördern. Dies führte zu einer wesentlichen Änderung der Lehrerrolle in der Schule-Elternhaus-Kooperation. Den Lehrkräften wurde die Verantwortung für die Implementierung der neuen Ansätze übertragen und zur gleichen Zeit wurde von ihnen erwartet, dass sie die bereits etablierten Praktiken weiterführten.

Bei den neuen Ansätzen übernehmen die Eltern die Rolle von Informationsempfängern und sollen so ihre Kinder beim Lernen unterstützen. Ein weiterer Unterschied zu den früheren Modellen besteht darin, dass den Eltern eine größere Verantwortung für die Erziehung und die Schulausbildung ihrer Kinder übertragen werden soll. Dies soll durch die sorgfältige Ausarbeitung eines für jeden Lernenden individuellen Plans gewährleistet werden, welchen die Eltern sehen und teilweise unterschreiben müssen. Im Rahmen dieser neuen Praktiken der Schule-

Elternhaus-Kooperation werden die Schülerinnen und Schüler generell als Gegenstand dieser Kooperation betrachtet (s. Tabelle 3).

<b>Behörden</b>	Detaillierte und obligatorische Regelung der Kooperation
<b>Lehrkräfte/Schule</b>	Verantwortlich für die Umsetzung der neuen Praktiken
<b>Eltern</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Informations-Empfänger und Unterstützer der Kinder hinsichtlich ihres Wissenserwerbs</li> <li>- Erhöhte Verantwortung für den Lernprozess ihrer Kinder</li> </ul>
<b>Schülerinnen und Schüler</b>	Wahrgenommen als Gegenstand der Kooperation
<b>Praktiken</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Individueller Schülerplan basierend auf Erziehungs-Standard und Messungen</li> <li>- Schulaufsicht mit Mehrheit von Elternvertretern</li> <li>- Schule-Elternhaus-Gespräch</li> <li>- Elternabende und Klassentreffen mit Eltern</li> </ul>
<b>Einstellung zur Schulausbildung der Kinder</b>	Das von den Erwachsenen gesteuerte Kind

*Tabelle 3: Ansatz C - Das messwertorientierte Modell - Zielsetzung: Steigerung der individuellen Lernfähigkeit der Schülerinnen und Schüler, um Wettbewerbsfähigkeit und Wissen zu fördern*

Die Einführung eines individuellen Schülerplans zeigt deutlich, dass sich die Machtverhältnisse innerhalb der Schule-Elternhaus-Kooperation geändert haben. Durch diese konkrete Regulierung der Schule-Elternhaus-Kooperation haben die Behörden deutlich an Macht gewonnen und ihre Position gestärkt, während Lehrkräfte, Schule, Eltern sowie Schülerinnen und Schüler entsprechend an potentieller Macht verloren haben.

Die neu eingeführten Praktiken des messwertorientierten Modells ersetzen dennoch nicht die vorhergehenden Ziele und Praktiken, sondern ergänzen diese. Damit wird die überarbeitete Schule-Elternhaus-

Kooperation zu einem wesentlich komplexeren und vielfältigeren Konzept.

### **Die Ganztagschulen von Vollsmose**

Es ist ein eher fragliches Vorhaben, für eine *noch* stärkere Schule-Elternhaus-Kooperation zu argumentieren. Eine Schule-Elternhaus-Kooperation ist eine komplexe relationale Angelegenheit mit vielfältigen Zielen und Praktiken, welche permanent durch das Mitwirken verschiedener Akteurgruppen auf verschiedenen Ebenen realisiert und verhandelt werden. Dies kann anhand von zwei Teilauswertungen eines laufenden Forschungsprojektes an Dänischen Ganztagschulen dargestellt werden. Die erste Teilauswertung zeigt, dass Initiativen für eine Verbesserung der Schulausbildung – wie zum Beispiel der Ganztagschule – eine Herausforderung für eine Kooperation zwischen Schule und Eltern darstellen. Die zweite Teilauswertung veranschaulicht deutlich, wie neue Ansätze die Rollen von Lehrkräften, Eltern und Lernenden in einer Schule-Elternhaus-Kooperation verändern können.

Ganztagschulen sind in Dänemark gesetzlich vorgeschrieben und sind hauptsächlich in Ballungsgebieten mit Familien mit Migrationshintergrund vorzufinden. Zu diesen Ballungsgebieten gehört auch Vollsmose, ein Außenbezirk der Großstadt Odense. Vollsmose wurde in den 1960ern errichtet und gilt als eine reine Wohngegend mit ungefähr 10.000 Einwohnern aus 80 Nationen. Dieses Gebiet ist bekannt für seine sozialen Probleme und eine hohe Arbeitslosen- und Kriminalitätsrate, nicht zuletzt auch unter den Jugendlichen.

Im August 2006 wurde an drei Schulen in Vollsmose ein Dreijahresprojekt gestartet. Hierzu wurden 3 Schulen zu Ganztagschulen umgestaltet. Die Ganztagschule beinhaltet die vier Grundschulklassen der Stufen 0 bis 3. Der Unterricht findet obligatorisch von Montag bis Freitag in der Zeit von 8 Uhr bis 16 Uhr statt. Um einen genaueren Einblick hinsichtlich der Auswirkungen durch die Einführung von Ganztagschulen zu erlangen, wurden Wissenschaftler gebeten, das Experiment zu beobachten, und so wurde ein Dreijahresprojekt konzipiert (Holm/Valentin 2007).

Während der Einführung der Ganztagschulen kam es zu erheblichen Konfrontationen zwischen Schule und Eltern. Bei dem Konflikt waren

zwei Punkte zentral: Der erste Punkt betrifft die unterschiedliche Auffassung der Beziehungen zwischen Zeit, Alter und der Schulausbildung und der zweite Punkt bezieht sich auf die Mitbestimmung der Eltern (Holm/Valentin 2007).

Die Ganztagschule repräsentiert grundsätzlich den Gedanken, dass mehr Zeit in der Schule zu einer Erhöhung der akademischen Schulausbildung führt. Aber eine erhöhte Zeit, die die Lernenden in der Schule verbringen, bedeutet für sie gleichzeitig eine reduzierte Zeit außerhalb der Schule. Für die Kinder im Alter zwischen 6 und 10 Jahren, wie sie in der dänischen Ganztagschule in Vollsmose untersucht wurden, bedeutet außerhalb der Schule hauptsächlich außerhalb des Elternhauses, der Familie, der Sportvereine und des privaten Zusatzunterrichts, der sich zum Beispiel auf die Ausbildung der Muttersprache der zweisprachig aufwachsenden Schülerinnen und Schüler fokussiert. Die Ganztagschule wurde als Institution betrachtet, die die qualitative Zeit reduziert, die Eltern mit ihren Kindern verbringen können.

Ein weiteres kritisches Argument in Bezug auf die Zeit ist das Verhältnis von Alter und die Anzahl von Schulstunden in dem Ganztageexperiment in Dänemark. Schulsysteme basieren im Wesentlichen auf der Idee, dass die Anzahl der Schulstunden, an denen die Kinder teilnehmen, mit der Klassenstufe gemäß ihrem biologischen Alter und ihrer Entwicklung schrittweise ansteigt (Anderson-Levitt 1996). Die Ganztagschule in Vollsmose repräsentiert eine Abweichung dieser Idee, da das Experiment nur die ersten vier Jahre – das heißt die Klassenstufen 0 bis 3 – einbezieht. In der vierten Klassenstufe liegt die Unterrichtszahl zwischen 26 und 28 und nicht bei 40 Stunden in der Woche. Viele Eltern fanden dies befremdlich und wunderten sich, warum das Konzept der Ganztagschule nicht in den höheren Klassenstufen umgesetzt wurde bzw. warum nicht alle Klassenstufen mit einbezogen wurden.

Schließlich haben sich einige Eltern der Ganztagschule widersetzt. Dies lag nicht daran, dass sie etwas Grundsätzliches einzuwenden hatten, sondern vielmehr daran, dass sie sich beim Entscheidungsprozess zur Einführung der Ganztagschulen übergangen fühlten und zudem durch die Behörden nicht hinreichend über diese Änderung informiert wurden. Die Kritik der Eltern und einiger Lehrkräfte an der Ganztagschule war in den Medien für einige Zeit ein großes Thema. Aber nach

einigen Monaten und einer Reduktion des Unterrichts um eine halbe Stunde am Tag änderte sich die Haltung der Eltern gegenüber der Ganztagschule in eine positive Richtung.

Acht Monate nach der Einführung der Ganztagschulen im Frühjahr 2007 ergab das Gespräch zwischen Schule und Eltern eine positive Bilanz von Seiten der Eltern bezüglich der Schule. Die Eltern wirkten an den Gesprächen mit und nahmen mit Freude – bis auf eine Ausnahme – die Lehrkräfte in ihrem Haus auf. Es handelt sich hier um dieselben Eltern, die es zuvor nicht für notwendig hielten, an Elternsprechtagen oder Elternabenden in der Schule teilzunehmen.

Die Einführung der Ganztagschulen war eine Herausforderung für die Einsicht und das Wertesystem einiger Eltern, die Ganztagschulen im Wesentlichen als autoritäre Macht in Bezug auf Entscheidungen über die Zeit im Leben ihrer Kinder ansahen. Die Untersuchung von bestimmten Praktiken, wie die Einbeziehung eines individuellen Schülerplans in das Schule-Elternhaus-Gespräch, illustriert, wie neue Praktiken die Konstellation von Machtverhältnissen in der Begegnung von Eltern, Lernenden und Lehrkräften ändern können. Bei näherer Betrachtung einer größeren Anzahl von Gesprächen zwischen Schule und Elternhaus konnte ein sich wiederholendes Muster beobachtet werden. In einem typischen Schule-Elternhaus-Gespräch von etwa 22 Minuten wurden 17 Minuten für den individuellen Schülerplan verwendet. Während dieser 17 Minuten stellte sich das Gespräch als sehr einseitig heraus. Das Gespräch wurde dadurch charakterisiert, dass ein Gesprächsteilnehmer – hier die Lehrkraft – das Gespräch strukturierte und auch die meiste Zeit das Wort hatte. Des Weiteren zeigen die Ergebnisse, dass der Schülerplan in seiner Vielseitigkeit und seinem eher bürokratischen Aufbau eine Situation schuf, in der die Rolle der Eltern, Lernenden und Lehrkräfte eher starr festgesetzt war und generell keinen Freiraum bot. Die Schülerinnen und Schüler werden als Gegenstand des Gesprächs betrachtet und nicht als individuelle Personen wahrgenommen, die in der Lage sind, ein Gespräch zu ihrer eigenen Schulausbildung beizutragen. Die Rolle der Eltern beschränkt sich im Wesentlichen darauf, den Schülerplan zu unterzeichnen und damit zu zeigen, dass sie genug Verstand besitzen die Botschaft des Lehrers zu verstehen und zu akzeptieren. Der Gebrauch des Schülerplans im Schule-

Elternhaus-Gespräch mindert das Mitspracherecht der Eltern und Kinder beträchtlich und wirkt dadurch einer offenen Diskussion entgegen. Die Ergebnisse der Schule-Elternhaus-Gespräche zeigen deutlich, dass die Eltern weder als *Nutzer* der Schule noch als gleichwertige *Mitarbeiter* in der akademischen Schulausbildung ihrer Kinder wahrgenommen werden. Grundsätzlich werden die Eltern als jemand betrachtet, der das „Rohmaterial“ für die Schule zur Verfügung stellt und nicht als kompetenter und zentraler Akteur, der an der generellen Entwicklung und Bildung der Kinder mitwirkt und dadurch die Kinder unterstützt.

Hier sollte nicht unerwähnt bleiben, dass die meisten Lehrkräfte den Schülerplan auf eine Weise vorgestellt haben, indem sie verstärkt darauf hinwiesen, dass es sich bei diesem Plan um eine Entscheidung der Regierung handle und nicht um lokale Schulbeschlüsse oder um Entscheidungen einzelner Lehrkräfte. Dies weist deutlich darauf hin, dass die Lehrer es für relevant hielten, die Verantwortung für die Einführung des Schülerplans in dem Schule-Elternhaus-Gespräch von sich zu weisen und diese auf die Regierungsebene zu schieben. Der Schülerplan wurde von ihnen als störend in Bezug auf ihre Freiheit in einem Schule-Elternhaus-Gespräch empfunden. Der kritischen Einstellung der Lehrkräfte folgte die Loyalität mit den Eltern.

Die neuen obligatorischen Praktiken in der Schule-Elternhaus-Kooperation haben die Beziehungen zwischen den Akteurgruppen in dem Schule-Elternhaus-Gespräch verändert. Der Schülerplan soll „die Kooperation zwischen Schule und Elternhaus kräftigen“ (Bildungsministerium 2006), aber dieser schafft vielmehr eine autoritäre Stimmung, in dem der Raum für eine offene Konversation limitiert ist.

Die Untersuchungen in der Ganztagschule in Vollsmose weisen auf einige wichtige Aspekte in Bezug auf das Interesse an Schule-Elternhaus-Kooperationen der Eltern und in Bezug auf bestimmte Praktiken hin:

1. Eltern besitzen generell ein großes Interesse an der Schulausbildung ihrer Kinder.
2. Einige Eltern haben ein geringes Interesse an Schule als (staatliche) Institution und oftmals auch ein geringes Interesse an der Schulklasse.

3. Einige Praktiken der Schule-Elternhaus-Kooperation, wie das Schule-Elternhaus-Gespräch, besitzen das Potential, um einen offenen Dialog zwischen Schule und Elternhaus zu schaffen.
4. Einige Praktiken, wie der Schülerplan, besitzen das Potential, ein einseitiges Gespräch zu schaffen und dabei einer offenen und gleichberechtigten Konversation entgegenzuwirken.

Aus großer Distanz betrachtet reflektiert die Etablierung der Ganztagschule und des Schülerplans eine wachsende staatliche Bestimmung und Zentralisierung der Schule-Elternhaus-Kooperationen. Die untersuchten Praktiken in den Schule-Elternhaus-Gesprächen zeigen deutlich, dass Instrumente wie zum Beispiel der Schülerplan dominieren und dass sich die Machtverhältnisse zwischen Elternhaus, Lehrkräften und Behörden beträchtlich verändert haben. Das Ziel, anhand der Praktiken, basierend auf dem messwertorientierten sowie gesellschaftsorientierten Modells, Seite an Seite zu einer verbesserten Schule-Elternhaus-Kooperation beizutragen, scheint über Ganztagschulen nicht erreicht werden zu können.

### **Die generelle Einstellung gegenüber der Schule-Elternhaus-Kooperation**

Eltern besitzen unterschiedliche Einstellungen gegenüber der Schule-Elternhaus-Kooperation. Manche zeigen eine eifrige Teilnahmebereitschaft, während andere dieser eher abgeneigt gegenüberstehen. Die Ergebnisse der empirischen Studie aus Schweden von Bouakaz und Persson (2007) zeigen, dass die Abneigung einiger Eltern mit Migrationshintergrund nicht auf Misstrauen gegenüber der Schule basieren. Unter Inanspruchnahme von Bourdieus Theorie des Kulturellen Kapitals fanden Bouakaz und Persson heraus, dass Eltern mit einem abweichenden kulturellen und sozial schwachen Hintergrund oft eine Art Resignation zeigen. Die Begründung dafür liegt nicht darin, dass sie sich nicht um ihre Kinder sorgen, sondern vielmehr in der Angst, nicht kompetent genug zu sein. Einige Eltern tendieren dazu, alle Angelegenheiten, die ihre Kinder hinsichtlich ihrer öffentlichen Schulausbildung betreffen, den Lehrkräften zu übertragen und fassen Schule als aus-



schließliche Aufgabe der Lehrkräfte auf. Mit anderen Worten bedeutet dies, dass manche Eltern der Schule so sehr vertrauen, dass sie sich nicht einmischen möchten (Crozier 2000, Bouakaz 2007).

Generell sind weniger gebildete Eltern zu einer verminderten Teilnahme an der Schule-Elternhaus-Kooperation bereit. Grund dafür sind fehlende soziale Netzwerke und fehlendes soziales Kapital, welche die Eltern mit relevanten und adäquaten Informationen hinsichtlich der Schule versorgen könnten.

Andere Eltern, die der Teilnahme an der formellen Schule-Elternhaus-Kooperation in öffentlichen Schulen keine hohe Priorität einräumten, zeigten jedoch ein großes Interesse an der Durchführung von privatem Muttersprachenunterricht für Kinder mit Migrationshintergrund am Wochenende. Ein zentraler Grund, warum manche Minderheiten – hier Eltern – so viel Energie und Hoffnung in den Muttersprachenunterricht stecken, schien ihre Unsicherheit zu sein, wie öffentliche Schulen mit den Moralvorstellungen und Werten ihrer Religionen umgehen (Bouakaz 2007).

Lehrkräfte nehmen ebenfalls eine ambivalente Haltung gegenüber den Eltern ein. Ein verstärktes Mitwirken der Eltern kann zu Situationen führen, in denen die Lehrkräfte das Mitwirken als Infragestellung ihrer Kompetenz auffassen. Hierdurch resultiert ein überhöhter Anspruch der Lehrkräfte an sich selbst, den Eltern offen zu ihren Anschauungen und Wünschen gegenüberzutreten. Lehrkräfte werden in erster Linie dazu angehalten, einer Elternbeteiligung positiv gegenüberzustehen. Dennoch belegen Untersuchungen aus Schweden und Dänemark eine gegenteilige Tendenz unter den Lehrkräften, in denen Eltern eher als nicht in der Lage angesehen werden, etwas zur Schulausbildung ihrer Kinder beizutragen (Stigendal 2000, Holm/Valentin 2007).

Aus der Sicht der Schule scheinen einige Eltern nur schwer erreichbar zu sein. Aus der Sicht der Eltern wiederum scheint es schwer zu sein, die Schule zu erreichen (Crozier/Davies 2007). Unterschiedliche kulturelle und soziale Hintergründe der Eltern verlangen nach vielfältigen Strategien in der Schule-Elternhaus-Kooperation. Hier zeigt sich deutlich, dass eine Lösung nicht allen gerecht werden kann.

## Hauptpunkte zur Verbesserung der Schule-Elternhaus-Kooperation in Ganztagschulen

Um eine verbesserte Schule-Elternhaus-Kooperation zu erzielen, sind folgende Punkte maßgeblich:

*Teilautonome lokale Initiativen, die von Rahmengesetzen unterstützt werden.* Wenn die kulturelle, sprachliche und soziale Vielfaltigkeit einer modernen Gesellschaft wächst und verschiedene Erfahrungen und Ziele mit Schule und Schule-Elternhaus-Kooperation in Betracht gezogen werden, kann argumentiert werden, dass unterschiedliche Ansätze in der Schule-Elternhaus-Kooperation notwendig sind, um der Komplexität und Vielfaltigkeit der modernen Gesellschaft gerecht zu werden. Es könnte auch dahingehend argumentiert werden, dass die Kooperation zwischen Schule und Elternhaus wahrscheinlich dadurch profitieren würde, wenn allen Akteuren dasselbe Stimmrecht zugesprochen würde. Dies würde wahrscheinlich zu vielen unterschiedlichen Wegen der Durchführung von Schule-Elternhaus-Kooperation führen. Aber muss dies notwendigerweise schlecht sein?

Wenn zentrale Behörden die Durchführung eines solchen Experimentes in der Schule-Elternhaus-Kooperation mit Hilfe von Rahmengesetzen ermöglichen würden, die nur die Kooperation auf einem generellen institutionellen Niveau zulassen würden, dann könnte womöglich mehr Raum für lokale Initiativen mit lokal definierten Zielen und Praktiken geschaffen werden. Dies könnte zu interessanten Experimenten auf lokalem Niveau führen, und diese Experimente könnten untersucht sowie dokumentiert werden, um zu unserem Wissen über die Möglichkeiten und Herausforderungen in der Schule-Elternhaus-Kooperation beizutragen.

*Die Diskussion über Machtverhältnisse, Zielsetzungen und Praktiken basierend auf nationalen und internationalen Untersuchungen.*

Um die Komplexität einer Schule-Elternhaus-Kooperation zu verstehen, ist eine Analyse von nationalen und internationalen Untersuchungen von großer Wichtigkeit, da diese einen Überblick über den Zusammenhang von Schule-Elternhaus-Kooperation geben können.

*Klare und eindeutige Zielsetzungen, welche durch Verhandlungen der involvierten Teilnehmergruppen erarbeitet werden.*

Eine solche Diskussion wäre offen für lokale Bedürfnisse und lokale Wege, um eine Schule-Elternhaus-Kooperation umzusetzen.

Die Zielsetzung einer Schule-Elternhaus-Kooperation muss eindeutig und klar formuliert werden, um Missverständnisse und Fehlinterpretationen zu vermeiden. Dies kann während des Prozesses, in dem lokale Teilnehmergruppen die Zielsetzungen und Praktiken einer Schule-Elternhaus-Kooperation erarbeiten, erreicht werden.

*Ein ständiger Dialog zwischen den Akteurgruppen in Hinblick auf die Zielsetzungen, Machtverhältnisse und Praktiken in der Schule-Elternhaus-Kooperation.*

Die Schule-Elternhaus-Kooperation und die damit verbundenen Ziele und Praktiken profitieren eher davon, Gegenstand einer fortlaufenden Debatte und Reflexion zu sein, als wenn diese als kulturell gegeben angenommen werden.

*Eine ständige Anhäufung von Wissen basierend auf qualitativen Untersuchungen zur Schule-Elternhaus-Kooperation.*

Für eine vermehrte Schule-Elternhaus-Kooperation in Ganztagschulen sind mehr empirische und qualitative Untersuchungen notwendig. Bei dem theoretischen Ausgangspunkt einer solchen Untersuchung sollte der Begriff „Schule“ als komplexe soziale Institution verstanden werden, wobei diese Institution („Schule“) von den verschiedenen Akteurgruppen mit jeweils unterschiedlichen Wertesystemen in Hinblick auf die schulische Ausbildung, die Bildung, das Lernen und die Gesellschaft geschaffen und geprägt werden soll (Holm/Valentin 2007). Dies beinhaltet, dass die Bildungspolitik als eine Institution verstanden wird, die

an den unterschiedlichen sozialen Schauplätzen verhandelt und aktiv von den unterschiedlichen Teilnehmergruppen in Anspruch genommen, abgelehnt oder unterstützt wird (Shore/Wright 1997, Levinson/Sutton 2001). Auf diesem Weg wurden die sich widersprechenden sozialen, kulturellen und politischen Wertesysteme der Agenda analysiert und den Akteuren wurde ein Mitspracherecht zugewiesen.

### Literatur

- Anderson-Levitt, K.M. (1996): Behind Schedule: Batch-Produced Children in French and U.S. Classrooms. In: Levinson, B.A./Foley D./Holland, D.C. (Hrsg.): The Cultural Production of the Educated Person. Critical Ethnographies of Schooling and Local Practice. Albany: SUNY Press. S. 57–78.
- Augsburg, R. (2005): Kinder und Eltern machen Schule. <http://www.ganztagsschulen.org/2837.php>.
- Bildungsministerium (*Undervisningsministeriet*) (2006): Bekendtgørelse om elevplaner i folkeskolen.
- Bildungsministerium (*Undervisningsministeriet*) (2005): Folkeskoleloven. LBK nr. 393.
- Bouakaz, L. (2007): Parental involvement in school. What hinders and what promotes parental involvement in an urban school? Malmö: Lärarutbildningen i Malmö.
- Bouakaz, L./Persson, S. (2007): What hinders and what motivates parents' engagement in school? *Ernape: Schools and Families in Partnership: Looking into the Future*. S. 124–136. <http://www.ernape.net/ejournal/index.php/IJPE>.
- Crozier, G. (2000): Parents and Schools: Partners or Protagonists? Stoke-on-Trent: Trentham Books.
- Crozier, G./Davies, J. (2007): Hard to reach parents or hard to reach schools? A discussion of home-school relations, with particular reference to Bangladeshi and Pakistani parents. In: *British Educational Research Journal* 33, H. 3, S. 295–313.
- Holm, L./Valentin, K. (2007): Heldagsskolen som uddannelsespolitisk initiativ. Første statusrapport 2006–2007. [http://www.odense.dk/upload/odense/rapport til offentliggørelse.doc](http://www.odense.dk/upload/odense/rapport%20til%20offentligg%C3%B8relse.doc)
- Holm, L. (2008) (in Vorbereitung): Heldagsskolen som uddannelsespolitisk initiativ. Anden statusrapport 2007–2008. [http://www.odense.dk/upload/odense/rapport til offentliggørelse.doc](http://www.odense.dk/upload/odense/rapport%20til%20offentligg%C3%B8relse.doc)

- Holm, L. (2007): Hvem tester testen? En analyse af folkeskolens it-baserede test med dansk/læsning som eksempel. In: Moos, L. (Hrsg.): Nye sociale teknologier i folkeskolen – kampen om dannelsen. Frederikshavn: Dafola. S. 67–78.
- Kryger, N./Ravn, B. (2007): Skole-hjem-samarbejde. In: Moos, L. (Hrsg.): Nye sociale teknologier i folkeskolen – kampen om dannelsen. Frederikshavn: Dafola. S. 79–92.
- Levinson, B.A.U./Sutton, M (2001): Introduction: Policy as/in Practice. A Sociocultural Approach to the Study of Education Policy. In: Sutton, M./Levinson, B.A.U. (Hrsg.): Policy as Practice. Toward a Comparative Socio-Cultural Analysis of Educational Policy, Sociocultural Studies in Educational Policy Formation and Appropriation, Vol. 1. London: Ablex Publishing. S. 1–22.
- Ravn, B. (2005): An ambiguous relationship. Challenges and contradictions in the field of Family-School-Community Partnerships. Questioning the discourse of partnership. In: Ravn, B. u.a. (Hrsg.): Family-School Community Partnerships. Merging into Social Development. Oviedo: Grupo SM.
- Ravn, B. (2003): Cultural and political divergences in approaches to cooperation between home, school and local society in Europe. In: Castelli, S./Mendel, M./Ravn, B.(Hrsg.): School, family, and community partnership in a world of difference and change. Gdanski: WUG. S. 9–18.
- Ravn, B. (1994): „Miterziehung“ durch Familie und kulturelles Milieu. In: Schleicher, K./Bos, W. (Hrsg.) Realisierung der Bildung in Europa. S. 171–196.
- Shore, C./Wright, S. (1997): Policy: A new field of anthropology. In: Shore, C./Wright, S. (Hrsg.): Anthropology of Policy. Critical Perspectives on Governance and Power. London/New York: Routledge. S. 3–39.
- Stigendal, M. (2000): Skolintegration: Lösning på skolens problem? (Rapporter om utbildning, 1). Malmö Högskola: Lärarutbildningen.

### Zum Autor

Associate Prof. Lars Holm, Ph.D. Department of Educational Anthropology, School of Education, University of Aarhus, Denmark.

larsh@dpu.dk

## Der „integrierte Schultag“ in Finnland<sup>8</sup>

### Hintergrund

Das finnische Schulsystem wurde im 19. Jahrhundert nach dem Muster des deutschen Schulsystems mit seiner Halbtagsschulstruktur aufgebaut. Dieses Modell passte gut zu einer agrarischen Kultur, in der die Familienmitglieder zu Hause arbeiteten. In einem industriellen Wirtschaftssystem jedoch, das sich in Finnland nach dem Zweiten Weltkrieg entwickelt hat, bleiben die Kinder darin lange Zeiten unbeaufsichtigt, weil ihre Eltern ganztägig außer Haus arbeiten. Üblicherweise arbeiten in Finnland beide Elternteile ganztägig. In einer Studie mit 2.000 Schülerinnen und Schülern der Klassen eins bis neun konnten wir zeigen, dass nur 16% der Mütter die meiste Zeit zu Hause sind, weitere 3% arbeiten halbtags (Pulkkinen/Tauriainen/Launonen 2003). Rechnet man die Anzahl der Lohnarbeitsstunden der Mütter und Väter zusammen, arbeiten Eltern kleiner Kinder pro Woche länger als Paare ohne Kinder. Auch finden sich bei arbeitenden Eltern häufiger ungünstige Arbeitszeiten: Ein Drittel der Mütter von Kindern im Schulalter arbeitet abends, nachts oder am Wochenende. Die Konsequenz ist, dass Schülerinnen und Schüler nach Hause gehen, wenn ihre Eltern nicht daheim sind. Dies gilt insbesondere für jüngere Schulkinder, da deren Schultag kürzer ist. Tatsächlich sind viele Schülerinnen und Schüler der Klassenstufen eins bis neun 20 bis 30 Stunden pro Woche, und manchmal mehr, unbeaufsichtigt.

In der Vergangenheit wurden an vielen Schulen nach der regulären Schulzeit für ältere Schülerinnen und Schüler Vereinsaktivitäten und kommunale Nachmittagsbetreuungsleistungen für Erstklässler angeboten. In den 1990er Jahren wurden diese Arrangements jedoch auf

---

<sup>8</sup> Der Beitrag wurde zuerst veröffentlicht in: Otto, H.-U./Coelen, T. (Hrsg.) (2005). *Ganztägige Bildungssysteme: Innovation durch Vergleich*. Münster: Waxmann.

Grund wirtschaftlicher Krisen in Finnland reduziert. Zusätzlich haben in Finnland alle Kinder unterhalb des Einschulungsalters einen individuellen Rechtsanspruch auf Tagesbetreuungsleistungen, aber diese Leistungen enden, wenn die Kinder im Herbst ihres siebten Lebensjahres in die Schule kommen. Die Nachmittagsbetreuung von Schulkindern ist in einem Tagesbetreuungssystem möglich; aber weil die Kinder keine individuellen Rechtsansprüche darauf haben, wird diese Möglichkeit von den kommunalen Behörden aus Kostengründen ignoriert. Schließlich hat ein Elternteil eines Kindes das Recht, die wöchentliche Arbeitszeit im ersten Halbjahr der Schulanfänger und Schulanfängerinnen auf dreißig Stunden zu reduzieren, aber aus einer Reihe von Gründen, die nicht zuletzt mit der Einstellung zusammenhängen, machen Arbeitgeber und Angestellte von dieser Möglichkeit selten Gebrauch. Stattdessen tendieren Eltern dazu, die Unabhängigkeit und Eigenständigkeit ihrer Kinder zu betonen.

Seit 1996 zeigt Pulkkinen die Risiken auf, die bestehen, wenn Kinder nachmittags nach der Schule alleine sind (Pulkkinen 2002, vgl. Pulkkinen 2004). Richardson (1993) hat aufgezeigt, dass zehn Stunden pro Woche ohne Beaufsichtigung das Risiko von Depression, Drogenabhängigkeit und Schulversagen für 14-Jährige erhöht. Andere Studien (z.B. Mahoney/Stattin 2000, 2002; McHale/Crouter/Tucker 2001) stützen diese Ergebnisse: Die Zeit, die von Schülerinnen und Schülern allein und in unbeaufsichtigten Kontexten verbracht wird, ist ein Prädiktor für Anpassungsprobleme. In Finnland sind einige der unbeaufsichtigten Kinder gerade einmal sieben Jahre alt.

Pulkkinens Anliegen wurden von der Gattin des ehemaligen Präsidenten Finnlands, Martti Ahtisaari, unterstützt. Gemeinsam war es ihnen möglich, das öffentliche Bewusstsein für die negativen Auswirkungen auf die kindliche Entwicklung zu erweitern, wenn diese viele Stunden in der Woche alleine verbringen. Als eine Antwort darauf sind in einigen Gemeinden, z.B. in Jyväskylä, seit Ende der 1990er Jahren Nachmittagsaktivitäten organisiert worden.

## Die Antworten der Regierung auf die Kritik

Als eine Reaktion auf das gestiegene öffentliche Bewusstsein über die lange Zeit, die Kinder unbeaufsichtigt verbringen, hat der Nationale Erziehungsausschuss den Stand von Vereinsaktivitäten an Schulen analysiert und herausgefunden, dass die einst zugänglichen Aktivitäten um mehr als die Hälfte reduziert worden waren (Committee Report 1998). Laut dem Bericht „*Youthful Finland*“ (1998) nehmen in Schweden 64% und in Dänemark 62% der Kinder unter zehn Jahren öffentliche Dienste in Anspruch, während es in Finnland nur 10% sind. Die finnische Regierung mit Paavo Lipponen als Premierminister hat 1999 die Ausweitung und Entwicklung der beaufsichtigten Aktivitäten für Kinder im Schulalter in ihr Vier-Jahres-Programm aufzunehmen. Als Ergebnis eines Hinweises in der Landesmitteilung der OECD (2001) über die Länge der Zeit, die finnische Schulkinder unbeaufsichtigt verbringen, hat das Erziehungsministerium 2001 ein Komitee eingesetzt, das der Regierung einen Weg vorschlagen sollte, um Aktivitäten für Kinder vor und nach der Schule zu organisieren. Dieser Bericht wurde im Sommer 2003 mit fünf alternativen Lösungen abgeschlossen: (1) keine Änderungen zu implementieren, (2) das Arrangement für die morgendliche und Nachmittagsbetreuung in die Verantwortung der Kommunen zu legen, (3) die Schule als Aktivitätszentrum zu gestalten, (4) ein Ganztagsschulprogramm zu entwickeln und (5) verkürzte Arbeitszeiten für Eltern durchzusetzen. Das Komitee betrachtete eine Kombination der Optionen (3) und (5) als die beste Lösung (Committee Report 2002).

Der Bericht des Komitees zeigte viele Probleme auf: Etwa 70% aller Lernenden in der ersten und zweiten Klasse bräuchten Beaufsichtigung für die Zeit vor und nach dem Schulunterricht, aber 2002 bekamen nur 30% der Kinder diese Beaufsichtigung (mit großen geographischen Unterschieden in den vielfältigen Programmen und einem Mangel an Kontinuität von einem Jahr zum anderen). Insbesondere größere Städte (mit über 75.000 Einwohnern) waren nicht in der Lage, diese Aktivitäten für bedürftige Kinder zu organisieren. Die angebotenen Unterstützungen wurden üblicherweise von einer Vielzahl von Institutionen organisiert: von Vereinen, Kirchen, sozialen Diensten, Jugendarbeitern,



Schulbehörden und Kulturarbeitern (z.B. von der Sportvereinigung „Jugendliches Finnland“, The Mannerheim League for Child Welfare etc.). Die derzeitige Situation im Land ist in hohem Maße uneinheitlich und zu einem hohen Grad vom lokalen Engagement einzelner Eltern abhängig. Die derzeitige Praxis schließt viele Kinder von den beaufsichtigten Aktivitäten aus, die diese in einem besonderen Maße benötigen würden. Die Organisatoren der Aktivitäten können Förderungen von staatsweiten Vereinigungen erhalten, oder die Gebühren können von kommunalen Behörden subventioniert werden. In jedem Falle ist die Unterstützung unzureichend.

Gemäß dem Bericht des Komitees verfügt jede Gruppenaktivität für Kinder über mindestens einen qualifizierten Betreuer (mit Hochschul- oder beruflichem Abschluss) und eine Reihe ehrenamtlicher oder teilszeitlich beschäftigter Mitarbeiter. Die Organisatoren können finanzielle Unterstützung vom Arbeitsministerium erhalten, wenn sie Personen beschäftigen, die arbeitslos waren. Dies erhöht jedoch die Uneinheitlichkeit der Kompetenzen und der Eignung, mit Kindern zu arbeiten, und führt zu einem häufigen Wechsel von Betreuern, weil die Arbeitslosenunterstützung auf sechs Monate pro Person befristet ist. Darüber hinaus finden die Aktivitäten nach der Schule häufig außerhalb der Schulen statt, weil die Mietgebühren für die Schulgebäude für die Organisatoren zu hoch sind. Die Hauptgruppe der Teilnehmenden an den Aktivitäten bestand laut dieser Studie aus Kindern im Alter zwischen sechs und acht Jahren.

Der derzeitige Zustand verdeutlicht, dass es möglich ist, Angebote durch lokale Einbindungen und geringe ökonomische Ausgaben aufzubauen, aber dies kann leicht zu Ungleichheiten unter Kindern, Jugendlichen und Familien bzw. Orten führen. Darüber hinaus glauben wir, dass es nicht ausreicht, lediglich jungen Schülerinnen und Schülern Aufmerksamkeit zu widmen. Alle Lernenden benötigen beaufsichtigte Aktivitäten vor und nach der Unterrichtszeit.

## Das MUKAVA-Programm

Im Herbst 2001 erhielten wir eine Einladung von einer Gruppe finnischer Parlamentsmitglieder und Unternehmensvertreter, die am Entwurf eines landesweiten Experiments zur Verbesserung der sozialen Fähigkeiten von Schülerinnen und Schülern interessiert waren. Diese Gruppe teilte die Besorgnis über die Verhaltensweisen der Lernenden und die sozialen Fähigkeiten, die in einer immer stärker vernetzten Gesellschaft und einem immer stärker vernetzten Arbeitsleben gebraucht werden. Pulkkinen hatte eine Längsschnittstudie über die soziale Entwicklung finnischer Jugendlicher und Erwachsener durchgeführt, wobei sie denselben Individuen über 30 Jahre lang (vom achten bis zum 42. Lebensjahr) gefolgt war. Die Einladung bot also die Gelegenheit, Forschungsergebnisse zum Nutzen finnischer Jugendlicher ausführlich zu verdeutlichen. Wir gestalteten ein Programm namens MUKAVA.<sup>9</sup> Zugleich bezeichnet das Wort „*mukava*“ eine Person, die freundlich und vertrauenswürdig ist, und lässt sich als ‚angenehme Atmosphäre‘ übersetzen. Das MUKAVA-Programm begann 2002 in sieben Schulen in vier Gemeinden (Jyväskylä, Kuopio, Sipoo und Sievi), etwa 2.000 Lernende der Klassen eins bis neun nahmen daran teil. Zurzeit sind sowohl etwa 160 Lehrkräfte als auch die Leitungen von sieben Schulen daran beteiligt. Der Schirmherr des MUKAVA-Programms ist der Sprecher des finnischen Parlaments, Paavo Lipponen, und die Vorsitzende des Ausschusses ist die Ministerin für Erziehung und Wissenschaft, Tuula Haatainen. Das Projekt wird von Lea Pulkkinen innerhalb des Programms ‚*Human Development and its Risk Factors*‘ geleitet, das als eines der finnischen *Centres of Excellence* von der Akademie von Finnland für 1997 bis 2005 anerkannt worden ist. Das Programm enthält sieben Sub-Programme, die sich auf das Kind, die Schule als Lernumwelt und die Beziehungen zwischen Schule, Eltern und Kommunen richten. Es untersucht die Wirkungen von sozialen und technologischen Innovationen sowohl auf das soziale Kapital

---

<sup>9</sup> Das Akronym bezieht sich auf die finnischen Worte *muistuttaa kasvatusvastuusta*: Erwachsene an ihre Verantwortung für das Aufwachsen und die Erziehung von Kindern erinnern.

von Schulen als auch auf das soziale Kapital von Schülerinnen und Schülern. Der letztgenannte Komplex bezieht sich auf die Netzwerke und Unterstützungen, Werte und Normen sowie auf das Vertrauen, das ein Kind durch seine Umwelt in den entwicklungsrelevanten Jahren erhält (zu den Zielrichtungen siehe Abb. 1).

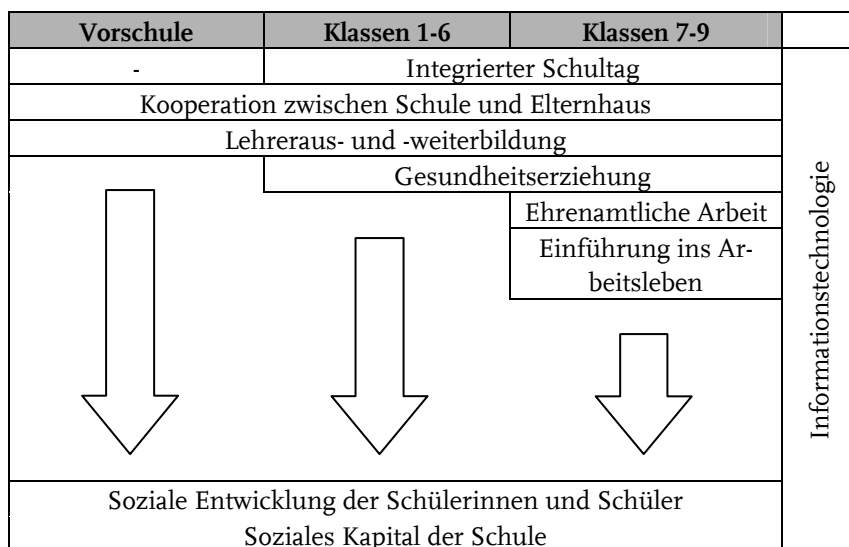


Abbildung 1: Das MUKAVA-Programm zur Erhöhung des sozialen Kapitals von Schulen und Kindern

Große Bedeutung wird im MUKAVA-Programm der Hilfe für Kinder beigemessen, die jene sozialen Fähigkeiten entwickeln, die von zentraler Wichtigkeit für die heutige Netzwerkgesellschaft sind. Während soziale Fähigkeiten zunächst zu Hause erlernt werden, könnte den Schulen eine zentrale Rolle in deren Entwicklung und Erhaltung zukommen. Zusätzlich hat das MUKAVA-Programm einen aktiven Beitrag für die Anreicherung des neuen Curriculums der Gesundheitserziehung geleistet: Es wurde ein neuer Lernbereich in den Lehrplan finnischer Schulen aufgenommen, der sich auf die psychische Gesundheit der Kinder bezieht und über die physische Gesundheit hinaus die emotionale Regulierung und Interaktionsfähigkeit sowie die Arbeitsatmosphäre an Schulen thematisiert. In den Klassen eins bis sechs

wird Gesundheitserziehung mit anderen Bereichen kombiniert, in den Klassen sieben bis neun wird es ein eigenständiger Bereich sein (zu den Handlungsebenen siehe Abb. 2).

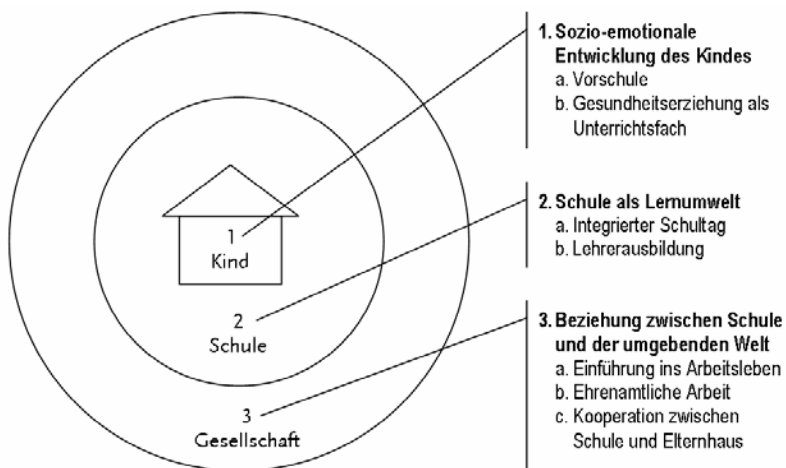


Abbildung 2: Handlungsebenen des MUKAVA-Programms

### Der „integrierte Schultag“

Das wichtigste Unterprojekt von MUKAVA zielt auf die Struktur des schulischen Zeitplans und in die Richtung eines „integrierten Schultags“. Der Begriff des „integrierten Schultags“ bezieht sich auf eine neue Lernkultur mit verschiedenen Lern-, Betreuungs- und Freizeitaktivitäten in Kooperation mit unterschiedlichen Professionen. Der Schultag beinhaltet eine warme Mittagsmahlzeit, die von Lehrkräften beaufsichtigt wird. Im „integrierten Schultag“ sind nachmittags auch Snacks zu bekommen. Der „integrierte Schultag“ wird durch die Reorganisation der schulischen Arbeit erreicht, womit eine größere zeitliche Flexibilität gewährleistet ist. Vor der Schule, während der Mittagspause, zwischen den Stunden und am Ende des regulären Schultags werden angeleitete Aktivitäten angeboten, die beaufsichtigtes freies Spiel, Klubs und Hobby-Gruppen beinhalten. Je jünger Schulkinder sind, desto stärker benö-

tigen sie Beaufsichtigung im Stile einer Tagesbetreuung in einer „Betreuungsgruppe“, in der sie sich erholen, drinnen und im Freien spielen und Hausaufgaben machen können. Von den ersten Schuljahren an sind Kinder auch an den stärker strukturierten Aktivitäten interessiert, die in Klubs und Hobby-Gruppen angeboten und üblicherweise für ältere Schülerinnen und Schüler organisiert werden. Es ist leicht für die Erst- und Zweitklässler, diese Aktivitäten von ihren ‚Care Groups‘ aus zu besuchen, da sowohl die ‚Care Groups‘ als auch die Klubs an der Schule organisiert werden. Die Interessen der Schülerschaft ist innerhalb des MUKAVA-Programms untersucht worden, und dies geschieht auch weiterhin; die Aktivitäten werden dementsprechend organisiert. Insbesondere wird jenen Kindern Aufmerksamkeit geschenkt, die keine Hobbys haben, und es wird versucht, sie zur Beteiligung zu ermutigen. Das Unterprojekt wird von der Finnischen Nationalstiftung für Forschung und Entwicklung (SITRA) unterstützt. Die gegenwärtige Projektkoordinatorin ist Raija Pirrtimaa.

Mehrere Ziele sind für das Projekt eines „integrierten Schultags“ zentral:

1. Das Ziel des Kinder- und Jugendschutzes: Die Zeit, in der Schülerinnen und Schüler nachmittags unbeaufsichtigt sind, soll reduziert werden.
2. Das Ziel psychologischer Entwicklung: Das persönliche Wachstum und die sozio-emotionale Entwicklung der Kinder soll durch Schaffung einer festen Basis für Freizeitaktivitäten und die Ermutigung zur Entwicklung sozialer Fähigkeiten und emotionaler Regulation erleichtert werden.
3. Das sozial-psychologische Ziel: Das soziale Kapital der Schule und der Lernenden soll gestärkt werden. Schule wird zu einem vernetzten Aktivitätszentrum weiterentwickelt, in dem verschiedene Jugendorganisationen, Vereine, Jugendarbeiter etc. Aktivitäten für Schülerinnen und Schüler unter der Aufsicht der Schulleitung organisieren können.

Studien über die Wirkungen außercurricularer Aktivitäten auf die Entwicklung von Kindern zeigen, dass die besten Ergebnisse erzielt werden, wenn die Aktivitäten nach den Prämissen der Schule organisiert werden (Eccles/Barber 1998; Mahoney/Cairns 1997; Mahoney/Stattin 2000;

2002). Das Konzept der Steigerung sozialen Kapitals hilft, dieses Ergebnis zu erklären: Außercurriculare Aktivitäten in der Schule verstärken die Kontakte eines Kindes zu anderen Kindern der gleichen Schule und den dort tätigen Mitarbeitern. Lernende, die an den außercurricularen Aktivitäten teilnehmen, erreichen bessere Noten und fühlen sich stärker mit der Schule verbunden (McNeely/Nonnemaker/Blum 2002). Insbesondere so genannte ‚schwache Bindungen‘ (Granovetter 1973) entwickeln sich durch die Partizipation an Hobby-Gruppen und außercurricularen Aktivitäten in Form eines sozialen Bandes über die Klassen und Jahrgänge hinweg. Die Bedeutung freier Zeit als einer wichtigen Komponente der Lernumwelt von Kindern ist weithin anerkannt (vgl. z.B. Hansen/Larson/Dworkin 2003; McHale/Crouter/Tucker 2001).

Die digitale Kultur hat die Freizeitaktivitäten von Jugendlichen verändert, vor allem Videospiele nehmen insbesondere bei Jungen beträchtliche Zeit und Hingabe in Anspruch (Mustonen/Pulkkinen 2003). Das MUKAVA-Programm hat sowohl Genderdifferenzen bezüglich der Interessen als auch einen Mangel an Gelegenheiten zur Partizipation in außercurricularen Aktivitäten aufgedeckt (Pulkkinen/Tauriainen/Launonen 2003). Schulkinder interessieren sich für Computer, werden aber mit ihnen oft allein gelassen und lernen durch Versuch und Irrtum. Betreuer für digitale Kulturvereine werden dringend gebraucht. Als Teil des integrierten Schultags werden betreute Gelegenheiten für das Erlernen von Fähigkeiten im Umgang mit Computern durch die Etablierung eines Peer-Tutoren-Programms angeboten, wie jenes, das in der Schweiz (Grob/Jaschinski/Winkler 2003) mit Unterstützung der Johann-Jacobs-Stiftung entwickelt wurde. In diesem Programm fungieren Lernende, deren Fähigkeiten im Umgang mit Computern sehr weit fortgeschritten sind, als Tutoren und Vereinsdozenten für die Neulinge. Die Tutoren wiederum werden von professionellen Tutoren wie etwa Universitätsstudierenden beaufsichtigt, die von der Fakultät für Informationstechnologie rekrutiert werden.

Klubs, die für ältere Lernende organisiert werden, können höhere Ziele haben, wie etwa ehrenamtliches Engagement. Die Schulen kooperieren mit ihren lokalen Gemeinden, um Klubs zu organisieren, in denen Schülerinnen und Schüler zu ehrenamtlichen Mitarbeitern ausgebildet werden. Sie nehmen dann an vielfältigen ehrenamtlichen Aktivitäten

teil, beispielsweise an Schulen für behinderte Kinder, in Seniorenheimen und Krankenhäusern oder in der Sozialen Arbeit der Kirche. Lernende können auch in vielfältiger Weise ihre eigene Schule durch ehrenamtliche Aktivitäten unterstützen. Studien (Eccles/Barber 1998; Youniss/Yates 1997) haben gezeigt, dass über die Klassen und Jahrgänge hinweg unter den außercurricularen Aktivitäten ehrenamtliche Tätigkeiten den stärksten Einfluss auf die sozialen Fähigkeiten der Lernenden haben (vgl. Pulkkinen 2002).

Das MUKAVA-Programm wird in enger Zusammenarbeit mit den Eltern durchgeführt, die Ermutigung brauchen, um in die Rolle eines Partners der Schule zu schlüpfen. Modelle einer Netzwerkbildung zwischen den Eltern auf Klassenebene, für die Zusammenarbeit mit den Lehrkräften und zur Beteiligung der Eltern am Schulleben werden entwickelt. Der Erfolg einer Implementation des ‚integrierten Schultags‘ verlangt sowohl von den Eltern als auch von den Lehrkräften kooperative Mitarbeit. Darum wurde ‚*Kivahko software*‘, ein neues digitales Kommunikationssystem, entwickelt und innerhalb des MUKAVA-Programms erprobt. *Kivahko* bietet ein schnelles und benutzerfreundliches Mittel zur Kommunikation zwischen Schulklassen und dem Zuhause der Schülerinnen und Schüler und verstärkt damit die Beteiligung der Eltern. Das Equipment, das *Kivahko* verlangt, ist ein Handy (um Textnachrichten zu senden) oder ein Computer mit Internetanschluss. Obwohl Finnland ein Land ist, das in der Kommunikationstechnologie weit entwickelt ist, operieren Schulen üblicherweise mit einem alten Telefonsystem. Pilotversuche mit *Kivahko* an einer Schule haben erste viel versprechende Ergebnisse geliefert: Eltern wie Lehrkräfte bestätigten, dass sich die Kommunikation und Kooperation zwischen Elternhaus und Schule durch den Gebrauch der neuen Technologie verbessern und sich alle Arten von Kontakt zwischen Eltern und Lehrkräften erhöht haben.

## Zukünftige Entwicklungen

Ab dem Herbst 2004 wird die finnische Gesetzgebung festlegen, dass eine Beaufsichtigung der Aktivitäten von Kindern am Morgen und am

Nachmittag von Schultagen landesweit für alle Erst- und Zweitklässer und bei Kindern mit besonderem Bedarf für alle Klassenstufen verfügbar sein soll. Ältere Lernende würden ebenfalls betreute Aktivitäten benötigen, aber wir verstehen, dass der Staat irgendwo anfangen muss. Bei der Organisation der Betreuung werden die Gemeinden über viel Freiheit verfügen.

Auf der Basis bisheriger Erfahrungen mit dem ‚integrierten Schultag‘ geben wir drei Empfehlungen, die je eine konzeptionelle Differenzierung zwischen zwei Typen betreuter Aktivitäten beinhalten – ‚Care groups‘, die freies Spiel und Möglichkeiten zur Erholung bieten, und ‚Klubs‘, die stärker strukturierte Aktivitäten anbieten – sowie das Ziel, die Schulen zu einem Aktivitätszentrum der Nachbarschaft auszubauen.

1. Aus einer Reihe von Gründen sollen beide betreuten Formen der ‚Care‘- und ‚Klub‘-Aktivitäten am Morgen und am Nachmittag unter der Aufsicht der Schulbehörde und auf Basis schulischer Prämissen für Kinder im Schulalter organisiert werden, um sie nicht in ein Tagesbetreuungssystem einerseits und die Schule andererseits aufzuspalten. Es ist wichtig, den Übergang des Kindes von der Tagesbetreuung zur Schule zu unterstützen. Für ein Kind in einer Care-Gruppe könnte es leicht sein, strukturierte Klub-Aktivitäten im Bereich Sport, Kunst etc. in der Schule zu besuchen, da beide am selben Ort organisiert sind und Erst- und Zweitklässer daher in die Lage versetzen, aktive Mitglieder zu werden. Dass keine Transporte benötigt werden, erhöht die Sicherheit der Kinder und sichert einen zusammenhängenden Tagesablauf. Klub-Aktivitäten können die Basis für die Art darstellen, in der die Kinder in späteren Jahren ihre Freizeit gestalten, Beziehungen aufbauen und ihre Selbstachtung stärken. Auch ist es wirtschaftlicher, bereits vorhandene Räume, Gebäude und Organisationen zu nutzen, als neue aufzubauen.
2. Durch die Umstrukturierung des Schultags könnte der Bedarf an beaufsichtigter Betreuung minimiert werden. An finnischen Schulen beginnt ein Schultag typischerweise morgens um acht Uhr, aber er könnte um neun oder um zehn Uhr anfangen. Die Stunden sind voll gepackt und die Mittagspause ist kurz. Der Tagesablauf junger Lernender ist jedoch uneinheitlich, da der Unterricht an ei-



nigen Schultagen um elf Uhr, an anderen um zwölf Uhr endet. Für die Kinder wäre es besser, wenn die Schultage den gleichen Rhythmus hätten. Der Unterricht könnte jeden Morgen um 8.45 Uhr beginnen, die Schülerinnen und Schüler aber könnten eine Stunde früher zu beaufsichtigten Aktivitäten an die Schule kommen. Die Mittagspause könnte mindestens eine Stunde dauern und beaufsichtigte Aktivitäten und Hobbygruppen vorsehen. Klubaktivitäten könnten auch zwischen den Nachmittagsstunden und nach der Schule stattfinden. Unabhängig davon, ob ihre Eltern zu Hause sind oder nicht, könnten alle Kinder von einem erweiterten, „integrierten Schultag“ profitieren.

Uhrzeit	Aktuelle Situation		Empfehlung: gleicher Rhythmus an jedem Tag
	1. Tag	2. Tag	
8-9	Unterricht		Beaufsichtigte Aktivitäten, wenn benötigt
9-10	Unterricht		Unterricht
10-11	Unterricht	Unterricht	Unterricht
11-12	Unterricht	Unterricht	Mittagspause und beaufsichtigte Aktivitäten
12-13		Unterricht	Unterricht
13-14			Klubaktivitäten
14-15			Unterricht
15-16			Beaufsichtigte Aktivitäten, wenn benötigt

Abbildung 3: Aktueller und empfohlener Tagesablauf an Schulen

- Die Aufsicht über die Qualität der Aktivitäten sollte bei den Schulen liegen. Die Schulleitungen sollten die Hauptverantwortung für die Organisation der Aktivitäten und die Personalrekrutierung haben. Sie würden für diese neuen Verantwortlichkeiten allerdings die Hilfe einer neu zu schaffenden Profession, des school supervisors, benötigen. Die Klub-Aktivitäten könnten von Lehrkräften oder von schulexternen Expertinnen und Experten angeboten werden. Dienstleistungen von Betreuungsgruppen könnten aus dem Drit-

ten Sektor oder von Privatunternehmen angeboten werden. Eine enge Partnerschaft zwischen Schule und Elternhaus sollte etabliert werden, um eine erfolgreiche Beaufsichtigung der morgendlichen und nachmittäglichen Aktivitäten der Kinder zu gewährleisten. Auf diese Weise kann auf die Bedürfnisse der Eltern und Kinder eingegangen werden.

### Literatur

- Committee Report (1998): Kerhoyöryhmän muistio (Club activities at school). Ministry of Education, Report 3. Helsinki.
- Committee Report (2002): Koululaisten aamu- ja iltapäivätoiminnan järjestäminen. (The organization of morning- and afternoon activities of school children). Ministry of Education, Report 29. Helsinki.
- Eccles, J.S./Barber, B.L. (1998): Student council, volunteering, basketball, or marching band: What kind of extracurricular involvement matters? In: *Journal of Adolescent Research*, 14, pp. 10–43.
- Granovetter, M. (1973): The strength of weak ties. In: *American Journal of Sociology*, 78, pp. 1360–1379.
- Grob, A./Jaschinski, U./Winkler, B. (2003): Improving learning and professional perspectives by peer-tutoring. Final Research Report (University of Bonn). Bonn.
- Hansen, D.N./Larson, R.W./Dworkin, J. (2003): What adolescents learn in organized youth activities. A survey of self reported developmental experiences. In: *Journal of Research on Adolescence*, 13, pp. 25–55.
- Mahoney, J.L./Cairns, R.B. (1997): Do extracurricular activities protect against early school dropout? In: *Developmental Psychology*, 33, pp. 241–253.
- Mahoney, J.L./Stattin, H. (2000): Leisure activities and adolescent antisocial behavior. The role of structure and social context. In: *Journal of Adolescence*, 23, pp. 113–127.
- Mahoney, J. L./Stattin, H. (2002): Structured after-school-activities as a moderator of depressed mood for adolescents with detached relations to their parents. In: *Journal of Community Psychology*, 30, pp. 69–86.
- McHale, S.M./Crouter, A.C./Tucker, C. (2001): Free time activities in middle childhood. Links with adjustment in early adolescence. In: *Child Development*, 6, pp. 1764–1778.

- McNeely, C.A./Nonnemaker, J.M./Blum, R.W. (2002): Promoting school connectedness. Evidence from the National Longitudinal Study of Adolescent Health. In: *Journal of School Health*, 4, pp. 138–146.
- Mustonen, A./Pulkkinen, L. (2003): Sosiaalinen alkupääoma ja tietotekniikka (Initial Social Capital and ICT, with an English summary). Tulevaisuusvaliokunta. Teknologian arviointeja 14. Eduskunnan kanslian julkaisu 1/03 (Committee for the Future. Technology Assessment 14. Reports of the Parliamentary office 1/03). Helsinki.
- OECD Country Note (2001): Early Childhood Education and Care Policy in Finland. Edited by the Ministry of Social Affairs and Health. Helsinki.
- Pulkkinen, L. (2002): Mukavaa yhdessä: Sosiaalinen alkupääoma ja lapsen sosiaalinen kehitys (Nice together: Initial social capital and the child's social development). Jyväskylä.
- Pulkkinen, L. (2004). A Longitudinal Study on Social Development as an Impetus for School Reform towards an Integrated School Day. In: *European Psychologist*.
- Pulkkinen, L./Nygren, H./Kokko, K. (2002): Successful development. Childhood antecedents of adaptive psychosocial functioning in adulthood. In: *Journal of Adult Development*, 9, pp. 251–265.
- Pulkkinen, L./Tauriainen, J./Launonen, L. (2003): Vapaa ajan toimintasuunnitelma (VAPSU) Alkukartoitus (Planning Leisure Activities, Baseline survey) MUKAVA. An Experiment in Education with National Implications for Finland (University Jyväskylä). Jyväskylä.
- Richardson, J.L. (1993): Relationship between after school care of adolescents and substance use, risk taking, depressed mood, and academic achievement. In: *Pediatrics*, 92, pp. 32–38.
- Youniss, J./Yates, M. (1997): *Community Service and Social Responsibility in Youth*. Chicago: University of Chicago Press.
- Youthful Finland (1998). Out of school in the European Union. Conference report. Nuori Suomi ry. Helsinki. <http://www.nuorisuomi.fi>.

### Zu den Autorinnen

Prof. Lea Pulkkinen, Ph.D. Department of Psychology, University of Jyväskylä, Finland.

Lea.Pulkkinen@psyka.jyu.fi

Raija Pirttimaa, Ph.D., Koordinatorin des Projekts „Integrierter Schultag – Mukava“ in Finnland.

**Teil II:**  
**Perspektiven aus der Praxis**

Alfred Hinz

## **Schule ist Stätte der Personwerdung, was sonst? Ein Plädoyer für die Ganztagschule am Beispiel der Bodensee-Schule St. Martin**

Durch rechtlich glückliche Umstände war es möglich, dass sich eine Elterninitiative im Jahre 1970 zu einem Schulverein zusammenschloss, der ein Jahr später eine Schule eröffnete. Damit war gleichzeitig die große Chance geboten, Schule radikal neu zu denken. Träger wurde das „Freie Katholische Schulwerk Friedrichshafen“. Diese Schule sollte also katholisch und gleichzeitig alternativ sein. Sie sollte als Grundlage das Christliche Menschenbild besitzen und die Schule als Lebensraum entwerfen. Die Gründungslehrkräfte und Gründungseltern verfolgten zwei Gedankenstränge. Einmal die Überlegung, dass es keine Menschenbildung geben kann ohne ein klar geprägtes Menschenbild. Otto Friedrich Bollnow unterstreicht das, wenn er schreibt:

„Die Anthropologie ist der Schlüssel jedes pädagogischen Systems; denn wir begreifen die Geschichte der Pädagogik nicht als die stetig sich vervollkommnende Entwicklung einzelner Gedanken, sondern von der ständigen Wandlung und Erneuerung des Menschenbildes her, aus dem sich in jeder Epoche und bei jedem einzelnen Denker das Ganze der pädagogischen Vorstellungen, der Erziehungsziele sowohl als auch der Auswahl der zu ihnen hinführenden Mittel jedes Mal neu entfaltet.“ (Bollnow 1977, S. 25).

Zum anderen erinnerte man sich an den gedanklichen Reichtum der Zeit der Reformpädagogik, es war bereits alles gedacht, ja es existierte alles bereits. So stieß man auf die Landerziehungsheimbewegung und damit auf die moderne Ganztagschule als ihren Ableger. Es war allen Verantwortlichen klar, eine andere Pädagogik benötigt mehr Zeit. So wurde die Bodensee-Schule vom ersten Tag an als Ganztagschule in gebundener Form konzipiert. Diese beiden Gedankenstränge steuerten und steuern noch heute die Schulentwicklung dieser Schule. Erst als formuliert werden konnte, Schule ist Stätte der Personwerdung – einen Wissenszuwachs kann sie gar nicht verhindern – war die notwendige

Blickwende vollzogen: vom Lehrplan der Stoffe zum Bauplan des einzelnen Kindes. Der Montessoripädagoge Paul Oswald definiert:

„Der Mensch ist Person; Person aber soll hier verstanden werden als das je einmalige leibgeistige Lebewesen, das zur Selbstverwirklichung in Freiheit berufen und fähig ist, das für diese Selbstverwirklichung aber in unabdingbarer Weise angewiesen ist auf den dialogischen Bezug zu den Mitmenschen und zu Gott, wie auch auf den Bezug der Welt, die es als Wahrheit zu erkennen vermag.“ (Oswald 1964)

Ein Ergebnis der Schulentwicklung auf dem langen Weg von der Beleh rungsschule zur Schule als Lebensraum war der „Marchtaler Plan“, ein eigener Bildungs- und Erziehungsplan für Katholische Freie Schulen.

### **Der Marchtaler Plan: Eine schulpädagogische Konsequenz**

Der Marchtaler Plan ist der Erziehungs- und Bildungsplan für die katholischen freien Grund- und Hauptschulen in der Diözese Rottenburg-Stuttgart. Er stellt eine in sich geschlossene und durchgängige Konzeption von Erziehung und Bildung von Klasse 1 bis Klasse 10 der Hauptschule dar. Da die den Plan tragenden Prinzipien vorwiegend an der Kirchlichen Akademie der Lehrerfortbildung Obermarchtal entwickelt wurden, wurde ihm der Name „Marchtaler Plan“ gegeben.

Um die Zielsetzungen einer ganzheitlich-personalen, religiös-sittlichen und freiheitlichen Erziehung und Bildung im Schulalltag zu erfüllen, wurden vier Strukturelemente erarbeitet: der Morgenkreis, die Freie Stillarbeit, der Vernetzte Unterricht und der Fachunterricht. Für die Ganztagschule in gebundener Form wurden weitere drei Strukturelemente hinzugefügt: die Mittagsfreizeit, der Handwerksunterricht und die Freizeiterziehung.

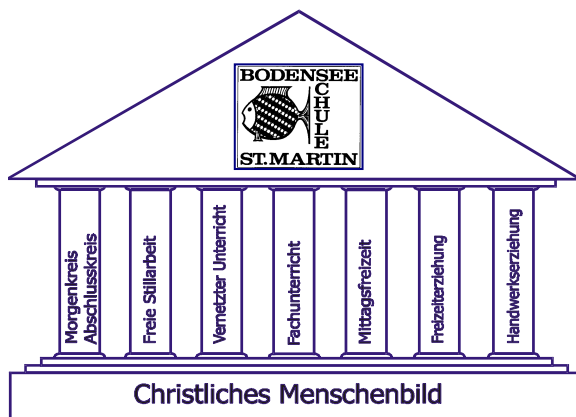


Abbildung 1: Der Marchtaler Plan

### Schule auf einen Blick

Die Bodensee-Schule ist eine Grund-, Haupt- und Werkrealschule (freiwilliges 10. Hauptschuljahr). Sie ist ein Angebot für Eltern, die eine Erziehung und Bildung auf der Basis eines christlichen Menschenbildes bejahen.

Die Bodensee-Schule ist mit ihren Abschlüssen staatlich anerkannt:

- nach der 4. Klasse der Grundschulabschluss,
- nach der 9. Klasse der Hauptschulabschluss,
- nach der 10. Klasse der Werkrealschulabschluss (Mittlere Reife).

In der Grundschule wird in jahrgangsgemischten Klassen unterrichtet, so genannten Familienklassen.

### „Kinder sind anders“

Ganz wichtig für eine Schule sind grundlegende Aussagen zur Frage: Was ist ein Kind? Die Antworten darauf steuern die Schulentwicklung nachhaltig. Für die Konkretisierung im Schulalltag der Bodensee-Schule wurden unter anderem die Erkenntnisse Maria Montessoris zu Grunde gelegt:

*1. Jedes Kind ist mit Leib, Geist und Seele ein einmaliges, unverwechselbares, ganzheitliches Geschöpf.*

Das heißt: Durch seine Gottesebenbildlichkeit besitzt es eine besondere Würde. Es hat ein Anrecht auf sein eigenes Leben, es gehört sich selbst. Es hat eine eigene Natur, die von der des Erwachsenen unterschiedlich ist. Diese ist gekennzeichnet durch Spontaneität, Initiative und dem Willen zur Entfaltung seiner Fähigkeiten.

*2. Jedes Kind ist sein „eigener Baumeister“.*

Das heißt: Es ist zwar eine Person, allerdings noch nicht entfaltet. Diese Aufbauarbeit kann nur das Kind selbst vollbringen. Sie ereignet sich aus einem inneren Drang. Jedes Kind will „arbeiten“. Dieser Prozess geschieht mit allen Sinnen. Die Bewegung des gesamten Körpers ist hierbei eine unerlässliche Bedingung.

*3. Jedes Kind baut seine Persönlichkeit selbst auf.*

Das heißt: Ziel und Inhalt aller „Arbeit“ eines Kindes dient dem „Aufbau“ der Persönlichkeit im Sinne der Entfaltung, des Wachsens und der Entwicklung. Es ist zur Selbstverwirklichung in Freiheit berufen und fähig. Freiheit bedeutet aber nicht: tun und lassen, was man will. Freiheit und Ordnung bedingen sich gegenseitig und bilden so ein Gegengewicht zu Zerstreuung, Streit und Chaos.

*4. Jedes Kind besitzt einen eigenen Aufbauplan.*

Das heißt: In so genannten „sensiblen Perioden“ (Maria Montessori) sind verstärkt Aufnahmebereitschaften und Empfindsamkeiten für verschiedene Lernbedürfnisse (z.B. Laufen, Sprechen, Ordnen, Schreiben, Rechnen, Sozialverhalten etc.) festzustellen, die der Erwachsene beachten muss. Sie treten jeweils in verschiedenen Altersstufen auf und sind auch nur von vorübergehender Dauer. In dieser bestimmten Zeit lernt das Kind die jeweilige Tätigkeit relativ mühelos. Ist der Zeitpunkt verpasst, muss viel Anstrengung aufgebracht werden, um die bestimmte Fertigkeit nachzuholen.



5. *Jedes Kind benötigt angemessene Hilfe durch die Begegnung mit der Welt und mit Menschen.*

Das heißt: In einer „Vorbereiteten Umgebung“ begegnet dem Kind Natur und Kultur. Falls eine Originalbegegnung nicht möglich ist, helfen besonders entwickelte Materialien, die „Schlüssel zur Welt“ sein wollen. Der Erwachsene ist Teil dieser Umgebung. Er ist Diener und Begleiter des Kindes, ein engagierter Beobachter, der nur eingreift, wenn es notwendig ist. „Hilf mir, es selbst zu tun!“ (Maria Montessori). Selbstständigkeit wächst durch Selbsttätigkeit mit Menschen und Sachen.

6. *„Kinder nicht um Gott betrügen“.*

Das heißt: Kinder und Jugendliche wachsen im Vertrauen auf die sie umfassende Umgebung und die sie umsorgenden Erwachsenen auf. Diese vorbereitete Umgebung gibt die Gewissheit, trotz aller Not und Verzweiflung auf der Welt lohnt es sich, erwachsen zu werden. Die Erwachsenen strahlen aus: „Dein Leben wird gelingen“. Dieses können die Erwachsenen leisten im Glauben und Leben aus dem Evangelium. Durch die Gottesebenbildlichkeit steht der Mensch in einem besonderen, unmittelbaren Gottesverhältnis; er weist über sich hinaus. So hören Kinder von Gott, erleben sinnvolles Tun und erfahren Güte und Liebe. Das sind Grundvoraussetzungen für den geheimnisvollen Prozess ihrer eigenen Religion, der Zurückbindung an Gott.

## **Die Ganztagesform der Bodensee-Schule**

Eine radikal andere Form von Schule verlangt eine andere Organisationsstruktur. Stärker auf die Person ausgerichtete Lehr- und Lernformen benötigen mehr Zeit, mehr Schulstunden. Eine Ganztagschule darf keine verlängerte Halbtagschule sein, sondern muss eine eigenständige Konzeption besitzen.

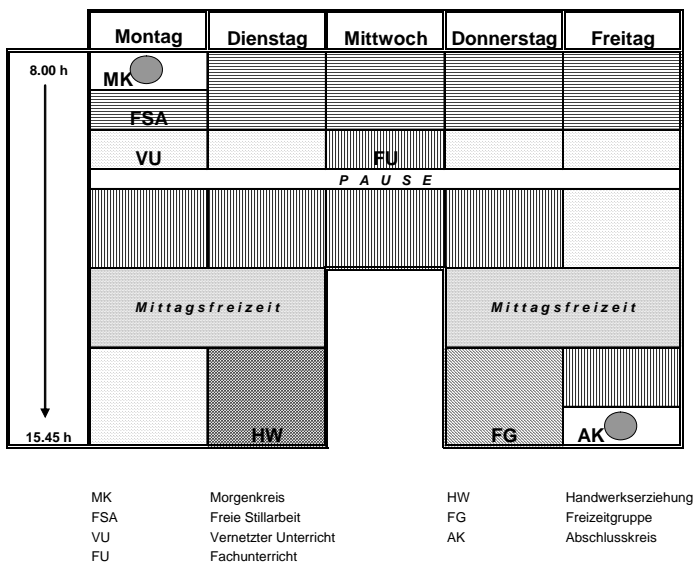


Abbildung 2: Stundenplan der Bodenseeschule St. Martin

Die Ganztagesform einer katholischen Schule nach dem Marchtaler Plan strebt in ihrer vielgestaltigen Ausformung des Angebots ebenso die personale, soziale, ethische und religiöse Erziehung und Bildung an. Ganztageschule besagt ganztägiges Zusammenleben. Dieses verlangt Ordnung. Die aber darf nicht nur in äußeren Sachverhalten verankert sein, sondern im Menschenbild, dem Leitbild personalen Handelns in Freiheit und Verantwortung. Der Marchtaler Plan stellt die Ganztagesform der Schule mit allem Nachdruck auf die Prinzipien, wie sie die katholische Soziallehre enthält. Ihre Baugesetze als Ordnung menschlichen Zusammenlebens sind das Prinzip der Personalität, der Solidarität und der Subsidiarität. Den Reichtum der vielen Facetten der einzelnen Sozialprinzipien einzuspeisen, anzuwenden und als Lösungspotential zu Grunde zu legen, ist die pädagogische Aufgabe der begleitenden Erwachsenen. Diese bringen in ihre Arbeit die eigene Kreativität voll ein, um das breite Spektrum des Möglichen an erzieherischen Werten zu vermitteln. Das hohe Gut eigener Erfahrungen ist hilfreich.

### **Der Morgenkreis und der Abschlusskreis**

Der Morgenkreis eröffnet die Schulwoche und kennzeichnet den Wochenanfang als eine neu geschenkte Gabe und Aufgabe. Elemente des Morgenkreises sind Anschauung und Besinnung, Hören, Fühlen, Schmecken, Riechen, Schreiten, Vernehmen können und Stillwerden. Kinder brauchen und lieben die Stille. Der Morgenkreis ergänzt die üblichen schulischen Lernprozesse um assoziatives, intuitives, kreatives Schauen, durch Einsichtnahme in die Bezüge, in denen das jeweils Einzelne steht. Hier wird gefragt: Wie ist das, was wir betrachten, mit anderem verknüpft und vernetzt? Was ist der größere Zusammenhang, in das es eingebunden ist? Wie mutet es uns an, lernen wir es in seinem Wert schätzen? Wie erschließen wir es, von seiner realen Gestalt ausgehend, in seiner Tiefendimension? Wo und wie verweist es uns auf einen nicht mehr fassbaren Sinn- und Seinsgrund?

So gibt es eine Wechselwirkung zwischen dem leibhaftigen, sinnhaften Tun und der inneren Verfasstheit. Es wird deutlich, dass der Mensch eine Einheit von Leib, Geist und Seele ist. Dies stellt auch einen Ansatzpunkt für eine religiöse Erziehung dar, weil sich auf diesem Weg der junge Mensch für die Tiefendimension der eigenen Existenz öffnen kann.

Das ergänzende Gegenstück zum Morgenkreis ist der Abschlusskreis am Wochenende. Hier wird zurückgeblickt auf die vergangene Woche, reflektiert, eventuell Atmosphäre bereinigt und gedankt für die gemeinsame Zeit der Arbeit und des Spiels.

### **Die Freie Stillarbeit**

Die Freie Stillarbeit ist keine Unterrichtsmethode zur Optimierung von Unterricht, sondern eine radikal andere Form von Schule. Wir verdanken sie der Pädagogik Maria Montessoris, die das Kind als ein von Anfang an mit einem aktiven Geist ausgestattetes Wesen, das in allen seinen Dimensionen auf produktive Selbstverwirklichung und Selbstbildung angelegt ist, ansieht.

Hier steht die Individualität des Kindes im Mittelpunkt jedes pädagogischen Bemühens. Der Lehrer führt das Kind mit Hilfe der „Vorbereiteten Umgebung“ (Maria Montessori) an das Bildungsgut heran, das

„Schlüssel zur Welt“ (Maria Montessori) sein muss. Einübung in die Freiheit und ihre Begrenzung überschreitet damit die im herkömmlichen Unterricht übliche Konsumhaltung der Schüler und traut ihnen in Eigenverantwortung zu: die freie Wahl des Arbeitsthemas, die freie Arbeitseinteilung, die freie Zeiteinteilung, die freie Wahl des Partners und des Ortes.

### **Die freie Wahl des Arbeitsthemas**

Das Kind wählt täglich neu sein Arbeitsvorhaben aus einer durch den Lehrer vorbereiteten Umgebung aus. Dieses Tun führt zu Konzentration, da sich das Kind unter vollem Einsatz der eigenen Person mit der Sache beschäftigen will. Der Klassenraum ist in Arbeitsbereiche gegliedert, in denen der Lehrer Materialien bereitgestellt hat, die „Schlüssel zur Welt“ sind.

### **Die freie Arbeitseinteilung**

Wenn dem Kind regelmäßig und ausreichend Raum für diese Art der Arbeit gegeben wird, kann es sich auch an ein größeres Arbeitsvorhaben wagen, das sich dann eventuell über mehrere Tage erstrecken kann. Oft geht es auch verschiedene Arbeitsthemen in einer Arbeitsphase an.

### **Die freie Zeiteinteilung**

Wenn jedes Kind einmalig ist, so besitzt es auch beim Arbeiten einen eigenen Rhythmus, sein eigenes Zeitmaß. Die ständige Arbeit nach festgesetzter Zeit ist ein schädlicher Eingriff in die Seele des Kindes. So muss man vom üblichen 45-Minuten-Takt abgehen und dem Kind größere Zeitabschnitte einräumen. Nur so kann ein Kind sein individuelles Verweilen bei einer Sache steuern, um zum wirklichen Begreifen zu gelangen.

### **Die freie Wahl des Partners**

Neben der häufig vorkommenden Einzelarbeit ist auch Partner- und Gruppenarbeit möglich. Hier wird Solidarität geübt. Das Fehlen des Wettstreits formt das soziale Miteinander.

Nicht der Lehrer ist daher Bildner und Belehrer des Kindes, sondern das Kind in seiner Arbeit bildet sich selbst. „Hilf mir, es selbst zu tun“ (Maria Montessori) drückt diese neue Sicht des Kindes sehr gut aus.

### **Der Vernetzte Unterricht**

Der Vernetzte Unterricht geht aus entwicklungspsychologischen Gründen von einer Didaktik der Sachen aus. In ihm begegnen sich Lehrer, Schüler und Sache und treten zueinander in Beziehung. Er stellt zum einen Sachen und Sachverhalte so zusammen, dass erkennbar zusammengefügt ist, was sachlich selbstverständlich zusammengehört. Der Vernetzte Unterricht will damit das uralte pädagogische Problem der sogenannten Brockenwahrheiten, der Zerstückelung in vorgefertigte Ordnungssysteme lösen helfen. Darüber hinaus werden die religiöse, ethische, personale und soziale Bedeutung der Sachen in die zu behandelnden Unterrichtseinheiten integriert.

Im Marchtaler Plan werden folgende Fächer vernetzt:

- Primarstufe: Religionslehre, Heimat- und Sachunterricht;
- Sekundarstufe I: Religionslehre, Geschichte/Gemeinschaftskunde, Wirtschaftslehre/Informatik, Erdkunde, Physik, Chemie/Biologie.
- Die Inhalte des Faches Deutsch werden vom Lehrer grundsätzlich mit den Unterrichtseinheiten vernetzt.
- Die Fächer Bildende Kunst, Musik, Sport, Textiles Werken, Hauswirtschaft und Technik werden nach Bedarf in die Vernetzung einbezogen.
- Die Mathematik ist in der Regel der Freien Stillarbeit zugeordnet.

Diese Art des Arbeitens mit Kindern erfordert ein klares Klassenlehrerprinzip bis zur 10. Klasse hin. Der Klassenlehrer unterrichtet den Großteil aller Stunden in Epochen von jeweils ca. sechs Wochen. „Exemplarischer Unterricht (an der Bodensee-Schule ‚Vernetzter Unterricht‘, A.H.) ist mit dem Hackwerk der 45-Minuten-Proportionen ganz unverträglich, er strebt nach dem Epochenunterricht. Tag für Tag, mindestens zwei Stunden dasselbe Thema: Das gräbt sich ein in die Herzen der Schülerinnen und Schüler und arbeitet dort, Tag und Nacht“ (Wagenschein).

### **Der Fachunterricht**

Die Mathematik ist in der Freien Stillarbeit angesiedelt. Neben den Profibereichen Technik, Hauswirtschaft/Textiles Werken und Informatik werden auch Englisch und Sport als Fachunterricht erteilt. Falls diese Fächer einen Vernetzungsbeitrag leisten können, werden sie verknüpft.

### **Die Mittagsfreizeit**

Diese von den Kindern sehr geschätzte freie Zeit über den Mittag verbindet den schulischen Morgen mit dem Nachmittag. Die Mittagsfreizeit umfasst das Mittagessen und eine Mittagspause, in der von den Offenen Klassen und den Stützpunkten im Schulgebäude und dem Außengelände Gebrauch gemacht werden kann.

### **Das Mittagessen**

Die katholische Schule legt den Akzent auf das gemeinsame Mahlhalten als ein Konstitutivum von Gemeinschaft mit hohem symbolischen Wert. In der Regel isst der Klassenleiter mit seinen Schülerinnen und Schülern. Das Essen wird in der eigenen Küche zubereitet. Die Mädchen und Jungen empfangen einzeln ihre Mahlzeit und essen immer am selben Tisch. Das Tischgebet wird vorher im Klassenzimmer gemeinsam gesprochen. Man fängt gemeinsam an und löst die Tischgemeinschaft zusammen auf. Das Geschirr räumt jeder selbst ab. Der Tisch wird geputzt, Getränke werden neu aufgefüllt für die nachfolgende Gruppe – eine wichtige Form des sozialen Miteinanders.

### **Die Offene Klasse**

An manchen Tagen ist der wertvoll ausgestattete Klassenraum mit seiner „vorbereiteten Umgebung“ auch in der Mittagsfreizeit geöffnet. Der Klassenleiter steht zu einem Gespräch oder zu sachlichen Nachfragen zur Verfügung. Oft kommen die Schülerinnen und Schüler auch nur, um „zu Hause“ zu sein, um zu spielen oder miteinander zu reden.

### **Die Stützpunkte**

Möchten die Kinder oder eine Gruppe ein bestimmtes Programm angehen, so stehen ihnen neben den Lehrern und Erzieherinnen auch Betreuerinnen in so genannten Stützpunkten zur Verfügung. Die Betreue-

rinnen sind „Mittagsmütter“, die Aufsichtsfunktionen wahrnehmen, aber auch Ansprechpartner für die Kinder sind, die verständlicherweise nicht mit allem und jedem zu ihrem Klassenlehrer kommen wollen. Auf diese Weise erfährt die dialogisch angelegte Pädagogik der Schule eine weitere wichtige sozial-ethische Dimension. Über ihre Aktivitäten, für die das Schulgebäude, die Sportstätten und das großzügig angelegte Außengelände zur Verfügung stehen, entscheiden die Schülerinnen und Schüler selbst. Sie können aus der Fülle der vielseitigen Möglichkeiten wählen: Sport und Spiel, Brett- und Gesellschaftsspiele, Freies Spiel, Gemeinschaftstanz, Freies Werken, Lesen, Spaziergehen. Es ist immer wieder erstaunlich, welche Ecken Kinder in der Schule und im weitläufigen Außengelände finden.

### **Die Freizeiterziehung**

Ein weiteres Gestaltungselement der Ganztagschule sind am Nachmittag die Freizeitgruppen und die Arbeitsgemeinschaften. Schule als Stätte der Personwerdung muss sich der jungen Menschen ganzheitlich annehmen. Diesem Ziel dienen weit gefächerte Kultur- und Freizeitprogramme, die durch Differenzierung der Inhalte allen Neigungen und Interessen gerecht werden sollen. Auch zu wichtigen Arbeitstugenden wird ermutigt, genauso zu richtigem Verhalten in der Gruppe. So dient die Freizeitgruppe und die Arbeitsgemeinschaft zur Selbstbesinnung und Selbstfindung des jungen Menschen, zur Stärkung des Selbstvertrauens und Selbstbewusstseins – zur Persönlichkeitsentfaltung.

### **Die Handwerkserziehung und Praktika**

Die ganzheitliche Erziehung, die Heinrich Pestalozzi mit der Bildung von „Kopf – Herz – Hand und Fuß“ (Pestalozzi in „Christoph und Else“) bezeichnet hat, erfordert neben der wichtigen Kopfarbeit die ebenso bedeutsame Handarbeit. Körperliches und geistiges Tun werden eine Einheit. In einer Zeit der von uns allen geschätzten Hilfstechniken, die dem Menschen die oft schwere körperliche Arbeit wohlthuend erleichtern, kommt dem handwerklichen Tun für die Entwicklung des jungen Menschen wichtige pädagogische Bedeutung zu.

- 5. Schuljahr: Tonarbeit, Drucken, Papierarbeit;
- 6. Schuljahr: Arbeiten in der Natur, Textiles Arbeiten, Bauen;
- 7. Schuljahr: Holzarbeit, Metallarbeit, Buchbinden.

Für die folgenden Jahrgänge hat sich daraus im Laufe der Zeit entwickelt:

- 8. Schuljahr: soziale Arbeitsgemeinschaften;
- 9. Schuljahr: Anfertigen einer Jahresarbeit;
- 10. Schuljahr: Freie Studien zur Vorbereitung der Projektprüfung.

### **Schulentwicklung und kein Ende**

Im Rückblick auf die Anfänge stellt sich die Frage, wie sich Schulentwicklung in dieser Form ereignen und wie über diese lange Zeit ein lebendiger Spannungsbogen aufrecht erhalten werden konnte. Neben dem Freiraum, den die Freie Schule bietet, haben sich viele Werkzeuge als Steuerungselemente oft beiläufig entwickelt. Um die Vision im Alltag Wirklichkeit werden zu lassen, bedarf es eines Kollegiums, das sich grundsätzlich anstecken lässt und bereit ist, neue Wege zu suchen, zu finden und schließlich auch zu gehen. Begleitet wird dieser Prozess durch eine Vielzahl von anregenden und unterstützenden Maßnahmen. Jeder neue Mitarbeiter wird in ein Team eingebunden und erhält durch einen Mentor sowie durch ein wöchentlich stattfindendes Hausseminar eine Einführung in den schulischen Alltag. Durch das Fernstudium zum Marchtaler Plan werden die Strukturelemente theoretisch und praktisch vertieft. Die jährlichen pädagogischen Tage in der Lehrerakademie Obermarchtal und im Hause sorgen für Qualitätssicherung und Vergewisserung unserer Arbeit. In diesen Prozess werden teilweise auch Eltern eingebunden, etwa in regelmäßigen Elternseminaren und Vorträgen im Rahmen der Elternschule. So entsteht große Verlässlichkeit in dem Lebensraum Schule für Kinder, für Lehrer und für Eltern. Eine zusätzliche wesentliche Reflexionshilfe geschah auch durch den Zusammenschluss mit anderen Reformschulen im Arbeitskreis „Blick über den Zaun“. Zentrale Arbeit dieses Kreises waren die gegenseitigen



Schulbesuche, bei denen man mit kritischem und zugewandtem Blick die jeweilige Schulentwicklung betrachtete. Als Resümee nach über zehnjähriger Arbeit in diesem Sinne wurden die Merkmale zusammengefasst, die unserer Meinung nach eine gute Schule kennzeichnen:

„Die Schule muss auch darin Vorbild sein, dass sie selbst mit dem gleichen Ernst lernt und an sich arbeitet, wie sie es den Kindern und Jugendlichen vermitteln will. Sie muss eine sich entwickelnde Institution sein und sich zugleich treu bleiben. Ihre Arbeit ist nie ‚fertig‘, weil sie auf sich wandelnde Bedingungen und Anforderungen jeweils neu antworten muss. Ihre Qualität bemisst sich daran, was sie tut, um solche Antworten zu finden. Dazu braucht die Schule Freiraum und übernimmt Verantwortung: für Beobachtung, Kritik, Verständigung und Umsetzung der Ergebnisse in Reformarbeit. Sie muss in der Überzeugung arbeiten können, dass eine bessere Pädagogik nicht ‚von außen‘ und ‚von oben‘ verordnet, sondern jeweils neu mit dem Blick auf die Kinder und Jugendlichen ‚von innen‘ und ‚von unten‘ entwickelt werden muss.“ (Blick über den Zaun, 2002).

### Literatur

- Bollnow, O.F. (1977<sup>3</sup>): Die Pädagogik der deutschen Romantik. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Oswald, P. (1964): Grundzüge einer Theorie der Schule. In: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 40, H. 4.
- Blick über den Zaun: „Aufruf für einen Verbund reformpädagogisch engagierter Schulen“, Frankfurt 2002. <http://www.blickueberdenzaun.de/03Standards.html#ST41>

### Zum Autor

Rektor a.D. Alfred Hinz. Ehemaliger Schulleiter der Bodenseeschule St. Martin, Friedrichshafen; Vorträge und Veröffentlichungen zur Reformpädagogik Maria Montessoris, Marchtaler Plan Pädagogik und Ganztagschulen.  
alfred.hinz@gmx.net

## Die offene Ganztagschule in Bayern

### Grundsätzliches zu bayerischen Ganztagschulen

Mit dem Ausbau von Ganztagschulen reagiert Bayern sowohl auf gesellschaftspolitische wie auch auf bildungspolitisch-pädagogische Herausforderungen.

Ganztagschulen in Bayern bieten an mindestens 4 Wochentagen im Umfang von mindestens 7 Zeitstunden Förderung, Erziehung und Betreuung. Alle Ganztagschulen arbeiten auf der Basis eines vor Ort erstellten pädagogischen Konzepts, das auf die individuellen Bedürfnisse der Schülerschaft hin ausgearbeitet ist.

In Bayern werden 2 Formen von Ganztagschulen angeboten:

1. *Gebundene Ganztagschulen*, bei denen der Unterricht in reinen Ganztagsklassen rhythmisiert auf Vormittag und Nachmittag verteilt ist. Gebundene Ganztagszüge werden gegenwärtig primär im Hauptschulbereich durch den Freistaat eingerichtet und finanziert. Sie bieten differenzierte Fördermaßnahmen, den Unterricht ergänzende und individuelle Arbeits- sowie Übungsphasen, innovative Unterrichtsformen, Mittagsverpflegung, pädagogisch gestaltete Freizeitaktivitäten, Förderung sozialer Kompetenzen.
2. *Offene Ganztagschulen* bieten im Anschluss an den normalen Vormittagsunterricht an 4 bis 5 Tagen ein verlässliches Betreuungs- und Förderangebot, das flexibel auch nur für bestimmte Wochentage buchbar ist. Offene Ganztagschulen stehen in Trägerschaft der Kommune oder eines freien Trägers.

Im Schuljahr 2007/2008 gibt es in Bayern 222 *gebundene* Ganztagschulen sowie 782 *offene* Ganztagschulen. Der Schwerpunkt der offenen Form liegt bei den Hauptschulen (430 Standorte), daneben verfügen 156 Gymnasien, 136 Realschulen und 60 Förderschulen über verlässliche offene Angebote für die Jahrgangsstufen 5 mit 10.

Für den Grundschulbereich wird ab dem Schuljahr 2008/2009 die Möglichkeit geschaffen, eine verlängerte Mittagsbetreuung bis mindestens

15.30 Uhr mit verlässlicher Hausaufgabenbetreuung sowie Freizeitaktivitäten einzurichten.

## **Ziele der offenen Ganztagschule**

Offene Ganztagschulen bieten eine verlässliche Betreuung und Förderung der Schülerinnen und Schüler. Damit wird für die Eltern eine bessere Vereinbarkeit von Familie und Berufstätigkeit erreicht. Das offene Ganztagsangebot, das auch nur für bestimmte Wochentage gebucht werden kann, zeichnet sich durch hohe Flexibilität aus.

Die Schülerinnen und Schüler werden bei der Erledigung schulischer Arbeiten von pädagogischem Personal unterstützt.

Sie erhalten zugleich Anregungen und Anleitungen zu sinnvoller Freizeitgestaltung sowie Angebote zur Förderung der sozialen Kompetenzen.

## **Inhalte der offenen Ganztagschule**

Offene Ganztagschulen bieten den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit eines warmen Mittagessens. Anschließend sind Hausaufgabenbetreuung und verschiedenartige Freizeitangebote fester Bestandteil des Programms. Gegebenenfalls können auch Fördermaßnahmen angeboten werden.

### **Mittagessen**

Nach dem regulären Vormittagsunterricht beginnt die Betreuung durch pädagogische Fachkräfte in der Regel mit einem warmen Mittagessen inklusive Getränk. Die Kosten hierfür (rd. 2,50 bis 3,50€ täglich) sind von den Eltern zu erbringen.

Je nach räumlichen Voraussetzungen wird vor Ort gekocht oder das Essen angeliefert durch

- Catering
- benachbarte Kantine
- Gastronomiebetrieb vor Ort
- vergleichbare Lösungen.

Manche Schulen besuchen mit den Ganztagschülern mittags, sofern an der Schule keine Möglichkeiten bestehen, ein in der Nähe befindliches Lokal.

Beim Mittagessen werden oft auch Aspekte zur Tischkultur und Gesundheitserziehung vermittelt.

### **Hausaufgabenbetreuung/ggf. Fördermaßnahmen**

Meist ab 14.00 Uhr schließt sich die Phase der Hausaufgabenbetreuung, häufig Studierzeit genannt, an. Je nach Umfang der Aufgaben sind die Lernenden 60 bis 90 Minuten beschäftigt. Die Hausaufgaben werden gegebenenfalls mit Hilfestellung erledigt, es werden Übungen und Wiederholungen zum gelernten Stoff angeboten, jedoch nicht Einzelnachhilfe.

In Abhängigkeit von der Größe der Schule ist das offene Ganztagsangebot oft jahrgangsstufenübergreifend organisiert, bei der Hausaufgabenbetreuung wird aber meist in kleinere Lerngruppen der jeweiligen Jahrgangsstufe eingeteilt.

### **Freizeitaktivitäten**

Im Anschluss an die Hausaufgabenbetreuung verbringen die Lernenden ihre Freizeit in Neigungsgruppen bei Sport, musischen oder kreativen Aktivitäten, angeleitet durch pädagogische Kräfte, bis ca. 16.30 Uhr oder auch länger (je nach Angebot des Trägers).

Sportangebote können auch in Kooperation mit örtlichen Vereinen durchgeführt werden. Angebote aus dem Bereich der Musik finden häufig in Kooperation mit einer örtlichen Musikschule statt.

Projekte aus den Bereichen Kunst/ Kreatives Gestalten sowie themenorientierte Projekte, Angebote aus dem Medienbereich (z.B. Hörclub) sowie die Teilnahme an nachmittäglichen Arbeitsgruppen der Schule runden das Angebot ab.

## Personal in der offenen Ganztagschule

Die offenen Ganztagsangebote werden primär durch externe Kräfte organisiert und durchgeführt. Eingesetzt werden Sozialpädagogen und Sozialpädagoginnen sowie Erzieher und Erzieherinnen, die in der Regel auch die Leitung des offenen Ganztagsangebots übernehmen.

Zusätzlich können unter anderem Übungsleiter und -leiterinnen aus dem Sportbereich, Musikpädagogen und -pädagoginnen, Künstler, Vertreter und Vertreterinnen aus dem Arbeits- und Wirtschaftsleben, Studierende, aber auch Ehrenamtliche in das Angebot integriert werden.

Um die Umsetzung von offenen Ganztagsangeboten zu erleichtern und zu unterstützen, hat das Staatsministerium für Unterricht und Kultus Rahmenvereinbarungen mit Verbänden und öffentlichen Trägern geschlossen, die ihrerseits Interesse zeigten, Angebote im offenen Ganztagsbereich zu unterbreiten (z.B. Katholisches Schulkommissariat, Evangelisch-Lutherische Kirche, Bayerischer Bauernverband, Landfrauen, Bildungswerk der Bayerischen Wirtschaft, Bayerischer Landessportverband, Bayerischer Musikrat, Landesverband Bayerischer Tonkünstler, Hilfsorganisationen in Bayern, Bayerischer Landesausschuss für Hauswirtschaft, Bayerischer Jugendring, Bayerischer Landesverband für Gartenbau und Landespflege). Auch der Einsatz von Lehrkräften ist grundsätzlich möglich.

## Finanzierung

Die Personalkosten werden vom Freistaat sowie vom Sachaufwandsträger pro Schülerplatz und Schuljahr bei einem Betreuungsangebot von mindestens *15 Stunden* wöchentlich mit 753,80€ unterstützt.

Bei einem *10- bis 14-stündigen* Betreuungsangebot wöchentlich beträgt die Fördersumme 565,30€.

Die Elternbeiträge belaufen sich durchschnittlich auf 35 bis 50€ monatlich, wobei die Kosten für das warme Mittagessen noch hinzukommen. Gegebenenfalls erforderliche Baumaßnahmen für den Ganztagsbetrieb (z.B. Speisesaal) werden vom Sachaufwandsträger, staatlicherseits bei Bereitschaft des Sachaufwandsträgers zur Mitfinanzierung unterstützt durch FAG-Förderung, finanziert.

### **Antragstellung**

Die Antragstellung ist in folgenden Schritten vorzunehmen:

- Feststellung des Bedarfs
- Gespräche mit dem Sachaufwandsträger
- bei Bereitschaft des Sachaufwandsträgers:
  - Antrag des Trägers über die Staatlichen Schulämter an die Regierung bzw. über die Ministerialbeauftragten zum 1. Juni eines Jahres,
  - unter Vorlage eines pädagogischen Konzepts, einer Stellungnahme der Schulleitung, eines Kosten- und Finanzierungsplans sowie einer Bestätigung der Beteiligung des Sachaufwandsträgers
- die Meldung der genauen Platz- und Schülerzahl als Grundlage für die staatliche Förderung erfolgt im Oktober nach Schuljahresbeginn.

### **Zur Autorin**

MRin Dr. Christine Modesto. Leiterin des Referats „Ganztagsschulen, Schulorganisation, Übertrittsverfahren“ im Bayerischen Staatsministerium für Unterricht und Kultus.  
christine.modesto@stmuk.bayern.de

Claudia Gantke

## Die gebundene Ganztagschule in Bayern

### Vorbemerkung

Eine gebundene Ganztagschule aufzubauen heißt nicht nur, den Unterricht des Vormittags in den Nachmittag hinein zu verlängern. Eine Ganztagschule bedeutet eine nachhaltige *qualitative* Veränderung von Schule, integriert sie doch Erfahrungswelten, die der Schule bisher fremd waren, wie der Mittags- oder Freizeitbereich, und entwickelt dadurch Schule vom reinen Lernraum zum Lern- *und* Lebensraum. Im Unterschied zur offenen Ganztagschule sollte sich bei der gebundenen Ganztagschule auch das Kerngeschäft der Schule, nämlich der Unterricht, verändern, mit allen Konsequenzen für die Arbeit der Lehrkräfte. Zudem vollzieht sich durch die Hereinnahme von außerschulischen Experten nicht nur eine personelle, sondern auch eine methodische Öffnung, wenn unterschiedliche Professionen pädagogisch mit Kindern und Jugendlichen arbeiten. Allein diese wenigen Stichworte machen deutlich, welche vielschichtigen Aspekte mit dem Aufbau einer gebundenen Ganztagschule verbunden sind. Der Beitrag versucht, nach einer Abgrenzung der gebundenen von der offenen Ganztagschule, die wesentlichen Ziele dieser Schulform und die damit verbundenen konstituierenden Elemente zu beleuchten.

### Was unterscheidet die gebundene von der offenen Ganztagschule?

In der *gebundenen Ganztagschule* ist der Pflichtunterricht auf Vor- und Nachmittag verteilt, der Unterrichtstag ist *rhythmisiert*. Das heißt: Übungs- und Lernzeiten stehen im Wechsel mit sportlichen, musischen und künstlerisch orientierten Fördermaßnahmen und Freizeitaktivitäten. Gebundene Ganztagschulen bieten neben einer Mittagsverpfle-

gung und einem pädagogisch gestalteten Freizeit- und Neigungsbereich darüber hinaus differenzierte Fördermaßnahmen, individuelle Arbeits- und Übungsphasen sowie Angebote zur Förderung sozialer Kompetenzen. Längere Zeiteinheiten schaffen außerdem mehr Freiraum für innovative Unterrichtsformen wie Projektarbeit, Wochenplanarbeit oder Lernzirkel. In der gebundenen Ganztagschule arbeiten *überwiegend Lehrkräfte* mit den Lernenden, aber auch externe Kräfte, etwa während der Mittagszeit sowie in der Freizeitgestaltung, Berufsorientierung oder bei einzelnen erzieherischen Angeboten. Der gesamte Tagesablauf wird von der Schule gestaltet und verantwortet.

In Bayern wird in der Regel an den staatlichen Schulen nur eine Klasse pro Jahrgangsstufe in Ganztagsform geführt („Ganztagszug“), so dass die Eltern weiterhin die Wahlmöglichkeit haben, ihr Kind am selben Standort auch in die Regelklasse („Halbtagsklasse“) zu geben. Der Staat fördert die Ganztagsklassen durch die Zuweisung zusätzlicher Lehrerstunden und Finanzmittel für externe Kräfte. Die Eltern tragen in der Regel nur die Kosten für das Mittagessen. Am Gymnasium fällt darüber hinaus ein Elternbeitrag an, der in erster Linie die zusätzlichen Sozialpädagoginnen und -pädagogen finanziert.

### **Stand des Ausbaus in Bayern**

Im Schuljahr 2007/2008 sind an 222 Standorten in Bayern gebundene Ganztagschulen eingerichtet. Dabei bilden die Hauptschulen mit 161 Standorten den größten Anteil, danach folgen zwölf Gymnasien, die das G8 im Modellversuch „G8 in Ganztagsform“ umsetzen, und zehn Realschulen. Im Rahmen eines Modellprojekts „Gebundene Ganztagsgrundschule“ sind an 40 Standorten Grundschulen in gebundener Ganztagsform eingerichtet. Zum Schuljahr 2008/2009 kommen 175 weitere Hauptschulstandorte und 30 Förderschulen hinzu.



## Welche Ziele verfolgt die gebundene Ganztagschule?

Sicherlich spielt – wie bei den offenen Ganztagschulen – die *Unterstützung der Familien* durch verlässliche sowie kompetente Betreuung und Förderung der Schülerinnen und Schüler am Nachmittag eine Rolle. Gebundene Ganztagschulen verfolgen jedoch primär pädagogische Ziele. Förderung, Bildung und Erziehung bilden hier eine Einheit.

Gebundene Ganztagschulen wollen insbesondere:

1. stärker individuell fördern, um Defizite zu beheben oder besondere Begabungen zu unterstützen,
2. verstärkt Aufgaben im Bereich der Werteerziehung übernehmen und soziale Kompetenzen vermitteln,
3. einen ganzheitlichen Bildungsansatz verwirklichen und
4. Hilfen zur Berufsorientierung und zur Förderung der Ausbildungsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler bieten.

### 1. Individuelle Förderung

Individualisierung des Lernens ist das zentrale Anliegen der gebundenen Ganztagschulen. Das Mehr an Zeit und die damit verbundene größere Flexibilität in den Lehr- und Unterrichtsformen erlaubt es, besser auf die Bedürfnisse der einzelnen Schülerinnen und Schüler einzugehen. Das Förderprinzip ist damit in einer Ganztagschule nicht allein auf den Förderunterricht im engeren Sinne beschränkt, es sollte die gesamte schulische Arbeit durchdringen. Besonders leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler können spezielle Unterstützungsangebote der Ganztagschulen in Anspruch nehmen. Dies ist z.B. über zusätzliche Förder- und Lernzeiten mit Übung, Wiederholung und Vertiefung erreichbar, wobei die bisher traditionellen Hausaufgaben integriert werden. Die Möglichkeit, außerschulisches Personal zu engagieren, und die Kooperation mit außerschulischen Institutionen (z.B. Bibliotheken, Musikschulen, Sportvereinen oder Theatern) bieten – nicht zuletzt den leistungsstärkeren – Schülern ein breites Auswahlangebot zur Entfaltung individueller Begabungen und Neigungen.

### *2. Stärkung sozialer Kompetenzen und Werteerziehung*

Die Ganztagschule prägt die Sozialisation der Schülerinnen und Schüler in einem höheren Maße als die „Halbtagschule“, wird sie doch – quantitativ wie qualitativ – verstärkt zum Lebensort der Kinder und Jugendlichen. Die Ganztagschule integriert Erfahrungswelten, die bisher dem Freundeskreis, der Familie oder dem Vereinsleben vorbehalten waren. Hier festigen und erweitern sich zudem soziale Kontakte zu Gleichaltrigen. Ganztagschulen bieten somit vielfältige Ansätze zur Stärkung der Sozialkompetenz der Schüler. Denn der Zuwachs an gemeinsam verbrachter Zeit führt auch zu mehr Reibungsfläche. Kinder und Jugendliche trainieren so das soziale Miteinander, das Einhalten sozialer Spielregeln, den Umgang mit Konflikten. Spezielle Angebote im Rahmen des Zusatzprogramms (z.B. Streitschlichter, Konfliktmanagement, Lionsquest, PIT, ALF) können diesen Aspekt noch vertiefen. In der Mittagspause können Umgangsformen im Allgemeinen und Tischmanieren im Besonderen eingeübt werden. Zudem bieten Ganztagschulen vielfältige Möglichkeiten, den Schülerinnen und Schülern Eigenverantwortung zu übertragen: Schulhausgestaltung, Schülercafé, Schülerfirmen, Freizeit- und Förderangebote von Schülern für Schüler etc. So lernen Kinder und Jugendliche, ihre Umwelt aktiv mitzugestalten, partizipieren an Entscheidungen, entwickeln Verantwortungsgefühl und Selbstvertrauen. Eng verbunden mit der sozialen Erziehung ist die Werteerziehung zu sehen. Der Lebensort, die „Erziehungsgemeinschaft“ Schule ist darauf angewiesen, dass sie sich einer gemeinsamen Wertorientierung verpflichtet, dass sie sich auf verbindliche Regeln des sozialen Miteinanders verständigt. Vor dem Hintergrund einer multiethnischen, multikulturellen und multireligiösen Schülerschaft bildet die Entwicklung gemeinsamer Werte durch intellektuelle wie vor allem emotionale Auseinandersetzung die Basis für die Zukunft unserer Gesellschaft. Gemeinsame Aktivitäten über den reinen Unterricht hinaus bieten vielfältige Anlässe, bei denen sich unterschiedliche Werthaltungen zeigen und gleichzeitig reflektiert werden können.

### *3. Ganzheitlicher Bildungsansatz und kulturelle Bildung*

Ganztagschulen sind in besonderem Maße einem ganzheitlichen Bildungsbegriff verpflichtet, das heißt, sie haben den ganzen Menschen

mit Körper, Geist und Seele im Blickpunkt. Persönlichkeitsentwicklung und Lebensorientierung gehören ebenfalls dazu wie kulturelle Bildung und sportliche Betätigung. Die Ganztagschule fördert, sie erfordert aber auch einen ganzheitlichen Bildungsbegriff: Der ganztägige Unterricht greift z.B. die praktische Umsetzung theoretisch erarbeiteter Inhalte verstärkt auf. Projekte mit einem hohen Anteil an Handlungsorientierung und Recherche fordern die Schülerinnen und Schüler dazu auf, ihre Fähigkeiten zu erproben und ihr Können auf unterschiedliche Weise – eben nicht nur kognitiv – zu präsentieren. Gerade der kulturellen Bildung kommt hierbei ein großer Stellenwert zu, ist sie doch ein wesentlicher Schlüssel für die Teilhabe an der Gesellschaft. Insbesondere für Kinder und Jugendliche aus Familien mit Migrationshintergrund oder aus bildungsfernen Familien eröffnen die Angebote kultureller Bildung an Ganztagschulen die enorme Chance, teilzuhaben an Bereichen, die ihnen sonst vielleicht verschlossen wären.

#### *4. Berufsorientierung*

Berufsorientierung wird gerade in Zeiten eines schwierigen Arbeitsmarktes zu einer wesentlichen Aufgabe der Schulen und zum integralen Bestandteil eines modernen Bildungsverständnisses. Die Ganztagschule bietet Zeit für Betriebserkundungen, zusätzliche Praktika und Kooperationen mit Betrieben. Schülerfirmen betreiben vielfach Schülercafés für die Mittagsbetreuung oder beteiligen sich am Nachmittagsangebot. Durch die Einbeziehung externer Experten in den Unterricht bietet sich zudem die Möglichkeit, die Praxis unterschiedlicher Berufe besser kennen zu lernen.

Damit wird deutlich, wie vielfältig und vielschichtig die Leistungen von Ganztagschulen sind. Sie können den Schüler in seiner Gesamtpersönlichkeit erfassen und ihn ganzheitlich fördern. Damit sind sie auch eher geeignet, negative Einflüsse oder nachteilige Bedingungen, die aus der sozialen Herkunft der Schüler resultieren können, auszugleichen. Sie stellen damit einen wesentlichen Beitrag zur Chancengerechtigkeit dar. Denn soziale Herkunft und mangelnde Betreuung in der Familie sollten nicht über den schulischen Werdegang und Bildungserfolg eines Kindes entscheiden.

## Wie muss eine gebundene Ganztagschule gestaltet sein damit sie diesen Zielen gerecht werden kann?

### Rhythmisierte Unterrichtstages

Rhythmisierung ist ein zentraler Begriff im Zusammenhang mit ganztägigem Unterricht (vgl. Appel/Rutz 2004). Rhythmisierung soll helfen, einen Schultag, der sich bis in den Nachmittag hinein erstreckt, so zu strukturieren, dass er der Aufnahmefähigkeit der Schülerinnen und Schüler, ihrem Lern- und Leistungsvermögen gerecht wird und somit Lernen erleichtert. Rhythmisierung meint dabei den zeitlich ausgewogenen Wechsel von:

- Anstrengung und Erholung
- Bewegung und Ruhe
- Kognitiven und praktischen Arbeitsphasen
- Gelenktem Arbeiten und Selbsttätigkeit
- Individuellem Arbeiten und Arbeiten in der Gruppe.

Rhythmisierung innerhalb eines Unterrichtstages kann erreicht werden z.B. durch den Wechsel von verschiedenen Fächern, die verschiedene Sinnesbereiche von Schülerinnen und Schülern ansprechen, oder durch die gezielte Abfolge von Unterrichtsphasen mit Pausen, Bewegungs- und Freizeitangeboten, in denen einer einseitigen Betonung des Kognitiven vorgebeugt wird.

Binnenrhythmisierung innerhalb einer Unterrichtseinheit kann erreicht werden durch Methodenwechsel, den Wechsel der Lehr- und Lernformen (Lehrervortrag, gelenkter Unterricht – Stillarbeit, Freiarbeit – Gruppenarbeit) oder durch das Einbauen von Phasen der Selbsttätigkeit (Arbeitsstunden, differenziertes Lernen). Ist am Vormittag auch Raum für spielerische Aktivitäten, individuelle Übungszeiten, Projektarbeit und werden immer wieder Bewegungselemente und -phasen eingebaut, dann sind auch Kernfächer am Nachmittag kein Problem mehr. Grundlage für eine derartige Binnenrhythmisierung ist nicht zuletzt die Abkehr vom 45-Minuten-Takt und die Einführung einer längeren Taktung, seien es 60 Minuten oder Doppelstunden. Erfahrungen zeigen, dass aus physiologischer und pädagogischer Sicht auf ausreichende Anzahl von Pausen und ausreichende Länge der Pausen zu achten ist. In der Regel wird nach 90 Minuten Unterrichtszeit eine 15 bis 20-minütige Pause

empfohlen; der Nutzen kürzerer Pausen ist eher fraglich. Auch eine gemeinsame Frühstückspause erscheint sinnvoll. Besonders wichtig ist eine ausreichend lange Mittagspause, die nach dem Mittagessen auch noch genügend Zeit lässt für Erholung und Freizeit.

### **Differenziertes Förderangebot**

Der Fördergedanke ist ein zentrales Anliegen von gebundenen Ganztagschulen. Diese bieten durch den ausgeweiteten zeitlichen Rahmen mehr Möglichkeiten der Individualisierung und Differenzierung. In der *Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG)* (Holtappels u. a. 2007) werden drei Ebenen der Förderung unterschieden:

- die in den Unterricht integrierte Förderung
- gezielte ergänzende Fördermaßnahmen
- und Förderung im Rahmen des Zusatz- und Neigungsprogramms.

Das Förderangebot soll sowohl zur Kompensation von Lernschwierigkeiten als auch zur Förderung spezieller Begabungen und Interessen geeignet sein und unterrichtsergänzende sowie -erweiternde Bildungsangebote beinhalten. Direkte fachliche Förderung gehört ebenso dazu wie Programme zum sozialen Lernen oder Angebote zu Aufbau und Weiterentwicklung der Methodenkompetenz.

### **Unterrichtsergänzende und individuelle Arbeits- und Übungsphasen**

In diesen Arbeits- und Übungsphasen geht es vorrangig darum, im Fachunterricht vermittelte Inhalte zu üben und zu vertiefen. Die an Halbtagschulen üblichen Hausaufgaben werden zu einem großen Teil (nicht vollkommen!) in die Schulzeit integriert. Die Schule kann somit dafür Sorge tragen, dass alle Schülerinnen und Schüler ihre Aufgaben zuverlässig erledigen und dass eventuelle nachteilige Bedingungen zu Hause (fehlender Arbeitsplatz, fehlende Ruhe und Unterstützung) sich nicht negativ auswirken. Die Schüler sollen auch in der Schule zu einer selbständigen Erledigung der Aufgaben angeleitet werden und zudem Hilfestellung für ihr eigenes Lern- und Arbeitsverhalten erhalten und so ihre Lernkultur verbessern.

### **Veränderte Lern- und Unterrichtskultur**

Eine Ganztagschule aufzubauen, heißt nicht nur, die zeitlichen Rahmenbedingungen von Schule zu verändern. Das Mehr an Zeit erfordert vor allem auch eine veränderte Unterrichtsgestaltung, wenn Schülerinnen und Schüler einen ganztägigen Unterricht mit Gewinn erleben sollen, und bietet darüber hinaus auch Chancen für innovative Unterrichtsformen.

Als besondere Kennzeichen der neuen Lern- und Unterrichtskultur in Ganztagsklassen gelten:

- mehr Schüler aktivierende Methoden und eigenverantwortliche Lernformen
- Hinführen zu selbständigem Arbeiten
- individuelles Lernen (durch flexible Gruppenbildung und spezifische Fördermaßnahmen)
- stärker ganzheitlich orientiertes Lernen durch Aktivierung mehrerer Sinne im Lernprozess
- handlungsorientiertes Lernen
- Integration von Übung, Vertiefung und Festigung in den Fachunterricht

Lehrer verstärkt zu dieser veränderten Unterrichtskultur hinzuführen, wird eine wesentliche Aufgabe der Ganztagsfortbildung der nächsten Jahre sein.

### **Angebot der Mittagsverpflegung**

Beim Mittagessen geht es nicht nur um die reine Versorgung mit Nahrungsmitteln. Die Zeit des Mittagessens bedeutet für die Schülerinnen und Schüler Raum für Erholung, Entspannung und Kommunikation, fördert aber auch das Leben in der Gemeinschaft. Dabei müssen bestimmte Regeln eingehalten und Umgangsformen gewahrt werden. Das gemeinsame Mittagessen bietet so weitere Möglichkeiten zum Kompetenz- und Erfahrungserwerb wie das Erlernen und Einüben von Tischmanieren, die Begegnung mit verschiedenen Esskulturen.

### **Pädagogisch gestalteter Freizeit- und Neigungsbereich**

Je mehr Zeit Kinder und Jugendliche an der Schule verbringen, umso mehr muss ihrem Freizeitbedürfnis Rechnung getragen werden. Frei-

zeit wird damit zu einem wesentlichen Element der Ganztagschule. Ein ausgewogenes Angebot an pädagogisch sinnvollen Freizeitmöglichkeiten (gebundene Freizeit) leistet einen Beitrag zur Rhythmisierung des Schultages, bietet den Kindern und Jugendlichen aber auch Möglichkeiten zum Erwerb von Sozial- und Selbstkompetenz. Unabdingbar ist jedoch auch der Freiraum zur eigenen Gestaltung der Zeit durch die Lernenden, in der sie sich ihren Interessen widmen oder auch zurückziehen können (ungebundene Freizeit). Gerade in der Mittagspause sollten die Schülerinnen und Schüler je nach ihrer Veranlagung und ihren Bedürfnissen die Möglichkeit haben, sich körperlich zu betätigen, sich auszutoben, aber auch, sich in einen Ruheraum zurückzuziehen. Schüler müssen und sollen bei der ganztägigen Anwesenheit in der Schule nicht jede Minute „pädagogisiert“ werden. Schulen sollten hier mehr Mut entwickeln, ihre Schülerinnen und Schüler verstärkt in die Selbstverantwortung zu entlassen, wobei natürlich der Grad der Selbständigkeit bzw. der Aufsicht an das Alter der Schüler angepasst werden muss.

### **Öffnung von Schule unter Einbeziehung qualifizierter externer Partner**

Bisher war die Schule im Wesentlichen die Domäne der Lehrkräfte. Dies bleibt sie – gerade im Hinblick auf die Bedeutung der individuellen Förderung – natürlich auch in der gebundenen Ganztagschule zu einem maßgeblichen Teil. Für viele Schulen neu ist jedoch, dass externe Kräfte zusammen mit den Schülerinnen und Schülern pädagogisch arbeiten. Nun werden sich manche fragen: Warum holt man überhaupt externe Kräfte an die Schule? Man will im Sinne einer Öffnung der Schule von den Fähigkeiten und Ressourcen außerschulischer Partner profitieren und so das pädagogische und methodische Repertoire von Schule erweitern, gerade in einer Zeit, in der verstärkt erzieherische Aufgaben auf die Schule zukommen. Gleichzeitig kann so die unmittelbare lokale Lebensumwelt der Schüler stärker eingebunden und der ganzheitliche Ansatz von Bildung im Ganztage leichter verwirklicht werden. Nicht zuletzt tragen die externen Kräfte zur Entlastung von Schulen bei, wenn es um die Ausgabe des Mittagessens, um die Aufsicht oder die Betreuung bei den Freizeitangeboten geht.

Externe Kräfte kommen aus den Bereichen Sport, Kunst, Musik, Medien, Jugendhilfe, Arbeits- und Wirtschaftsleben, etc. Es können Einzelpersonen sein oder aber Mitglieder von Verbänden, Vereinen oder anderen Institutionen. Gerade auch Sozialpädagogen und Erzieher können ein breites Spektrum des ganztägigen Schulbetriebs abdecken, bei der Differenzierung im Übungsbereich oder bei Fördermaßnahmen helfen, themenorientierte Projekte durchführen und sowohl Ansprechpartner in der freien Zeit sein als auch betreute Freizeitangebote gestalten. Manche Schulen binden auch ehrenamtliche Kräfte in den Ganztagsbetrieb ein und haben dabei schon positive Erfahrungen gesammelt. Eltern und gerade Senioren sehen dies als Chance, gesellschaftliches Engagement zu zeigen, Verantwortung für die Bildung von jungen Leuten zu übernehmen und so auch den Dialog zwischen den Generationen zu fördern. Sie können z.B. im Bereich der Mittagsverpflegung oder für Zusatzangebote wie z.B. Lesestunden eingesetzt werden. Anzumerken ist noch, dass der Begriff „externe Kräfte“ eher ein Behelfsbegriff ist, sollten doch auch die Externen möglichst schnell – insbesondere durch Austausch und Kooperation mit den Lehrkräften – zu internen Kräften werden.

### **Was bedeutet es für eine Lehrkraft, in einer Ganztagsklasse zu unterrichten?**

Es ergibt sich automatisch eine andere Präsenz an der Schule, normalerweise sind auch mehrere Nachmittage vom Unterricht mit betroffen. Um trotzdem den ganz normalen beruflichen Anforderungen wie Korrekturen, Vor- und Nachbereitung des Unterrichts, Gestaltung der Zeugnisse etc. gerecht werden zu können, bieten einige Schulen den Lehrern, die in den Ganztagsklassen unterrichten, freie Vormittage oder einen unterrichtsfreien Tag an.

Diese verstärkte Präsenz im Schulhaus verändert auch das Verhältnis zu den Schülerinnen und Schülern: Lehrer und Schüler erleben sich nicht nur im Unterricht, sondern auch am Mittagstisch und in der Freizeit. Lehrkräfte können dadurch einerseits zu Ansprechpartnern für die Probleme und Sorgen der Schüler werden. Es bietet sich ihnen aber



auch die Chance, ihre Schüler von einer ganz anderen Seite, mit anderen Fähigkeiten zu erfahren als die, die sich üblicherweise, z.B. im Fachunterricht, zeigen. Lehrkräfte erhalten durch die verstärkte Nähe zum Schüler intensive und somit motivierende Rückmeldung.

Daneben bietet die Ganztagsklasse auch die Zeit, die Möglichkeit und den Raum, Ideen zur innovativen Unterrichtsgestaltung umzusetzen. Es stehen längere Unterrichtseinheiten zur Verfügung, es ist ein ruhigeres Arbeiten mit geringerem Zeitdruck möglich. Auch findet sich nicht zuletzt durch das externe pädagogische Personal Unterstützung zur Reduzierung der Gruppengröße oder zur Betreuung einzelner Schüler. Viele Kollegen schätzen diese Erfahrung der verstärkten Teamarbeit, sei es mit Lehrerkollegen oder den externen Partnern, sehr. Auf diese Weise ist Unterrichten in der Ganztagsklasse spannend und von neuen Möglichkeiten geprägt. Die Berufszufriedenheit steigt – und das trotz veränderter Arbeitsbedingungen, was zahlreiche Lehreraussagen bestätigen.

Ganztagschule heißt in vielerlei Hinsicht: Althergebrachtes über Bord werfen, Schule neu denken, und zwar für alle Beteiligten, für Schülerinnen und Schüler, Lehrer und Schulleitung.

Die wesentlichen Informationen zu den vielen Facetten von Ganztagschulen in Bayern bündelt das ISB-Internetportal <http://www.ganztagschulen.bayern.de>.

### Literatur

- Appel, S./Rutz, G. (Hrsg.) (2004): Handbuch Ganztagschule. Konzeption, Einrichtung und Organisation. Schwalbach/Ts: Wochenschau Verlag.
- Holtappels, H.-G./Klieme, E./Rauschenbach, Th./Stecher, L. (Hrsg.) (2007): Ganztagschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der „Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen“ (StEG). Weinheim: Juventa.

### Links

- <http://www.projekt-steg.de/main.php?sid=13fc0ee1e08689496660cccd5b9174&page=1>
- <http://www.ganztagschulen.bayern.de>

**Zur Autorin**

StDin Claudia Gantke, M.A. Leiterin des Referats „Organisations- und Qualitätsentwicklung“ im Bayerischen Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung.  
claudia.gantke@isb.bayern.de

Peter Hottaß

## **Ganztagschule: Von der Planung zur Umsetzung**

Ich bin Betroffener mit einer mehr als zwanzigjährigen Erfahrung als Schulleiter einer gebundenen Ganztagschule, und das im Freistaat Bayern. Also ein eher seltenes Exemplar.

Ich wurde Schulleiter einer bereits bestehenden Ganztagschule, einer Realschule, der auf Grund einer gewissen Erstarrung im Management die Schülerinnen und Schüler ausgingen.

*Der Schulträger*, eine Stiftung der Evangelischen Landeskirche in Bayern, drängte auf Reformen. *Die Lehrkräfte*, die sich um die Umkehr des Abwanderungstrends redlich bemühten, jeder auf seine Art, hatten resigniert, denn es fehlte ein zukunftsfähiges Konzept. Das Kollegium trug sich ernsthaft mit dem Gedanken, aus der gebundenen Ganztagschule wieder eine normale Halbtagschule zu machen. *Die Eltern* wandten sich enttäuscht von dieser Schule ab, weil sie den Eindruck hatten, dass Ihre Wünsche von der Schule weder verstanden noch ernst genommen wurden. *Die Schülerinnen und Schüler* fühlten sich eingesperrt und/sowie permanent überfordert und missverstanden, denn der Schultag dauerte von 7.50 bis 16.15 Uhr und war mit 10 Unterrichtseinheiten ausgefüllt, die lediglich von drei Pausen unterbrochen wurden, die nicht zu lang sein durften, damit die Schülerinnen und Schüler in dieser Zeit keine Sachbeschädigungen vornehmen konnten. Außerunterrichtliche Angebote gab es für 300 Schülerinnen und Schüler in Form von vier Tischtennisplatten und einer Freisportanlage, die aber in der Mittagszeit auf Grund von Beschwerden der Anlieger nicht benutzt werden durfte. Diese unerfreuliche Ausgangslage erwies sich im Nachhinein als ein Glücksfall, denn sie lieferte die Motivation für einen Kraftakt, der da hieß:

*Gemeinsam schaffen wir es! Packen wir es an!*

Im Zeitraffer lässt sich erkennen:

- nach 2 Jahren Reformarbeit stiegen die Schülerzahlen wieder an

- nach 5 Jahren Reformarbeit musste die Schule erstmals aufnahmewillige Kinder abweisen
- nach 15 Jahren Reformarbeit stehen die Eltern Schlange, um ihre Kinder in dieser Schule unterzubringen, und das trotz eines nicht unerheblichen Schulgeldes.

Meine nun folgenden Ausführungen habe ich unter der Prämisse gestaltet, dass die Tagungsteilnehmerinnen und Teilnehmer erfahren möchten, wie Schulen vorgehen können, um bei Umwandlung zu Ganztagschulen Erfolg versprechende Ergebnisse zu erzielen, wobei ich von den verschiedenen Formen ganztägiger Konzeptionen einmal absehe und mich ganz auf die gebundene Form konzentriere, garniert mit den eigenen Schulerfahrungen und unter Spiegelung der heutigen Schulentwicklungsforschung.

## Voraussetzungen für das Gelingen

### Gebrauchsanleitungen sind problematisch

Aus der heutigen Sicht des Schulentwicklungsprozesses muss man sagen, dass es weder eine wissenschaftliche noch eine praxisorientierte Gebrauchsanweisung für die Erstellung *eines* Konzeptes oder dessen Umsetzung gibt, die *hundertprozentig* zum Erfolg führt. Und das hat nachvollziehbare Gründe:

Jede Schule verfügt über

- eine andere Ausgangslage für die Motivation zur Ganztagschule
- ein individuell unterschiedlich zusammengesetztes Kollegium
- spezielle Ressourcen, die recht unterschiedlich sein können
- unterschiedlichste Bildungslandschaften
- ihr eigenes Klientel von Schülerinnen, Schülern und Eltern

Und deswegen muss von Anfang an klar sein, dass die Entwicklung einer zukunftsfähigen Ganztageschule ein individueller Such- und Gestaltungsprozess vor Ort ist, den die einzelne Schule in eigener Verantwortung selbst gestalten muss.

### Die Analyse der Bildungspartner

Um den Schulentwicklungsprozess zielstrebig in Gang zu bringen, ist es hilfreich, die an der Bildungspartnerschaft beteiligten Kräfte etwas genauer unter die Lupe zu nehmen. Gemeinsam ist allen, dass sie relativ wenig eigene Erfahrungen mit Ganztagsschulen haben, zumindest wer in Bayern die Schule durchlaufen hat. Deswegen muss z.B. bei der Erstellung des Konzeptes oder der Anforderung der notwendigen Ressourcen überzeugende Grundlagenarbeit geleistet werden.

#### *Das Kollegium*

Ohne ein überzeugtes Kollegium ist die Umwandlung einer Regel- zur Ganztagschule nicht möglich. Und man muss wissen, was Lehrkräfte auf keinen Fall lieben, nämlich den vertrauten Boden des Unterrichtens zu verlassen und sich auf ein ungesichertes Terrain neuer Schulstrukturen zu begeben. Und das ist kein Wunder, bestand doch die Ausbildung und die berufliche Tätigkeit bislang in *erlernter Hilflosigkeit* durch detaillierte Vorschriften und autoritäre Führung, die die eigene *Gestaltungskraft* eher *eingefrosten* als gefordert hat. Und noch etwas lieben Lehrkräfte nicht, dass nach einer wilden Hatz durch von „oben“ verordneter Veränderungen und von der Wirtschaft abgeschauter Reformen nun die Verantwortung für eine zukunftsreiche Schule auf ihre eigenen Schultern verlagert wird, ohne dass dafür *geeignete Hilfen* angeboten werden.

Es ist kein Wunder, dass Spezialisten aus der Psychologie und Soziologie sich mit diesen hemmenden Kräften auseinandersetzen und fein durchdachte „Schlachtenpläne“ austüfeln, um eingefrorene Kollegien zu erwärmen und unter zarter Seelenmassage zur Reformarbeit bereit zu machen. Die pädagogischen Wissenschaften sprechen in diesem Zusammenhang von der Entfaltung eines „kreativen Feldes“, das Lehrer aus ihrer Gestaltungsstarre auftaut, damit sie bereit werden, ihre individuellen Fähigkeiten und ihre Kompetenzen in eine zukunftsorientierte Schulentwicklung einzubringen.

#### *Die Schulleitungen*

Entscheidend für das Gelingen einer grundlegenden Schulreform in Richtung Ganztagschule ist die Rolle der Schulleitung. Wenn die

Schulleitung dem Prozess ablehnend gegenüber steht, ist ein Reformprozess nicht möglich. Wie also sollten Schulleiter für diesen verantwortungsvollen Schritt gewonnen werden?

Ich greife dabei auf die Ausführungen von Prof. Dr. Olaf-Axel Burow zurück, der den idealen Schulleiter mit einem erfolgreichen Jazzbandleader vergleicht, der begabte Musiker um sich scharft, um mit ihnen zu einem gemeinsamen Thema musikalische Improvisationen zu kreieren. Das Wesentliche daran ist, dass jeder der Musiker erkennt, wann er den Ton angibt oder sich zurückhält. Jeder muss offen sein für das Neue, das entsteht, und in der Lage sein, einen eigenen Beitrag zu leisten.

Übertragen auf die Ganztagschule bedeutet dies, dass der Schulleiter motiviert, koordiniert und dafür sorgt, dass geeignete Katalysatoren (z.B. befähigte Eltern, Schülerinnen und Schüler, Lehrkräfte oder anderes pädagogisches Personal) im „kreativen Feld“ der Schule den Platz finden, damit Ganztagschule gelingen kann.

#### *Die Eltern*

Eltern vergleichen die Erinnerungen ihrer Schulzeit mit dem, was ihre Kinder heute in der Schule erleben. Deswegen ist es kein Wunder, dass Eltern jede Reform begrüßen, die dazu dient, dass ihr Kind besser vorankommt, und das bezogen auf Leistung, Schulklima und Bildungshorizont. Kein Wunder, dass heute 75% der Eltern die Einführung der Ganztagschule begrüßen.

#### *Die Schülerinnen und Schüler*

Schülerinnen und Schüler, gleich welcher Altersstufe, können sehr wohl die Schwächen ihrer Schule erkennen. Die Reform einer Schule, die vor allem die Bedürfnisse der Kinder im Blick hat, wird deshalb von ihnen begrüßt. Allerdings muss auch berücksichtigt werden, dass sie die Veränderung ihrer Rolle, nämlich Schule verantwortlich mit zu gestalten, noch gar nicht gewohnt sind. Ältere schreckt dabei der Gedanke ab, dass sie die Schule, die sie schon mit 6 Stunden Unterricht am Vormittag als unerträglich finden, sie auch am Nachmittag noch um ihre Freiheit bringen könnte. Deswegen empfiehlt es sich, dass die Umstellung auf Ganztagsform mit der untersten Jahrgangsstufe beginnt, die dann Jahr um Jahr hinauf wächst.

### *Die Schulaufsicht*

Eine vollkommen neue Rolle muss die Schulaufsicht einnehmen, nämlich der sich auf den Weg machenden Schule mit Rat und Tat zur Seite zu stehen. Eine Beaufsichtigung oder gar Kontrolle würde fatale Folgen für den Entwicklungsprozess an der betreffenden Schule haben.

### *Der Schulträger*

Als Geldgeber für den Sachaufwand muss der Schulträger wissen, dass zukunftsfähige Ganztagsschulen ein Mehr an Kosten für Raumbedarf und Sachaufwand verursachen. Kleinliche Vergleiche mit den Halbtagschulen sind eher entwicklungshemmend.

### **Partizipation der Bildungspartner**

Wenn Schulen sich eine ganztägige Struktur geben wollen, dann muss auch klar sein, dass alle eben beleuchteten Partner an diesem Prozess beteiligt werden müssen. Und vor allem die Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler stehen an vorderster Stelle, weil die Erwachsenen nach anderen Überlegungen Schule gestalten wollen. Wenn Schule zum Lebensraum werden soll, dann müssen alle Partner gemäß ihrer Kompetenz in die Schulentwicklung ernsthaft eingebaut werden, erst dann ergibt sich ein kreatives Feld, das aus unterschiedlichen Vorschlägen den bestmöglichen Weg finden kann.

### **Mehr Autonomie**

Schulen, die sich auf den Weg machen, die Verantwortung für eine zukunftsfähige Ganztagsbildung in die eigene Hand nehmen, können nicht mehr am Gängelband der Bürokratie geführt werden, sie brauchen wesentlich mehr an Autonomie. Das sehen alle namhaften Fachleute so, die Schulentwicklungsarbeit betreiben. Es ist bekannt, dass die Selbststrukturierungskräfte der Schulen dann zum Tragen kommen, wenn geeignete Lern-, Handlungs- und Gestaltungsräume zur Verfügung stehen.

### **Hilfen nutzen**

Hilfreich sind auf dem Weg zur Schulentwicklungsplanung die Moderation durch Fachleute, die mit Entwicklungsprozessen und mit Schulen Erfahrung haben. Aber auch die Besuche von Schulen, die sich bereits auf den Weg gemacht haben, können den Blick für das Wünschens- und Erstrebenswerte eröffnen. Allerdings muss man wissen, dass die Konzepte der Modellschulen mit Blick auf die unterschiedliche Bildungslandschaft und der je spezifischen Ausgangslage nicht 1:1 kopiert werden können.

Natürlich gibt es heute auch ein immer breiter werdendes Angebot von Literatur zu Qualitätsmerkmalen von Ganztagsschulen, das den Interessierten weiterhelfen kann. Auch beim Ganztagsschulverband lassen sich Hilfen anfordern, die auf die individuelle Lage der Schule vor Ort eingehen.

## **Die Strategie der Umsetzung**

### **Phase 1: Initiative**

Glücklicherweise gibt es heute in der Literatur zahlreiche Veröffentlichungen über die Strategie, wie Ganztagsschulen entwickelt werden können. Wenn ich die eigenen Schritte des Reformprozesses an meiner Schule damit vergleiche, kommt das dem Modell von Dr. Katrin Höhmann, ehemalige Gesamtschuldirektorin und mittlerweile Professorin an der PH Ludwigsburg, sehr nahe. Wenn Schulen sich auf den Weg zu ganztägigen Strukturen machen, sind Kräfte erforderlich, die von der Notwendigkeit der Veränderungen am bestehenden Halbtagschulsystem überzeugt sind. Professor Olaf-Axel Burow nennt dies die Entdeckung des „gemeinsamen Grundes“. Erst wenn sich diese Rinnsale der verschiedenen Bildungspartner vereinigen, wird deren Kraft so groß, dass sie den Kampf gegen ein tradiertes Schulsystem aus dem vorletzten Jahrhundert erfolgreich aufnehmen können.

### **Phase 2: Bestandsaufnahme**

Heute wissen wir aus den wissenschaftlichen Untersuchungen, dass die kritische Bestandsaufnahme aller am Bildungsprozess Beteiligten die



Schwachstellen und Defizite der eigenen Schule aufzeigen soll, und zwar in einer Form, die die einzelnen Partner nicht verletzt und die Möglichkeit für den zweiten Schritt eröffnet, nämlich gemeinsam nach Verbesserungen zu suchen. Darauf aufbauend lassen sich die Ideen für eine „Traumschule“ entwickeln, losgelöst von den einengenden Institutionen und Vorschriften des realen Schulapparates.

### **Phase 3: Konzeption für Traumschule**

Wichtig für diesen Schritt ist die Mitwirkung aller Schlüsselpersonen der Bildungspartner vor Ort, also Lehrkräfte, Schülerinnen und Schüler, Eltern und Schulträger, wenn irgend möglich auch der Schulaufsicht. Vorteilhaft wäre auch, die Leitung dieser so wichtigen *Startveranstaltung* in die Hände eines kompetenten Moderators zu legen, der von allen Partnern anerkannt wird. Vom Moderator wird erwartet, dass er bei den Beteiligten die Lust auf Veränderung kompetent darstellen kann. Auch der Rahmen der Veranstaltung sollte dementsprechend feierlich und beeindruckend sein, über die Ergebnisse sollte auch öffentlichkeitswirksam berichtet werden.

Im Rahmen dieser Traumkonferenz entstehen die Umriss für das „Treibhaus der Zukunft“, die letztendlich zu der Frage führen, welches Ziel wir mit dieser Schule verfolgen, die wir neu denken. Damit beginnt ein Ringen um die Inhalte und die Formulierung, die nicht zu schnell abgeschlossen werden darf. Dieser Prozess bedarf vieler Gespräche, Befragungen und eines Reifeprozesses. Allen Beteiligten muss klar sein, dass hier das Modell für die eigene Schule entsteht. Für diesen Prozess hat sich die Einrichtung einer Steuergruppe bewährt, die in turnusmäßigen Sitzungen konzentriert die Konzeptfindung vorantreibt. Die Arbeit kann in ein Leitbild einmünden, das für die spätere Erstellung eines Schulprogramms eine gute Voraussetzung darstellt. Das Augenmerk sollte dabei auf die drei wichtigen Bereiche der Schulentwicklung gerichtet werden, nämlich

- der *Organisationsentwicklung* (z.B. Rhythmisierung, Teamentwicklung, innerschulische und außerschulische Kooperation, usw.)
- der *Unterrichtsentwicklung* (Didaktik, Methodik, Angebotsentwicklung, Verzahnung der Bildungsangebote usw.)

- der *Personalentwicklung* (z.B. Lehrkräfteeinsatz, pädagogisches Hilfspersonal usw.).

Allerdings sollte vermieden werden, durch allzu aufwändige Verfahren die Planungsphase länger als notwendig auszudehnen, weil sonst der Elan bei den in der Planungsphase nicht Beteiligten erlahmen könnte.

#### **Phase 4: Erste Schritte der Realisierung**

Die Umsetzung der Ergebnisse der Konzeptionsphase in die Wirklichkeit stellt ein komplexes Gebilde dar, das gut überlegt vorangebracht werden sollte. Weil Kollegien, Eltern und Schülerinnen und Schüler es bislang nicht gewohnt waren, Reformen selbst voranzubringen, herrscht natürlich große Unsicherheit bei der Umsetzung der ersten Schritte. Aus diesem Grunde empfiehlt es sich, kompetente Fachleute von außen in diese Steuergruppe zu holen und auch bei anderen Schulen, die sich schon auf den Weg gemacht haben, vor Ort zu informieren. Wie gut die Planung auch immer gedacht war, es wird immer Dinge geben, die anders als erwartet verlaufen. Wichtig ist dabei, dass für solche Fälle ein „Krisenstab“ installiert wurde, der darauf reagieren kann. Offensichtliche Mängel sollten von diesem Stab zügig behoben werden, bei anderen Klagen aber sollte erst einmal gesammelt werden, um dann eine Lösung nach Maß zu finden. Der Sache dienlich ist auch, die neuen Formen nach einer angemessenen Erprobungszeit auf den Prüfstand zu stellen, d.h. zu evaluieren.

Eine ganz wichtige Funktion kommt in dieser Phase der *Kommunikation* mit dem Bildungspartner zu, denn Zweifel und Unzufriedenheit ist ein schlechtes Pflaster für die Umsetzung einer ganz neuen Art von Schule. Aus psychologischen Gründen sollte die Startphase auch mit einem großen Fest oder einer Startveranstaltung gefeiert werden, um Zögernde noch mitzunehmen und auf den Zug noch aufsteigen zu lassen.

#### **Phase 5: Erprobung**

Der Übergang zwischen der Phase 4 und 5 ist fließend. Nach einigen Wochen hat sich die Aufregung gelegt, die Normalität des neuen ganztägigen Schultages kehrt ein. Es werden immer noch Mängel auftauchen, doch überhastete Kursänderungen sollten tunlichst vermieden werden, denn auch die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter müssen sich

an neue Aufgaben erst gewöhnen. Die kreativen Kräfte aller sind gefordert, um wirkliche Mängel nach einer angemessenen Erprobungsphase abzustellen.

### **Phase 6: Evaluation und Weiterentwicklung**

Der Prozess der Schulentwicklung fordert alle Bildungspartner heraus. Aber allen muss auch bewusst sein, dass nach dem Umstellungsprozess die Weiterentwicklung der Schulstruktur zum festen Inhalt der Gestaltungsarbeit werden muss. Die neuen Strukturen müssen überprüft werden, ob sie das angestrebte Ziel auch wirklich erbracht haben. Neue Entwicklungen im Bereich der Bildungsforschung müssen verfolgt werden, und auch die Fortbildung in verschiedenen Bereichen darf nicht verpasst werden. Eine Schule, die sich auf den Weg gemacht hat, darf nicht ruhen, denn sonst überholen sie die gesellschaftlichen Entwicklungen.

### **Schlussbetrachtung**

Ganztagsschulentwicklung ist ein aufregender, kräfteaubender, aber auch befriedigender Prozess, der dazu führt, dass alle Bildungspartner näher zusammenrücken. Das Gefühl, gemeinsam etwas zum Wohle der Schülerinnen und Schüler verändert zu haben, gibt für viele Jahre Wärme. Deswegen ist die Erkenntnis für alle wichtig, dass die Struktur der eigenen Schule ständig kritisch betrachtet werden muss. Die Einsicht nach diesem Reformprozess sollte die Erkenntnis festigen, dass die Schule ein Haus des Lernens ist, in dem alle Bildungspartner miteinander im Dialog bleiben müssen, um diese Schule weiter zu entwickeln.

Die Schulentwicklung hin zu mehr Ganztagsschulen in Bayern wird in den nächsten Jahren sicherlich an Dynamik gewinnen. Und das ist gut so, denn es reicht nicht aus, unser Bildungssystem zu optimieren, sondern es von Grund auf neu zu denken. Diese Entwicklung haben die meisten Industrienationen bereits hinter sich gebracht.

**Zum Autor**

Rektor a.D. Peter Hottass. Ehem. Schulleiter der Jacob-Ellrod-Ganztagsrealschule Gefrees. Gründungsmitglied des Ganztagsschulverbandes Bayern, Ganztagsschulberater, Mitarbeit bei wissenschaftlichen Begleituntersuchungen zur Ganztagschulentwicklung.

<http://www.hottass.de>

[peter.hottass@gmx.de](mailto:peter.hottass@gmx.de)

Andreas Keim

## Das Konzept des Achtjährigen Ganztagsgymnasiums am Beispiel des Johann-Philipp-von-Schönborn-Gymnasiums in Münnerstadt

Mit dem Schuljahr 2002/2003 hat das Bayerische Staatsministerium für Unterricht und Kultus den Schulversuch *Achtjähriges Ganztagsgymnasium* (GT8) ins Leben gerufen. Der Schulversuch sah eine Verkürzung der gymnasialen Schulzeit auf acht Jahre ohne Einbeziehung der Kollegstufe vor. Damit sollte die Qualität des bayerischen Abiturs gewährleistet bleiben. Im Vergleich zum neunjährigen Gymnasium (G9) erhöhte sich deshalb am GT8 die Wochenstundenzahl. Zusätzlich enthält die Stundentafel *Intensivierungsstunden*<sup>10</sup> in den Kernfächern, um die Lernprozesse zu intensivieren und individualisieren. In seiner ganztägigen Form bietet das G8 seinen Schülerinnen und Schülern zusätzlich *Arbeitsstunden*, um Zeit zum Üben und Vertiefen anstelle der Hausaufgaben zu geben. Dazu kommt eine *pädagogisch gestaltete Freizeit*, die mit vielfältigen Wahlangeboten zur Entwicklung der Persönlichkeit beiträgt. Zur Unterstützung dieser Aktivitäten wurden von Anfang an Sozialpädagogen in das Projekt einbezogen. Insgesamt soll sich der Tagesablauf in der Ganztagschule durch eine flexible *Rhythmisierung* auszeichnen, in die lernpsychologische Faktoren und projektorientierte Unterrichtsformen einbezogen werden sollen. Im Schuljahr 2007/2008 befinden sich die beiden Schulversuchsklassen in der Jahrgangsstufe 10, der Ganztagszweig am Johann-Philipp-von-Schönborn-Gymnasium Münnerstadt umfasst nun insgesamt elf Klassen ab der Jahrgangsstufe 5.

---

<sup>10</sup> Zu den Intensivierungsstunden siehe auch: „Intensivierungsstunden am achtjährigen Gymnasium in Bayern: Ziele Organisation Inhalte, Anregungen zur Umsetzung“, Hrsg.: Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München; <http://www.isb.bayern.de>

## **Abgrenzung des Schulversuchs GT8 zur generellen Einführung von G8**

Mit der generellen Einführung des Achtjährigen Gymnasiums (G8) in Bayern zum Schuljahr 2004/2005 steht der Ganztagszweig nun als weitere Alternative zur Auswahl, ohne dass hier mehr Lehrstoff vermittelt werden muss. Lehrpläne und Stundentafeln wurden angeglichen. Aus dem Schulversuch übernommen wurden die *Intensivierungsstunden*. Der wesentliche Unterschied besteht in der Ganztagschule zunächst darin, dass sich hier alle Schülerinnen und Schüler montags bis donnerstags bis 16.10 Uhr in der Schule aufhalten. Das gibt der Schule die Möglichkeit, den gesamten Tagesablauf nach pädagogischen Gesichtspunkten zu planen und zu gestalten. Das geschieht zum einen durch *Arbeitsstunden* zur Erledigung der schriftlichen Aufgaben, die im G8 in Normalform als Hausaufgaben gegeben werden. Alle schriftlichen Aufgaben sollen im GT8 in der Schule bearbeitet werden können. Mündliche Vorbereitungen müssen dagegen nach wie vor auch zu Hause erledigt werden. In den Arbeitsstunden sind die Klassen in der Regel in zwei Gruppen geteilt, jede Gruppe wird von einer Lehrkraft beaufsichtigt und betreut.

Dazu kommt ein breites Angebot an freizeitpädagogischen Maßnahmen. Eine Ganztagschule, die diesen Aspekt vernachlässigt, kann auf Dauer keinen Erfolg haben. Selbstverständlich ist auch, dass die Ganztagschule ihren Schülern die Möglichkeit gibt, in der Schule ein warmes Mittagessen einzunehmen. Dazu sind in Münnerstadt eine von einem Cateringunternehmen betriebene Küche und ein Speisesaal vorhanden. Um eine Verzahnung mit dem G9 bzw. dem G8 in Normalform zu gewährleisten, werden die *Kennenlernwoche* im Schullandheim und weitere Schulausflüge gemeinsam gestaltet. Auch viele Wahlangebote gelten für beide Schulzweige.

## **Ausgestaltung des Schulversuchs am Johann-Philipp-von-Schönborn-Gymnasiums**

### **Organisatorische Voraussetzungen und Erfahrungen aus der Praxis**

#### *Raumbedarfeiner Ganztagschule*

Eine Ganztagschule benötigt besondere Räumlichkeiten, die sich zum Teil erheblich von den üblichen Schul- und Unterrichtsräumen unterscheiden. Dazu gehören Gruppenräume, Räume für gemeinsames Spiel, Werk- und Zeichenräume, Räume zum selbstständigen Arbeiten, Sportstätten, aber besonders auch Rückzugsräume für den Freizeitbereich. Das Raumkonzept des Johann-Philipp-von-Schönborn-Gymnasiums sieht eine räumliche Trennung von Arbeits- und Freizeiträumen vor. Jede Jahrgangsstufe erhält zudem ihren eigenen Aufenthaltsbereich. Die Raumausstattung ist sicherlich der Bereich, der sich an den verschiedenen Schulen am weitesten unterscheidet und in dem die Lösungen vor Ort individuell gefunden werden müssen. Ohne zusätzliche Räume bzw. Räume, die speziell für den Ganztagsbetrieb vorgesehen sind, erscheint ein voll ausgebauter Ganztagsbetrieb jedoch kaum möglich. Die Ausstattung mit verschiedenen Räumen ist in Münsterstadt aufgrund eines angrenzenden alten Gebäudebestands, der angemietet werden konnte, besonders gut. Besonderer Bedeutung kommt im Freizeitbereich der Bewegung und der sportlichen Betätigung zu. Wenn hier für den Ganztagsbereich wenig eigene Einrichtungen, beispielsweise eines Bewegungsraumes mit einer Boulderwand oder Tischtennisplatten etc. möglich sind, sollten zumindest die Sportstätten der Schule während der Freizeitschiene für die Ganztagschüler zugänglich sein. Möglich ist hier auch eine Kombination von Wahlangeboten für den Normal- und Ganztagsbereich. Zudem zeigen die Erfahrungen, dass für Schülerinnen und Schüler, die sich den ganzen Tag über in mehr oder weniger großen Gruppen aufhalten, ein besonderes Bedürfnis nach kleineren Räumen als Rückzugsort besteht. Sind an einer Schule nur die typischerweise großen Klassen- oder Unterrichtsräume vorhanden, kann man mit Mitteln der Raumgestaltung wie Trennwänden, Regalsystemen oder anderer Möbelstücke innerhalb dieser Räumlichkeiten Bereiche abtrennen.

*Zeitliche Struktur*

Der Schultag beginnt für jede Ganztagsklasse um 8 Uhr (siehe Tabelle 1). Nach jeweils zwei Schulstunden findet eine 15-minütige Pause statt.

Zeit	Montag	Dienstag	Mittwoch	Donnerstag	Freitag
08:00-08:45	Latein	Sport	IS*	Religion	Mathe
08:45-09:30			Klassleitung		
09:30-09:45	Pause				
09:45-10:30	Deutsch	NuT	Latein	Erdkunde	Latein
10:30-11:15			Sport		
11:15-11:30	Pause				
11:30-12:15	Arbeitsstunde				
12:15-13:55	Mittagessen Freizeit/Wahlangebote/Neigung				frei
13:55-14:40	Kunst	Mathe	IS	IS	
14:40-15:25		Musik	Deutsch	Deutsch	
15:25-16:10	NuT*	MT*	Mathe		

\*NuT: Natur und Technik, IS: Intensivierungsstunden, MT: Methodentraining

Tabelle 1: Beispielstunde einer fünften Klasse im Ganztagsbereich

Grundsätzlich haben wir in Münsterstadt entschieden, dass am Vormittag nicht mehr als fünf Stunden Unterricht gehalten werden soll. So beginnt für die erste Schicht um 11.30 Uhr das Mittagessen, für die zweite Schicht um 12.15 Uhr. Schülerinnen und Schüler aus dem G8 in Normalform nehmen das Essen in der Regel ab 13 Uhr ein. Insgesamt liegt der Zeitrahmen für die Freizeit- bzw. Mittagspause zwischen 11.15 bis 13.55 Uhr, während dieser Zeit werden sowohl *freie* als auch *gebundene* Freizeitaktivitäten angeboten. Der Unterricht endet montags bis donnerstags um 16.10 Uhr, am Freitag um 13 Uhr. Darüber hinaus bieten wir am Freitag ein Betreuungsangebot bis 14 Uhr.

Der zeitliche Rahmen hat sich insgesamt sehr gut bewährt, so dass wir bemüht sind, ihn für alle Jahrgangsstufen von der fünften bis zur zehnten Klasse einzuhalten. Macht die Stundentafel einen regulären Unterricht von mehr als 34 Wochenstunden nötig, so bieten sich drei Alternativen an. Zunächst wäre das die Einbeziehung des Freitagnachmittags in



das Ganztagskonzept, dann die Ausdehnung mancher Schultage bis 16.55 Uhr oder Unterricht nach Stundentafel statt einer oder zweier Arbeitsstunden, was zur Folge hätte, dass an diesen Tagen Hausaufgaben daheim erledigt werden müssten. In Münnerstadt hat sich die letzte Möglichkeit für Jahrgangsstufen ab der achten Klasse als am praktikabelsten erwiesen und wurde auch von der Schülerschaft bevorzugt. Für ein geschlossenes und ganzheitliches Ganztagskonzept spricht aber auch die Einbeziehung des Freitagnachmittags.

### *Personaleinsatz*

Strukturmerkmal der gebundenen Ganztagschule ist die Einbeziehung von externem pädagogischen Personal, das die Schule bei der Umsetzung der pädagogischen Aufgaben unterstützt und wesentlich zum Erfolg der Ganztagschule beiträgt. Bedeutsam ist hier die Frage der Qualifikation und Ausbildung, der Einsatzmöglichkeiten im Ganztagsbereich und der Zusammenarbeit mit den Lehrkräften. In Münnerstadt wurde auf eine klar und fest abgegrenzte Qualifikation des pädagogischen Personals als Einstellungsvoraussetzung verzichtet. Es wurde jedoch darauf geachtet, dass das Personal grundsätzlich eine Ausbildung im pädagogischen Bereich vorzuweisen hat. Zu diesen Berufsbildern gehört beispielsweise das der Erzieherin, Sozialpädagogin oder der Lehrkräfte außerhalb des Schuldienstes mit absolviertem ersten oder zweiten Staatsexamen. Die Erfahrungen mit dem Einsatz des pädagogischen Fachpersonals hat gezeigt, dass der Einsatzschwerpunkt in den Bereichen liegen sollte, die klassischerweise nicht von Lehrkräften abgedeckt werden können. Dazu gehört der Bereich der Organisation der Freizeit (nicht der Angebote selbst, die zumindest teilweise auch von Lehrkräften angeboten werden), der Aufsicht und besonders der kontinuierlichen pädagogischen Begleitung und Betreuung. Dies hat beispielsweise dazu geführt, dass das pädagogische Personal nicht mehr in den Arbeitsstunden eingesetzt wird, sondern dass vielmehr zusammen mit den Klassenleiterinnen und Klassenleitern Tandems gebildet werden und so eine feste Zuordnung zwischen Klassen und pädagogischem Personal besteht. Eine feste Einbindung in das allgemeine Schulleben ist für das pädagogische Team notwendig und sinnvoll, das kann etwa durch die Teilnahme an Konferenzen geschehen und wird in Münnerstadt

durch wöchentliche Teamsitzungen mit dem Koordinationsteam des Ganztagsbereichs und der Schulleitung realisiert.

### *Aufsichten und Betreuung*

Eine Ganztagschule muss selbstverständlich mit einer anderen Aufsichtsproblematik zurechtkommen als eine traditionelle Halbtagschule. Das heißt, dass je nach räumlicher Situation ein auf die jeweilige Schule abgestimmtes Aufsichtskonzept erstellt werden muss. Dazu gehört auch die Einbeziehung des Freizeitbereichs in Alarmpläne etc. Ebenso bedeutsam ist die Frage der Verlässlichkeit der schulischen Betreuung insgesamt, etwa bei Unterrichtsausfall durch Krankheiten oder Fortbildungen. In Münsterstadt garantieren wir die Betreuung bis zum Unterrichtsende, also bis 16.10 Uhr, auch wenn Lehrkräfte ausfallen sollten. Um das zu erreichen wird ein Präsenzplan des pädagogischen Teams eingerichtet, durch den Freizeit- und Betreuungsmaßnahmen bis zum Ende des Schultags sichergestellt sind. Die Eltern wählen zu Beginn des Schuljahres, ob ihr Kind in der letzten Stunde gegebenenfalls betreut werden soll oder ob es nach Hause fährt.

## **Pädagogische Strukturmerkmale in der Praxis**

### *Rhythmisierung des Schultages*

Der Schultag wird *rhythmisiert*. Das heißt, es wird auf einen sinnvollen Wechsel von Arbeits- und Pausenzeiten geachtet, die Überlegungen zur Rhythmisierung des Schultags hinsichtlich der Fächerverteilung werden berücksichtigt und Lehrkräfte werden dazu angehalten auch innerhalb von Unterrichtseinheiten zu rhythmisieren.

Die gymnasiale Stundentafel lässt nicht viele Möglichkeiten der Rhythmisierung durch frei wählbare Elemente, daher kommt der grundsätzlichen Struktur des Schultags eine große Bedeutung zu. Als ausgesprochen positiv hat sich am Schönborn-Gymnasium die Einteilung des Schultags in einen fünfstündigen Vormittags- und einen dreistündigen Nachmittagsblock erwiesen. Grundsätzlich werden in Münsterstadt auch die klassischen Lernfächer wie etwa Mathematik, Deutsch oder die Fremdsprachen am Nachmittag unterrichtet und Fächer aus dem eher kreativ-künstlerischen Bereich oder Sport auch am Vormittag. Inge-

samt ergibt sich aus diesen Merkmalen eine Verantwortung der Lehrkräfte auch innerhalb der Unterrichteinheiten, die meist 90 Minuten betragen, zu rhythmisieren.

#### *Organisation des Unterrichts in Doppelstunden*

Um die Fächerhäufung an den einzelnen Tagen zu verringern, werden die Fächer hauptsächlich in Doppelstunden unterrichtet. Diese Doppelstunden tragen dazu bei, neue Unterrichtsformen erproben zu können, sie brechen den kurzatmigen 45-Minuten-Rhythmus auf, sie verhindern eine zu große Fächerfülle an einem Tag und erleichtern Schülerinnen und Schülern so die Vorbereitung auf den nächsten Schultag. Die Evaluation der Doppelstündigkeit ist in MÜNNErstadt noch nicht abgeschlossen, aber in Zwischenergebnissen hat sich gezeigt, dass eine Mehrheit der Lehrkräfte die Doppelstündigkeit positiv beurteilt und dass sie sowohl von Eltern als auch Schülern positiv gesehen wird.

#### *Epochenunterricht*

In den Fächern Biologie und Erdkunde wurde zu Beginn des Schulversuchs der Unterricht nach dem Epochenprinzip erprobt. Die Ergebnisse sind durchaus positiv, es ist in den jeweiligen Fächern intensiveres und nachhaltigeres Arbeiten möglich, für die Schülerinnen und Schüler sinkt die Anzahl der zu einem Zeitpunkt unterrichteten Fächer und damit der Aufwand bei der Vorbereitung. Aber es sind hier auch organisatorische Schwierigkeiten zu bedenken, besonders, wenn der Ganztagszweig zweizügig voll ausgebaut ist. Epochenunterricht erfordert meist die Kopplung zweier Lehrkräfte und zweier Klassen, nicht nur damit es nicht zu einer sehr ungleichen Arbeitsbelastung für die einzelne Lehrkraft während des Schuljahres kommt, sondern auch, damit Fachräume nicht unnötig blockiert werden, also leer stehen.

#### *Unterricht in Projektform*

Das Fach Natur und Technik wird in der 5. Jahrgangsstufe in *Projektform* gehalten. Die Kombination von pädagogischen und unterrichtlichen Einheiten bei Schullandheimaufenthalten kann dafür genutzt werden, um Entlastung für die Stundentafel zu gewinnen. So können in der Stundentafel pädagogische Freiräume geschaffen werden. In MÜNNEr-

stadt wird durch einen festen Lehrplan während dieser Woche für das erste Halbjahr eine Wochenstunde Unterricht abgeleistet, im zweiten Halbjahr geschieht dies durch Projekttag. Die entstehenden Fenster in der Stundentafel können dann für Methodentraining oder Klassleiterstunden genutzt werden.

#### *Arbeitsstunden anstatt schriftlicher Hausaufgaben*

*Arbeitsstunden* ersetzen an Tagen mit Nachmittagsunterricht die schriftlichen Hausaufgaben. Die Lehrkräfte verteilen das Arbeitspensum über die ganze Woche und machen genaue Zeitvorgaben, damit die Aufgaben in 45 Minuten erledigt werden können. Dieser Zeitrahmen hat sich insgesamt als ausreichend für das schriftliche Üben erwiesen. Organisatorisch werden die *Arbeitsstunden* in festen Zeitschienen gehalten, damit für Schüler und Lehrkräfte ein verlässlicher Rahmen entsteht. Ebenso ist es bedeutsam, dass eine Lehrkraft alle *Arbeitsstunden* einer Arbeitsgruppe – die Klassen sind in den *Arbeitsstunden* in der Regel in zwei Gruppen geteilt – beaufsichtigt und betreut.

#### *Methodentraining und Klassleiterstunden*

In der Jahrgangsstufe 5 ist das Fach *Methodentraining* fest mit einer Wochenstunde im Stundenplan verankert. Hier werden Inhalte wie das Lernen-lernen, Fragen der Arbeitsorganisation, aber auch Konzentrationsübungen und Prüfungsvorbereitung behandelt. Zusätzlich erhalten alle 5. Klassen im Ganztagsbereich eine eigene *Klassleiterstunde*, in der allgemeine pädagogische Fragen behandelt werden. Häufig geschieht dies in Form eines Klassenrats. Beide Einrichtungen haben sich in der Praxis sehr bewährt. Das *Methodentraining* wird von den Schülerinnen und Schülern als sehr hilfreich empfunden, auch wird positiv bewertet, dass hier ein Fach ohne jeden Notendruck unterrichtet wird. Die *Klassleitungsstunde* gibt den Lehrkräften einen wichtigen organisatorischen Freiraum, um pädagogische Fragen kontinuierlich und ohne Zeitdruck im Klassenverband zu besprechen.

#### *Teambildung und Elternarbeit*

Zentrale Bedeutung kommt in der Ganztagschule auch der *Teambildung* zu. Um die Zusammenarbeit von Lehrkräften zu fördern wird in

bestimmten Jahrgangsstufen eine wöchentliche Teamstunde eingerichtet. Jede Erzieherin und Sozialpädagogin ist einer bestimmten Klasse zugeordnet und hat wöchentlich eine Teamstunde mit den jeweiligen Klassenleitern. Das pädagogische Personal hat darüber hinaus eine wöchentliche Besprechung mit der Leitung des Ganztagsgymnasiums. Ferner gibt es wöchentliche Sitzungen zwischen Schulleitung und der Leitung des Ganztagsgymnasiums. Ebenso wichtig für das Gelingen der Ganztagschule ist eine intensive *Elternarbeit*. Das beginnt bereits vor der Anmeldung in Aufnahmegesprächen, bei der Gestaltung von Klassenelternabenden und den regelmäßigen Sprechstunden für Eltern durch das pädagogische Personal. Die Praxis hat gezeigt, dass sich die Gespräche vor der Aufnahme in den Ganztagszweig bewährt haben. Es entsteht von Beginn an eine vertrauensvolle Basis, die gerade in der Ganztagschule unabdingbar ist, da die Schule hier zwar keinesfalls die Elternrolle ersetzen kann und soll, aber doch vermehrt in erziehungsunterstützende Maßnahmen eingebunden ist, und dies nur gelingen kann, wenn ein intensiver Austausch mit den Eltern stattfindet.

### **Schlussbemerkung**

Alle Schulen, die einen Ganztagszweig einrichten, werden versuchen, von Erfahrungen an anderen Schulen zu profitieren. Es hat sich aber gezeigt, dass es den einen allein richtigen Weg in einem Ganztagskonzept nicht gibt, dazu sind die Voraussetzungen und Erfordernisse an den einzelnen Schulen zu unterschiedlich. Deshalb ist es wichtig, Schule als kontinuierlichen Prozess der Evaluation und Verbesserung zu begreifen und den Mut zu individuellen und manchmal vielleicht auch unorthodoxen Lösungen zu haben. Als weitergehende Informationsquelle zum Thema Ganztagschulen in Bayern ist das neue Internetportal des Staatsinstituts für Schulqualität und Bildungsforschung in München zu nennen, das unter der Adresse <http://www.ganztagschule.bayern.de> zu erreichen ist und eine Fülle von Informationen für Schulen und Eltern bietet.

**Zum Autor**

OStR Andreas Keim. Koordinator des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus für Ganztagsangebote an Gymnasien in Franken.

[izbb@andreaskeim.de](mailto:izbb@andreaskeim.de)

Karin Doberer

## Optimierte Raumbedingungen zur Unterstützung von Schulklima und Lernkultur



*„Im Sinne einer gerechten Auslese lautet die Prüfungsfrage für Sie alle gleich: Klettern Sie auf den Baum!“*

In einer Gesellschaft, in der die zwischenmenschlichen Beziehungen häufig von Angst, Frust, Schikanen, Rücksichtslosigkeit und anderen negativen Energien geprägt sind, können weder die kreativen noch produktiven Potentiale der Bevölkerung richtig mobilisiert werden. Seelische Gesundheit und die aus ihr hervorgehenden sozialen Fähigkeiten und produktiven Kräfte wie Zusammenarbeit, Menschenkenntnis, Kreativität, Motivation und Lernbereitschaft werden in unserer Gesellschaft immer wichtiger. Das derzeitige Bildungswesen ist aber auf die systematische Vermittlung solcher Fähigkeiten kaum vorbereitet.

Lernen setzt eigene Verantwortung und Aktivitäten seitens der Schülerinnen und Schüler voraus. Zudem ist Lernen ein gemeinschaftlicher Prozess. Die Lösungskompetenz des Einzelnen wird in der Zusammenarbeit mit anderen gesteigert.

Unsere Schulen werden seit vielen Jahren mit immer wieder geänderten Anforderungen der Kultusministerien und klar formulierten Forderungen der Wirtschaft nach qualifizierten und teamfähigen Schulabgängern konfrontiert. Es gibt üppige Lehrpläne und noch üppigere Lehrbücher verschiedenster Verlage. Sie alle dienen als Grundlage für Unterricht.

In Industrie und Handwerk würde kein Arbeitgeber auf die Idee kommen, z.B. einen Mauerer nur mit den Plänen eines Architekten loszuschicken, um ein Haus zu bauen. Ihm wird das entsprechende Arbeitsmaterial und erforderliches Werkzeug zur Verfügung gestellt. Und die beteiligten Handwerker und Handwerkerinnen einigen sich auch noch auf Arbeitsmethoden, die abgeprochen und erprobt werden.

Unsere Lehrkräfte arbeiten die Lehrpläne in der Regel als Alleinkämpfer hinter geschlossener Klassenzimmertür ab. Arbeitsmaterial und Werkzeug werden selten mitgeliefert, Zeit für das Erarbeiten gemeinsamer Methoden im Lehrerkollegium zur optimalen Umsetzung der Lehrpläne gibt es nicht. Passende Lehrerteam- und -arbeitsräume sind eher selten.

Obwohl Schule schon lange mehr bedeutet als Wissensvermittlung und Wissensaufnahme, finden wir kaum Schulen, die in ihrem Raumkonzept von der klassischen Struktur, d.h. schmale Flure mit links und rechts angeordneten, rechteckigen Zimmern, abweichen. Vergleichen möchte ich diese Räume mit der Blackbox eines Flugzeugs. Sie wird erst dann geöffnet, wenn etwas passiert.

Das Erlernen und Einüben von Schlüsselqualifikationen steht immer mehr im Vordergrund. Gruppen- und Einzelarbeit bekommen mehr Gewicht. Ebenso wichtig sind das Präsentieren eigener Ergebnisse und das Entwickeln einer Diskussionskultur, die von gegenseitigem Respekt geprägt ist und unseren Schülerinnen und Schülern das Zuhören als „Geschenk“ erlebbar macht. So wird die Lehrkraft zum Moderator oder zur Moderatorin, welche Lernprozesse anleitet, organisiert und ermöglicht. Wir benötigen eine neue Lern- und Raumkultur zur Vermittlung dieser Kompetenzen. Eigenverantwortliches Lernen kann nicht in



Räumen stattfinden, die auf lehrerkonzentrierten Frontalunterricht zur lehrplanorientierten Wissensvermittlung – und das möglichst im Gleichmarsch von 30 Lernenden – ausgerichtet sind. Schülerinnen und Schüler wie Lehrkräfte benötigen eine Lernlandschaft, die individualisierenden, selbstgesteuerten, an eigenen Lernplänen und auf Kompetenzen ausgerichteten Unterricht unterstützt.

### **Moderne Lernräume für neue Unterrichtsformen und stressfreies Lernen**

Neue Lehr- und Lernstile benötigen optimierte Raumbedingungen, die differenzierten Unterricht überhaupt erst ermöglichen. Wir brauchen Lernräume, die Individualität und Teamgeist in gleichem Maße fördern.

Leider werden viele Architektinnen und Architekten und Sachaufwandsträger erst im fortgeschrittenen Verlauf der Bau- und Planungsphase über die Schulleiter auf das Konzept „Das flexible Klassenzimmer“ aufmerksam. Oft sind zu diesem Zeitpunkt bereits Bauinvestitionen in herkömmliche Konzeptionen geflossen. Bei rechtzeitiger Planung einer flexiblen Nutzung ist zum gleichen Preis ein wesentlicher Mehrwert erzielbar. Jeder Schulneubau und jede Sanierung einer Schule sollte eine Investition in die Zukunft sein – auch in die Realisierung neuer Lern- und Lehrmethoden.

Der Aufbau einer *neuen Lernkultur* erfordert Räume mit vielfältigen Lernlandschaften, in denen Kinder Dinge finden und Situationen erleben,

- die zum Tätigwerden auffordern,
- die zum Probieren animieren,
- die dazu anregen, Neuland zu ertasten.

Die Ausstattung des Raumes muss mitspielen. Beweglich und gut kombinierbar müssen die Möbel sein, flexibel die Tafeln, die Projektionswände und Karten, multi-funktional und gesundheitsfördernd. Transparenz und Intimität muss ohne Aufwand zu schaffen

sein, und natürlich muss der Raum die Kommunikation unterstützen!

### So war's bisher:



Die Möblierung der Klassenräume setzte bisher enge Grenzen für eine flexible Nutzung. Präsentation der Schülerarbeiten war nur durch provisorische Lösungen, die nicht selten vom Organisationstalent und der Kreativität der Lehrkraft abhängig war, möglich.



Dauerpräsentation, z.B. Zeitleiste der Geschichte, wurde oft mit Klebestreifen oder Nägeln an der Wand befestigt. Die daraus entstandene Wandbeschädigung hatte in vielen Schulen das absolute „Klebeverbot“ zur Folge. Die monströse Klappschiebetafel gab es an der Stirnseite, links daneben – meist am Fenster – eine viel zu kleine Projektionsfläche, an der bei der ersten Sonneneinstrahlung nichts mehr zu erkennen war.

Die Flure waren oft „zweckmäßig“ an den Wänden halbhoch gefliest, regten jedoch nur zur „Flucht“ an – nicht zur Kommunikation.

### Das flexible Klassenzimmer:



Die übliche Tafel befindet sich nicht mehr an einem festen Punkt im Klassenzimmer, sondern kann über Schienen leicht an die gewünschte Position im gesamten Raum transportiert werden. Durch die Montage von Wandschienen und die Nutzung von unterschiedlichen

Flextafeln wird differenziertes Lernen und Lehren in großen und kleinen Gruppen ohne Umbauaufwand überhaupt erst ermöglicht.



Eine abgestimmte Farb- und Lichtgestaltung sowie die Integration der Flure als Orte der Kommunikation und Rückzugsmöglichkeit sind im Rahmen von Ganztagskonzepten zwingend erforderlich. Fahrbare Dreieckstische mit geringem Gewicht lassen sich beispielsweise beliebig nutzen, als Einzel-

zeltisch wie auch für optimierte Partner- und Gruppenarbeitssituationen. Die Dreiecksform ermöglicht nicht nur viel individuellen Arbeitsraum, sondern auch vollen Blickkontakt innerhalb der Gruppe.

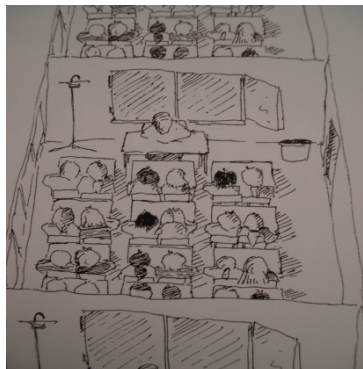
Büchertaschen, persönliches sowie gemeinsames Arbeitsmaterial wird in fahrbaren Sideboards untergebracht.

## Vom Haus der Belehrung zu Häusern des Lernens

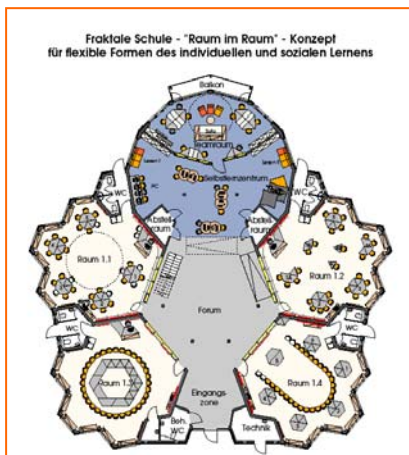
Optimierte Raumbedingungen durch flexible Raumausstattung, verantwortungsbewusster Technikeinsatz und eine ausgewogene Farb- und Lichtgestaltung erleichtern die Entwicklung einer neuen Lernkultur. Um die Chancen dieser neuen Lernkultur zu nutzen, bedarf es allerdings eines Lehrerkollegiums, welches mit Freude und gegenseitiger Synergie im Team Unterrichtsthemen neu denkt.

Wie sollen Schülerinnen und Schüler zusammenarbeiten, wenn es ihnen die Lehrkräfte nicht vormachen? Die Pausen zwischen den Unterrichtseinheiten und einige Lehrerkonferenzen oder pädagogische Nachmittage pro Schuljahr dienen nicht der Bildung eines nachhaltig funktionierenden Teams. So ist es zwingend erforderlich, die bisherige Struktur unserer Schulen – lange unnutzbare Flure, getrennte Fachräume, gesonderter Verwaltungstrakt – sowie die ebenso starr strukturierte Zeitplanung durch Stundenplan neu zu denken.

Ein mögliches Beispiel:  
Vom Lernen im Quadrat ...



... zum Lernen in einer LernLandSchaft



Die fraktale Schularchitektur wurde an der Universität Paderborn im Rahmen des Projekts KOLEGE vom Schulpädagogen und Didaktiker Wilfried Buddensiek entworfen und in Kooperation mit dem Göttinger Architekturbüro Sittig + Voges zur Baureife entwickelt. Zwei Grundschulen der Stadt Herford haben bereits ihre fraktalen Neubauten bezogen (<http://www.fraktale-schule.de>).

Vergleichen möchte ich die fraktale Schule mit der fraktalen Struktur eines Blumenkohlkopfes. So bildet jedes Röschen für sich die gleiche bzw. ähnliche Struktur wie der Blumenkohl im Gesamten. Fraktale Schule bedeutet somit die „kleine Schule in der großen Schule“ – mit eigenen WCs, Gruppen- bzw. Selbstlernzentren, Forum und vor allem einen dieser kleinen Schule zugeordneten Pädagogen-Teamraum. Der Flur, den es in gewohnter Form nicht mehr gibt, ist Forum und somit bestens für Präsentationen und fächerverbindende Projektarbeit geeignet. Innerhalb dieser kleinen Einheit mit max. 120 Lernenden und max. 12 Pädagoginnen und Pädagogen wird Erziehung und Bindung möglich. Die Lernenden übernehmen Verantwortung für ihr Reich. Fachräume werden zentral angeordnet und sind eher als Ateliers denn als Lehrräume zu betrachten.

Die Wände zwischen den einzelnen Klassenräumen bestehen aus einer Holzriegelkonstruktion mit Glaseinsätzen ab 100 cm Höhe. Falls gewünscht und aus pädagogischen Gründen „Intimität“ erforderlich scheint, werden die im Raum genutzten flexiblen Tafeln in die entsprechenden Klemmschienen, die auf die Holzriegel montiert sind, gehängt und ohne Umbauaufwand bekommt der Raum einen völlig anderen Charakter.

Aufgrund der grundsätzlichen Transparenz ist es möglich, die Schülerinnen und Schüler in Einzel- oder Gruppensituationen mit Arbeiten zu beauftragen und gleichzeitig mit den Kollegen im Teamraum Projekte und Unterrichtssequenzen vorzubereiten, ohne die Aufsichtspflicht zu verletzen.

Viele Glaubenssätze der Vergangenheit müssen ersetzt werden durch eine neue Haltung unseren Kindern gegenüber. Nicht selten besteht die Meinung „Wie kann ich Schüler auf den Fluren, im Selbstlernzentrum oder im Gruppenraum unkontrolliert Aufgaben erledigen lassen, wenn sie schon im Klassenzimmer alles andere tun als Arbeiten, sobald ich ihnen den Rücken zuwende?“ Unsere Schülerinnen und Schüler benötigen einen Vertrauensvorschub, den sie sicher nicht enttäuschen werden. Jedes Kind und jeder Mensch hat eine biologische Lust an Leistung. Diese müssen wir entdecken und Raum zur Befriedigung geben. Motivation von außen ist äußerst mühsam und oft überhaupt nicht möglich. Nutzen wir den natürlichen Neugiertrieb als Lokomotive und der Zug setzt sich in Gang. Wissen ist dann nur noch wie Wagons hinten anzuhängen.

Wenn wir es dann noch schaffen, das erforderliche Wissen auf der Basis der Anerkennung und nicht über das Sichtbarmachen der Defizite zu vermitteln, ist sowohl für die Lehrkräfte als auch für Schülerinnen und Schüler und Eltern stressfreies Lernen und Lehren denkbar. Echte Bildung findet sicher nicht statt in technisch optimierten aber sterilen, kasernenähnlichen und keineswegs schülergerechten Bauwerken.

#### Links

<http://www.flexiblesklassenzimmer.de>

<http://www.fraktale-schule.de>

**Bildnachweis**

Erste Seite des Beitrags: „Gerechte Auslese“ von Hans Traxler.

<http://www.karikaturmuseum.at>

Die Rechte aller weiteren Bilder liegen bei der Autorin.

**Zur Autorin**

Karin Doberer. Flexibles Klassenzimmer GmbH.

[info@flexiblesklassenzimmer.de](mailto:info@flexiblesklassenzimmer.de)

Safter Çınar

## **Können Ganztagschulen Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund besser fördern?**

„Weniger Fernsehen und ‚Playstation-Gedaddel‘, mehr sinnvolle Beschäftigung in einer Ganztagschule, ‚die nicht nur Kinderverwahrnaltst mit Suppenküche ist‘, sondern ein Ort, der Lust aufs Lernen und neugierig aufs Leben macht – das hat Kriminologe Christian Pfeiffer jüngst auf einer Konferenz zum Thema Demografie und Sicherheit in Berlin gefordert. ‚Rettet die Nachmittage unserer Kinder‘, appellierte der Leiter des kriminologischen Forschungsinstituts Niedersachsen (Prof. Christian Pfeiffer) an Politik und Gesellschaft.“ (aus: Der Tagesspiegel vom 17.12.07)

### **Zur Eingangsfrage**

Aus unserer Sicht ist die Frage, ob Ganztagschulen Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund besser fördern können, eindeutig mit einem „ja“ zu beantworten. Allerdings geht es bei der Ausweitung unseres Halbtagschulsystems nicht vorrangig um Heranwachsende mit Migrationshintergrund, sondern allgemein um Kinder, deren Eltern aus ökonomischen und sozialen Gründen und aufgrund ihres eigenen Bildungsstands ihre Kinder in einem mittelstandorientierten, sozialselektiven Bildungssystem nicht adäquat unterstützen und fördern können. Die Bildungsprobleme von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund haben unseres Erachtens in erster Linie mit der sozioökonomischen Herkunft der Familien zu tun, zweifellos werden sie durch kulturelle Aspekte verstärkt. So wirkt sich die Tatsache, dass im Elternhaus regelmäßig eine andere Sprache als Deutsch gesprochen wird, auf den Lernerfolg aus. Daneben sind es vor allem soziale Faktoren wie beispielsweise der Ausbildungsstand der Eltern, vor allem der Mutter. Ist die Mutter nur gering qualifiziert, wirkt sich dies merklich auf den Leistungserfolg ihrer Kinder aus.

Gerade Familien mit Migrationshintergrund sind oft mehrfach benachteiligt, wenn es darum geht, ihre Kinder kompetent bei der Bildungslaufbahn zu unterstützen. Hierzu gehören soziale als auch migrationsbedingte Lebensbelastungen, wie beispielsweise niedriges Qualifikationsniveau, hohe Arbeitslosigkeit, mangelnde Kenntnisse der deutschen Sprache, aufenthaltsrechtliche Probleme, tradierte Geschlechterrollen, Diskriminierungserfahrungen und Entwurzelungssyndrom. Unzureichende Integrationskonzepte und -angebote der Mehrheitsgesellschaft haben die Abgrenzungstendenzen verstärkt und führen häufig zu sozialer Isolation. Die Bedeutung von Erziehung als Handlungskategorie ist vielen Eltern mit Migrationshintergrund nicht ausreichend bewusst. Es fehlt ihnen oft an Informationen über Konzepte zur Erziehung und Kindheit in den westlichen Industriestaaten. Dieser Gruppe stehen kaum zielgruppenadäquate Informationen über die bundesdeutsche Angebotsstruktur zur Förderung der Kinder und Unterstützung der Eltern zur Verfügung.

Ein weiteres Problemfeld ist der Gesundheitsbereich. Die jährlichen Gesundheitsuntersuchungen, wie etwa im Gesundheitsbericht Berlin 2003 festgehalten, zeigen, dass bei Kindern und Jugendlichen zunehmend Sprachstörungen, Bewegungsdefizite, Konzentrationsschwächen, Verhaltensauffälligkeiten und Übergewicht festgestellt werden. Kinder türkischer Herkunft in Berlin sind zu 22,7% schwer fettsüchtig. Niedriger Sozialstatus und hohes Geburtsgewicht sind mit einem deutlich höheren Auftreten von Adipositas im Jugendlichen- und Erwachsenenalter verbunden. Ergebnisse von Untersuchungen zeigen, dass gerade bei sozial benachteiligten Kindern Auffälligkeiten im sprachlichen, psychosomatischen, kognitiven und psychischen Bereich häufiger auftreten. Dazu gehören beispielsweise Verhaltensauffälligkeiten, Aggressivität, Konzentrationsstörungen, motorische Unruhe, verzögerte oder unvollkommene Sprachentwicklung, aber auch chronische Kopfschmerzen, Essstörungen oder Befindlichkeitsstörungen wie Antriebsarmut und Lustlosigkeit. Trotz dieser Mängel nehmen sozial benachteiligte Familien die Möglichkeiten für Förderung und Therapie kaum wahr.



## Sprachstandsfeststellung

Die in Berlin vor der Grundschuleinschulung durchgeführten Sprachstandsfeststellungen zeigen eindringlich den Zusammenhang zwischen der Schichtzugehörigkeit und Sprachförderbedarf. Sprachstandsfeststellungen wurden 1998 vom Türkischen Elternverein Berlin-Brandenburg (TEVBB) und unserem Dachverband, dem Türkischen Bund in Berlin-Brandenburg (TBB) vorgeschlagen. Ziel unseres Vorschlags war, dafür Sorge zu tragen, dass Kinder beim Eintritt in die Grundschule die deutsche Sprache altersgemäß beherrschen können und in der ersten Klasse entsprechender Förderunterricht möglichst vermieden werden kann. Ca. 8 Monate vor Beginn der Grundschule sollte die Sprachkompetenz der Kinder überprüft und bei Bedarf in den sechs Monaten vor Eintritt in die Grundschule ein verpflichtender Deutsch-Förderunterricht angeboten werden.

Allerdings hatten wir unseren Vorschlag an zwei Bedingungen geknüpft:

1. Alle Kinder werden (unabhängig von ihrer Herkunftssprache!) überprüft.
2. Es darf keine Zurückstellung von der Grundschule mangels Sprachkenntnissen geben.

Unser Vorschlag wurde dann auch in das Berliner Schulgesetz vom 26. Januar 2004 aufgenommen:

„Bei der Anmeldung stellt die Schule fest, ob die Kinder die deutsche Sprache hinreichend beherrschen, um am Unterricht der Schulanfangsphase teilnehmen zu können. Kinder, die nicht über die erforderlichen Sprachkenntnisse verfügen, werden von der Schule zum Besuch eines vorschulischen Sprachförderkurses verpflichtet, soweit die Kinder nicht bereits in einer Einrichtung der Jugendhilfe oder in anderer Weise entsprechend gefördert werden. Die für das Schulwesen zuständige Senatsverwaltung wird ermächtigt, das Nähere über die Feststellung des Sprachstands und den vorschulischen Sprachförderkurs durch Rechtsverordnung zu regeln, insbesondere das Verfahren der Sprachstandsfeststellung“ (SchulG-Berlin, Artikel 55, Absatz 2).

Beispielhaft seien die Ergebnisse der Sprachstandsfeststellung „Deutsch+“ von Ende 2006 aufgeführt:

in %	Deutsche Herkunftssprache		Nichtdeutsche Herkunftssprache	
	Mit Kitabesuch	Ohne Kitabesuch	Mit Kitabesuch	Ohne Kitabesuch
Mit Sprachförderbedarf	10,6	28,6	53,2	71,9

*Tabelle 1: Sprachförderbedarf von Kindern. Quelle: Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung Berlin)*

Hervorhebenswert ist in diesem Zusammenhang auch, dass in bürgerlichen Bezirken wie Zehlendorf-Steglitz Sprachförderbedarf weit unter dem Durchschnitt liegt, während in „klassischen“ Arbeiterbezirken wie Friedrichshain, Kreuzberg oder Neukölln ein Förderbedarf weit über dem Durchschnitt festgestellt wurde. Diese sich seit Jahren ähnelnden Ergebnisse sind ein Beleg für unsere These, dass wir es vorrangig mit einem schichtenspezifischen Phänomen zu tun haben.

## **Elternlotsen-Projekte des TEVBB und TBB**

In Rahmen dieser Projekte gibt es Kooperationsverträge mit insgesamt sieben Schulen. Die meisten Schulen beklagen die mangelnde Präsenz und das mangelnde Interesse von Eltern am Schulalltag ihrer Kinder. Gleichzeitig gestehen die Lehrkräfte Unsicherheiten im Umgang mit den Eltern von Schülerinnen und Schülern nicht deutscher Herkunftssprache ein. Dabei schlägt die Tatsache negativ zu Buche, dass selbst an Schulen mit einer Mehrheit an Schülerinnen und Schülern nicht deutscher Herkunftssprache nur in Ausnahmefällen auch Personal mit Migrationshintergrund arbeitet.

Oft zeigt sich, dass Kommunikationsschwierigkeiten und wenig ausgeprägte Diversity-Kompetenz – auf beiden Seiten – eine besonders große Barriere zwischen Eltern und der Schule bilden. Eltern fühlen sich häufig nicht verstanden oder genügend wertgeschätzt. Auf der anderen Seite fühlen sich Lehrerinnen und Lehrer unter Leistungsdruck gesetzt und mit der Vielzahl von Alltagsproblemen in der Schule allein gelassen. Besonders in sozialen Brennpunkten sind Familien mit Migrationshin-

tergrund hohen sozialökonomischen Belastungen ausgesetzt. Aus diesem Grund sind sie oft nicht in der Lage, sich angemessen um den schulischen Werdegang ihrer Kinder zu kümmern. Die Frage der Schuldzuweisung kann zu Selbstvorwürfen oder Beziehungskonflikten führen. Die Trennungs- und Scheidungsrate nimmt auch unter Migrantinnen und Migranten zu. Aus der materiellen Notlage können häufig Konflikte resultieren, die möglicherweise zu Gewaltanwendung führen. Die Eltern erleben oftmals Überlastung und Überforderung und reagieren mit Krankheiten sowie psychischen Symptomen. In einer solchen familiären Situation sind Kinder und Jugendliche in ihrer Entfaltung eingeschränkt, und es kommt häufiger zu Verhaltensauffälligkeiten und Störungen in der schulischen Entwicklung.

Gerade sozial benachteiligte Familien benötigen gezielte, kompetente Unterstützung bei der Begleitung der Kinder auf deren Bildungslaufbahn. Alle Eltern müssen befähigt werden, die Entwicklung ihrer Kinder optimal begleiten und bestehende Angebote für Hilfe und Unterstützung in Anspruch nehmen zu können. Wichtiges Charakteristikum des Projektes ist es, dass alle Schritte in enger Zusammenarbeit mit den Lehrkräften und der Schulleitung der jeweiligen Projektschule umgesetzt werden. Die einzelne Schule entscheidet über den Förder- und Unterstützungsbedarf, und die Elternlotsen wenden sich den Familien mit zielgruppenadäquater Ansprache zu. Dabei wird die Familie als Ganzheit in den Beratungs-, Bildungs- und Förderprozess mit einbezogen.

Das Projekt hat den Schwerpunkt Eltern mit Migrationshintergrund kontinuierlich durch die verschiedenen Bildungsphasen zu begleiten, die sie gemeinsam mit ihrem Kind durchlaufen müssen. Vor allem geht es darum, die Kommunikation zwischen Elternhaus und Schule zu fördern. Dabei sollen die Selbsthilfepotentiale und Handlungskompetenzen von Eltern mit Migrationshintergrund gezielt gestärkt werden. Mit der Erstellung eines realistischen Bildungs- und Erziehungsplans sollen Eltern eine Vorstellung davon bekommen, wie sie ihre Kinder kompetent begleiten können. Ferner stellt das Projekt eine Schnittstelle zwischen Eltern, Schule und lokalen Akteuren, wie etwa Kleingewerbe, Projekten, Migrantenorganisationen oder Moscheevereinen, dar. Mit der Unterstützung des Projektes sollen bestehende Angebote in einem

Netzwerk zusammengebracht und Eltern sowie Schule gezielt an die Angebote herangeführt werden. Eltern sollen auf diese Weise die Möglichkeit bekommen, aus einer Palette von Angeboten gezielte Förderung und Unterstützung für sich und für ihre Kinder zu bekommen.

## **Unsere Erwartungen an Ganztagschulen**

Ganztagschulen könnten eine sinnvolle Unterstützung für diejenigen Eltern sein, die objektiv und subjektiv nicht in der Lage sind, ihre Kinder adäquat zu erziehen und zu fördern. Dies kann allerdings nur dann gelingen, wenn diese Schulen angemessen organisiert und ausgestattet werden. In Berlin wurden ab dem Schuljahr 2004/05 unterschiedliche Formen von Ganztagsgrundschulen eingerichtet:

### **Die offene Ganztagsgrundschule**

In der offenen Ganztagsgrundschule wird das Angebot der *verlässlichen Halbtagsgrundschule* (7.30 bis 13.30 Uhr kostenlos) um zusätzliche Förderungs- und Betreuungszeiten in Form von Angebotsmodulen erweitert: Frühbetreuung von 6.00 bis 7.30 Uhr, Nachmittagsbetreuung von 13.30 bis 16.00 Uhr, Spätbetreuung von 16.00 bis 18.00 Uhr sowie Ferienbetreuung. Die Teilnahme am Angebot der offenen Ganztagsgrundschule (an einzelnen oder allen Modulen) ist an den Nachweis eines Betreuungsbedarfs gebunden. Die Angebotsmodule sowie das Mittagessen sind für Eltern einkommensabhängig kostenpflichtig. Betreuungsbedarf wird bestätigt bei Berufstätigkeit oder Ausbildung der Eltern, bei Arbeit suchenden Eltern sowie aus besonderen sozialen, familiären oder pädagogischen Gründen.

### **Die gebundene Ganztagsgrundschule**

In der gebundenen Ganztagsgrundschule gibt es ein schulisches Gesamtkonzept von Unterricht, Erziehung, ergänzender Förderung und Betreuung, an dem alle Schülerinnen und Schüler in der Zeit von 8.00 bis 16.00 Uhr verpflichtend teilnehmen. Der Besuch der gebundenen Ganztagsgrundschule ist entgeltfrei, nur die Kosten für das Mittagessen müssen von den Eltern übernommen werden. Betreuungsmodule vor

und nach dem Unterricht erweitern das Angebot der gebundenen Ganztagsgrundschule (von 7.30 bis 16.00 Uhr) um zusätzliche Förderungs- und Betreuungszeiten (Frühbetreuung von 6.00 bis 7.30 Uhr, Spätbetreuung von 16.00 bis 18.00 Uhr, Ferienbetreuung). Die Wahrnehmung einzelner oder aller Module der ergänzenden Angebote ist an den Nachweis eines Betreuungsbedarfs gebunden. Die Bestätigung eines Bedarfs erfolgt nach denselben großzügigen Kriterien wie in der Kita und der offenen Ganztagsgrundschule. Die zusätzlichen Angebotsmodule vor 7.30 Uhr und nach 16 Uhr und Ferienbetreuung sind für Eltern einkommensabhängig kostenpflichtig.

Bereits in der oben aufgeführten Struktur der Ganztagsgrundschulen werden die ersten Mängel sichtbar.

- So wie in der Diskussion um „Kitas als Bildungsinstitution“, wo der Rechtsanspruch auf einen Kitaplatz jedoch nur fünf Stunden beträgt, sind auch bei den Ganztagsgrundschulen wichtige Elemente an einen Nachweis eines Betreuungsbedarfs gebunden und es entstehen Kosten für die Eltern.
- Bei vielen Grundschulen fehlen immer noch die entsprechenden Räumlichkeiten und Einrichtungen für Freizeitaktivitäten.
- Es fehlt an interkulturell geschulten und aus Migrantenfamilien stammenden Personal im Lernkörper, für die Freizeitbetreuung und Elternarbeit.
- Viele Eltern beklagen, dass trotz einer ganztägigen Betreuung Hausaufgaben erteilt werden.

Werden diese Mängel nicht in absehbarer Zeit beseitigt, laufen wir Gefahr, dass die Ganztagsgrundschulen das gleiche Schicksal erleiden könnten wie seinerzeit die Gesamtschulen, nämlich dass die aufgezählten Mängel das Modell in Misskredit bringen und ihre Tauglichkeit angezweifelt wird.

#### **Zum Autor**

Safer Çinar. Vorsitzender des türkischen Elternvereins Berlin-Brandenburg.

info@tbb-berlin.de

Stephan Bloße

## Schulinterne Evaluation ganztägiger Angebote

### Einleitung

Insbesondere vergleichende Leistungsmessungen wie PISA und zentrale gesellschaftliche Veränderungen wie die zunehmende Chancengleichheit, Arbeitslosigkeit oder unsichere familiäre Verhältnisse wirken auf die Bildungs- und Erziehungseinrichtung Schule zurück. Die Schule als soziales System muss diese Bedingungen aufgreifen und ihnen mit Reformen und Maßnahmen begegnen, um weiterhin ihrem Erziehungs- und Bildungsauftrag nachkommen zu können. Diese beständige Anpassungsleistung gelingt nur einer Schule, die sich als lernende Institution begreift, die sich selbst steuert und evaluiert, um Veränderungen zielgerichtet vorantreiben zu können.

Ganztagsschulen organisieren im Rahmen des Ausbaus und der Entwicklung neuer Angebote zusätzliche Zeit vor dem Hintergrund bestimmter Zielsetzungen. Die Durchführung zielgerichteter Maßnahmen bedarf der Vergewisserung, ob die gesteckten Ziele erreicht wurden und ob der eingeschlagene Weg vernünftig ist. Hierzu müssen Daten gesammelt, analysiert und bewertet werden.

Im Folgenden werden die Grundprinzipien schulinterner Evaluation erläutert und es wird speziell auf die Evaluation ganztägiger Angebote eingegangen. Im Vordergrund stehen von der Schule selbst gesetzte Kriterien und Maßstäbe, die in erster Linie der Beantwortung folgender Fragestellung dienen: „Sind wir auf einem guten Weg dorthin, wohin wir wollen bzw. sollen?“ (Bayrisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus 2007, S. 12). Mit Hilfe einiger ergänzender Literatur sollen die Lehrerinnen und Lehrer im Nachgang souveräner im Kontext Schule evaluieren können und nicht mehr so reagieren müssen, wie es kürzlich eine Lehrerin aus Leipzig tat:

„Evaluation, wieder so etwas Neues, kann man das nicht auch ohne ein Fremdwort ausdrücken? Was soll das sein? Ah, das heißt also wieder nur zusätzliche Arbeit, nur weil das andere für modern und fortschrittlich halten, als hätten wir nicht schon ge-

nug um die Ohren. Bleibt mir ja fern damit. Keiner hat uns gefragt, ob wir das überhaupt wollen.“

Mit der Etablierung einer Evaluationskultur kann eine Schule Informationen darüber gewinnen, welche genauen Ziele verfolgt werden, inwieweit die Schule bei der Verwirklichung dieser Erfolg hat, was beibehalten oder was verändert werden muss und ob Maßnahmen wie etwa Ganztagsangebote tatsächlich die gewünschten Wirkungen zeigen (vgl. Stern/Döbrich 1999, S. 20). Das zentrale Prinzip jeder Evaluation ist dabei die Handlungsoptimierung (vgl. Bauer 2007, S. 15).

In dem Beitrag geht es zunächst um die Klärung der Fragen, was unter Evaluation verstanden wird, wo sie im Schulentwicklungsprozess verortet werden kann, welche Motive mit Evaluation verbunden sind und welchen Nutzen die schulischen Akteure von Evaluation zu erwarten haben. In einem zweiten Abschnitt wird der zentrale Vorgang der Operationalisierung beschrieben, ohne den keine Evaluation gelingen kann. Folgend wird eine beispielhafte Operationalisierung aus dem Bereich Ganztagschule sowie eine kurze Darstellung möglicher Methoden zur Datenerhebung. Abschließend werden generelle Empfehlungen zur Durchführung eines Evaluationsprojektes gegeben sowie Punkte, die in keinem Evaluationsbericht fehlen sollten.

## Begriffsklärung

Evaluation ist ein Prozess des systematischen Sammelns und Analysierens von Daten und Informationen über bestimmte Bereiche schulischen Handelns, um Erkenntnisse und schließlich Entscheidungshilfen für das weitere Vorgehen zu gewinnen.

Dieses Grundprinzip gilt für jegliche Evaluationen. Bei einer *internen* Evaluation bewertet die jeweilige Schule die eigene Praxis nach selbst ausgewählten Kriterien mit dem Ziel, diese zu verbessern und weiterzuentwickeln. Häufig wird in diesem Zusammenhang auch von *Selbstevaluation* gesprochen. Doch nach Bauer (2007, S.19) muss klar zwischen *schulinterner Evaluation* und *Selbstevaluation* unterschieden werden. Von *Selbstevaluation* spricht man nur, wenn die Personen, die die Evaluation durchführen, zum Kreis derer gehören, die evaluiert werden. In diesem

Beitrag wird der Unterschied jedoch ausgeklammert und alles, was innerhalb der Schule an Evaluation stattfindet und von Schulbeteiligten angeleitet und durchgeführt wird, als interne Evaluation bezeichnet. Externe Evaluation (z.B. die Schulinspektion), die nicht von Personen der Schule geplant und durchgeführt wird, soll hier explizit ausgeklammert werden.

Vor allem folgende vier Aspekte motivieren die Initiierung bzw. Durchführung schulinterner Evaluation: Sie ermöglicht zunächst einen *Erkenntnisgewinn*. Bei diesem so genannten Grundbedürfnis der Evaluation geht es darum, einen Zuwachs an Wissen durch Evaluation zu erzielen, um Verbesserungen zu erreichen, z.B. im Umgang mit den Schülern, in der Gestaltung des Unterrichts oder in der Gestaltung des Ganztagsangebots.

Eine zweite Motivation ist die *Belegbarkeit*. Diese Motivation ist dann gegeben, wenn sich die Schule vor anderen rechtfertigen muss, sei es im Rahmen eines neuen Förderantrags bei dem Nachweise zur Erreichung oder Nicht-Erreichung gesetzter Ziele erbracht werden müssen.

Ein dritter Aspekt ist der *Kontrollgrund*. Es ist ein ähnlicher Beweggrund wie der des Erkenntnisgewinns, nur steht hinter dieser Motivation nicht nur das Bedürfnis nach neuer Erkenntnis, sondern vor allem die Überprüfung, ob die Annahmen mit den Tatsachen noch übereinstimmen: Ist beispielsweise die Hausaufgabenbetreuung überhaupt noch effektiv? Diese Selbstkontrolle kann darüber hinaus ein reflexives Verhältnis zum eigenen Verhalten unterstützen und das eigene professionelle Handeln zu korrigieren helfen.

Ein letzter Grund ist die *Dialogfähigkeit*. Um in Diskussionen bzw. Dienstberatungen Gehör zu finden, ist es wichtig, seine Argumente anhand objektiver Daten belegen zu können. Bevor zum Beispiel Themen in der Lehrerkonferenz angesprochen werden, sollten Informationen darüber verfügbar sein, wie die Realität aussieht, um Bewertungen auf der Basis vorhandener Daten vornehmen zu können.

Diese Gründe bzw. Motivationen existieren nicht in völliger Unabhängigkeit voneinander. Derjenige, der Daten gewinnt um Ergebnisse einer Entwicklung vorzulegen, wird wohl ebenso daran interessiert sein, den Erkenntnisgewinn für sich zu nutzen, ihn in Diskussionen einzubrin-



gen und im Sinne einer Selbstkontrolle sein eigenes berufliches Handeln einzuschätzen (vgl. Mittelstädt 2006, S. 17–21).

In diesem Zusammenhang können sich die Lehrkräfte, die Schülerinnen und Schüler sowie Eltern und auch die Schule als Ganzes fragen, worin über die bereits angeführten Aspekte hinaus der eigene Nutzen der Evaluation besteht. Folgende Nutzenaspekte lassen sich für die einzelnen Personengruppen, vorausgesetzt sie sind in die Evaluation eingebunden, anführen:

Für Lehrkräfte:

- mehr Klarheit, wie die eigene Rolle und Aufgabe gesehen wird
- Überprüfung des eigenen Handlungsrepertoires
- Sensibilisierung für die Stärken und Schwächen
- Verstärkung von angemessenen, konstruktiven Verhaltensweisen
- Möglichkeit, Ergebnisse und Leistungen zu dokumentieren und zu vermitteln
- mehr Selbstbewusstsein in Bezug auf die eigene Leistung

Für Schülerinnen und Schüler und deren Eltern:

- Schulung der Selbst- und Fremdwahrnehmung, z.B. in Bezug auf Stärken und Schwächen
- stärkere Mitwirkung und Verantwortung
- Zunahme des Gefühls ernst genommen zu werden

Für das Kollegium und die Schule als Ganzes:

- mehr Austausch und Zusammenarbeit
- gemeinsamer Austausch über die Vorstellungen und Wünsche
- steigendes Verantwortungsbewusstsein aller Beteiligten
- zielgerichtetere Ausnutzung der vorhandenen Ressourcen
- zielgerichtete Schulentwicklung

Evaluation als zentraler Bestandteil von Qualitätsentwicklung kann aufgrund unterschiedlicher Fragestellungen an verschiedenen Stellen des Schulentwicklungsprozesses ansetzen. Die folgende Abbildung 1 stellt einen Schulentwicklungsprozess in Anlehnung an Wottawa und Thierau (2003, S. 19) dar.

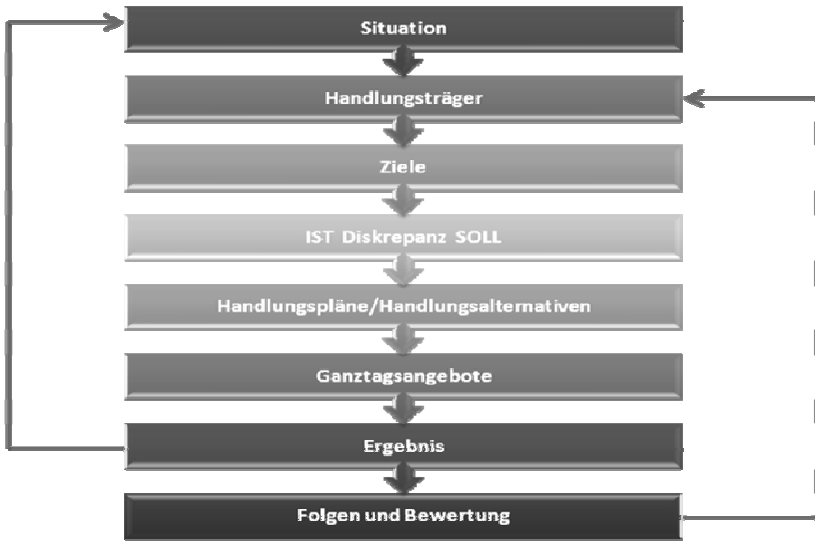


Abbildung 1: Schulentwicklungsprozess

Am Beginn steht, dass jede Schule sich in einer spezifischen Situation befindet, die von allen Handlungsträgern der Schule (Lehrer, Schulleitung, Schüler, Eltern und möglicherweise auch Kooperationspartner der Schule) wahrgenommen wird. Im Rahmen von Schulentwicklungsplanung setzt sich jede Schule Ziele, die sie kurzfristig oder langfristig anstrebt und erreichen möchte. Diese Ziele resultieren aus einer wahrgenommenen Diskrepanz zwischen dem aktuellen Ist-Zustand und dem zukünftig angestrebten Soll-Zustand einer Schule. Aufgrund dieser Diskrepanz werden Handlungen geplant, d.h. Veränderungen entworfen, wie man dem Soll näher kommen kann. Elemente ganztägiger Bildung können Angebote sein, mittels derer man sich die Erreichung bestimmter Ziele erhofft. Diese führen zu Ergebnissen, welche den

gesetzten Zielen mehr oder minder entsprechen. Diese sollten reflektiert werden und zu Bewertungen führen.

### **Zum Zeitpunkt der schulinternen Evaluation**

In Abhängigkeit davon, welche Aussagen man bekommen möchte, lassen sich drei Ansatzpunkte von Evaluationen feststellen. Sind Aussagen zur Realität der aktuellen Situation das Ziel, dann setzt Evaluation an der Situation an und der *Input* wird evaluiert. Typisch dafür sind Bestandsaufnahmen über Strukturmerkmale des Personals der Schule.

Ein zweiter Ansatzpunkt ist der *Prozess*, die Handlungsausführung oder, wie in diesem Modell, die Ganztagsangebote. Fragen, die in diesem Zusammenhang gestellt werden und zu denen man sich Antworten erhofft, sind etwa: Wie läuft die Durchführung der Ganztagsangebote? Kam etwas Unvorhergesehenes dazwischen? Wie werden die Ganztagsangebote angenommen? Wie zufrieden sind die Schülerinnen und Schüler und Lehrkräfte damit? Dieser Ansatzpunkt beschreibt eine Prozessevaluation, die der Bewertung der täglichen Arbeit im Sinne einer ständigen Selbstkontrolle zur Einschätzung der Zwischenstände dient.

Der letzte Ansatzpunkt ist das Ergebnis, daher spricht man auch von *Ergebnisevaluation*, das heißt, an dieser Stelle kann Evaluation ansetzen, um die durch Daten belegten Ergebnisse mit den zuvor gesetzten Zielen zu konfrontieren und das Ergebnis dadurch bewerten zu können. Dies hat ebenso Auswirkungen auf die neue Zielformulierung und muss daher als Kreislauf gesehen werden. Folgende Frage gilt es in diesem Rahmen zu beantworten: Haben wir unsere Ziele erreicht? Schwerpunktmäßig bezieht sich schulinterne Evaluation auf die Prozess- und Ergebnisevaluation, die der gleichen Logik folgen.

### **Ablauf einer schulinternen Evaluation: Zielformulierung, Operationalisierung, Methodenauswahl**

Im Verlauf einer schulinternen Evaluation müssen drei Probleme bewältigt werden. Zunächst muss das Problem der Zielformulierung,

dann das Problem der Operationalisierung und das Problem der Methodenauswahl gelöst werden.

*Problem der Zielformulierung/-spezifizierung:* Nichts ist komplizierter als ein zu komplexes Ziel bewerten zu müssen. Was wir feststellen mussten ist, dass gerade Schulen mit Ganztagsangeboten sich sehr komplexe Ziele stellten (z.B. Verbesserung der Sozialkompetenz), bei denen eine Überprüfung von vornherein zum Scheitern verurteilt ist. Darum ist es gerade in Schulentwicklungsprozessen und auch im Rahmen der Ergebnisevaluation sowie Prozessevaluation von großer Bedeutung, dass die Ziele „smart“ sind. Das heißt, sie sollten spezifisch (Was ist unter dem Ziel konkret zu verstehen?), messbar (Können Instrumente entwickelt werden, die dieses Ziel messbar machen?), akzeptiert (Besteht ein Konsens im Kollegium bezüglich des Ziels?), realistisch (Kann das Ziel von der Schule überhaupt erreicht werden?) und terminiert (Bis zu welchem Zeitpunkt soll das Ziel erreicht worden sein?) sein (vgl. Mittelstädt 2006, S.116).

*Problem der Operationalisierung:* Die Operationalisierung ist der wichtigste Bestandteil für eine gelingende Evaluation. Sie dient dazu, gesetzte (Zwischen-) Ziele erst messbar zu machen, d.h. ein Evaluationsinteresse in beobachtbare Indikatoren zu übersetzen. Folgende Leitfragen müssen im Zuge der Operationalisierung beantwortet werden:

1. Was wollen wir evaluieren<sup>11</sup>? Welches Ziel wollen wir überprüfen? Auf welche(s) Ziel(e) soll sich die Evaluation beziehen? Hier kommt uns zugute, wenn die Ziele dem „smart“-Modell genügen, ansonsten müssen im Nachgang komplexe Ziele so ausdifferenziert werden, dass genau benannt werden kann, was angestrebt werden soll.
2. Welche inhaltlichen Qualitätskriterien legen wir an? Was haben wir erwartet? Wann wäre die Erreichung des Ziels erfolgreich? Die Antwort auf diese Frage sollte darin bestehen, ab wann man die Zielerreichung als erfüllt ansieht.

---

<sup>11</sup>Klassische Evaluationsbereiche ganztägiger Schulen sind beispielsweise Unterricht, AGs, Förderangebote, Rhythmisierung, Elternarbeit, Außenbeziehungen, Hausaufgabenbetreuung, Mittagessen.

3. Woran erkennen wir, dass ein bestimmtes Qualitätskriterium erreicht wurde? Welche Aussagen von befragten Schülerinnen und Schülern wären typisch? Was müssten wir beobachten können? Zu welchen Aussagen sollen die Beteiligten Stellungen beziehen, damit die Zielerreichung sichtbar wird?

Anhand des komplexen Ziels „Verbesserung des Schulklimas“, welches allerdings nicht den angeführten Gütekriterien des smart-Modells genügt, aber in Förderanträgen oft zu finden ist, soll spezifiziert werden, wie bei einer Evaluation zunächst die drei genannten Probleme bewältigt werden. Nach der Begriffsanalyse von Schulklima konnte festgestellt werden, dass die folgenden Teilziele dem Begriff zugeordnet werden können: Gemeinschaftsgefühl, gerechte Behandlung, Gewaltarmut, Mitbestimmungsmöglichkeiten, lernförderliches Klima, gegenseitige Unterstützung, Wohlbefinden sowie Entwicklungs- und Entfaltungsmöglichkeiten. Die Umsetzung aller Teilziele ist lobenswert, dennoch wird dies eher eine langfristige Zielsetzung bleiben. Nehmen wir an, in der Lehrerkonferenz wurde sich darauf geeinigt, dass es vor allem darum gehen soll, das Wohlbefinden der Schülerinnen und Schüler an der Schule zu verbessern (1. Schritt der Operationalisierung).

Damit das Ziel Wohlbefinden messbar gemacht werden kann, benötigt man Indikatoren, die der jeweiligen Vorstellung von Wohlbefinden entsprechen. Darüber hinaus konnte sich in der Lehrerkonferenz geeinigt werden, dass sich mindestens 70 Prozent der Schülerinnen und Schüler den Ergebnissen der Erhebungen zufolge wohl fühlen müssen, damit von Zielerreichung gesprochen werden kann (2. Schritt der Operationalisierung).

Abbildung 2 zeigt Beispiele an Indikatoren zum Thema *Wohlbefinden*, die in der Diskussion entstanden sind bzw. aus bereits vorliegenden Fragebögen gewonnen werden konnten. Nachdem beispielhaft das Ziel *Steigerung des Sozialklimas* zu Indikatoren, die das Teilziel *Verbesserung des Wohlbefindens* betreffen, „klein gearbeitet“ wurde, gilt es, das Problem der Methodenauswahl schulspezifisch, ressourcenorientiert zu lösen.

Teilziel		Indikatoren (Beispiele)
Stärkung des Wohlbefindens aller Schulbeteiligten	Lernende	<ul style="list-style-type: none"> <li>- gehen gerne in die Schule</li> <li>- fühlen sich wohl bei den Ganztagsangeboten</li> <li>- fühlen sich wohl im Unterricht</li> <li>- fühlen sich wohl auf dem Pausenplatz</li> <li>- fühlen sich von den Mitschülern gut angenommen</li> <li>- fühlen sich von den Lehrkräften gut angenommen</li> <li>- sind gut integriert</li> <li>- fühlen sich gerecht behandelt</li> <li>- empfinden Schule als freundlichen Ort</li> <li>- ...</li> </ul>
	Lehrkräfte	<ul style="list-style-type: none"> <li>- unterrichten gern an Ihrer Schule</li> <li>- fühlen sich wohl im Kollegium</li> <li>- identifizieren sich mit den Zielen und Werten</li> <li>- können sich an der Schule gut entfalten</li> <li>- empfinden Schule als einen freundlichen Ort</li> <li>- ...</li> </ul>

Abbildung 2: Indikatoren zu Wohlbefinden

*Problem der Methodenauswahl:* Das dritte zu lösende Problem im Ablauf einer Evaluation ist die Methodenauswahl. Nachdem geklärt wurde, was evaluiert werden soll, geht es darum, wie systematisch Daten gesammelt werden können. Es gibt eine Vielzahl von Methoden, gerade für den Bereich der schulinternen Evaluation. Jede Methode hat ihre Vor- und Nachteile. Schulinterne Evaluation ist keine streng wissenschaftliche Evaluation, die sich sklavisch an bestimmten Gütekriterien orientieren sollte. Ich halte es, wie in mancher Literatur zu schulinterner Evaluation zu finden, für verfehlt, zu sehr auf Methodenakribie zu bauen. Schulen sollten sich deshalb vielmehr am Kriterium der Praktikabilität orientieren und sich Fragen stellen wie: Wofür haben wir Kompetenzen in den eigenen Reihen? Welche Informationen sind für unsere Zwecke wirklich notwendig? Wofür reichen unsere personellen und zeitlichen Ressourcen? Für alle Abstufungen gibt es methodische Instrumente.

<b>Befragung</b>	Schriftliche Befragung	Fragebogen, Test, Aufsätze, einfache Abfragen
	Mündliche Befragung	Einzelinterviews, Gruppenbefragungen, Gruppendiskussionen
<b>Beobachtung</b>	Nicht-teilnehmende Beobachtung	Videoaufzeichnungen
	Teilnehmende Beobachtung	Hospitation
<b>Dokumentenanalyse</b>	Analyse von vorhandenem Material	Statistiken, Protokolle, Zeugnisse, Jahrbücher
<b>kreativ-expressive Verfahren</b>		Gedichte, Rollenspiele, Fotos, Collagen

Abbildung 3: Evaluationsmethoden

Die Abbildung 3 gibt einen Überblick über mögliche methodische Vorgehensweisen. Grob unterteilt werden die Methoden in Befragungen, Beobachtungen, Dokumentenanalysen und kreativ-expressive Verfahren. Dazu werden jeweils konkrete Verfahren benannt.

<b>18. Jetzt möchten wir Deine Meinung allgemein zu den Ganztagsangeboten an Deiner Schule erfragen.</b>				
<i>Kreuze bitte die zutreffenden Antworten an. Bearbeite bitte jede Zeile.</i>				
	trifft voll und ganz zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft gar nicht zu
Ich bin mit den Ganztagsangeboten zufrieden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Durch die Ganztagsangebote habe ich neue Dinge kennengelernt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bei den Ganztagsangeboten habe ich neue Freunde kennen gelernt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Durch die Ganztagsangebote ist der Schultag für mich anstrengender geworden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Abbildung 4: Fragenbeispiele (Fragebogen). Quelle: Schülerfragebogen der Evaluation ganztägiger Angebote in Sachsen

Im Folgenden sollen die verschiedenen methodischen Verfahren anhand einiger Beispiele skizzenhaft umschrieben werden.

*Schriftliche Befragungen:* Die Methode der schriftlichen Befragung, z.B. per Fragebogen, ist die wohl bekannteste, zugleich aber die aufwändigste Methode hinsichtlich ihrer Vorbereitung. Für die Auswertung sind zudem statistische Kenntnisse notwendig. Mittlerweile gibt es zahlreiche Programme und Methodenkoffer, die die Konstruktion von Fragebögen und auch die Auswertung erleichtern. Die Sammlung der Daten geschieht überwiegend anhand eines standardisierten Instruments bei einer größeren Personenzahl. Die Konstruktion der Fragen basiert auf dem Erkenntnisinteresse und Vorwissen (offene vs. geschlossene Fragen). Hinweisen sollte man darauf, dass die Fragen und Antwortmöglichkeiten einfach, leicht, verständlich und eindimensional sein sollten. Bei der Auswertung werden den Antwortvorgaben numerische Werte zugeordnet, mit denen Rechnungen wie Mittelwerte möglich sind. Der Auszug aus dem Schülerfragebogen in Abbildung 4 richtet sich mit seinen Items auf die Selbsteinschätzung des Wohlbefindens im Zusammenhang mit den ganztägigen Angeboten der Schule.

*Mündliche Befragungen:* Diese sind vor allem durch ihre Alltagsnähe sehr beliebte Verfahren. Die Fragen sollten vorher notiert werden und als Anhaltspunkte zur Gesprächsführung dienen. Um Aussagen von Einzelbefragungen bzw. Gruppendiskussionen vergleichen zu können, sollten die notierten Fragen bei allen Befragungen und Diskussionen zum Einsatz kommen. Bei Befragungen ist es wichtig, dass die Befragten möglichst frei zu Wort kommen können. Für Interviews empfehlen sich max. fünf Fragekomplexe, die zu Beschreibungen und Bewertungen anregen. Die Antworten sollten sowohl bei der Einzelbefragung als auch bei der Gruppendiskussion notiert oder mit einem Tonbandgerät aufgenommen werden. Gruppendiskussionen eignen sich aufgrund ihrer Effizienz besonders gut. Man kann zu einem Zeitpunkt vergleichsweise viele Antworten zum Thema erhalten. Beispielsweise könnte man im Rahmen einer Unterrichtsstunde Gruppendiskussionen in allen Klassen zum Wohlbefinden der Schülerinnen und Schüler an der Schule durchführen. Die Auswertung von mündlichen Befragungen und Diskussionen geschieht nach den Regeln der Textinterpretation.

*Beobachtungen:* Anhand eines Beispiels soll ebenfalls kurz verdeutlicht werden, wie Beobachtungen ablaufen können. Wenn man beobachten möchte, inwieweit das Teilziel Gewaltarmut vom Ziel *Schulklima* er-



reicht werden konnte, wäre es möglich, die Pausenaufsichten zu bestimmten Intervallen im Schuljahr zu beauftragen, gezielt zu beobachten und zu notieren, wie gewaltbereit Schülerinnen und Schüler in den Pausen an der Schule ihren Mitschülerinnen und Mitschülern gegenüber sind. Die Beobachtungen der Lehrkräfte werden gesammelt und gemeinsam im Kollegium oder einer Evaluationsgruppe interpretiert.

*Dokumentenanalyse:* Hierbei geht es, wie der Name schon impliziert, um die systematische Analyse vorhandenen Materials. Beispielweise könnte man Jahrbücher und Schülerzeitungen dahingehend analysieren, wie wohl sich Schülerinnen und Schüler in der Schule fühlen und welche Probleme darin geäußert werden. Aufgrund dieser Ergebnisse können ebenfalls Aussagen darüber getroffen werden, ob die Steigerung des Wohlbefindens im Laufe der Jahre erreicht werden konnte.

*Kreativ-expressive Verfahren:* Diese dienen vor allem dazu, tabuisierte Bereiche sowie Gefühle und Stimmungen zu ermitteln. Zum Teilziel „Wohlbefinden“ können die Lehrkräfte, Schülerinnen und Schüler aufgefordert werden, Collagen oder Fotos z.B. unter der Fragestellung „Wo fühlt ihr euch in der Schule am (un)wohlsten?“ anzufertigen. Beim Teilziel *Gerechte Behandlung* bieten sich Rollenspiele an. Man könnte in einer Unterrichtsstunde oder im Rahmen einer Theater-AG jeweils zwei Schülerinnen und Schüler auffordern, das Lehrer-Schüler-Verhältnis vor einem Jahr und heute darzustellen. Diese Beobachtungen lassen sich wiederum diskutieren und im Rahmen schulinterner Evaluation nutzen. In Abbildung 6 sind die wichtigsten Vor- und Nachteile der jeweiligen Methoden dargestellt.

<b>Methode</b>	<b>Vorteile</b>	<b>Nachteile</b>
<b>Schriftliche Befragung</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Gewinnung umfangreichen Datenmaterials</li> <li>- repräsentative Aussagen können gewonnen werden</li> <li>- Anonymität</li> <li>- kein Einfluss des Interviewers</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- unkontrollierte Erhebungssituation</li> <li>- oft kein Nachfragen möglich</li> <li>- bestimmter Bildungsstand als Voraussetzung</li> </ul>
<b>Mündliche Befragung</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- flexibel und gegenstandsadäquat</li> <li>- Gefühle können beobachtet werden</li> <li>- Überprüfungsfragen sind möglich</li> <li>- differenzierte Informationen</li> <li>- atmosphärische Auswirkungen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- geringe Repräsentativität</li> <li>- Interviewereinflüsse</li> <li>- hoher Zeitaufwand bei der Auswertung</li> </ul>
<b>Beobachtung</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Beobachtung kann flexibel eingesetzt werden</li> <li>- mit Videoaufzeichnungen sind umfassendere Auswertungen und Interpretationen möglich</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Beobachtungssituationen können Verhalten beeinflussen</li> </ul>
<b>Dokumentenanalyse</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Datensammlung entfällt</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- bilden nur den Ist-Zustand ab</li> <li>- Problem der Datenrelevanz und der Vollständigkeit sowie Aktualität der Daten</li> <li>- Entstehungsbedingungen ungeklärt</li> </ul>
<b>Kreativ-expressive Verfahren</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ungewöhnliche Daten, die anders nicht erfassbar wären, tabuisierte Themen kommen symbolisch zum Ausdruck</li> <li>- Zugang zu Problembereichen</li> <li>- Personen lassen sich untersuchen, die sich sprachlich nicht so gut ausdrücken können</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- schwer dokumentierbare und interpretierbare Daten</li> </ul>

Abbildung 6: Vor- und Nachteile der Evaluationsmethoden

## Evaluationsbericht und Empfehlungen

Am Ende einer Evaluation steht meist ein Evaluationsbericht, der es den an der Evaluation nicht Beteiligten erleichtern soll, Ergebnisse verstehbar und durch ihre Systematik und Objektivität akzeptierbar zu machen. Ebenso gibt es landesspezifische Förderverfahren, die einen Evaluationsbericht am Ende eines Förderzeitraumes verlangen, der vor allem darüber Auskunft geben soll, inwieweit Ziele erreicht bzw. nicht erreicht worden sind. Im Folgenden sollen Kriterien, insbesondere orientiert an Anforderungen sächsischer Schulen bei Verlängerung der Förderung ganztägiger Angebote, für einen Evaluationsbericht angeführt werden.

1. Zunächst gilt es, die Evaluationsmaßnahme und den Evaluationsbereich zu beschreiben. Darin enthalten sollten sein: Zeiträume der Evaluation, die Beteiligten an der Evaluation, Aussagen darüber, was man evaluiert hat und auf welchen schulischen Bereich sich die Evaluation bezieht (Geht es um die Bewertung der Förderangebote, der Freizeitangebote oder die Annahme eines rhythmisierten Schultages?).
2. Des Weiteren sollten Aussagen darüber im Bericht enthalten sein, die die Hintergründe und Ziele der Evaluation verdeutlichen. Fragen, die dabei zu klären sind: Warum wurden welche Ziele in den Evaluationsprozess einbezogen? Was will man mithilfe der Evaluation erreichen? Welche Konsequenzen wird die Evaluation haben?
3. Außerdem muss der Evaluationsbericht Aussagen enthalten, die die Systematik der Datensammlung belegen, d.h. erläutert werden müssen zum einen, wie die Schule bei der Evaluation vorgegangen ist und zum anderen, welche Methoden eingesetzt wurden.
4. Die Ergebnisse müssen deutlich und nachvollziehbar dargestellt werden.
5. Folgen sollte in jedem Fall eine Diskussion und Interpretation der Ergebnisse, die Ergebnisse von den tatsächlichen Daten abhebt und bewertet, so dass...
6. Schlussfolgerungen möglich werden, die Richtungen zukünftiger Schulentwicklung argumentativ begründen lassen.
7. Schließlich sollte auch die Evaluationsmaßnahme diskutiert werden. Welche Schwierigkeiten hat es gegeben? Ist die Methode auch

für weitere Evaluationen geeignet? Inwieweit muss man die Methode modifizieren, damit die aufgetretenen Schwierigkeiten minimiert werden können?

Abschließend werden, in Anlehnung an Radnitzky und Schratz (1999, S. 216ff.), Empfehlungen für ein schulinternes Evaluationsvorhaben erläutert, die jeweils mit einer Aussage eingeleitet werden, die einer gelingenden Durchführung entgegenstehen. Diese Aussagen veranschaulichen, welche Einstellungen gegenüber Evaluation völlig unangebracht sind.

*„Auch wenn ihr dagegen seid, ich evaluiere jetzt.“* – Bei schulinternen Evaluationen sollte vor allem beachtet werden, dass das Projekt auch akzeptiert wird. Je besser das Kollegium und die einbezogenen Personen darüber informiert sind, was genau im Rahmen schulinterner Evaluation geschehen wird, desto größer wird die Akzeptanz sein, sich daran auch zu beteiligen. Ebenso ist zu erwarten, dass die Aufnahmebereitschaft für überraschende Erkenntnisse und zukünftige schulische Veränderungen dann gewährleistet ist, wenn alle an Schule Beteiligten ausreichend über das Vorhaben und die Zielsetzung informiert werden.

*„Vertraut mir, meine Interpretationen waren schon immer richtig.“* – Die Evaluatoren und Evaluatorinnen, die die Evaluation planen und durchführen, sollten ihre Vorgehensweise offen legen und ausreichend begründen, damit sie Vertrauen bei den „Zaungästen“ erreichen. Ferner sollten Interpretationen nie von einer Person alleine durchgeführt werden, damit Fehlinterpretationen und einseitige Sichtweisen auf die Ergebnisse vermieden werden.

*„Mir macht evaluieren Spaß, schöne bunt animierte Grafiken werden euch erwarten. Wenn die Ergebnisse toll sind, wird sich auch der Chef freuen.“* – Evaluationsvorhaben sollten sich immer an einer Evaluationsfrage, an einem Ziel orientieren; vermeiden Sie unnötigen Methoden-Perfektionismus und Fassadenevaluation, die anderen Zwecken dient als zielgerichteter Schulentwicklung.

„Wir sammeln so viel wie möglich, aussortieren können wir immer noch.“ – Eine Evaluation sollte angemessen bleiben. Man sollte versuchen, ausschließlich relevante Daten zu sammeln. Wenige nützliche Informationen sind dem Vorhaben dienlicher als Unmengen von Zahlen und Materialien, deren Auswertung an der Oberfläche bleibt und somit nicht effektiv für eine Weiterentwicklung der Schule genutzt werden kann.

„Ich habe unseren Fragebogen im Internet gefunden.“ – Man sollte außerdem darauf achten, dass die Fragebögen oder andere methodische Instrumente das messen, was man auch messen möchte. Methodensammlungen gibt es mittlerweile in Unmengen, jedoch nie konkret auf die schulspezifische Situation zugeschnitten. Nichts ist dagegen einzuwenden, vorgefertigte Materialien zu verwenden, wenn diese auf die eigenen schulischen Ziele zugeschnitten bzw. modifiziert werden. Unreflektiert Instrumente zu übernehmen kann dazu führen, dass sie nach dem Evaluationsvorhaben feststellen, dass die Daten für ihre Schule nicht ausreichen, um Schlussfolgerungen für Schulentwicklungsprozesse treffen zu können.

„Wir Lehrkräfte können die Situation an der Schule am besten einschätzen.“ – Lehrermeinungen bieten eine Perspektive auf schulische Gegebenheiten. Um realistische Einschätzungen aller an Schule Beteiligten zu erhalten, sollten ebenfalls die Schulleitung, die Schülerinnen und Schüler, die Eltern und unter Umständen auch die Kooperationspartnerinnen und -partner im Rahmen schulinterner Evaluation nach ihrer Meinung gefragt werden.

„Wer etwas wissen möchte, braucht mich nur zu fragen.“ – Dokumentieren Sie das Evaluationsvorhaben und verlassen Sie sich nicht ausschließlich auf ihr Erinnerungsvermögen. Dokumente lassen sich auch zu späteren Zeitpunkten neuen Evaluationsergebnissen gegenüberstellen.

„Einmal gut, immer gut.“ – Schließlich, wie bereits bei den Anhaltspunkten für einen Evaluationsbericht gefordert, reflektieren Sie die Evaluation gemeinsam, um Schwächen und Verbesserungen zu erreichen und

um gegebenenfalls die Methoden zu wechseln oder um sie abzuändern und auf die aktuelle schulische Situation abzustimmen.

### Literatur

- Bauer, K.-O. (Hrsg.) (2007): Evaluation an Schulen. Theoretischer Rahmen und Beispiele guter Evaluationspraxis. Weinheim und München: Juventa.
- Friedrich Jahresheft XIX (2001): Qualität entwickeln: evaluieren. Seelze: Friedrich Verlag.
- Mittelstädt, H. (2006): Evaluation von Unterricht und Schule. Strategien und Praxistipps. Mühlheim a. d. Ruhr: Verlag an der Ruhr.
- Radnitzky, E./ Schratz, M. (Hrsg.) (1999): Der Blick in den Spiegel. Texte zur Praxis von Selbstevaluation und Schulentwicklung. (Studien zur Bildungsforschung und Bildungspolitik, Bd. 23). Innsbruck/Wien/München: Studienverlag.
- Stern, C./Döbrich, P. (1999): Wie gut ist unsere Schule? Selbstevaluation mit Hilfe von Qualitätsindikatoren. Gütersloh Verlag: Bertelsmann Stiftung.
- <http://www.sachsen-macht-schule.de> „Qualitätssicherung“. Letzter Zugriff am 18.02.08.
- Wottawa, H./Thierau, H. (2003): Lehrbuch Evaluation. Bern: Huber Verlag.

### Links und weiterführende Literatur

- mündliche Befragung und ihre Auswertung: Babic, B. (2005): Qualitative Evaluation zur Unterstützung der Schulentwicklung. Einzelfalldarstellung am Beispiel einer Gesamtschule“. In: <http://www.bildungsforschung.org/bildungsforschung/Archiv/2005-01/evaluation>. Letzter Zugriff am 20.02.08.
- Methoden jeglicher Art: [http://marvin.sn.schule.de/~profilq/materialien\\_frei/Methodix.pdf](http://marvin.sn.schule.de/~profilq/materialien_frei/Methodix.pdf). Letzter Zugriff am 20.02.08
- Dokumentenanalyse: [http://www.bildung-lsa.de/db\\_data/1854/dokuanalyse.pdf](http://www.bildung-lsa.de/db_data/1854/dokuanalyse.pdf). Letzter Zugriff am 23.02.08.
- Leitfadentinterview: [http://www.bildung-lsa.de/db\\_data/1853/interview.pdf](http://www.bildung-lsa.de/db_data/1853/interview.pdf). Letzter Zugriff am 24.02.08
- kostenloses Programm für öffentliche Einrichtungen zur Erstellung von Fragebögen und zu deren Auswertung: <http://www.grafstat.de>. Letzter Zugriff am 25.02.08.
- Fragebögen aller Art: <http://www.ifs.uni-dortmund.de> „Werkzeugkasten“. Letzter Zugriff am 24.02.08.

- [http://ludwig-erk.langen.schule.hessen.de/Lesekompetenz/material-Eva/Lesekonzept\\_-Evaluation.ppt](http://ludwig-erk.langen.schule.hessen.de/Lesekompetenz/material-Eva/Lesekonzept_-Evaluation.ppt). Letzter Zugriff am 12.02.08.

**Zum Autor**

Dipl. Soz. Stephan Bloße. Wissenschaftlicher Mitarbeiter der TU Dresden/ Projekt „Evaluation und wissenschaftliche Begleitung der Förderrichtlinie zum Ausbau von Ganztagsangeboten in Sachsen“. Mitarbeiter der Servicestelle Ganztagsangebote Sachsen.

stephan.blosse@tu-dresden.de

## **Das Programm „Ideen für Mehr! Ganztägig lernen“: Bedarfsorientierte Unterstützung von Ganztagschulen**

### **Ganztagschulentwicklung in Deutschland**

Der deutliche Ausbau von Schulen zu Ganztagschulen<sup>12</sup> geht auf eine bundespolitische Initiative zurück, die vom so genannten „PISA-Schock“ ausgelöst wurde. Das mittelmäßige bis schlechte Abschneiden von deutschen Schülerinnen und Schülern in der Studie von 2001 forcierte eine breite bildungspolitische Diskussion und löste eine Reihe von Reformmaßnahmen in Deutschland aus. Insgesamt – so zeigte der internationale Vergleich – sind jene Schulformen erfolgreicher, die das individuelle Lernen ihrer Schülerinnen und Schüler fördern, eine große Vielfalt in den Lehr- und Lernformen zulassen und auch mehr „Leben“ in die Schule holen. Das können Ganztagschulen leisten, denn sie bieten einen deutlich größeren Zeitraum für das gemeinsame Arbeiten und Lernen und durch die Entzerrung des Tages wird es einfacher, vielfältige Methoden des aktiven Lernens zum Einsatz zu bringen.

In Deutschland wurde 2003 in einem bundesweiten Konsens zwischen Bund und Ländern das große „Vier-Milliarden-Programm“ zum infrastrukturellen Ausbau von Ganztagschulen (Investitionsprogramm **Zukunft Bildung und Betreuung**, IZBB) aufgelegt. Damit diese Investition in die Infrastruktur auch eine qualitative Entwicklung der Schulen nach sich zieht, wurde das Begleitprogramm „Ideen für Mehr! Ganztägig lernen“ entwickelt; die Länder empfahlen aus Gründen der Neutralität dem Bund, die Deutsche Kinder- und Jugendstiftung (DKJS) mit der

---

<sup>12</sup> So waren im Jahr 2005 28 Prozent aller Schulen in Deutschland Ganztagschulen (in Ostdeutschland 49% und in den westdeutschen Bundesländern 22%), wobei der Schwerpunkt hier auf den Grund- und Hauptschulen lag und erst wenige Realschulen und Gymnasien Ganztagsangebote anboten (vgl. Holtappels et. al 2007).



Moderation und Koordination dieses Programms zu beauftragen. Das Programm läuft seit 2004 bis Ende 2009. Die dafür notwendigen Mittel werden aus dem Bundeshaushalt, dem Europäischen Sozialfonds und durch die Kofinanzierung der beteiligten Länder zur Verfügung gestellt. In diesem Artikel werden die Ziele, Prämissen und die Struktur des Programms „Ideen für Mehr! Ganztägig lernen“ sowie die Unterstützungsformen, die dieses Programm für die einzelnen Schulen bietet, dargestellt. Da die Deutsche Kinder- und Jugendstiftung als Moderatorin dieses inzwischen einzigen Bildungsprogramms des Bundes im Verlauf von vier Jahren Programmsteuerung etliche Erfahrungen gesammelt hat, wie Bund und Länder im Rahmen der föderalen Struktur innovative Programme gemeinsam gestalten können, wird ein diesbezügliches Resümee den Beitrag abschließen.

### **Das Programm „Ideen für Mehr! Ganztägig lernen“**

Die Aufgabe des Programms als Begleitprogramm zum IZBB ist es, die Schulen, die Ganztagschulen werden wollen, inhaltlich zu begleiten und zu unterstützen. Die Aktivitäten im Rahmen des Programms gründen auf der These, dass genügend praktisches und theoretisches Wissen über (Ganztags-)Schulentwicklung in Deutschland wie im europäischen Vergleich vorliegt.<sup>13</sup> Somit besteht die Kernaufgabe des Begleitprogramms darin, vorhandenes theoretisches wie praktisches Wissen für neue Ganztagschulen aufzuarbeiten und den Schulen – vermittelt über verschiedene Unterstützungssysteme – bedarfsorientiert zur Verfügung zu stellen.

Daraus leiten sich die zentralen Ziele des Begleitprogramms ab:

- die Potenziale der föderalen Bildungsstruktur im Sinne gegenseitiger Anregung und Ergänzung zu nutzen;
- gute Beispiele ganztägiger Lernarrangements aus den Ländern bundesweit zugänglich zu machen;

---

<sup>13</sup> Allerdings ist die Wirkungsweise von Ganztagschulen und ihrer Organisation bei weitem noch nicht erforscht – einer Situation, der die Forschungsinitiative des Bundes (BMBF, Ausschreibung in 2007) zu entgegen versucht.

- überregionalen Service, bedarfsgerechte Unterstützung für Ganztagschulen zu ihrer (Weiter-)Entwicklung bereit zu stellen;
- dadurch zusätzliche Anreize und Impulse für die qualitative Weiterentwicklung ganztägiger Lernarrangements zu geben.

Die DKJS hat als zivilgesellschaftliche Akteurin die Aufgabe, in Abstimmung mit Bund und Ländern diese Entwicklungsaufgaben in und zwischen den Ländern zu moderieren. Die Stiftung tritt somit vornehmlich als Prozessbegleiterin auf, die Wissen, welches in den verschiedenen Ländern bei der Umsetzung entsteht, aufbereitet, zentrale Fragen für alle Beteiligten sichtbar macht und die entstehenden Diskussionen moderiert. In der Rolle der Prozessbegleiterin ist es nicht die Aufgabe der DKJS, aus dem in der Stiftung vorhandenen fachlichen und praxisrelevanten Wissen Vorgaben zu entwickeln oder diese als Leitvorgaben in die Länder zu bringen, sondern jedes Land in der Entwicklung von Ganztagschulen und von Unterstützungsstrukturen zu begleiten. Dabei berücksichtigt sie die Verschiedenheit der Länder und ihrer Ansprüche.

Folgende Prämissen leiten die Umsetzung dieser komplexen Aufgabe:

- *Stärke- statt Defizitorientierung*: Ausgehend von der stärkeorientierten Pädagogik geht es auch in der Programmarbeit darum, die vorhandenen – wenn auch noch so kleinen – Stärken der Einzelschule zu erkennen und von diesen ausgehend an einer Verbesserung der Situation zu arbeiten (vgl. Durdel 2005).
- *Prozess- und Bedarfsorientierung*: Das Programm geht von den Bedarfen aus, die im Rahmen der Schulentwicklung entstehen und vor allem den Bedürfnissen der an ihr Beteiligten (Lehr- und außerschulische Fachkräfte genauso wie Leitungskräfte, Schülerinnen und Schüler und Eltern). Schulen entwickeln sich wie alle Institutionen nur so schnell und so weit, wie die in ihr tätigen und aktiven Menschen dies zulassen. Die Entwicklung von Ganztagschulen wird daher als ein langfristiger Prozess verstanden, der nur individuell vonstatten gehen kann und daher nicht an Standards gemessen werden kann.
- *Vielfalt statt Einheitlichkeit*: Die von der KMK vorgegebene Definition (offene, teilgebundene und gebundene Ganztagschulen) wird als grobe Orientierung für die Ausgestaltungsformen von Ganz-

tagsschulen verstanden. Ziel ist es im Programm, die Potenziale der jeweiligen Modelle herauszuarbeiten und für Schulen nutzbar zu machen.

- *Das Kind in den Mittelpunkt:* Der DKJS ist es ein großes Anliegen, bei allen Aktivitäten und Entscheidungen die Interessen und Bedürfnisse von Kindern und Jugendlichen in den Mittelpunkt zu stellen. Die Frage „Was braucht die Schülerin bzw. der Schüler für ihre bzw. seine umfassende Entwicklung?“ hilft, dass der Blick auf die zentrale Zielgruppe nicht verloren geht.

Die Programmleitung hat in der DKJS (Berlin) ihren Sitz; dort werden strategische Entscheidungen getroffen, aber auch zentrale Programmbestandteile (wie das Internetportal, die Werkstätten, die Publikationen, der Ganztagschulkongress, der Ganztagschul-Wettbewerb) konzipiert und umgesetzt.

Die Programmleitung wird kontrolliert durch einen zweimal jährlich tagenden Beirat, dem Vertreterinnen und Vertreter des Bundesministeriums für Bildung und Forschung wie auch der Länder (parteilosophisch paritätische Zusammensetzung) angehören; dem Beirat gehören ebenfalls Vertreterinnen und Vertreter aus der Wissenschaft, der Jugendvertretung sowie dem Deutschen Städtetag an. Darüber hinaus sind enge Absprachen zwischen dem Mittel gebenden BMBF in Fragen der Programmumsetzung die Regel. Eine ausführliche Beteiligung der Länder findet in den zweimal jährlich stattfindenden Steuergruppen in jedem der 14 beteiligten Bundesländer statt. Diese Steuergruppen bestehen aus Vertreterinnen und Vertreter der DKJS, dem bzw. den jeweils zuständigen Ministerien sowie den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern der Serviceagenturen (SAG).

## Was leistet das Programm im Einzelnen und konkret?

### Der Überblick

Um theoretisches wie praktisches Wissen für bestehende und neue Ganztagschulen nutzbar zu machen und diese auf ihrem Entwicklungsweg bedarfsgerecht zu begleiten, hat die DKJS in Abstimmung mit dem BMBF und den Ländern ein stärkeorientiertes Unterstützungssystem entwickelt. Dieses zielt auf:

- Vernetzung und Erfahrungsaustausch zu guter schulpädagogischer Praxis,
- Vermittlung von Expertinnen und Experten,
- Fortbildung und Qualifizierung von Lehr- und Leitungskräften und außerschulischem pädagogischen Personal,
- Anbahnung und Moderation von Kooperationsbeziehungen zwischen schulischen und außerschulischen Partnern sowie
- Wissenstransfer aus unterschiedlichen pädagogischen Handlungsfeldern (Theorie, Praxis, Schul-, Sozialpädagogik).

Dieses bildet sich in folgenden Programmelementen ab:



Abbildung 1: Leistungen des Programms. Vgl. DKJS 2007

Mittelpunkt des Programms sind die *Serviceagenturen* in den Bundesländern; daher werden sie im vorliegenden Artikel genauer beschrieben. Durch die Position der *Serviceagenturen* im Zentrum des Programms ist sichergestellt, dass die regionalspezifischen Bedingungen der Schulen Berücksichtigung finden (vgl. S. 233).

Weitere Programmelemente sind:

- drei *Werkstätten*
- das *Internetportal* <http://www.ganztaegig-lernen.de>
- das *Bildungswerk für Schülervertretungsarbeit* in Deutschland (SV Bildungswerk)
- der jährlich stattfindende *Ganztagsschulwettbewerb* („Zeigt her Eure Schule“)
- der jährliche *Ganztagsschulkongress* als Programmhöhepunkt.
- Vielfältige Materialien und *Publikationen*: Fachbücher, Themenhefte, Arbeitshilfen und Dokumentationen sowie Filme

### **Was sind die konkreten Unterstützungsleistungen der Serviceagenturen?**

Die regionalen *Serviceagenturen* nehmen zentrale Rollen ein und bilden damit unter dem Motto „Nah dran“ den Kern des Unterstützungsprogramms. In 14 Bundesländern (außer Bayern und Baden-Württemberg) sind sie zentrale Anlaufstelle für alle an Ganztagsschulentwicklung Beteiligten und Interessierten, vor allem für die Akteurinnen und Akteure an den Schulen vor Ort, aber auch für Kooperationspartner und Vertreterinnen und Vertreter von Schulträgern oder aus der Schulverwaltung.

Für diese Personengruppen stellen die *Serviceagenturen* ein Unterstützungssystem mit länderspezifischen Arbeitsschwerpunkten sowohl in thematischer als auch in methodischer Hinsicht bereit. Die zentralen *Unterstützungsangebote* der *Serviceagenturen* umfassen:

- *Beratung* für alle, die an Ganztagsschulentwicklung mitwirken;
- *Fortbildung* für schulisches und außerschulisches Personal, aber auch für Schülerinnen und Schüler;

- fachliche *Informationen und Materialien* zu zentralen landesspezifischen und länderübergreifenden Themen der Ganztagsschulentwicklung;
- *Austausch und Vernetzung* von Schulen untereinander sowie zwischen Schulen und externen Kooperationspartnern.

In der bisherigen Programmlaufzeit wurde deutlich, dass Schulleitungen eine zentrale *Zielgruppe* der Arbeit der Serviceagenturen sind, gefolgt von Lehrkräften und weiterem pädagogisch tätigen Personal an Ganztagsschulen, Eltern, Schülerinnen und Schülern sowie Kooperationspartnerinnen und -partnern von Schulen. Zunehmend wenden sich auch Vertreterinnen und Vertreter aus Schulverwaltung, Bildungsplanung oder Schulträgern an die Serviceagenturen.

Da die Serviceagenturen ihre Unterstützungsangebote auf der Basis einer Analyse der im jeweiligen Land schon vorhandenen Angebote und einer Bedarfserhebung an Schulen entwickelten, entstanden im Verlauf des Programms verschiedene und vielfältige Formen von konkreten Unterstützungsangeboten. Da dies in enger Abstimmung mit den Vertreterinnen und Vertretern der beteiligten Ministerien und der DKJS geschieht, ist die Anpassung der Angebote an veränderte Unterstützungsbedarfe sichergestellt.

Im Einzelnen bieten die Serviceagenturen folgende Elemente – je nach Land in unterschiedlichem Umfang – an:

- *Fortbildungen* für verschiedene Zielgruppen (z.B. Lehr- und Leitungskräfte an Schulen, außerschulisches pädagogisches Personal) oder auch besonders für gemischte Zielgruppen (pädagogisches Personal und Lehrkräfte).
- *Supervisions- und Beratungsangebote* vor allem für Schulleitungen und Ganztagsschulkoordinatorinnen und -koordinatoren.
- *Veranstaltungen* verschiedenster Art, wie z.B. landesweite Kongresse, themenspezifische Workshops oder kollegialer Austausch für verschiedene multiprofessionelle Teams (z.B. Erzieherinnen und Lehrkräfte) sowie Fachtagungen zu verschiedenen Themen.
- Bildung und Begleitung von regionalen und/oder schulartspezifischen *Netzwerken*, die Schulen beim Austausch und Reflektieren ihrer Erfahrungen unterstützen.

- Organisation von *Hospitationen*, bei denen Vertreterinnen und Vertreter von Ganztagschulen andere Schulen zum Zwecke des Wissenstransfers im Sinne eines „Voneinander-Lernens“ begleiten.
- *Arbeit mit Referenzschulen* (oder -standorten) im jeweiligen Land: diese dienen ebenfalls dem strukturierten Voneinander-Lernen. Hieran schließen sich oftmals auch Vernetzungen der jeweiligen Standorte an. Referenzstandorte sollen anderen Schulen auch als praktisches und Mut machendes Beispiel dienen.
- *Vermittlung von Expertinnen und Experten*: Die Serviceagenturen sind wichtige Schnittstellen in ihren Ländern geworden, da sie die Vermittlerinnen und Vermittler zwischen einerseits verschiedenen Anfragen und Bedarfen sind und andererseits durch ihre bundesweite Vernetzung bei gleichzeitiger Anbindung an die zentrale Steuerung in Berlin die Agenturen sind, die über ein großes Maß an Wissen und über Informationen verfügen. Sie werden dabei mit den o. g. Materialien in Form von Publikationen oder Texten auf dem Portal ebenso „versorgt“ wie von bundesweiten Expertinnen und Experten, z.B. aus den Werkstätten des Programms. Dieses geben sie an alle Zielgruppen von Ganztagschulen in ihrem jeweiligen Land weiter.

Je nach Ausgangslage (Bedarf einerseits und Ausstattung der Serviceagentur andererseits) haben sich inzwischen 14 sehr unterschiedliche Schwerpunkte in der Arbeit der Serviceagenturen heraus gebildet. Dabei reicht das Spektrum von der Konzentration auf einige wenige der o.g. Angebote (wie z.B. die Serviceagentur Hamburg, die hauptsächlich die Vermittlung von Expertinnen und Experten für die Beratung und Begleitung von Entwicklungsprozessen an Einzelschulen betreibt) bis hin zur breiten Streuung verschiedenster Angebotsformen (wie sie z.B. die Serviceagentur Thüringen anbietet, die eine Vielfalt an Angebotsformen für Schulen und deren Personal unterbreitet).

### **Was leisten die anderen Programmelemente?**

Die Arbeit der Serviceagenturen steht im Mittelpunkt, denn sie sind an den wirklichen Bedarfen „nah dran“ und befriedigen diese durch o. g. Angebote. Damit die Serviceagenturen gut ausgestattet sind und ihrer Rolle als Multiplikatoren gerecht werden können, erhalten sie durch alle

anderen Programmelemente (vgl. Abb. 1) auf verschiedene Art und Weise Zuarbeit und Unterstützung.

Zum einen werden sie durch die *Werkstätten* und ihre Arbeit unterstützt, die aktuelles Wissen und neue Erkenntnisse zu für die Ganztagschulentwicklung spezifischen Themen aus Forschung und Praxis aufarbeiten und bereitstellen. Themen sind die Entwicklung und Organisation von Ganztagschulen, Kooperation mit außerschulischen Partnern und die kindgerechte, entwicklungsfördernde Ganztagschule. Grundlegend für das Vorhalten eines bedarfsorientierten Serviceangebots ist es, dabei nicht nur aus Sicht der erwachsenen Begleiterinnen und Begleiter über die Kinder und Jugendlichen zu sprechen sondern ihren Blickwinkel mitzudenken. Dem trägt dezidiert das Programmelement *Jugendbeteiligung* Rechnung. Wichtiger Partner ist hier das SV Bildungswerk.

Die weiteren Programmelemente dienen dazu, Wissen aus Theorie und Praxis auszutauschen und zu reflektieren, die Arbeit im Programm zu dokumentieren und vor allem gute Praxisbeispiele aus den Bundesländern bekanntzumachen. Sie unterstützen alle Akteurinnen und Akteure in der Ganztagschulentwicklung, indem Materialien zusammen getragen, aufbereitet und öffentlich bereitgestellt werden. Mit dem *Wettbewerb „Zeigt her eure Schule“* können jedes Jahr Einzelschulen ihre Ideen, Entwicklungswege und Erfolge öffentlich vorstellen und so anderen Schulen Anregungen geben und zum Nachahmen ermutigen. Der jährlich stattfindende *Ganztagschulkongress* ermöglicht nicht nur Erfahrungs- und Wissenstransfer, sondern gibt in Vorträgen und Foren neue Impulse. In der begleitenden Ausstellung präsentieren sich u. a. die Serviceagenturen mit Schulen aus ihrem Bundesland. Das *Internetportal* (<http://www.ganztaegig-lernen.de>) stellt als ebenso wichtiges Programmelement Informationen zum Programm und zum Thema Ganztagschule bereit, es schafft damit auch Vernetzungs- und Kontaktmöglichkeiten. Die *Publikationsreihe* und weitere (oft digitale) Materialien runden das Informationsangebot ab. In der Heftreihe erscheinen Themenhefte, Arbeitshilfen und Dokumentationen. Die Themen der Publikationen ergeben sich i.d.R. aus den von den Serviceagenturen und Ländern formulierten Themen und Bedarfen.



## Die Vernetzung mit den Ländern

Im Gesamtprogramm „Ideen für mehr! Ganztägig lernen“ erfolgt die Vernetzung mit den beteiligten Bundesländern zum einen auf der Steuerungsebene über den Programmbeirat. Dort sind die Länder im Vertretungsprinzip beteiligt. Zum anderen bestimmen die Länder auch die konkrete Gestaltung der einzelnen Programmelemente (wie z.B. die Ausgestaltung des Kongresses, die Entwicklung von Publikationen, die Beteiligung am Wettbewerb) mit. Die Beteiligung an der gemeinsamen Entwicklungsarbeit geschieht i. d. R. über die Serviceagenturen, da diese für die Programmsteuerung inzwischen nicht nur die zentralen Empfänger, sondern auch Mitgestalter des Programms geworden sind. Die Arbeit der Serviceagenturen wird wiederum über die Steuergruppen in den Ländern gelenkt und legitimiert; dadurch sind die Länder auch in die konkreten Arbeits- und Entwicklungsaufgaben in das Programm integriert.

Die Länder Bayern und Baden-Württemberg konnten sich bislang (noch) nicht für eine Teilnahme am Programm entscheiden. Die beiden Länder werden über die Publikationen des Programms, aber auch über Berichte in der IZBB-Ländergruppe (zu der das BMBF jährlich einlädt) über die Entwicklungen des Programms informiert und werden jährlich zur Teilnahme am Wettbewerb wie am Ganztagschulkongress eingeladen.

## Akzeptanz und Reichweite des Programms

Die zentrale Frage, die hier resümierend verfolgt wird, lautet: Wie kann es – vor dem Hintergrund einer föderalen Struktur im Bildungswesen – gelingen, die Länderspezifika in einer bedarfsorientierten Angebotsstruktur zu unterstützen?

Zunächst zeigen die Ergebnisse aus der ersten wie auch der zweiten Phase der Programmevaluation (ZQ der Universität Mainz für den Zeitraum 2005 bis Mitte 2007 bzw. Juli 2007 bis Dezember 2008), dass es

gut gelungen ist, das Programm und vor allem die Unterstützungsleistungen durch die Serviceagenturen breit bekannt und damit nutzbar zu machen. Vor allem die Serviceagenturen erfahren eine hohe Akzeptanz und Wertschätzung, denn sie ergänzen die Angebotsstruktur der Länder im Bereich Bildung um das Themenfeld Ganztagschule und sind damit vielerorts die einzige Institution, die sich auf ganztägig organisierte Schulen und deren Entwicklung spezialisiert hat.

Doch nicht nur die Arbeit der Serviceagenturen erhält laut Evaluation eine hohe Anerkennung, sondern auch das Programm insgesamt erfreut sich einer hohen Wahrnehmung und Wertschätzung<sup>14</sup>. Auch ist auf Ebene der Länderministerien die Akzeptanz des Programms wie auch der Programmsteuerung durch die DKJS deutlich gewachsen und eine in manchen Teilen skeptische Haltung ist inzwischen einer positiven Wertschätzung gewichen. Wodurch genau ist das geschehen?

Die bisherigen Erfahrungen zeigen, dass es die folgenden Faktoren ermöglichen, erfolgreich zwischen den Länder- und Bundesinteressen sowie zwischen den Länderinteressen untereinander zu vermitteln:

- Der Ansatz der *Bedarfsorientierung*: Dieser ist ein wichtiges Erfolgskriterium der konkreten Arbeit vor allem an Schulen und in Kommunen. Denn die Orientierung an den jeweiligen Bedarfen fördert – v. a. an Schulen – die Bereitschaft für Innovationen. Dieser Ansatz wird auch auf der Steuerungsebene der Länder verfolgt und vermindert gerade dort die Sorge, dass von Bundes- oder Stiftungsseite „von der Seite hereinregiert“ wird.
- Die *Orientierung an den Bedingungen der Länder*: Die Bemühungen auf Seiten der Programmsteuerung, sehr aufmerksam die Bedarfe und Bedingungen der jeweiligen Länder wahrzunehmen und diese als Ausgangspunkt für Veränderungsmöglichkeiten zu nehmen, motiviert alle Beteiligten zur Offenheit und eröffnet einen Raum für einen ehrlichen Diskurs. Gerade diese Orientierung an der jeweiligen Situation und an den Interessen der Länder scheint eine wich-

---

<sup>14</sup> Auch wenn Akteurinnen und Akteure auf der örtlichen Ebene teilweise nur einzelne Programmelemente kennen und den Zusammenhang aller Programmelemente nicht immer überblicken (vgl. Fleuren et al. 2008, S. 38)

tige Bedingung für das Gelingen und für die hohe Anerkennung des Programms zu sein.

- Die DKJS versteht sich als *Moderatorin von Prozessen*: Auch wenn in der Programmsteuerung Expertinnen und Experten für (Ganztags-) Schulentwicklung tätig sind, so bringen diese ihre Fachlichkeit ausschließlich in Form von Beratung ein und vermeiden dadurch, als „Besserwisser“ wahrgenommen zu werden.<sup>15</sup>
- Die *Einbindung von verschiedenen Zielgruppen*: Der Erfolg des Programms liegt nicht nur darin, dass es gelungen ist, das komplexe Programm mit seinen verschiedenen Elementen über einen längeren Verlauf zu steuern, sondern auch, dieses zu tun und dabei verschiedene Zielgruppen einzubeziehen und diese miteinander ins Gespräch zu bringen. Dadurch entstand Verständnis für die Interessenslage der jeweils anderen, wurden z. T. originelle, z. T. sehr pragmatische Ideen entwickelt – mit dem Ergebnis, dass das Programm inzwischen auf einem breiten Konsens aller Beteiligten fußt.
- Erste empirische Ergebnisse (hier vor allem StEG, Holtappels et al. 2007b) weisen nach, dass eine *gute und breite Versorgung mit Materialien* und aufbereiteter oder vermittelter Expertise aus Sicht der Praktikerinnen und Praktiker ein wesentliches Erfolgskriterium beim Ausbau von Ganztagsschulen ist. Das Programm bedient mit seinen vielfältigen Materialien diesen Bedarf.

Angesichts der Hoheit der Länder zu Bildungsfragen (zu Schule und Hochschule) gilt es, die in der Steuerung des Programms entstehenden Spannungen in der täglichen inhaltlichen wie strategischen Arbeit auszutariieren, immer wieder neue Wege in der Moderation des Prozesses zu finden, aber auch gemeinsam und im Konsens hergestellte Ergebnisse zu finden. Der Erfolg des Programms – der massive Ausbau von Ganztagsschulen und deren qualitative Entwicklung – sowie die inzwischen hohe Akzeptanz des Programms auf allen politischen Ebenen deuten darauf hin, dass mit den genannten Faktoren der Weg in die

---

<sup>15</sup> Dies hat – so zeigen die Evaluationsergebnisse – auch zur Folge, dass User bei ihrer Suche auf dem Ganztagsschulportal <http://www.ganztaegig-lernen.de> nach eindeutigen Kriterien von guten Ganztagsschulen nicht fündig werden.

richtige Richtung eingeschlagen wurde. Da das Programm noch bis Ende 2009 läuft und eventuell neue Länder hinzu kommen, aber auch über die weitere Zukunft gemeinsam nachgedacht wird, bleibt es weiterhin eine spannende Herausforderung.

### Literatur

- Brendel, S./Seupel, H. (2008): Bedarfsorientierte Unterstützung von Ganztagschulen – Die Serviceagenturen im Programm „Ideen für Mehr! Ganztägig lernen“. In: Jahrbuch Ganztagschule, 2009, Wochenschau-Verlag (im Erscheinen).
- Deutsche Kinder- und Jugendstiftung (Hrsg.) (2007): „Ideen für Mehr! Ganztägig lernen“. Die Entwicklungsagentur für Ganztagschulen. Das Begleitprogramm (Broschüre), Berlin.
- Durdel, A. (2005): Starke Ganztagschulen brauchen stärkeorientierte Schulentwicklung. In: Knauer, S.: Die neue Ganztagschule. Gute Lernbedingungen gestalten. Weinheim/Basel: Beltz. S. 21–36.
- Holtappels, H.-G. et al. (2007a): Ganztagschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der „Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen“ (StEG). Weinheim/München: Juventa.
- Holtappels, H.-G. et al. (2007b): Ganztagschule im Spiegel der Forschung. Zentrale Ergebnisse der Ausgangserhebung der „Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen“ (StEG) – Eine Informationsbroschüre. Berlin.
- Fleuren, D. et al. (2008): Zwischenbericht. Zweite Evaluation des Programms „Ideen für mehr! Ganztägig lernen“ Zwischenbericht. Universität Mainz (unveröffentlichtes Manuskript).

**Zu den Autorinnen**

Dr. Sabine Brendel. Stellvertretende Abteilungsleiterin der Programmabteilung in der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung; Leitung des bundesweiten Begleitprogramms „Ideen für Mehr! Ganztägig lernen“.

brendel@dkjs.de

Dipl. Pol. Judith Strohm. Mitarbeiterin der Programmabteilung in der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung; Arbeitsschwerpunkte: Betreuung von Serviceagenturen, Gestaltung des Internetportals <http://www.ganztaegig-lernen.de>.

strohm@dkjs.de

# Programm der Tagung „Ganztagsschule: Forschung, Erfahrungen, Praxis“

Datum: 28./29. Februar 2008  
Tagungsort: Rathaus, Kaiserpfalz und Martinschule in Forchheim/Oberfranken  
Veranstalter: Bamberger Zentrum für Lehrerbildung BAZL; Zentrum für Lehrerbildung der Universität Würzburg; FORsprung e.V.; Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus

## Programm Donnerstag, 28. Februar 2008

ab 08:30	Anreise, Empfang der Tagungsunterlagen
10:00 – 10:30	Begrüßung <ul style="list-style-type: none"><li>▪ Prof. Dr. Dr. Godehard Ruppert, Präsident der Universität Bamberg</li><li>▪ Prof. Dr. Sibylle Rahm, Leiterin des BAZL, und Dr. Thomas Beck, Geschäftsführer des BAZL</li></ul>
10:30 – 11:30	Rektor a.D. Alfred Hinz (ehem. Bodenseeschule St. Martin): <i>Die Ganztagsschule als Chance „Schule neu zu denken“ – aufgezeigt am Beispiel der Bodenseeschule St. Martin</i>
11:30 – 11:45	Kaffeepause
11:45 – 12:45	Rektor a.D. Peter Hottaß (Ganztagsschulverband): <i>Ganztagsschule: Vom Konzept zur Umsetzung</i>
13:00	Mittagspause
13:00/ 13:45	Führung Kaiserpfalz und Forchheimer Altstadt (30min.)

<p>14:30 – 15:30</p>	<p>Workshops I (jeweils Referat und Diskussion)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Safer Çinar (Föderation türkischer Elternvereine): <i>Können Ganztagschulen die Integration von Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund besser fördern?</i></li> <li>▪ Karin Doberer (Flexibles Klassenzimmer): <i>Schulklima und neue Lernkultur: Differenziertes Lernen und Lehren durch optimierte Raumbedingungen</i></li> <li>▪ Rektor a.D. Peter Hottaß (Ganztagsschulverband): <i>Individuelle Förderung an Ganztagschulen am Beispiel einer Realschule</i></li> <li>▪ Dipl. Päd. Ilse Kamski (IFS Dortmund): <i>Hausaufgabenkonzepte beim ganztägigen Lernen</i></li> <li>▪ MR Dr. Christine Modesto (Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus): <i>Offene Ganztagschulen in Bayern</i></li> <li>▪ Dipl. Päd. Evi Rottach (Bayerischer Jugendring): <i>Schulbezogene Jugendarbeit und Ganztagschule</i></li> <li>▪ Dipl. Päd. Thomas Schnetzer (IFS Dortmund): <i>Zeitstrukturen in der Ganztagschule</i></li> </ul>
<p>15:30 – 16:00</p>	<p><i>Kaffeepause</i></p>

16:00 – 17:00	<p>Workshops II (jeweils Referat und Diskussion)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Rektor Wolfgang Bloss (Adalbert-Stifter-Schule Forchheim) und Lehrerin Andrea Schulze (Ritter-von-Traiteur-Schule Forchheim): <i>Der Entwicklungsprozess von Ganztagschulen im Hauptschulbereich</i></li> <li>▪ Dipl. Soz. Stephan Bloße (Universität Dresden): <i>Schulinterne Evaluation ganztägiger Angebote</i></li> <li>▪ StD Claudia Gantke M.A. (ISB München) und Rektor Henrik Schödel (Sophienschule Hof): <i>Gebundene Ganztagschulen in Bayern</i></li> <li>▪ OStR Andreas Keim (Gymnasium Münnerstadt): <i>Das achtstufige Gymnasium G8 in Ganztagsform</i></li> <li>▪ SAD Gerhard Koller (Schulamt Forchheim): <i>Ganztagschulen als Chance für die Entwicklung lokaler Bildungsregionen</i></li> <li>▪ Christian Nerowski (Universität Bamberg), Rektorin Ulrike Kratz (VS Wiesenthau), Corina Gallmetzer (Elternbeirat VS Wiesenthau): <i>Das Tagesschulmodell als Möglichkeit der Rhythmisierung trotz geringer Ressourcen: Forschung und Erfahrung an der VS Wiesenthau</i></li> <li>▪ Dr. Sabine Brendel und Dipl. Pol. Judith Strohm (Deutsche Kinder- und Jugendstiftung): <i>Die Initiative „Ideen für mehr! Ganztägig Lernen“</i></li> </ul>
17:00 – 17:30	Kaffeepause
17:30 – 18:30	Prof. Dr. Olaf-Axel Burow (Universität Kassel): <i>Ganztagschule entwickeln – von der Unterrichtsanstalt zum Kreativen Feld</i>
18:30	Empfang des Oberbürgermeisters der Stadt Forchheim, Franz Stumpf



**Programm Freitag, 29. Februar 2008**

ab 08:30	Anreise, Empfang der Tagungsunterlagen
09:00 – 10:00	Prof. Dr. Fritz-Ulrich Kolbe (Universität Mainz): <i>Lernkultur- und Unterrichtsentwicklung an Ganztagschulen</i>
10:00 – 11:00	Ass. Prof. Lars Holm, Ph.D. (Universität Aarhus, Dänemark): <i>Cooperation between whole-day schools and parents in Denmark: Challenges and possibilities</i>
11:00 – 11:30	Stehimbiss
11:30 - 12:30	Kati Jauhiainen: <i>Schule in Finnland</i>
12:30 – 14:00	Podiumsdiskussion Moderation: Christine Burtscheidt (Süddeutsche Zeitung) Teilnehmer: <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Karl Freller (Stv. Fraktionsvorsitzender CSU)</li> <li>▪ Sebastian Nähr (Landesschülerrat)</li> <li>▪ Hans-Peter Kempf (Stv. Vorsitzender Bayerischer Realschullehrerverband)</li> <li>▪ Walter Froncek (Referat Schulpolitik, Bayerischer Philologenverband)</li> <li>▪ Dr. Fritz Schäffer (Leiter der Abteilung Schul- und Bildungspolitik, Bayerischer Lehrer- und Lehrerinnenverband)</li> <li>▪ Sieghard Schramm (Bildungs- und Schulreferent der Stadt Augsburg, Mitglied im Schulausschuss des Bayerischen Städtetags)</li> <li>▪ Hans-Ulrich Pfaffmann (Bildungspolitischer Sprecher SPD Bayern)</li> <li>▪ Isabell Zacharias (Landesvorsitzende des Bayerischen Elternverbands)</li> </ul>

**Links**

<http://www.ganztagschulen.org/9124.php>

<http://www.tagung-ganztagschule.de>



UNIVERSITY OF BAMBERG PRESS

Ganztagsschulen werden im pädagogischen Diskurs gefordert, weil das Mehr an Zeit die Möglichkeit gibt die „Schule neu zu denken“ (Hartmut von Hentig). Unsicherheit besteht vielerorts bei der Frage nach der Ausgestaltung der ganztägigen Schulorganisation. In diesem Band geben Praktiker und Wissenschaftler Hinweise, wie eine Ganztagsschule gelingen kann. Der Band richtet sich an Interessierte aus Schule, Schulverwaltung, Wissenschaft und Studium.

Herausgegeben im Auftrag der Bamberger Zentrums für Lehrerbildung BAZL, des Zentrums für Lehrbildung der Universität Würzburg und dem Forchheimer Bildungsförderverein FOsprung e. V.

ISBN 978-3-923507-36-8

ISSN 1866-9468

14,- €