

Ganztagschule organisieren – ganztags Unterricht gestalten

Christian Nerowski und Ursula Weier (Hrsg.)



UNIVERSITY OF
BAMBERG
PRESS

Forum Erziehungswissenschaft und
Bildungspraxis

Band 2

Forum Erziehungswissenschaft und
Bildungspraxis

Herausgegeben von Sibylle Rahm

Band 2



University of Bamberg Press 2010

Ganztagsschule organisieren – ganztags Unterricht gestalten

Herausgegeben von Christian Nerowski und Ursula Weier

im Auftrag des Bamberger Zentrums für Lehrerbildung
BAZL, des Forchheimer Bildungsfördervereins FOrsprung
e.V., des Bayerischen Staatsinstituts für Schulqualität und
Bildungsforschung und des Lehrstuhls für Schulpädagogik
der Universität Bamberg



University of Bamberg Press 2010

Über die Herausgeber:

Christian Nerowski ist wissenschaftlicher Assistent am Lehrstuhl für Schulpädagogik der Otto-Friedrich-Universität Bamberg.

Dr. Ursula Weier ist Lehrerin und Mitarbeiterin in der Grundsatzabteilung des Staatinstituts für Schulqualität und Bildungsforschung, München.

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 Group, Nürnberg

Umschlaggestaltung: Dezernat Kommunikation/Alumni

Umschlagfoto © Bayerisches Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung ISB

© University of Bamberg Press Bamberg 2010
<http://www.uni-bamberg.de/ubp/>

ISSN: 1866-9468

ISBN: 978-3-923507-90-0 (Druckausgabe)

eISBN: 978-3-923507-91-7 (Online-Ausgabe)

URN: urn:nbn:de:bvb:473-opus-2917

Inhaltsverzeichnis

<i>Vorwort</i>	7
Ursula Weier und Christian Nerowski Einleitung	9

Abschnitt I: Zielperspektiven

Bernhard Bueb Ganztagsschule – Schule der Zukunft	19
Jürgen Oelkers Chancengleichheit, Ganztagsschule und Qualitätssicherung	33
Fritz Reheis Ein Plädoyer für die entschleunigte Schule. Zur Eigenzeitlichkeit von Leben, Bildung und Schule	59
Elmar Diller Zum aktuellen Stand der Ganztagsschulentwicklung in Bayern	69

Abschnitt II: Befunde zu Organisation und Gestaltung

Kerstin Rabenstein Zeitstrukturierung an Ganztagsschulen. Entwicklungen in der Unterrichtsgestaltung	83
Christian Nerowski Erfüllt die Ganztagsschule die Erwartungen der Eltern?	97

Markus Heibler und Gerhard Koller 109
Arbeitsplatz Ganztagschule. Chancen für Lehrkräfte und Schulleitungen

Heinz-Jürgen Stolz 121
Lokale Bildungslandschaften in Kooperation von Ganztagschule und Jugendhilfe. Ausgewählte Ergebnisse

Abschnitt III: Gestaltungsansätze

Silvia Dollinger 135
Wie kann sich „gute“ Ganztagschule entwickeln? Theorie und Praxis von Gelingensfaktoren gebundener Ganztagschulen

Christian Rittelmeyer 153
Raumgestaltung in Ganztagschulen. Ein Einblick in Erkenntnisse der Schulbauforschung

Jürgen Zully 167
Die Bedeutung von Schlaf und biologischen Rhythmen für Schule und Unterricht

Siegfried Lehl, Hans Dasch, Klaus Drauschke und Volker von den Driesch 179
„Mental TOP“ – mehr als ein erfolgversprechendes Konzept

Gerhard Waschler 195
Die Gestaltung eines „Bewegten Ganztags“

Abschnitt IV: Praxisberichte und Umsetzungsideen

Ursula Weier Rhythmisierung – Warum? Wann? Und wie?	207
Günther Schmalisch und Claudia Langer Vom Belehrungsraum zur Lernwerkstatt. Individualisierung des Lernens im flexiblen Klassenzimmer	219
Hubert Schmitt Konflikthandling in Ganztagschulen	227
Ute Albustin und Eva-Maria Post Soziales und erlebnisorientiertes Lernen in der Ganztagsklasse	239
Hans Dasch „Mental TOP“ – Gehirntraining und Leistungsförderung an der Schule. Beispiele aus der Praxis	251
Christopher Edgar Arnold Tagesrhythmisierung vor dem Hintergrund gehirngerechten Lernens. Lernumgebung erfolgreich gestalten	257
Susanne Dobelke Clever Essen – fit in der Schule. Mit Hilfe der DGE-Standards zu einem gesundheitsförderlichen und akzeptierten Speiseangebot	267
Eugen Eger und W. Andreas Lamm Die Organisation der Essensversorgung in der Ganztagschule	277
<i>Programm der Tagung</i> „Ganztagschule organisieren – ganztags Unterricht gestalten“	289

Vorwort

Die Organisation und die Gestaltung der Ganztagschule stellen eine aktuelle Herausforderung im Bildungswesen dar. Schulen sind aufgefordert, mit passenden Angeboten auf gesellschaftlichen Wandel zu reagieren und dabei die Potentiale der Kinder und Jugendlichen optimal zu fördern.

Die im vorliegenden Band dokumentierte Tagung „Ganztagschule organisieren – ganztags Unterricht gestalten“ zeigt das hohe Engagement der Forchheimer Bildungsinitiative FOrspung, die sich als regionales Netzwerk für eine kontinuierliche Qualitätssteigerung und Qualitätssicherung in Ganztagschulen einsetzt. Sie hat ein Forum zum Austausch von praktischen Erfahrungen und wissenschaftlichen Erkenntnissen geschaffen und fördert innovative Bildungs- und Erziehungsprojekte.

In Kooperation mit dem Bamberger Lehrerbildungszentrum (BAZL), dem Bayerischen Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (ISB) und dem Lehrstuhl für Schulpädagogik an der Universität Bamberg sowie mit Unterstützung des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus wurden Vorträge zu den Themen Schlaf und biologische Rhythmen, Zeitstrukturierung an Ganztagschulen, pädagogische Herausforderung des Ganztags sowie der Raumgestaltung organisiert. In zahlreichen Workshops wurden Erfahrungen der Praxis und Ergebnisse von Forschungsprojekten zur Diskussion gestellt. Die Tagung klang aus mit einer bildungspolitischen Debatte zur Entwicklung von Ganztagschulen in Bayern.

Die Bildungspolitik, die Praxis und die Erziehungswissenschaft profitieren von Kooperationen, in denen differente Perspektiven auf Schulreformen aufgemacht werden. Die Organisation und die Gestaltung des Ganztags stellen hohe Ansprüche an die Beteiligten, die mit gemeinsamen Bemühungen um Aufhellung und Verbesserung der Praxis bewältigt werden können.

Sibylle Rahm

Einleitung

Der zweite bayerische Ganztagschulkongress *Ganztagschule organisieren – ganztags Unterricht gestalten* fand am 3. und 4. März 2010 in Forchheim statt und bot den Teilnehmerinnen und Teilnehmern anhand von Vorträgen und Workshops die Möglichkeit zur Diskussion mit Perspektiven aus Wissenschaft, Praxis und Bildungspolitik (vgl. Koller 2010). Schulleitern, Ganztagschullehrkräften und allen an Ganztagschule Interessierten konnten vielfältige Anregungen zur Ganztagschulgestaltung geboten werden – sowohl unter organisatorischen Gesichtspunkten als auch mit Blick auf die Unterrichtskultur. Der vorliegende Tagungsband fasst die Ergebnisse der Impulsreferate und Workshops zusammen und gibt damit einen Einblick in die aktuelle Diskussion um Ganztagschule.

Es wäre unzutreffend zu behaupten, dass Schule eine bis ins Detail steuerbare und erforschbare Institution sei. Schulische Akteure müssen in ihrem Alltag stets mit Ambivalenzen, Unsicherheiten und Unklarheiten umgehen. Der Schulentwicklungsforscher Hans-Günther Rolff (1993, S.135ff.) zieht in diesem Zusammenhang einen interessanten Vergleich: ihm zufolge weist Schule mehr Ähnlichkeiten zu Kirche auf als etwa zu einer Fabrik. Sowohl Glauben als auch Lernen sind nur begrenzt technologisierbar und vorherbestimmbar, anders als die Produktion beispielsweise eines Autos. Ferner sind, vor allem hinsichtlich des kirchlichen Glaubens, aber auch hinsichtlich des schulischen Lernens, erreichte Ziele immer wieder Ausgangspunkt und Basis neuer Ziele. Lernen und Glauben sind kontinuierliche und selbstbezügliche Prozesse, die eigene Zielerreichungen immer wieder als Ausgangspunkt neuer Zielsetzungen nehmen. Anders die Fabrik, die das fertige Auto nach einer (im Vergleich zur Schule kurzen) Produktionszeit entlässt und sich mit der Weiterentwicklung dieses Produktes nicht mehr beschäftigt. Auch müssen sich Kirche wie Schule mit schwer messbaren Inhalten auseinandersetzen. Wie wäre denn Glaube, die Erreichung des Er-

ziehungziels ‚Mündigkeit‘, oder die Entwicklung der Persönlichkeit zu messen?

Schule ist, wie erläutert wurde, ein Unterfangen auf durchaus unsicherem Terrain. In der Ganztagschule erweitert die zusätzliche Zeit die Handlungsspielräume der Einzelschule. Dadurch steigern sich Entscheidungsnotwendigkeiten und Unsicherheiten:

- Welche Ziele sollen in der zusätzlichen Zeit schwerpunktmäßig erreicht werden? Sollen die Anstrengungen auf Betreuung, fachliche Förderung, Talentförderung oder Entspannung zielen?
- Richten sich die Angebote an alle Lernenden, an interessierte Lernende oder an bedürftige Lernende?
- Wer veranstaltet die Angebote? Liegt die Verantwortlichkeit bei Lehrkräften, bei Sozialarbeitern und Sozialarbeiterinnen, bei nicht-pädagogischem Fachpersonal oder bei Eltern und Ehrenamtlichen?
- Dazu die „alte Frage“: Was ist überhaupt Aufgabe der Schule (vgl. Fauser 1996)? Ist sie Ort des Unterrichts oder Lebensraum? Zielt sie schwerpunktmäßig auf Persönlichkeitsentwicklung oder auf Kompetenzen? Dient sie der Vorbereitung auf den Beruf oder der Kompensation familiärer Defizite? Wo liegen die Grenzen der Zuständigkeit der Halbtagschule und wo die der Ganztagschule?

Erschwert wird die Entscheidungsfindung nicht zuletzt durch die Begrenztheit der Ressourcen und durch Hindernisse, die durch organisatorische Rahmenbedingungen gegeben sind. Erforderlich wird eine Hierarchisierung der Ziele bei gleichzeitiger Austeriarierung mit zur Verfügung stehenden personellen, finanziellen und räumlichen Mitteln.

Was bedeuten diese Ambivalenzen und Unsicherheiten für die an der Schule Beschäftigten? Zunächst ist festzustellen, dass Kollegien durch die Notwendigkeiten der Entscheidungsfindung herausgefordert sind. Doch verbirgt sich dahinter auch die Möglichkeit, Schule in zunehmendem Maß autonom auszurichten und zu gestalten. Im Vergleich zur Halbtagschule besitzt die Ganztagschule also ein größeres Potenzial, autonome Gestaltungsprozesse zu entwickeln und das Schulprofil aktiv an den Maßgaben der an der Einzelschule Beteiligten auszurichten. Durch die diskursive Auseinandersetzung mit anderen Perspektiven kann es gelingen, die Ausrichtung und Gestaltung der eigenen Schule zu diskutieren, zu festigen und zu schärfen. Die Reflexion der eigenen

Praxis schafft ein Bewusstsein über Stärken und Veränderungspotenzial der eigenen Schule. Diskursive Reflexion erzeugt Sicherheit in Entscheidungen.

Pädagogische Fortbildungsveranstaltungen wie die Forchheimer Tagung bieten dazu eine Möglichkeit. Die Vielfältigkeit der auf der Tagung angebotenen Impulsreferate und Workshops spiegelt die verschiedenen Perspektiven und Gestaltungsansätze wieder. Ziel des Bandes ist es, die Vielfalt der Vorträge und Workshops des erwähnten Kongresses umfassend abzubilden und Schulen zur diskursiven Reflexion anzuregen.

Der Band untergliedert sich in vier Abschnitte: Im ersten Teil werden Zielperspektiven aufgezeigt, die sowohl Beobachtungen zur aktuellen Situation an den Ganztagschulen wiedergeben, als auch Visionen für eine verbesserte Gestaltung skizzieren. Der zweite Teil des Tagungsbandes referiert empirische Befunde zur Organisation und Gestaltung von Ganztagschulen. In einem dritten Kapitel finden sich Hintergrundinformationen, die sich auf konkretere Bereiche wie Raumgestaltung, Nacht- und Tagesrhythmus, hirnbioologische Zusammenhänge oder Gelingensfaktoren beziehen. Im letzten Kapitel des Bandes sind schließlich konkrete Umsetzungsideen für die Praxis an Ganztagschulen zusammen gefasst. Im Folgenden werden die Autoren kurz vorgestellt und der Inhalt ihrer Beiträge jeweils skizziert:

Abschnitt 1: Zielperspektiven

In seinem visionären Beitrag zur Ganztagschule als „Schule der Zukunft“ erläutert *Bernhard Bueb* auf dem Hintergrund seiner Erfahrungen als langjähriger Leiter des Internatsgymnasiums Schloss Salem zentrale pädagogische Zielsetzungen von Bildung, die sich an Ganztagschulen besonders gut umsetzen lassen.

Jürgen Oelkers ist Professor für Allgemeine Pädagogik an der Universität Zürich. Sein Beitrag präzisiert den Begriff der Chancengleichheit und erörtert, wie systematische Qualitätssicherung an Ganztagschulen dazu beitragen kann.

Der Soziologe, Erziehungswissenschaftler und langjährige Gymnasiallehrer *Fritz Reheis* beschreibt in seinem „Plädoyer für die entschleunigte

Schule“, wie durch ein schülerzentriertes Lernen mit Kopf, Herz und Hand die Eigenzeiten von Schülern berücksichtigt werden und so ein positiver Umgang mit Zeit erreicht werden kann.

Der Ministerialrat im Bayerischen Staatsministerium für Unterricht und Kultus *Elmar Diller* stellt aus der Perspektive der Bildungspolitik die aktuelle Entwicklung des Ausbaus von Ganztagschulen in Bayern dar und skizziert die Ausbauvorhaben der Staatsregierung.

Abschnitt 2: Befunde zu Organisation und Gestaltung

Kerstin Rabenstein hat eine Vertretungsprofessur an der Universität Potsdam inne. Auf der Datengrundlage des Forschungsprojektes „Lernkultur und Unterrichtsentwicklungen an Ganztagschulen“ (LUGS) diskutiert sie die Flexibilisierung der Zeitstrukturen an Ganztagschulen und die Implikationen der erweiterten Zeitautonomie für Lehrende und Lernende.

Christian Nerowski lehrt und forscht am Lehrstuhl für Schulpädagogik der Universität Bamberg. Sein Beitrag untersucht anhand aktueller empirischer Befunde die Frage, ob die Umsetzung von Ganztagschulkonzepten den Vorstellungen der Eltern entspricht und wie sie sich ihnen annähern kann.

Markus Heibler, Mitarbeiter im Bamberger Zentrum für Lehrerbildung, und *Gerhard Koller*, ehemaliger Schulamtsdirektor und Vorsitzender von FORsprung e.V., befassen sich mit Raum- und Zeitkonzepten an Ganztagschulen und mit der Frage nach der Übertragung von Arbeitsplatzkonzeptionen aus der Wirtschaft in den Schulbereich.

Heinz-Jürgen Stolz ist Wissenschaftler am Deutschen Jugendinstitut in München. Er stellt Ergebnisse aus dem laufenden Forschungsprojekt „Lokale Bildungslandschaften in Kooperation von Ganztagschule und Jugendhilfe“ vor und betont dabei die Rolle der Kinder- und Jugendhilfe im Bildungsprozess der Heranwachsenden.

Abschnitt 3: Gestaltungsansätze

Silvia Dollinger – langjährige Ganztagskoordinatorin, Konrektorin an einer Ganztagschule und Lehrbeauftragte an der Universität Passau – geht in ihrem Beitrag der Frage nach, wie sich (gute) Ganztagschule entwickeln kann und welche Gelingensfaktoren dabei zentral sind. Weiterhin beschreibt sie den Entwicklungsweg einer Ganztagsgrundschule und verdeutlicht so, wie der Qualitätsentwicklungsprozess konkret umgesetzt werden kann.

Der Beitrag von *Christian Rittelmeyer*, emeritierter Erziehungswissenschaftler der Universität Göttingen, greift die Frage der Raumgestaltung in Ganztagschulen auf. Er verdeutlicht anhand von konkreten Beispielen aus der Schulbaugestaltung, welche Faktoren zu einer positiv wirkenden Lernumgebung beitragen können.

Der Beitrag des Leiters des schlafmedizinischen Zentrums des Universitätsklinikums Regensburg, *Jürgen Zully*, setzt sich mit menschlichen Zeitrhythmen sowie Schlafbedürfnis und –verhalten auseinander. Abgeleitet werden daraus Gedanken zur Zeitstrukturierung an Ganztagschulen.

Siegfried Lehl, Psychologe und Gehirnforscher an der Universität Erlangen, erläutert die wissenschaftlichen Grundlagen des Projektes „Mental TOP“, das ausgehend von Ergebnissen aus der Hirnforschung Elemente für den Unterrichtsalltag an (Ganztags-)Schulen ableitet, die die Schüler in ihrer geistigen Leistungsfähigkeit und emotionalen Stabilisierung unterstützen können.

Gerhard Waschler, Professor am Sportzentrum der Universität Passau, erörtert Chancen und Möglichkeiten der Einrichtung eines „Bewegten Ganztags“, der Implementierung sportpädagogischer Elemente in die Ganztagschule.

Abschnitt 4: Praxisberichte und Umsetzungsideen

Ursula Weier, Grundschullehrerin und Mitarbeiterin am Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung, befasst sich in ihrem Beitrag mit der Thematik „Rhythmisierung an Ganztagschulen“. Basierend auf

Ergebnissen aus der chronopsychologischen Forschung beschreibt sie, wie Ganztagsschule den Tagesrhythmus von Kindern und Jugendlichen berücksichtigen kann und welche Elemente zur Binnenrhythmisierung beitragen können.

Günther Schmalisch und *Claudia Langer* sind in der Schulleitung des Albrecht-Ernst-Gymnasiums in Oettingen tätig. Sie beschreiben in ihrem Artikel Möglichkeiten der Individualisierung des Lernens durch die Veränderung der räumlichen Gestaltung.

Hubert Schmitt ist als Seminarrektor für die Ausbildung von Lehramtsanwärtern sowie in der externen Evaluation tätig. Sein Beitrag beinhaltet Anregungen zum Umgang mit Konflikten und zur Entwicklung einer positiven Konfliktkultur.

Eva-Maria Post ist Dozentin für die Pädagogik und Didaktik der Grund- und Hauptschule an der Akademie für Lehrerfortbildung und Personalführung. Gemeinsam mit *Ute Albustin*, einer erfahrenen Ganztagschullehrerin, beschreibt sie Grundlagen der Schul-Erlebnis-Pädagogik und gibt einen Einblick in vorhandene Erfahrungen und Unterstützungssysteme.

Der Rektor der Volksschule Volkenschwand, *Hans Dasch*, schildert, wie an seiner Schule das Projekt „Mental TOP“ (Hintergründe siehe Beitrag Lehl) zur geistigen Leistungssteigerung durchgeführt wurde.

Christoph Edgar Arnold, Schulleiter einer sportbetonten Grundschule, erläutert auf dem Hintergrund neurobiologischer Forschungsergebnisse, wie (Ganztags-)Schule gehirngerechtes Lernen fördern kann. Weiterhin beschreibt er Möglichkeiten der Tagesrhythmisierung anhand eines konkreten Schulbeispiels.

Susanne Dobelke ist Ansprechpartnerin für Schulen an der Vernetzungsstelle Schulverpflegung Oberfranken des Bayerischen Staatsministeriums für Ernährung, Landwirtschaft und Forsten. Ihr Beitrag befasst sich mit Aspekten gesundheitsförderlicher Ernährung, die ein wichtiges Qualitätskriterium guter Ganztagschulen ist.

Eugen Eger und *W. Andreas Lamm* sind Mitarbeiter der Hofmann Menü-Manufaktur, eines Unternehmens, das sich auf Verpflegungsdienstleistungen spezialisiert hat. Sie beleuchten organisatorische Aspekte bei der Essensversorgung von Ganztagschulen.

Die Forchheimer Tagung verstand sich als Fortsetzung des ersten bayerischen Ganztagssschulkongresses 2008 (Bosse, Mammes & Nerowski 2008). Die große Resonanz spiegelte das breite Interesse an den vielfältigen Ganztagesthemen wider. Der dritte bayerische Ganztagssschulkongress ist für das Frühjahr 2012 geplant und wird sich wiederum mit aktuellen Schwerpunktthemen der Ganztagssschulentwicklung befassen. Für die Formatierung und Redaktion des Manuskripts zeichnete sich Anke Penczek verantwortlich. Ihr gilt besonderer Dank.

Literatur

- Bosse, D./ Mammes, I./ Nerowski, C. (Hg.) (2008). Ganztagssschule: Perspektiven aus Wissenschaft und Praxis. Bamberg: UBP.
- Fausser, P. (Hg.) (1996). Wozu die Schule da ist. Seelze: Friedrich.
- Koller, G. (2010). Ganztagssschule organisieren – ganztags Unterricht gestalten: Zweiter bayerischer Ganztagssschulkongress in Forchheim. In: Schulverwaltung Bayern 05/2010, S.131-132.
- Rolff, H-G. (1993). Wandel durch Selbstorganisation: Theoretische Grundlagen und praktische Hinweise für eine bessere Schule. Weinheim, München: Juventa

Abschnitt I:
Zielperspektiven

Bernhard Bueb

Ganztagsschule – Schule der Zukunft

1. Der Bildungsbegriff unserer Schulen

Viele Politiker propagieren Bildung als Lösung unserer Probleme: Die Wirtschaftskraft und globale Wettbewerbsfähigkeit wollen wir durch Bildung steigern, die Demokratie durch Bildung stärken und auch die soziale Ungerechtigkeit wollen wir dadurch beheben, dass wir Aufstieg durch Bildung ermöglichen.

Was heißt eigentlich Bildung, wenn sie zum Aufstieg fähig machen soll?

Wer aufsteigen will, muss selbstbewusst, energisch, neugierig, phantasievoll und hartnäckig seine Ziele verfolgen können. Er muss sich im Wettbewerb mit anderen behaupten, er muss lernen, sein Leben rational zu führen, er muss anstrengungsbereit sein und um der langfristigen Perspektiven des Aufstiegs willen auf kurzfristige Befriedigung von Bedürfnissen verzichten können.

Betrachtet man den Bildungsbegriff unserer Schule, so kommt einem Zweifel, ob Bildung junge Menschen für den Aufstieg rüstet.

Die Schule leidet schon immer an ihrem einseitig kognitiven Bildungsbegriff. Schule soll auf das Leben vorbereiten und tut so, als ob das Leben eine akademische Veranstaltung sei. Die Reformpädagogen kritisierten bereits vor hundert Jahren die einseitig akademische Ausrichtung von Schule.

Die öffentliche Schule hat sich trotz vieler Reformbemühungen und trotz vieler überzeugender Gründungen ganzheitlicher Schulformen wenig geändert. Sie betont nach wie vor einseitig akademische Bildung und definiert Begabung kognitiv, als Maßstab schulischen Erfolgs gelten immer noch beinahe ausschließlich messbare intellektuelle Leistungen. Die Vermittlung von Unterrichtsstoff dominiert gegenüber der Förderung des einzelnen Kindes und seiner vielfältigen Begabungen.

Deswegen formulieren Reformpädagogen auch heute noch griffig, zu viele Lehrkräfte würden Fächer und nicht Schülerinnen oder Schüler unterrichten. Individuelle Voraussetzungen – sei es die soziale Herkunft, spezifische Begabungen oder die psychische Lage eines Kindes – träten zurück gegenüber der schematischen Forderung des Lehrplans und der Prüfungsordnung.

Wie sozial ein Schüler oder eine Schülerin sich verhält, wie rücksichtsvoll, wie hilfsbereit er oder sie ist, wie sich sein oder ihr Gemeinsinn entwickelt, wie initiativ, einfallsreich und unternehmend er oder sie denkt und handelt, wie er oder sie sich im Sport, im Theater, in der Musik oder in der Schülermitverantwortung bewährt hat, spielt eine untergeordnete Rolle und erscheint nicht auf dem Endzeugnis.

Charakterbildung bleibt ein Stiefkind der Schule. Klassenbeste gewinnen in der Regel gegenüber der farbigen Persönlichkeit, fleißig erworbene Kenntnisse zählen mehr als phantasievolle Unternehmungen innerhalb und außerhalb der Schule.

Bildung beginnt mit der Fähigkeit zu fragen. Die amerikanische Schule scheint Schülerinnen und Schüler auf diese Fähigkeit besser vorzubereiten als die deutsche. Eine Anekdote beschreibt das anschaulich:

Ein Deutscher und ein Amerikaner stehen in einem Garten und werden gefragt, was für ein Baum das sei, vor dem sie stehen. Der Deutsche forscht in seinem Bildungswissen. Wenn er Glück hat, wurde die Linde im Biologieunterricht behandelt. Der Amerikaner kramt nicht in seinem angelernten Wissen, er geht zum Gärtner und fragt.

Er scheint besser auf das Leben vorbereitet zu sein, weil er gelernt hat, wie man sich Wissen erwirbt.

Um allerdings die richtige Frage stellen zu können, muss man ein Minimum an Wissen mitbringen. Daher bedingen sich Wissenserwerb und Wissensbesitz. Die Wahrheit liegt also wie so oft in der Mitte. In Deutschland betonen wir inzwischen Bildungsstandards (Kompetenzen) statt Bildungsinhalte, also ein Schritt in die amerikanische Richtung.

2. Wer ist ein gebildeter Mensch?

Darin liegt für mich der Kern aller Bildung: Die richtigen Fragen stellen, angemessene Antworten suchen und daraufhin Urteile fällen zu können. Und das ist mehr als ein kognitiver Vorgang. Fragen stellen zu können ist eine hohe Kunst. Es erfordert Selbstbewusstsein, Vorkenntnisse, Phantasie und Entschlusskraft, sich für eine Frage zu entscheiden; ihr konsequent nachzugehen fordert Willensstärke; und ein Urteil zu fällen fordert Mut, insbesondere, wenn ein gefälltes Urteil zum Impuls einer Tätigkeit werden soll.

Wer wissenschaftlich arbeitet, weiß, dass der Anfang des Erfolgs darin liegt, die richtige Frage zu stellen. Das gilt aber auch im Alltag. Wer das Internet nutzen will, wird gut beraten sein, sich dieses Mediums nur zu bedienen, wenn er sich von einer Frage leiten lässt. Dann kann er sich das notwendige Wissen erwerben, aber sich auch – ebenso wichtig – unnötigen Wissens erwehren.

Wenn der Kern von Bildung darin besteht, Urteile fällen zu können, sollte das oberste Ziel von Bildung immer lauten, junge Menschen in ihrem Selbstwertgefühl so zu stärken, dass sie den Mut aufbringen, sich unbekanntem Gefilden neugierig zu nähern, dort auch Abenteuer der Erkenntnis zu erleben und Entscheidungen zu treffen, um dann weiterzuwandern.

Wer ist nun ein gebildeter Mensch? Der gebildete Mensch besitzt ein starkes Selbstwertgefühl und bezieht es nicht aus dem Vergleich mit anderen, weil er in sich ruht; er nimmt sich daher nicht so wichtig, er hat Distanz zu sich, er kann sich frei anderen Menschen zuwenden und akzeptiert sie, weil er sich akzeptiert; er spricht eine klare Sprache; er richtet sich in seinem Leben nach Werten, die er begründen kann und steht für sie ein; er richtet nicht über andere, weil er sich nicht über andere erhebt; er kann genießen, weil er ein Freund der Sinne und des Maßes ist. Er ist ein glücklicher Mensch.

Ziel von Schule sollte es sein, Kindern zu helfen, sich zu bilden und glückliche Menschen zu werden. Bildung ist letztlich eine Haltung, die bereits junge Menschen erwerben sollten, um ihr Leben meistern zu können – eine Haltung, wie sie anderen Menschen und der Welt begegnen. Da diese Haltung auf einem starken Selbstwertgefühl beruht, muss

Schule immer das Ziel verfolgen, junge Menschen so in ihrem Selbstwertgefühl zu stärken, dass sie ihren Weg mutig gehen können.

Selbstwertgefühl entwickeln Kinder vor allem durch die Anerkennung, die sie von Gleichaltrigen und von Erwachsenen erhalten. Denn das Glück der Menschen hängt wesentlich davon ab, ob ihnen Anerkennung derer zuteil wird, die sie lieben, achten oder verehren. Es gibt keinen besseren Weg, einem Mitmenschen, ob Kind oder Erwachsener, Anerkennung zu zollen als ihn an der eigenen Tätigkeit verantwortlich teilhaben zu lassen.

3. Das Glück der Anstrengung

Kinder und Jugendliche sollten daher in Gemeinschaften, die sie mitgestalten können, Anerkennung finden, um sich zu bilden und das heißt, um glückliche Menschen werden zu können. Klassengemeinschaften, deren Zweck Belehrung ist, genügen nicht, Kinder müssen Gemeinschaften finden, die durch vielfältige Formen des Spiels ihren vielfältigen Begabungen und Fähigkeiten gerecht werden können.

Vor allem sollen Kinder Gelegenheiten finden, das Glück der Anstrengung zu erfahren, das Glück, dessen Schmied sie selber sein können. Dieses Glück können sie vor allem erfahren, wenn sie sich an der Gestaltung gemeinschaftlicher Aufgaben beteiligen können.

Dafür brauchen sie Disziplin und Selbstdisziplin. Disziplin ist ein Mittel, das wir Kindern an die Hand geben, damit sie ihre Ziele erreichen können. Sie konkretisiert sich in den Sekundärtugenden Ordnungssinn, Fleiß, Pünktlichkeit, Verlässlichkeit, Sorgfalt, Anstrengungsbereitschaft, Verzicht können. Disziplin ist kein Wert, vielmehr erhält sie ihren Wert durch den Zweck, dem sie dient. Sie darf nie Selbstzweck werden, sie muss immer Mittel bleiben.

Um ein Fußballspiel zu gewinnen, bedarf es in hohem Maße der Disziplin, und Disziplin ist dann eine gute Sache. Aber auch eine Verbrecherbande bedarf zur Organisation ihrer Verbrechen der Disziplin, dann wird sie zum Instrument des Bösen. Wir dürfen Kindern nur Disziplin abverlangen, wenn wir ihnen erklären, warum sie ordentlich, pünktlich oder fleißig sein sollen. Ihre Einsicht wandelt Disziplin in Selbstdisziplin.

lin. Wenn Disziplin oder Sekundärtugenden zu Werten erklärt werden, werden sie inhuman. Im Kaiserreich was das zu häufig der Fall, die Diktaturen machten es zur Regel. Oskar Lafontaine hat einmal den unglücklichen Satz geäußert, die Sekundärtugenden seien die Tugenden der KZ-Wächter gewesen. Helmut Schmidt hat darauf geantwortet, sie waren aber auch die Tugenden der Befreier der Konzentrationslager. Anschaulicher kann man nicht zeigen, dass Sekundärtugenden nur Mittel sein dürfen.

Wie können wir Kindern und Jugendlichen den Nutzen von Disziplin und Selbstdisziplin nahe bringen? Damit das gelingt, müssen sich Jugendliche eine Vorstellung von Glück aneignen, die in unseren Tagen nicht immer selbstverständlich ist. Viele erleben Glück vornehmlich als Animation von außen: Vor dem Fernsehen zu sitzen oder im Internet zu surfen mache glücklich, ebenso Alkohol zu trinken, zu rauchen oder Drogen zu nehmen; oft glauben sie, dass die Begegnung schöner Körper automatisch zu erotischen Glück führe oder dass Reichtum Glück bringe. Unsere Kultur tradiert aber, dass das Glück, zu dem jeder selbst beitragen kann und das nicht völlig vom Zufall abhängt, immer einer Anstrengung folgt. Einen Berg bestiegen zu haben löst Glücksgefühle aus, wenn einem Kind ein Klaviervorspiel gelingt ebenso oder wenn eine Mannschaft im Fußball gewinnt. Das Glück der Anstrengung kann unendlich wiederholt werden, ohne dass es schal wird und es wird einem weniger geneidet als das Glück, das einem in den Schoß fällt.

Wie können wir Jugendlichen diese Auffassung von Glück nahe bringen? Dieses Glück können sie erfahren, wenn sie sich an der Gestaltung gemeinschaftlicher Aufgaben beteiligen. Dafür brauchen sie Zeit. Deswegen muss Schule die Klassenzimmer öffnen, aus Lernräumen müssen Erfahrungsräume, aus Halbtagschulen müssen Ganztagschulen werden.

Ganztagsschule darf aber nicht heißen, den ganzen Tag Schule, sondern vormittags Unterricht, dann gemeinsames Mittagessen und der Nachmittag sollte allen Formen des Spiels dienen. Dieselben Erwachsenen, die vormittags unterrichten, müssen nachmittags Partner im Spiel werden.

Durch Ganztagschulen gewinnen Lehrkräfte und Schüler die Zeit, gemeinsam das Lernen und das Zusammenleben spielerisch zu gestalten.

Vor allem bietet eine richtig verstandene Ganztagschule die Chance, den vielfältigen Formen des Spiels Raum und Zeit zu schaffen: Dem Theater, dem Sport, der Musik, der schöpferischen Medienarbeit, Unternehmungen in der Natur, naturwissenschaftlichem Experimentieren, Schülermitverantwortung als spielerische Einübung in Politik.

4. Das Beispiel Salem

Die Gründer Salems (Salem wurde als Schule 1920 gegründet), der letzte kaiserliche Reichskanzler Prinz Max von Baden und sein damaliger Privatsekretär Kurt Hahn wollten eine Schule gründen, um junge Menschen zu politisch denkenden und handelnden Bürgern zu erziehen. Sie glaubten nicht, dass man Politik dadurch lernt, dass man im Unterricht darüber belehrt wird, wie andere, von Perikles bis Angela Merkel, Politik gemacht haben, sondern indem junge Menschen Verantwortung in einer Gemeinschaft übernehmen. Wenn man Politik definiert als die gemeinsame Regelung der gemeinsamen Verhältnisse, dann sollten Jugendliche früh an der gemeinsamen Regelung beteiligt werden.

Konkret sieht das in Salem so aus, dass Jugendliche in Gruppen von 15 bis 20 Mädchen oder Jungen zusammen leben und sich einen älteren Schüler als Helfer oder Helferin wählen. Dieser Helfer ist verantwortlich für die Betreuung der Gruppe. Der oder die begleitende Erwachsene, eine Lehrkraft, erfüllt seinen Auftrag dann, wenn er möglichst viel Verantwortung auf den Helfer delegiert. Dieser Helfer ist verantwortlich für die Ordnung in der Gruppe, für die Lösung von Konflikten, für das Verhältnis zu den Erwachsenen; er ist aber auch Berater und Organisator. Die Helfer zusammen mit den Lehrkräften bilden ein kleines Parlament, in dem vierzehntägig über die Probleme des Internats gesprochen und entschieden wird.

In dieser verantwortlichen Rolle lernen Jugendliche die wichtigste politische Tugend, die Kurt Hahn genannt hat: „den Mut, das für recht Erkannte durchzusetzen“. Die Gründer von Salem haben der Charakterbildung den Vorrang vor der akademischen Bildung eingeräumt.

Neben dem Helferamt gibt es noch viele andere Ämter und Funktionen, in denen sich Jugendliche bewähren können: Betriebshelfer, Gästehel-

fer, selbst die Verwaltung der Fahrräder ist einem Helfer übertragen, es gibt Studienhelfer für akademische Fächer, es gibt einen Esssaalkapitän, der für die gesamte Organisation des Esssaals zuständig ist, usw. In diesen politischen Ämtern gewinnen Jugendliche Anerkennung, sie erfahren das Glück der Anstrengung und den Nutzen von Disziplin.

Prinz Max von Baden und Kurt Hahn beklagten bereits 1920, dass es in Deutschland kalt geworden sei, es mangle an Mitleid und Hilfe für die Schwachen. Erziehung zu praktischer Nächstenliebe sei daher angesagt. Aber auch Nächstenliebe lerne man nicht durch Belehrung im Religionsunterricht, sondern durch learning by doing: indem man hilft, erwirbt man Kompetenz und Freude am Helfen. Deswegen gilt in Salem die Regel, dass jeder Schüler ab der 10. Klasse einen Nachmittag der Woche im Dienste anderer Menschen arbeiten muss. Es gibt technische Dienste wie eine Schulfeuerwehr z.B. oder soziale Dienste wie Altenbetreuung, Betreuung von Behinderten, Betreuung von Asylantenkindern, von Grundschulkindern und dergleichen. Entscheidend an den Diensten ist, dass sie obligatorisch sind. „Der Appetit kommt mit dem Essen“, die Freude am Helfen folgt der Erfahrung des Helfens. Durch die Dienste werden Werte und Tugenden gefördert, die heute häufig verschüttet sind. Sensibilität, Verlässlichkeit, Einfühlungsvermögen sind solche Tugenden, aber auch Gemeinsinn und innere Beteiligung an der Not anderer.

Auch in den Diensten gewinnen die Schülerinnen und Schüler Anerkennung, sie erfahren das Glück der Anstrengung und den Nutzen von Disziplin. Um die Jugendlichen aus ihrer Langeweile und ihrer passiven Spaßhaltung zu befreien, versuchen wir in Salem, jungen Menschen zu Erlebnissen und vielleicht sogar zu Abenteuern zu verhelfen. Jugendliche litten an einem Mangel an Abenteuer und Erlebnis, stellte Hahn auch schon 1920 fest. Denn Kinder und Jugendliche wachsen in einer Welt auf, in der viele äußerliche Reize auf sie einwirken, aber die Gelegenheiten, sich in ungeordneten und wilden Verhältnissen selbst einen Weg zu suchen, sind verschwindend gering.

Schule ist kein Ort des Abenteuers. Kurt Hahn war daher der Meinung, dass 80 Prozent der Probleme, die die Schule lösen soll, erst durch die Schule entstehen. Ohne Schule könne man sogar die Pubertät überspringen. Er wollte daher in der Altersstufe zwischen 14 und 16 Jahren

Schule in der herkömmlichen Form abschaffen und den Jugendlichen in dieser Zeit zu Abenteuern verhelfen (*Outward Bound*) oder ihnen Gelegenheiten schaffen, in denen sie die Erfahrung machen können, gebraucht zu werden.

Ein solcher radikaler Schritt war natürlich nicht möglich. Er hat daher Kompensationen gefordert. Ein Beispiel dafür sind die *Outward Bound* Kurse unserer neunten Klassen: Wir schicken die Schüler der neunten Klasse im Sommer 14 Tage in die Berge oder an die See, wo sie ohne ein festes Dach über dem Kopf sich selbst versorgen müssen. Das können in den Alpen Höhenwanderungen, Klettererfahrungen, Wildwasserabenteuer sein, das kann eine Wanderung von der Südspitze zur Nordspitze von Korsika sein, es können Segel- und Kajakerlebnisse sein. Je anstrengender und fordernder solche Tage sind, desto vergnügter kommen die Schüler zurück. Denn sie haben Spaß als Folge von eigener Aktivität erlebt und nicht nur von äußerer Animation.

Es gibt sehr viele weitere Aktivitäten, Arbeitsgemeinschaften und Projekte im Internat, bei denen sich Jugendliche bewähren können. Der Sport, die Musik, das Theater sind klassische pädagogische Wege, auf denen Jugendliche sich selbst finden können und die glücklicherweise noch vielfach begangen werden. Auch hier erleben sie das Glück der Anstrengung und den Nutzen der Disziplin.

5. Den ganzen Tag an der Schule

Da Kinder und Jugendliche unter einem Mangel an gestalteter Gemeinschaft und Zuwendung von Lehrkräften leiden, muss die Schule jenseits des Unterrichts solche Gemeinschaften bieten. Nur die Ganztagschule, flächendeckend und verpflichtend eingeführt, kann die Voraussetzungen dafür schaffen, vor allem die entscheidende Bedingung für Bildung und Erziehung, nämlich Zeit, die Erwachsene und Jugendliche füreinander haben.

Die Erziehung in der Gemeinschaft steht nicht im Gegensatz zur Erziehung in der Familie. Erziehung in der Gemeinschaft sollte eine gelungene Erziehung in der Familie fortsetzen und ergänzen. Wenn Familien nicht mehr bestehen oder ihren Auftrag nicht mehr erfüllen können,

wird die Erziehung in der Gemeinschaft auch zum Ersatz. Gemeinschaften am Nachmittag, die durch Theater, Sport und andere Aktivitäten bestimmt werden, würden es allen Kindern und Jugendlichen ermöglichen, das Glück der Anstrengung und den Nutzen von Disziplin zu erfahren und dabei ihr Vertrauen in sich und ihre Kräfte zu stärken. Gewinner solcher Ganztagsschulen wären alle: Die vielen Einzelkinder, die Kinder aus Migrantenfamilien, die Kinder aus bildungsfernen Schichten, die berufstätigen Mütter und Väter und alle Alleinerziehenden. Und nicht zuletzt die Lehrkräfte. Sie würden erfahren, welches Privileg es sein kann, außerhalb des Unterrichts mit jungen Menschen zusammen sein zu dürfen.

Die Schulen müssten natürlich besser ausgestattet werden. Lehrkräfte müssten einen Arbeitsplatz bekommen und von Unterricht entlastet werden, wenn sie nachmittags Sport, Theater und Musik anbieten.

6. Das Selbstverständnis und die Rolle der Lehrkräfte

Der Dreh- und Angelpunkt aller Reformen müssten die Rolle, die Haltung, das Selbstverständnis, die Aus- und Fortbildung, die Arbeitsbedingungen, die Stellung und die Anerkennung unserer Lehrkräfte sein. Wir müssen unsere Lehrkräfte vor allem gewinnen, ihren pädagogischen Auftrag zu erweitern: Aus „Unterrichtern“, wie sie von den Reformern des letzten Jahrhunderts genannt wurden, müssen „Menschenbildner“ werden. Die Lehrkräfte können entscheidend dazu beitragen, dem Erziehungsdefizit in Deutschland abzuhelfen. Aber sie müssen es wollen, sie müssen durch ihre Ausbildung und vor allem durch Fortbildung darauf vorbereitet werden und sie müssen Bedingungen vorfinden, die es erlauben, über den Unterricht hinaus erzieherisch tätig zu sein.

Der Lehrerberuf muss revolutioniert werden. Denn alle Reformen nützen nichts, wenn unsere Lehrkräfte sich nicht ändern. Die Revolution wäre die Verordnung, dass der Arbeitsplatz der Lehrkraft die Schule bis siebzehn Uhr ist. Das Sein bestimmt das Bewusstsein, diese Erkenntnis von Karl Marx gilt auch hier. Wenn Lehrkräfte nachmittags an der Schule wären, mit Schülerinnen und Schülern zu Mittag essen, Sport trei-

ben, Theater spielen, Hausaufgaben machen und Projekte durchführen würden, würde sich eine neue Dimension der Lehrer-Schüler-Beziehung entwickeln. Lehrkräfte würden gerade Kinder aus bildungsfernen Schichten anders erleben als im Unterricht, sie anders fördern und fordern können.

Kein Kind geht verloren, an das eine Lehrkraft glaubt. Dazu muss sie das Kind in seinen Stärken kennen lernen, nachmittags als Theaterspieler oder Sportler und nicht nur vormittags als Schulversager. Lehrkräfte würden ihre Kollegen neu kennen lernen und ein Defizit überwinden können, nämlich den Mangel an Zusammenarbeit. Und Lehrkräfte würden Eltern beraten, die vielen Alleinerziehenden und Unterschichteltern bräuchten weniger „Super Nannys“ und Beratungsinstitute, sie könnten sich an Lehrkräfte wenden.

Lehrkräfte müssten schon bei der Berufswahl wissen, dass Erziehungsaufgaben ebenso wichtig sind wie das Unterrichten. Sie müssten aus Zuneigung zu Kindern und Jugendlichen ihren Beruf ergreifen und nicht, weil sie Beamte werden können. Das Beamtentum für Lehrkräfte müsste sofort abgeschafft werden, weil es bei der Berufswahl zu häufig zum Hauptmotiv wird. Außerdem würde es dem Image der Lehrkräfte nützen, wenn sie wie alle anderen Angestellten auch nachmittags an der Schule wären.

Der Beruf des Lehrers gehört zu den schönsten Berufen der Welt! Kinder und Jugendliche mit dem Wissen und Können der Vorfahren vertraut zu machen, sie zu ermutigen, sich selbst anzunehmen, ihr Vertrauter und Berater sein zu dürfen, eine Autorität zu sein, zu der sie hochblicken und an der sie sich reiben dürfen, ihnen Grenzen zu zeigen und sie zur Grenzüberschreitung zu befähigen, ihnen die Botschaft aus einem Gedicht Paul Flemmings zur zweiten Natur werden zu lassen: *„Wer seiner selbst Meister ist und sich beherrschen kann, dem ist die weite Welt und alles untertan.“*

Diese Rolle im Leben der Jugendlichen spielen zu dürfen ist ein wunderbares Privileg. Diese Lehrkräfte würden sich in hohem Ansehen sonnen können, jeder wüsste, dass sie die Bannerträger der Zukunft sind. Eine Konsequenz der veränderten Lehrerrolle wäre die Einführung der Ganztagschule. Die Lehrkraft als Partner im Spiel, die Zeit für Kinder hat, das wäre eine Chance für alle Kinder und Jugendlichen, für die,

deren Erziehung zu Hause gelingt, und für die große Zahl der Kinder und Jugendlichen, die das Privileg der Erziehung nicht genießen. Deutschland muss Bildung und Erziehung zur wichtigsten Sache des Landes machen und dafür erheblich höhere finanzielle Mittel aufwenden. Das wäre die wirksamste Investition in die Zukunft.

7. Lehrkräfte brauchen Führung

Lehrkräfte sind individuelle Künstler, sie verschwinden in ihren Klassenzimmern und oft weiß kein Mensch, was dort passiert außer den Schülerinnen und Schülern. Die finden es aber nicht interessant genug, um darüber zu berichten. Die Isolation und das Einzelkämpfertum vieler Lehrkräfte resultiert aus ihrer Autonomie im Unterricht: Sie bestimmen, was guter Unterricht ist. Eine Lehrkraft kann dreißig Jahre lang schlechten Unterricht geben, ihn selbst aber für gut halten und niemand kann sie korrigieren. Schulleitungen sind „Könige Ohneland“, sie erhalten kaum Einblick in den Unterricht, in der Regel nur über das Gerede der Schülerinnen und Schüler. Unterrichtsbesuche taugen wenig, weil eine Schulleitung beim Betreten des Klassenzimmers die Situation so verändert, dass er sich kein objektives Bild von der Tätigkeit der Lehrkraft im Alltag machen kann. Die Position von Schulleitungen ist zu großen Teilen als Verwaltungsposition definiert, nicht als Führungsposition.

Wer führt, versucht den, den er führt, in seiner Person und in seiner Tätigkeit anzuerkennen. Führende sollten fünf Maximen folgen:

- Sie sollten die ihnen Anvertrauten in ihrem Selbstwertgefühl stärken wollen;
- Sie sollten mit ihnen Ziele vereinbaren;
- Sie sollten kontrollieren, ob die Anvertrauten die Ziele erreichen;
- Daraufhin sollten die Führenden die Anvertrauten loben und belohnen oder kritisieren und Hilfe bieten, damit sie die Ziele erreichen können;
- Sie sollten delegieren können.

Führung in dieser Form findet in Schulen selten statt. Lehrkräfte finden keine Anerkennung, weil Schulleitungen entsprechend der Definition ihres Amtes verwalten und nicht führen.

Jeder weiß jedoch aus eigener Erfahrung, dass das Glück und Unglück eines Menschen auch wesentlich daran hängt, ob er als Person und in seiner Tätigkeit Anerkennung erhält. Viele Lehrkräfte sind unglücklich, ausgebrannt, depressiv, weil sie keine Anerkennung ihrer Schulleitungen erhalten. Da eine gute Schule von der Zuversicht, dem Glück, der Offenheit und Kompetenz ihrer Lehrkräfte abhängt, sollten sie auch die Segnungen guter Führung erfahren dürfen.

Die Position von Schulleitungen müsste als Führungsposition definiert werden, sie müssten wirkliche Vorgesetzte sein und über Führungsinstrumente verfügen. Sie müssen vor allem Einblick in den Unterricht der Lehrkräfte erhalten, um ihnen einen Spiegel vorhalten und sie daraufhin sehr konkret loben oder kritisieren zu können.

Mein Vorschlag: Jeder Schüler und jede Schülerin ab zwölf Jahren füllt einmal im Jahr einen Fragebogen aus, der die Qualität des Unterrichts seiner Lehrkräfte abfragt und unterschreibt ihn. Dieser Fragebogen sollte von einer neutralen Instanz ausgewertet werden, das Ergebnis erhalten dann Schulleitung und Lehrkräfte. Die Schulleitung hat dann die Pflicht, jedes Jahr ein Gespräch mit den Lehrkräften zu führen, um aufgrund dieser Erkenntnisse zu besprechen, ob sie die vereinbarten Ziele erreicht haben.

Dasselbe Verfahren sollte auf die Schulleitungen angewendet werden, d.h. die Lehrkräfte sollten die Schulleiter bewerten und deren Vorgesetzte sollten regelmäßig mit ihnen sprechen, ob sie die vereinbarten Ziele erreicht haben. Eine solche Führungskultur würde das Glück der Lehrkräfte vermehren, weil sie Anerkennung gewinnen würden.

Erst wenn Bildungspolitiker sich entschließen, die Person des Lehrers, ihr Selbstverständnis, ihre Aus- und Fortbildung und ihre Arbeitsbedingungen in den Mittelpunkt aller Reformen zu rücken, werden sich die Probleme unserer Schule lösen lassen. Es genügt nicht ständig Strukturen zu ändern, die Personen, die die Strukturen mit Leben füllen sollen, müssen sich ändern. Die Einführung einer Führungskultur wäre ein Schritt in diese Richtung.

Zum Autor

Dr. Bernhard Bueb. Ehemaliger Schulleiter des Internatsgymnasiums Salem.

bernhard.bueb@salem-net.de

Jürgen Oelkers

Chancengleichheit, Ganztagschule und Qualitätssicherung

1. Das Konzept „Chancengleichheit“

Es gibt keine Schule, die wirklich für alle „gleich“ wäre, was primär mit der Verschiedenheit der Kinder zu tun hat. Auch skandinavische Gesamtschulen haben immer Spezialklassen oder Lernorte für Kinder mit besonderen Bedürfnissen. Die Frage ist, ob sich damit Nachteile verbinden und wenn ja, welche. Die öffentliche Schule und die von ihr vermittelte allgemeine Bildung stehen unter dem Gebot der Chancengleichheit, es kann unter diesem Gebot nicht hingegenommen werden, dass Kinder zu ihrem Nachteil verschult werden. Die heutige Diskussion der schulischen Integration hat wesentlich mit diesem Postulat zu tun. Aber was genau heißt „Chancengleichheit“? Und ist Gleichheit nicht das Ziel des Sozialismus?

Die sozialistische Idee einer Chancenverteilung durch staatliche Bildungspolitik ist in den fünfziger Jahren in der englischen Labour Party entwickelt worden. Ihr schärfster Kritiker war Friedrich von Hayek, der Begründer des Neo-Liberalismus. Seine Schrift *Die Verfassung der Freiheit* aus dem Jahre 1971 formuliert zwei zentrale Einwände gegen den, wie Hayek sagte, „Bildungssozialismus“. Die Politik der Chancengleichheit erhöht massiv den bürokratischen Aufwand und ist zugleich illusorisch, weil kein Bildungssystem imstande ist, Chancen nach Begabung und Leistungen „gerecht“ zu verteilen. Der Staat muss Chancen zuweisen und so Freiheiten beschneiden, das Ergebnis ist aber nicht mehr Gerechtigkeit für alle, sondern nur eine andere Verteilung mit neuen Benachteiligungen. Es gibt nie gleiche Chancen für alle, weil die Talente ebenso verschieden sind wie die Ressourcen der Bildung (Hayek 1971). Chancengleichheit wäre so kein Problem der gerechten Zuteilung, sondern der Nutzung, und die ist niemals „gleich“. Hinter der Kritik von

Hayek steht die Ablehnung von jeglicher Form der Planwirtschaft. Was heute im deutschen Sprachraum gelegentlich etwas giftig „Neo-Liberalismus“ genannt wird, entstand in den dreißiger Jahren in Auseinandersetzung mit sowjetischen Ökonomen und westlichen Staatsinterventionisten. Das Gegenmodell ist der sich selbst regulierende Markt. Dieses Modell ist auf alle gesellschaftlichen Bereiche anwendbar. Milton Friedman (1982) hat im Anschluss an Hayek die Theorie eines Bildungsmarktes entwickelt, der weitgehend frei von staatlicher Regulierung ist und so auch keine Regulierung der Chancen kennt. Es geht damit auch nicht um Integration, sondern um die Freiheit der Wahl beim Kauf eines Produkts. Dieses Thema hat nun auch die Schweiz erreicht.

Die staatlich garantierte Grundversorgung mit allgemeiner Bildung stammt aus dem 19. Jahrhundert. Sie löste eine historisch gewachsene Bildungsorganisation ab, die in vielen Ländern einen starken Marktcharakter hatte. Um 1850 bestimmten die Kirchen und private Anbieter das Angebot, die neu entwickelte Volksschule in den liberalen Schweizer Kantonen war die Ausnahme, nicht die Regel, und sie war noch längst nicht auf dem heutigen Stand. Die privaten Anbieter wurden aber allmählich und überall an den Rand gedrängt, wo sie in der Schweiz bis heute sind. Mit Friedmans Idee des sich selbst regulierenden Bildungsmarktes würde die Schule wieder im 19. Jahrhundert landen, und die Lektion der Geschichte wäre vergessen. Eine weitgehende Entstaatlichung und so die Einführung von Bildungsunternehmen fordert aber selbst die OECD nicht.

Die Kritik am politischen Konzept der „Chancengleichheit“ trägt nicht nur neo-liberale Züge. Der amerikanische Bildungssoziologe James Coleman (1975) hat wenige Jahre später und ganz unabhängig von ihm einen ähnlichen Schluss gezogen wie Hayek. Der Ausdruck „equal educational opportunities“, so Coleman, sei nicht brauchbar, weil weder die Ressourcen für den Input der schulischen Bildung noch die Ergebnisse je „gleich“ sein könnten. Worum es nur gehen könne, sei die Reduktion der *Ungleichheiten*, nicht das Streben nach Gleichheit. Die Handicaps bestimmter Gruppen von Schülern können bearbeitet und wenn möglich auch beseitigt werden, „Gleichheit“ dagegen ist kein Ziel der Bildung, das erreichbar wäre. Historische Fallstudien gerade aus den Ver-

einigten Staaten zeigen, dass das Streben nach dem Ideal der Chancengleichheit und die politische Praxis der Verschulung tatsächlich immer zwei verschiedene Welten waren (Nelson 2005).

Colemans Formel der „reduction in *inequality*“ (Coleman 1975, S.29; Hervorhebung J.O.) war folgenreich.¹ Die amerikanische Bildungspolitik hat sich sehr weit darauf eingelassen, Ungleichheiten zu bearbeiten, statt Gleichheit herstellen zu wollen. Die verschiedenen Strategien reichten vom freien Transport der Schülerinnen und Schüler in Bussen über die Quotierung von Studienplätzen bis hin zur Einrichtung von Schulen mit besonderen Profilen. All das wären Fördermaßnahmen. Die Erfolge sind gemischt, weil die Handicaps mit harten sozialen Fakten zu tun haben wie Einkommen und Milieuzugehörigkeit, die nicht einfach durch Schulwechsel zu beseitigen sind. Die amerikanische Bildungsforschung spricht von „white flight“ und untersucht zu diesem Zweck etwa auch die Entwicklung der Grundstückspreise.

Andererseits, wenn die ungleichen Effekte der Verschulung und nicht lediglich die Ressourcen betrachtet werden, dann liegt es nahe, nicht den Kindern gleiche Chancen zu „geben“, was nicht möglich ist, sondern die Verantwortung der Schule für das Zustandekommen der Leistung zu erhöhen (Coleman 1969, S.22), also den Faktor der Accountability zu verstärken. So konkret hat sich Hayek nie geäußert. Er sagt an keiner Stelle, wie soziale oder psychische Handicaps bearbeitet werden können, die der Freiheit des Konsumenten im Wege stehen. Bei ihm gibt es weder Lernbehinderungen noch Verhaltensauffälligkeiten, der neo-liberale Konsument ist ebenso potent wie gesund, eine Beschränkung wäre selbst verursacht.

Aber die Theorie der rationalen Wahl – Stichwort Bildungsgutscheine – wird nicht nur mit Hinweis auf die Sonderpädagogik relativiert, die zeigt, welche Voraussetzungen geschaffen werden müssen, damit bestimmte Personengruppen überhaupt wählen können. Gegen das Modell der rationalen Wahl sprechen auch empirische Befunde. Wenn El-

¹ „Such a formulation would properly connote the fact that the initial state in which schools find children, and the continuing environments outside the school that compete for the child's time, are unequal, and that the school's task is – besides increasing opportunity for all, through what it imparts – to reduce the unqualizing impact on adult life of these differential environments“ (Coleman 1975, S.29).

tern entscheiden können, dann wählen sie nicht einfach die „beste Bildung für ihr Kind“, sondern die soziale Zusammensetzung der Schule. *School Choice* hat daher einen direkten Zusammenhang mit *School Composition*, wie Befunde aus Ländern zeigen, die die Schulwahl freigesetzt haben. Hier geht es nicht mehr um Integration, sondern klar um das Gegenteil, nämlich Segregation, von der Vorteile für das eigene Kind erwartet werden.

In Australien etwa besucht inzwischen ein Drittel aller Schülerinnen und Schüler „non-government schools“. Die Mehrzahl kommt aus der Mittel- und Oberschicht. Ihre Eltern treffen soziale Wahlen, in der Folge verschärfte sich die ohnehin nicht geringe soziale Segregation. Zunehmende Wahl und Wettbewerb vergrößerten auch die Unterschiede zwischen den staatlichen Schulen. Eine Studie aus dem Jahre 2007 sagt das so: Öffentliche Schulen in wohlhabenden Regionen treten in einen Wettbewerb um die besten Schülerinnen und Schüler, weil sie die Eltern anziehen, Schulen in ärmeren Regionen verlieren ihre besten Schüler und geraten in eine Abstiegs spirale (Perry 2007, S.7f.). Ein Bildungssystem, das auf dem Solidarprinzip beruht, ist das nicht mehr.

Auf der anderen Seite sind die großen Strategien zur Reduktion von Ungleichheit offenbar nur begrenzt wirksam. Der Bustransport der Schülerinnen und Schüler in Schulen außerhalb ihrer Nachbarschaft ist von der amerikanischen Gesellschaft nie wirklich akzeptiert worden, die Quotierung der Studienplätze, die auch „affirmative action“ genannt wird, ist inzwischen nicht mehr verfassungskonform und auch das Konzept der „Accountability“, also der Verantwortung der Schule für den Erfolg ihrer Schüler, wird sehr verschieden verwirklicht. Dafür gibt es einen Grund: „Chancen“ entstehen tatsächlich erst durch Nutzung, sie sind keine abstrakten Größen, die einfach zugeteilt werden könnten. Allerdings bezieht sich jede Nutzung auf ein konkretes Angebot und nicht einfach auf ein Wahlmodell.

Aber helfen Gesamtschulen weiter, die für alle Kinder gleich angeboten werden? Die Probleme lassen sich an der amerikanischen High School aufzeigen, die von 1892² an landesweit entwickelt wurde. Sie gilt vielfach

² Im Sommer des Jahres 1892 setzte der National Council of Education ein Committee of Ten an, dessen Report über die Entwicklung der Secondary Schools 1894 veröffentlicht

als Vorbild für gleiche Verschulung, was aber nicht dasselbe ist wie die Realisierung von Chancengleichheit. Die Geschichte der High School ist oft lediglich unter dem Gesichtspunkt der demokratischen Rhetorik betrachtet worden, die tatsächlich immer wieder die Zieldiskussion bestimmt hat. Aber von den Zielen kann nicht auf die pädagogische Wirklichkeit geschlossen werden. Rhetorik und Praxis sind zwei verschiedene Welten, die sich nicht naiv verknüpfen lassen.

Eine neuere amerikanische Studie zum Curriculum der High Schools (Angus & Mirel 1999) kommt zu dem Schluss, dass die Entwicklung seit 1892 vor allem von zwei Merkmalen her erfasst werden kann: Erstens wurde das demokratische Postulat der Chancengleichheit umgesetzt mit einem extrem ungleichen Angebot, das zugeschnitten war auf die vermutete Zukunft unterschiedlicher Schülergruppen, also nicht auf einen gleichen Abschluss angelegt war und ist. „Gleich“ war immer nur die Zeit, die die Schülerinnen und Schüler in den öffentlichen Schulen verbringen mussten. Zweitens hatte und hat das Angebot keine klare Ausrichtung an Fachstandards. Statt die Gleichheit zu befördern, entstanden Schulen, die zunehmend separierten und substantiell ungleiche Bildungsprogramme anbieten.³

Oft sieht das Curriculum überhaupt nur zwei verbindliche Fächer vor, das restliche Angebot liegt im Wahl- oder Wahlpflichtbereich. Was genau angeboten wird, hängt von den örtlichen Ressourcen ab und bezieht sich nicht auf einen übergeordneten Lehrplan, der einen Fächerkanon vorschreiben würde. Die Ressourcen der Schulen werden zum größeren Teil aus lokalen Schulsteuern bereitgestellt, also sind zum Teil wiederum extrem ungleich. Das jeweilige Curriculum ist oft nach sachfremden Gesichtspunkten organisiert, etwa solchen der sozialen Herkunft, der ethnischen Zugehörigkeit oder auch dem Geschlecht. Die Differenzierung und soziale Stratifizierung wird noch durch zwei weitere Faktoren

wurde. Der Bericht leitet die Entwicklung der High Schools ein, die allerdings eine gänzlich andere Richtung nehmen sollte als die, die empfohlen wurde. Der Bericht setzte auf akademische Standards und effizienten Unterricht.

³ „Despite claims by educators that they were building ‚democracy’s high school,‘ the institutions they created were deeply undemocratic, providing only a small percentage of students with the opportunity to master the knowledge and skills that might lead to power and success in American society” (Angus & Mirel 1999, S.198).

verstärkt, dem massiven Einsatz von Intelligenztests und dem Glauben, dass nur eine kleine Gruppe der Schülerschaft von fachlich anspruchsvollen Lernprogrammen profitiert.

Ungeachtet solcher Befunde ist nach wie vor die gleiche Verschulung für alle ein bildungspolitisches Thema, das oft mit einem Slogan in Verbindung gebracht wird, den die amerikanische Bildungsadministration in die Welt gesetzt hat. Der Slogan lautet: *No Child Left Behind* und wird inzwischen auch in der Schweiz gebraucht, entgegen der Einsicht, dass immer Kinder zurückbleiben, was immer das dann genau heißen mag (Meier & Wood 2004). Der Kontext des Slogans ist wiederum nicht naiv zu verstehen, es geht nicht um Philanthropie. *No Child Left Behind* heißt ein Bundesgesetz, das der damals amtierende US-Präsident Bush am 8. Januar 2002 unterschrieben hat. Wiederum ist Rhetorik nicht Praxis. Das Gesetz sieht vor, dass zum ersten Male bei der Verteilung der beträchtlichen Bundesmittel⁴ Qualitätskriterien wie Leistungsdaten oder Evaluationsergebnisse zu beachten sind und nicht lediglich wie bisher formale Vorgaben erfüllt werden müssen.

Auf diesem Wege wird Wettbewerb um Bundesmittel freigesetzt, aber wenn, wie vorgesehen, die schlechten Schulen geschlossen werden, so bedeutet das nicht, dass bessere entstehen. Schon gar nicht ist mit einem formalisierten Verfahren der Schulevaluation garantiert, dass für bessere Integration gesorgt werden kann. Die Steuerung allein durch den Output sowie mit einem Verfahren, das schlicht Zuckerbrot und Peitsche vorsieht, unterschätzt das eigene Problem, wie sich anhand von Schweizer Daten zur Leistungsentwicklung und inneren Selektivität der Schulen zeigen lässt. Das wird mich in einem zweiten Schritt beschäftigen. Er befasst sich mit einem weiteren Slogan, nämlich „fordern und fördern“. Der verweist auf Anderes und Schwierigeres als eine simple Form des Behaviorismus, nämlich die Beeinflussung des Lernstandes.

⁴ Mehr als 200 Milliarden Dollar seit 1965, dem Jahr der Einführung des Elementary und Secondary Education Act, mit dem die Vergabe der Bundesmittel geregelt wurde.

2. Unterschiede im Lernstand

Die Bildungsdirektion des Kantons Zürich hat im Jahre 2004 ein Forschungsprojekt in Auftrag gegeben, das eine Kohorte von anfänglich rund 2.000 Schülerinnen und Schülern während ihrer gesamten Schulzeit beobachtet. Die Schüler werden bei Schuleintritt getestet und dann nachfolgend in der dritten, sechsten und neunten Klasse erneut, um so die Entwicklung des Lernstandes erfassen zu können. Dieser Längsschnitt ist einmalig in der Schweiz. Vorliegende Untersuchungen wie die PISA-Studien erfassen Momente, aber nicht Prozesse, also nicht Veränderungen an verschiedenen Zeitpunkten.

Die Ergebnisse der ersten drei Studien liegen inzwischen vor (Moser, Stamm & Hollenweger 2005; Moser, Keller & Tresch 2008; Moser, Angelone, Keller, Hollenweger & Buff 2010) und lassen sich so zusammenfassen:

- Bei Schuleintritt haben etwa vier Fünftel der Kinder den Lernstoff der ersten Klasse in Mathematik teilweise bewältigt und ein knappes Fünftel befindet sich leistungsmäßig bereits in der zweiten Klasse.
- Die Lesekompetenzen liegen weiter auseinander. 5 Prozent der Kinder kennen keine Buchstaben, etwa 35 Prozent erfassen die Verbindung zwischen Buchstaben und Lauten nur im Ansatz, 15 Prozent lesen bereits schwierige Wörter und längere Sätze.

Noch disparater ist der Wortschatz, also die Fähigkeit, Bilder mit eigenen Wörtern richtig zu bezeichnen.

- Nur knapp ein Drittel der Kinder beherrscht die richtigen Bezeichnungen,
- ein weiteres Drittel überbrückt geschickt die Lücken,
- das letzte Drittel beherrscht nur ganz elementare Bezeichnungen, also kann sagen, dass ein Hammer auf einem Bild ein „Hammer“ ist, mehr jedoch nicht. Korrekte Bezeichnungen für andere Bilder können nicht abgerufen werden.

Nicht alle Kinder kommen überhaupt in die Regelschule. Im Jahre 2005 sind 8,5 Prozent der Kinder in Kleinklassen eingewiesen worden, weil sie als nicht schulreif galten. Kleinklassen werden als Förderklassen geführt, stellen faktisch aber eine soziale Selektion dar. Die Studie zeigt, dass der Leistungsstand in den Kleinklassen tatsächlich deutlich niedri-

ger ist als der in den Regelklassen. Rechnet man die Kleinklassenschüler dazu, dann ist die Kluft zwischen den Leistungsstarken und den Leistungsschwachen in allen Bereichen noch größer als die bisher genannten Zahlen dies anzeigen. Ob in Kleinklassen die Förderabsicht tatsächlich Erfolg hat, ist nicht untersucht worden.

Die zweite Studie nach drei Jahren Schulzeit zeigt, dass der Unterricht starke, aber auch ungleiche Effekte hat. Die Schülerinnen und Schüler erreichen wie gesagt die erste Klasse der Volksschule mit großen Unterschieden im Lernstand. Unterschiede können ausgeglichen werden, sofern qualitativ guter Unterricht stattfindet. Er macht den Unterschied, was mit der Kompetenz der Lehrkräfte, der Zusammensetzung der Klasse, den je erreichten Lernfortschritten und der Unterstützung der Eltern zu tun hat. Die zweite Studie zeigt, dass viele Kinder schlechte Chancen beim Start ausgleichen konnten und so vom Unterricht profitiert haben. In diesem Sinne ist Schule kein Schicksal, sondern hängt ab von der Nutzung des Angebots.

Die dritte Studie nach sechs Jahren Schulzeit, die gerade abgeschlossen ist, zeigt, dass die Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Zweitsprache, die ihre Schulzeit mit einem geringen Wortschatz in der Unterrichtssprache begannen, diesen Rückstand inzwischen aufgeholt haben.

- Die Erstsprache ist kein Hindernis mehr, das Verhalten zeichnet sich aus durch die Akzeptanz der Schulkultur einschließlich des DaZ-Unterrichts von der ersten Klasse an.
- Auch ein altersbedingter Vorsprung schwindet im Laufe der Primarschulzeit.
- Wer dagegen schon bei Beginn der Schulzeit über ein großes Vorwissen verfügt hat, profitiert davon über die gesamten sechs Schuljahre.
- Noch besser lassen sich die Leistungen am Ende der Primarschule mit den Leistungen am Ende der dritten Klasse vergleichen: Wer hier gut ist, bleibt gut – und umgekehrt.

Es gibt deutliche Risikogruppen, solche Kinder nämlich, die die Lernziele nicht erreicht haben und mit hoher Wahrscheinlichkeit im weiteren Verlauf ihrer Schulkarriere weiter zurückbleiben. Der Slogan „No Child Left Behind“ erweist sich so einfach als Zweckoptimismus. Die Zürcher Studie wirft die Frage auf, wie mit der Risikogruppe umgegan-

gen werden soll, und das verweist auf die Notwendigkeit einer konsequenten Leistungsentwicklung, für die der Slogan „Fördern und Fordern“ zur Verfügung steht. Der Slogan selbst hat keinen Inhalt und besagt eigentlich nur, dass irgendwie hälftig verfahren werden soll. Die wirklichen Probleme sind deswegen schwer zu bearbeiten, weil sie in den Klassen entstehen und trotz erheblichem Einsatz der Lehrkräfte auftreten.

Der Abstand zwischen den leistungsstarken und den leistungsschwachen Schülern muss im Verlauf der Schulzeit also keinesfalls geringer werden, eher ist anzunehmen, dass er mit den Anforderungen größer wird.

- Bestimmte Gruppen von Schülerinnen und Schülern verbessern ihren Lernstand nicht, sondern bleiben auf dem einmal erreichten Niveau stehen.
- Die dritte Studie zeigt, dass die Zunahme der Leistungsunterschiede erst auf der Mittelstufe, also nach der dritten Klasse, erfolgt.
- Bis dahin liegt der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die die Ziele des Lehrplans in Deutsch und Mathematik nur teilweise erfüllen, bei 10 Prozent.
- Am Ende der sechsten Klasse sind das 17 Prozent für Deutsch und 18 Prozent für Mathematik, was eine Folge der steigenden Anforderungen ist.

Für die letzten Schuljahre ist eine weitere Öffnung der Leistungsschere zu erwarten. Für die leistungsschwächeren Schülerinnen und Schüler fehlen dann lohnende Aufgaben und Lernanlässe, die mehr sein müssen als die immer neue Bestätigung ihrer Schwächen. Dieses Problem der negativen Differenzierung über die Schulzeit lässt sich nicht einfach durch punktuelle Fördermaßnahmen bearbeiten, sondern stellt sich im Blick auf den gesamten Verlauf einer Karriere als Schülerin und Schüler.

Wie schwer das ist, zeigen weitere Ergebnisse der dritten Studie:

- Die soziale Zusammensetzung der Klasse wirkt sich auf die Leistungen positiv aus, wenn die soziale Herkunft besonders hoch ist (14 Prozent der Klassen im Kanton Zürich).

- Die Leistungsbeurteilung durch die Lehrkräfte kann diesen Vorteil durch strengere Bewertungsmaßstäbe in eine Benachteiligung verwandeln, was bei sozial belasteten Klassen umgekehrt gilt.
- Insgesamt stimmt die Leistungsbeurteilung der Lehrpersonen aber erstaunlich gut mit den Testergebnissen überein.

Der letztgenannte Punkt ist aus Sicht der Schule ein sehr erfreuliches Ergebnis. Die Urteile der Lehrpersonen am Ende der 6. Klasse sind weit zuverlässiger, als dies in der öffentlichen Diskussion zum Thema Notengebung oft angenommen wird. Das Ergebnis bestätigt die Professionalität in einem Kernbereich, nämlich eine zutreffende Leistungsbeurteilung, die auch vor den Eltern Bestand hat.

Alle drei Studien verweisen darauf, dass die Entwicklung des Lernstandes zwischen verschiedenen Klassen auf ein- und derselben Schule höchst unterschiedlich sein kann. Das gilt ebenso für die Effekte der Förderung. In den einen Klassen gelingt es, die Leistungsschere zu verringern, in anderen jedoch nicht, was primär damit zu tun hat, dass sehr verschieden unterrichtet und gefördert wird.

Verbunden damit ist allerdings auch ein strukturelles Problem, das deutlich benannt werden muss. Fortlaufender Unterricht, der in einem bestimmten Zeitraum und ohne zusätzliche Ressourcen Ziele erreichen soll, die für alle gleich gelten, kann nur sehr begrenzt Nachteile einzelner Schüler ausgleichen. Kinder bleiben auch deswegen zurück, weil erreichbare Ziele für sie gar nicht bestehen.

Sie werden dann als „leistungsschwach“ bezeichnet und oft aus dem Regelunterricht herausgenommen. In der Schweiz ist die Zahl derjenigen Schülerinnen und Schüler, die ausserhalb der Regelklassen unterrichtet werden, in den letzten zwanzig Jahren ständig angewachsen (Kronig 2007).

3. Fördern und Fordern

Eine Zuweisung in Kleinklassen oder andere Formen der Auslagerung mindert die Chancen in erheblicher Weise und kann doch als „Fördermassnahme“ bezeichnet werden. Die Zuweisung erfolgt in bester Absicht, nämlich zum Vorteil der schwachen Schülerinnen und Schüler,

ähnlich wie das „Sitzenbleiben“ als eine zweite Chance gewertet wird, was oft gar nicht der Fall ist. Die Schüler werden einfach nur ein Jahr länger in der Schule gehalten. Wenn sie ihre Leistungen verbessern sollen, dann sicher nicht so, dass sie das gleiche Programm zum zweiten Mal absolvieren müssen.

- In heutigen Schulevaluationen wird deutlich, dass viele Lehrkräfte mit „Fördern“ oft nicht mehr meinen als die dosierte Zuteilung von Aufgaben.
- Leistungsstarke Schüler werden dann einfach dadurch „gefördert“, dass sie in der gleichen Zeit mehr Aufgaben lösen dürfen als die Schwächeren.
- „Fördern“ ist dann leicht einmal von „bestrafen“ kaum noch zu unterscheiden.

Dahinter verbirgt sich ein systematisches Problem. „Fördern und fordern“ wird oft nur als moralischer Appell an die Lehrkräfte verstanden, die institutionellen Bedingungen und Ressourcen werden vernachlässigt, obwohl nicht zuletzt sie zur Erklärung von Erfolgen oder Misserfolgen beitragen können.

Begrifflich sollte man sich von einer Vorstellung trennen, die unter „Fördern“ einen Prozess versteht, der am Ende das Erreichen gleicher Ziele für alle gewährleistet. In keiner Lerngruppe erreichen alle Schüler ein- und denselben Leistungsstand. Mit dieser Idee wird eigentlich nur eine Lehrplanillusion kommuniziert. Ähnlich schwierig ist der Ausdruck „Fordern“. Man kann darunter sehr allgemein die Ziele des Lehrplans verstehen, aber die müssen in Unterricht übersetzt werden, wenn sie nicht lediglich auf dem Papier stehen sollen. Erst im Klassenzimmer konkretisieren sich die Leistungsforderungen, die nicht global gesteuert werden können. Man kann auch nicht zur einen Hälfte „fördern“ und zur anderen „fordern“. Die Formel ist ein politischer Kompromiss und soll nur anzeigen, dass beide Standpunkte, der „konservative“ des Forderns und der „fortschrittliche“ des Förderns verträglich sind.

„Fördern“ ist so einfach nicht das Pendant zu „Fordern“, auch nicht ein anderes Wort für „Therapie“ oder die euphemistische Umschreibung für profanes „Sitzenbleiben“, sondern ein Bündel von gezielten Maßnahmen für die bessere Individualisierung des Lernens an einem sichtbaren Ort. Wer besondere Probleme hat, holt sich Lösungswissen für

sich und seinen eigenen Lernfortschritt im Blick auf das, was als Ziel angenommen wird. Die Niveaus können je nach Leistung wechseln und jeder kann Ziele erreichen. Erst dann bleibt niemand zurück.

Das wirkliche Problem lässt sich allgemein so fassen: Kann schulischer Unterricht, der wachsende Heterogenität voraussetzt, im Laufe der Schulzeit die Unterschiede im Lernstand, die mit dem Schuleintritt gegeben sind, wirksam beeinflussen und nach oben hin ausgleichen? Das wird in Zukunft mit der Frage verbunden sein,

- nach welchen fachlichen wie überfachlichen Standards unterrichtet wird
- und wie es gelingen kann, soziale Nachteile und andere Handicaps auszugleichen, damit alle Kinder eine faire Chance erhalten, Ziele zu erreichen und je nach ihren Leistungen verwertbare Abschlüsse zu machen (Jünger 2008).

Damit stellt sich auch die Frage nach der Schulstruktur, die in Deutschland immer leicht mit einer Kulturkampfsituation verbunden wird. In den meisten Kantonen der Schweiz gibt es seit dem 19. Jahrhundert die sechsjährige Primarschule, an die eine dreijährige Sekundarschule anschließt. Danach beginnen für fast 70% der Jugendlichen Berufslehren. Das System mit einer starken Achse zwischen Volksschule und Berufslehren ist erfolgreich, in diesem Monat betrug die Jugendarbeitslosigkeit trotz Finanzkrise etwas mehr als 3%. Trotzdem ist die Schulstruktur ein bildungspolitisches Thema; der Grund ist die frühere und bessere Förderung, die aufgrund aller vorliegenden Studien notwendig ist.

Eine weitere Frage geht dahin, ob diese Entwicklung von Bildungsstandards unterstützt wird, die ja als konkrete Zielgröße und verbindliche Leistungserwartung kommuniziert werden. „Verbindlich“ kann allerdings nicht im Sinne einer Industrienorm verstanden werden. Unterricht ist keine Fließbandarbeit und der Zeittakt der Schule ist keine Gewähr für eine effiziente Nutzung der Ressourcen. Am Ende der Schule steht auch kein „Produkt“, schon gar nicht ein irgendwie gleiches, sondern Schülerinnen und Schüler, die im Erfolgsfalle gelernt haben, anspruchsvoll und selbständig zu arbeiten. Die heutige betriebswirtschaftliche Sprache der Bildungsreform darf nicht als Machbarkeitsillusion verstanden werden. Umso wichtiger ist dann die Frage, was die Bil-

dungsstandards zum Problem der schulischen Integration beitragen können.

Bildungsstandards haben zunächst nichts damit zu tun, ob die Schülerinnen und Schüler nur bis zum Mittag oder auch am Nachmittag zur Schule gehen. Bildungsstandards sind Leistungserwartungen oder Ziele, deren Erreichbarkeit mit Hilfe von Kompetenzstufen beschrieben wird. Gegenüber Lehrplänen hat das den Vorteil, dass nicht ein Ziel für alle gelten soll. Der Grad der Erreichung wird getestet, notwendig dafür sind validierte Aufgabenkulturen, die fortlaufend erneuert werden. Die Organisation der Schule und genauer, die Dauer des Schultages ist dabei nicht von ausschlaggebender Bedeutung. Ganztagschulen sind also nicht einfach die natürlichen Verbündeten von Bildungsstandards.

Erweitert man den Begriff der „Bildungsstandards“ und bringt ihn zusammen mit der Frage der Qualitätssicherung in den Schulen, dann ergibt sich ein anderes Bild. Standards sind dann nicht einfach Leistungsziele für den Unterricht, sondern Kriterien für die je erreichte Qualität. In diesem Sinne sind Standards verknüpft mit Schulentwicklung (ausführlich zur These: Oelkers & Reusser 2008).

In gewisser Hinsicht richten sich alle Schulen an „Standards“ aus, aber sie unterscheiden sich in ihrer Qualität zum Teil beträchtlich. Schulstandards wie Unterricht, Beratung oder Elternarbeit werden sehr verschieden realisiert. Doch jede Schule kann höhere Niveaus erreichen. „Ganztagschulen“ stellen in diesem Sinne Entwicklungschancen dar. Mit mehr Zeit und besseren Ressourcen kann mehr erreicht werden, allerdings nur dann, wenn die Grundregeln der Qualitätssicherung beachtet werden.

4. Ganztagschulen

Gemäß dem PISA-Ranking sind die besten Bildungssysteme Ganztagschulen oder ganztägige Kombinationen aus Schul- und Betreuungsangeboten. Aber die schlechtesten Systeme sind auch Ganztagschulen. In dieser formalen Hinsicht besteht zwischen Schweden und Chile kein Unterschied, der sich erst zeigt, wenn die Qualität betrachtet wird. Die bloße Verlängerung der Schulzeit kann auch dazu führen, die bestehen-

den Qualitätsniveaus zu senken, weil einfach nur *mehr vom Gleichen* geboten wird, ohne neue Qualität hervorzubringen. Nur weil Schulen Ganztagschulen sind, haben sie noch keine Gewähr, sich positiv zu entwickeln. Entscheidend ist, ob und wenn ja, wie der neue Zeitrahmen zu den Qualitätszielen passt.

Die bildungspolitischen Begründungen für Ganztagschulen bezogen sich vor fünf Jahren bei Beginn des Investitionsprogramms „Zukunft Bildung und Betreuung“ im Wesentlichen auf drei Argumente, die die Fragen der Qualitätssicherung kaum berührten:

- Ein ganztägiges Angebot entlastet die Eltern, speziell die Mütter, von Erziehungsaufgaben; beide Eltern können ohne pädagogischen Verlust erwerbstätig sein.
- Die ganztägige Schulbetreuung aller Kinder kann die Nachteile der „Herkunftsmilieus“ reduzieren, die zum deutschen PISA-Ergebnis wesentlich beigetragen haben.
- Ganztägige Beschulung fördert die ganzheitliche Entwicklung der Kinder, weil genügend Zeit für zusätzliche Angebote und individuelle Förderung zur Verfügung steht.

Vor allem das erste Argument hat politische Durchschlagskraft entfaltet, weil beidseitige Erwerbstätigkeit der Eltern ohnehin die Regel ist und nunmehr für professionelle Tagesbetreuung gesorgt werden kann. Dieses Argument gilt unverändert.⁵ Das zweite und dritte Argument war verknüpft mit Hypothesen⁶, die sich so nicht haben realisieren lassen. Nachteile von Milieus kann man nicht einfach durch Verlängerung des Schultages ausgleichen, und die ganzheitliche Entwicklung der Kinder ist nicht dadurch zu erreichen, dass zusätzliche Fächer unterrichtet werden, etwa nach dem Motto: Mehr Musik gleicht aus, was zuviel Mathematik anrichtet.

⁵ „Zunehmend mehr Eltern möchten Familie und Beruf vereinbaren. Sie wünschen sich qualitativ hochwertige und flexible ganztägige Bildungs- und Betreuungsangebote. Ein bedarfsgerechtes Angebot an Ganztagschulen entspricht damit besser den heutigen Bedürfnissen an eine moderne Infrastruktur im Bildungsbereich“ (Ganztagschulen o.J.).

⁶ „Mit Ganztagschulen können Bildungsbarrieren abgebaut und soziale Ausgrenzungen verhindert werden [...] Ganztagschulen mit pädagogischem Profil machen eine gezielte individuelle Förderung von Talenten erst möglich. Ganztagschulen schaffen auch mehr Raum für persönliche Begegnung zwischen Schülern und Lehrkräften und die Verbindung von fachlichem und sozialem Lernen“ (Ganztagschulen o.J.).

Im europäischen Ausland außerhalb des deutschen Sprachraums sind durchgehend Schulen Ganztagschulen. Es gibt nicht „Schulen“ und daneben – als Sondertypus – „Ganztagschulen“ (Renz 2002). Klassische Beispiele sind England und Frankreich. In Frankreich besteht seit Einführung der allgemeinen Schulpflicht 1882 ein verbindlicher Vormittags- und Nachmittagsunterricht, der von einer zweistündigen Mittagspause unterbrochen wird. Die Schule beginnt zwischen 8.00 Uhr und 8.30 Uhr und endet um 16.00 Uhr. Der Mittwochnachmittag ist frei und wurde im Sinne des Kulturkampf-Kompromisses für religiöse Unterweisung genutzt. Im Primarbereich und teilweise auch im Sekundarbereich fand lange Zeit am Samstagvormittag Unterricht statt.

In England gibt es in den staatlichen Schulen ähnlich eine „morning“ und eine „afternoon session“, gemeinsame Schulmahlzeiten sowie verlässlich geregelte Anfangs- und Endzeiten. Allerdings verfügen die Schulen, verglichen mit Frankreich, über ein hohes Maß an Autonomie, die sich etwa darin zeigt, dass die Schulen Umfang und Länge der Unterrichtseinheiten selbst festlegen können. Im Gegenzug sind sie Kontrollen unterworfen, die in Deutschland derzeit kaum vorstellbar wären. In England gibt es ein striktes National Curriculum, Standards für jedes Fach auf jeder Schulstufe, Leistungstests, regelmäßige externe Evaluationen und ein öffentliches Schulranking. Was also deutsche Lehrergewerkschaften vehement ablehnen, ist in den staatlichen Schulen Englands Alltag.

In beiden Systemen findet während des Schultages nicht nur Unterricht statt. In Frankreich etwa wird zusätzlich angeboten

- Förderunterricht und Hausaufgabenbetreuung durch pädagogisches Personal,
- Betreuung (garderie) jüngerer Kinder vor und nach dem Unterricht,
- Benutzung von fachlich geleiteten Schulbibliotheken und Mediotheken,
- sportliche und musische Angebote außerhalb des Curriculums sowie
- Bündelung von schulischen und außerschulischen Aktivitäten in kommunalen Projekten.

Der gesamte Tag von Kindern und Jugendlichen steht in England und Frankreich der Schule zur Verfügung, mit zum Teil jahrzehntelanger

Erfahrung, was „ganzheitliche“ Schulgestaltung ausmachen kann und muss.

Der Spitzenreiter im PISA-Ranking ist bekanntlich Finnland. Es gibt in Finnland – wie auch in Norwegen oder Schweden – kein gegliedertes Schulsystem und keine parallele Angebotsstruktur, die auf Selektion hin angelegt ist. Die finnische Gesamtschule ist das *einzig*e Angebot für Schülerinnen und Schüler zwischen sieben und sechzehn Jahren, sie ist zu unterscheiden von der deutschen „integrierten Gesamtschule“, die als Nebenform zum Gymnasium entstanden ist. Die finnische Schulorganisation ist sehr flexibel und weist sehr hohe lokale Unterschiede auf, was möglich ist, weil in den landesweiten Richtlinien, im Unterschied zu Deutschland, möglichst *wenig* festgelegt wird. Zuständig sind lokale *Boards*, die den staatlichen Rahmen ausgestalten, für die Einstellung der Lehrkräfte zuständig sind und die Entwicklung der Schulen koordinieren.

In den ersten beiden Klassen dürfen pro Tag maximal fünf Stunden Unterricht stattfinden, in den übrigen Klassen bis zum Ende der Gesamtschule höchstens sieben Stunden. Der Unterricht beginnt zwischen 8.00 und 9.00 Uhr und endet für die ersten beiden Klassen zwischen 12.00 und 13.00 Uhr; in den übrigen Klassen kann er bis 15.00 Uhr dauern. Festgelegt wird die Dauer eines Tages vor Ort, es gibt keinen landesweiten Stundenplan. In den Schultag integriert sind Schulmahlzeiten für die Klassen, die nach dem Mittag noch Unterricht erhalten. Im Unterschied zu Schweden gibt es in Finnland keine freie Schulwahl.

Wesentlich ist, dass die finnische Schule nicht nur Unterrichtsschule ist, sondern als umfassender Lern- und Arbeitsraum verstanden wird. Zusätzliche Angebote betreffen medizinische Betreuung, psychologische Beratung sowie sozialpädagogische Dienste, die integrativ in der Schule, wenngleich außerhalb der Unterrichtszeiten, angeboten werden. Für sie sind *nicht* die Lehrkräfte zuständig. Es gibt je nach Lage vor Ort also eine de facto Tagesbetreuung, die von den Schulen und den sozialen Einrichtungen gemeinsam besorgt und unterhalten wird. Das erklärt den in Deutschland viel diskutierte Befund, dass der finanzielle Aufwand für Schulen geringer und der Ertrag gemäß PISA-Standards höher ist; die Kosten werden einfach zwischen den schulischen und den sozialen Budgets aufgeteilt.

Ein interessantes Beispiel ist England, historisch ein Bildungssystem mit vergleichsweise niedriger Qualität im öffentlichen Sektor und in Deutschland lange Zeit ein Beleg dafür, dass Gesamtschulen das Niveau senken und nicht steigern. Aber weder die konservative noch die Labour-Administration haben an der Struktur der *comprehensive school* etwas geändert, etwa in Richtung einer Annäherung an das selektive Schulsystem in Deutschland. Durchgehendes Ziel der Politik war die Entwicklung besserer Qualität des bestehenden Systems, das in zwanzig Jahren einen tiefgreifenden Wandel erlebte. Das zentrale Kennzeichen war die Verbindung eines ganztägigen Angebots mit neuen Instrumenten der Qualitätssicherung.

Die dafür notwendige gesetzliche Grundlage lieferte der *Education Reform Act* von 1988. Das Gesetz sah drei zentrale Maßnahmen vor,

- die Einführung eines verbindlichen Nationalen Curriculums mit expliziten Leistungsstandards pro Fach und Einheit,
- die Erhöhung der Autonomie und Verantwortung der Einzelschule bei gleichzeitiger Neuregelung der Schulaufsicht,
- und die Einrichtung von unabhängigen Evaluationsagenturen zur regelmäßigen Erhebung der Schulqualität und deren Beschreibung in öffentlichen Rankings.

Der Geist dieses Gesetzes ist seinerzeit von den Lehrkräften und ihren Verbänden als gleichzeitig „konservativ“ und „neo-liberal“ bekämpft worden; die Schulqualität, soweit messbar, ist gestiegen, wie sich etwa in den PISA-Resultaten zum naturwissenschaftlichen Unterricht gezeigt hat. Notwendig waren dafür neben den neuen Formen von Autonomie und Kontrolle steigende Investitionen vor allem im Bereich der Fort- und Weiterbildung der Lehrkräfte. Wer in der Schule Neues will, muss die Lehrkräfte dafür gewinnen und sie darauf einstellen; wenn das Neue nur verordnet wird, wird es im Schulalltag zerrieben.

Diejenigen Bildungssysteme, die in der PISA-Studie am besten abgeschnitten haben, begannen vor mehr als zwanzig Jahren mit weitreichenden Schulentwicklungen. Die heutige Qualität ist also weder Zufall noch Gottesgeschenk, sondern das Ergebnis einer aufwändigen und teuren Entwicklungsarbeit. Für das deutsche System war lange kennzeichnend, dass Veränderungen ohne Entwicklungsvorlauf verordnet werden, so dass immer die Erprobung den Ernstfall darstellte. Man weiß

aber aus der historischen Bildungsforschung, dass auf diesem Wege nur der Status Quo befördert wird. Die Reform bestätigt den alten Zustand, solange das System nicht wirklich lernen kann, wie es sich verändern soll. Dafür sind Versuche nötig und nicht einfach Verordnungen, während es nirgendwo eine derart verdichtete und mächtige Bildungsverwaltung gibt wie in Deutschland. Paradoxe Weise führt das dazu, dass die einzelnen Schulen faktisch unbeaufsichtigt verfahren können, ohne über wirkliche Autonomie zu verfügen.

Was haben die Länder mit den besten PISA-Resultaten dem deutschen System voraus? Es handelt sich, wie gesagt, nicht einfach formal um „Ganztagsschulen“, sondern um Schulen mit besonderen Formen von Qualitätsentwicklung. Dabei lässt sich das deutsche System am besten mit skandinavischen und angelsächsischen Systemen vergleichen, die Qualität in asiatischen Schulen entsteht in einem völlig anderen kulturellen Umfeld. In einem solchen Vergleich haben deutsche Schulen einen geringen Grad an Autonomie, wenig Erfahrungen mit gezielter Entwicklung und einer eher schwachen Kultur für Transparenz. Nichts erstaunt deutsche Lehrkräfte mehr als der Tatbestand, dass im Ausland Eltern „unangemeldet“ Unterrichtsbesuche machen können und die Lehrkräfte das für eine professionelle Selbstverständlichkeit halten.

Viele Bildungssysteme verfügen heute über Standards, Leistungstests und komplexe Formen der Evaluation. Es ist die erklärte Politik der deutschen Kultusministerkonferenz, die künftige Bildungsentwicklung mit starken Elementen der „Outputsteuerung“ zu verbinden. Das Wort ist nicht schön, aber es verweist auf eine entscheidende Schwäche des jetzigen Systems. Niemand nämlich überprüft, ob und wie die Ziele erreicht werden, die Politik und Gesellschaft der Schule setzen. Wenn man ehrlich ist, muss man auch sagen, dass es *erreichbare* Ziele bisher kaum gibt. Die zentrale Frage ist, wie Zielsteuerung und Eigenverantwortung in Einklang gebracht werden können (Oelkers 2003).

5. Qualitätssicherung

Grundlegend für Qualitätssicherung sind Ziele, auf die hin sich die Schulen entwickeln wollen und die sie also selbst im Rahmen der staat-

lichen Vorgaben bestimmen können. Ziele beziehen sich auf den Leistungsbereich, aber sie gelten auch für die Schulorganisation und die Entwicklung der Schulkultur. Ziele selbst definieren sich von ihrer Erreichbarkeit her, sie müssen daher von der Prosa der Leitbilder unterschieden werden, die der Selbstverständigung dienen und daher eine Überzeugungsrhetorik vertreten müssen. Die Eigenverantwortung der Schule bezieht sich auf die Ergebnisse der Entwicklung jenseits der Rhetorik, die allzu leicht für die Wirklichkeit selbst genommen wird. Das Leitbild beschreibt den Anspruch der Schule an sich selbst, aber damit nicht schon ihre Qualität.

Wer tatsächlich Ziele erreichen will,

- muss sie so präzise wie möglich beschreiben,
- muss einen Zeitrahmen festlegen,
- muss die Ressourcen abschätzen und konkrete Schritte einleiten.
- muss zwischenzeitlich und vor allem am Ende Bilanz ziehen, bevor die nächste Etappe eingeleitet werden kann.

Schulen sind dann nicht für alles verantwortlich, sondern nur für das, was sie an konkreten Zielen anstreben. Die Zielsteuerung entlastet so von überzogenen gesellschaftlichen Erwartungen, bei denen immer nur eines klar ist, nämlich dass Schulen ihnen unmöglich gerecht werden können. Verantwortung kann nur für das übernommen werden, was auch erreichbar ist. Und es ist auch nicht so, dass sich der Staat zurückzieht und die Schulen sich selbst überlässt, die Verantwortung ist durchaus geteilt.

Umgesetzt in Schulentwicklung sind vor allem fünf Parameter zu nennen, die als die großen Faktoren der Schulreform gelten können, nämlich

- die Etablierung von Schulleitungen mit klaren Kompetenzen,
- die regelmäßige externe Evaluation von Schulen und so die Orientierung am Ergebnis,
- Rückmeldung der Ergebnisse bis zum Unterricht,
- die Entwicklung einer aktiven Rolle der Schülerinnen und Schüler,
- die weitgehende Umgestaltung der Ausbildung sowie der Fort- und Weiterbildung der Lehrkräfte auf den Bedarf der Schule.

Schulen stehen vor sehr komplexen Führungs- und Managementaufgaben, die ohne eigens dafür ausgebildete Leitungen nur sehr unzurei-

chend bewältigt werden können. Je heterogener die Schülerschaft wird, je höher die Anforderungen an das Lernen beschaffen sind und je zielgenauer die Entwicklung verlaufen soll, desto mehr ist eine qualitativ überzeugende Schulleitung gefragt. Wenn ernsthaft eine Umstellung der Schulentwicklung weg von der Inputsteuerung und hin zum Resultat erfolgen soll, dann vermehren sich die Leitungsaufgaben und ist eine Organisation oberhalb des Kollegiums erforderlich, die über echte Kompetenzen verfügt.

Die Qualität der einzelnen Schule muss fortlaufend überprüft werden, und zwar so, dass die klassischen Abwehrformeln nicht länger greifen. Externe Evaluationen zwingen keineswegs zur „Einförmigkeit“ des Unterrichts und der Blick von außen behindert nicht die Freiheiten der Lehrkräfte. Im Gegenteil sind Evaluationen vor Ort, die nach klaren und transparenten Kriterien von im Feld anerkannten Experten durchgeführt werden, eine der wenigen unmittelbar wirksamen Maßnahmen, die es überhaupt gibt. Das gilt auch und gerade dann, wenn nicht nur Stärken, sondern auch Schwächen in den Blick genommen werden. Wenn sie mit ihren Schwächen konfrontiert werden, wollen alle sozialen Organisationen unmittelbar handeln. Die Frage ist dann nur, welche Möglichkeiten sie zur Verfügung haben.

Demgegenüber wird die Reform der Ausbildung Jahre dauern und vermutlich Stückwerk bleiben. Die eigentlich unstrittige Umstellung der Weiterbildung auf den Bedarf der Schule wird ebenfalls länger dauern und hat ein schwieriges Gelände vor sich. Die Lehrkräfte lernen gerade erst, ihre berufslange Qualifikation nicht als Privatsache zu betrachten, sondern dabei von den Zielen ihrer Schule auszugehen, die notfalls auch gegen die Pläne einzelner Lehrkräfte realisiert werden müssen. Das verlangt Leitung und den grundlegenden Wandel der Schulkultur, der auch beim Aufbau von Feedback-Systemen oder vergleichender Leistungsbewertung vorausgesetzt ist. Die Lehrkräfte müssen ihr Kerngeschäft, den Unterricht, anders begreifen als bisher, nämlich nicht isoliert bezogen auf „ihre“ Klasse, sondern transparent nach innen wie nach außen.

Auf dieser Linie muss sich die Professionalisierung der *Lehrerschaft* vollziehen, was inzwischen in der Forschung eine weitgehend anerkannte Größe ist und etwa in der Schweiz auch die Bildungspolitik bestimmt.

Demgegenüber ist das Aufgabenspektrum und Anforderungsprofil der *Schülerschaft* – auch in der internationalen Literatur – so gut wie gar nicht entwickelt worden. Es gibt kaum Hinweise auf eine sinnvoll veränderte Schülerrolle, die sich auf die erwartbaren Entwicklungen von Schulorganisation und Unterricht beziehen würden.

- Schüler müssen auf veränderte Leistungserwartungen vorbereitet werden und besondere Funktionen in Lernprogrammen erhalten.
- Sie tragen Verantwortung für den eigenen Lernerfolg und sind an der Qualitätssicherung beteiligt.
- Wofür die Schüler zuständig sind und was ihre Verantwortung für sich selbst ausmacht, muss explizit gemacht werden.
- Ihre Erfahrungen stellen für die Schule eine unverzichtbare Ressource dar.

Die Praxis wird de facto zwischen der einzelnen Lehrkraft und den jeweiligen Schülern ausgehandelt, wobei keine klaren Spielregeln definiert sind. Die *checks and balances* in den Beziehungen werden von den Lehrkräften definiert und dominiert, die Macht der Schülerinnen und Schüler artikuliert sich oft nur subversiv, es gibt keine oder viel zu wenig regelmäßige Bilanzen, bei denen die Qualitätseinschätzungen der Schüler wirkliches Gewicht erhielten. Und: Der Erfolg des Unterrichts hängt ganz wesentlich davon ab, dass die Schülerinnen und Schüler wissen und einsehen, warum sie lernen, was sie lernen.

Das Erreichen von Leistungszielen hängt davon ab, wie die Schülerinnen und Schüler ihre Lernressourcen nutzen und welche Betreuung sie bei ihrer Lerntätigkeit erfahren. Die wichtigste Ressource zur Bewältigung von schulischen Lernaufgaben ist die zur Verfügung stehende Zeit sowie die Art und Weise, wie sie eingesetzt wird. Insofern scheint es doch einen Zusammenhang mit Ganztagschulen zu geben, erweitert sich doch damit der Zeitrahmen erheblich. Mehr Zeit scheint auch bessere Betreuung zu ermöglichen, also einen besonders kritischen Erfolgsfaktor zu verbessern.

Aber es erweitert sich auch der Kreis der Anbieter und Nutzer. Es wird geradezu davor gewarnt, mit der Ganztagschule die Unterrichtszeit zu verlängern. Stattdessen soll das außerunterrichtliche Angebot erweitert werden, mit der Konsequenz, dass sich die zeitlichen Ressourcen für den Unterricht nicht merklich erhöhen. Gelegentlich ist von der Rück-

kehr der Schule zur „Ganzheit“ die Rede, womit ein Ausgleich zwischen kognitiven, emotionalen und sozialen Lernbereichen bezeichnet werden soll. Handwerkliche und überhaupt praktische Tätigkeiten werden betont, musische Lernfelder, körperliche Bewegung und auch soziales Engagement.

An diesen Bedenken ist richtig, dass sich eine intelligente Nutzung der Lernzeit nicht allein daran ablesen lässt, wie viele Stunden zur Verfügung stehen. Doch der zeitliche Aufwand für ein Schulfach wirkt sich unmittelbar auf die Leistungen aus. Randfächer sind durch ihre Stellung benachteiligt und daran würde sich auch nichts ändern, wenn neue Konzepte der Zeitznutzung zum Tragen kämen. Hier sollten die Schulen wesentlich mehr Autonomie erhalten, als dies heute üblich ist. Kennzeichnend für „eigenverantwortliche“ Schulen sind autonome Budgets und der flexible Einsatz von Zeit (Busemann, Oelkers & Rosenbusch 2007).

Wesentlich ist, dass die Reform den Unterricht erreicht, also den Bereich, den die Lehrkräfte am meisten schützen. Sie lieben es nicht, sich zu vergleichen, aber wissen zugleich, dass sie keineswegs alle gleich gut sind, wie die Literatur der Lehrerschaft immer implizit angenommen hat. In dieser Literatur spiegelt sich nicht Qualität, sondern Selbstzuschreibungen. Andererseits ist eine zentrale Frage, wie Personalentwicklung der Zukunft aussehen soll und welche Instrumente dafür bereit stehen.

Bildungsstandards werden mit Hilfe von Kompetenzmodellen als Leistungsdispositionen für einzelne *Fächer* oder inhaltliche *Lernbereiche* entwickelt. Die Kompetenzen beziehen sich auf die Fähigkeit zu Problemlösungen in Fächern, nicht auf isolierte psychische Dispositionen. Die Standards konkretisieren sich in Aufgabenstellungen, deren Bearbeitung anzeigt, welche Kompetenzstufe erreicht wurde. Das Ergebnis wird mit Hilfe von Leistungstests erfasst. Testaufgaben prüfen, ob und wie die Lernenden die Leistungserwartungen erfüllt haben oder nicht.

Gegenüber den bisherigen Lehrplänen ist neu, dass dafür Stufen der Erreichbarkeit zur Verfügung stehen. Stoffverteilungen oder die Bestimmung der Wissensanforderungen reichen nicht mehr aus. Das ist insofern sinnvoll, als Ziele nie gleich erreicht werden, was im Lehrplan alter Art immer vorausgesetzt wurde. Nunmehr werden verschiedene

Stufen unterschieden, die auch für die Notengebung relevant werden. Zu diesem Zweck müssen Aufgaben generiert und auf ihre Validität hin geprüft werden. Erst dann sind sie testrelevant. Für sich genommen reichen Tests aber nicht aus, ihre Ergebnisse müssen die Schule und den Unterricht erreichen, wenn wirklich eine Steuerung durch Ergebnisse angestrebt werden soll. Das *Feedback* wird daher zu einem Schlüsselproblem der Systementwicklung.

Abschließend gesagt: Die Qualitätssicherung wird nicht einfach durch bildungsferne Milieus oder die Regelungsdichte der Verwaltung erschwert. Schwierigkeiten mit der Schule sind auch *hausgemacht*, und sie betreffen nicht nur die aus schulischer Sicht falschen Milieus. Die Einstellung von Schülern und Eltern zur Schule wird nicht leichter, wenn

- weder Lernprogramme noch transparente Verhaltensregeln vorhanden sind,
- die Bewertungsmaßstäbe der Schülerbeurteilungen nie explizit gemacht werden,
- die Lehrkräfte keinem Assessment unterliegen,
- die Schule nur zum Schein Entwicklungsarbeit betreibt
- und eine wirkliche Zielorientierung nicht vorhanden ist.

In diesem Sinne sind Standards nötig. Ich vermute, dass man den ideologischen Streit um die Ausrichtung der Schule, der in Deutschland, worauf schon Georg Picht (1965, S.22) verwiesen hat, mit Positionsnahmen aus dem wilhelminischen Kaiserreich zu tun hat, nur dann auskühlen und versachlichen kann, wenn tatsächlich eine Bildungssteuerung einsetzt, die innere Flexibilität verwirklicht, vom Resultat ausgeht und dafür überzeugende Daten zur Verfügung hat. Ganztagschulen sind nicht zuletzt in dieser Hinsicht eine Chance.

Literatur

- Angus, D.L./ Mirel, J.E. (1999): *The Failed Promise of the American High School, 1890-1995*. New York, London: Teachers College Press.
- Busemann, B./ Oelkers, J./ Rosenbusch, H. (Hg.) (2007): *Eigenverantwortliche Schule - Ein Leitfaden. Konzepte, Wege, Akteure*. Köln: Wolters Kluwer Deutschland.

- Coleman, J.S. (1969): The Concept of Equality of Educational Opportunity. In: Harvard Educational Review (Ed.): Equal Educational Opportunity. Cambridge/Mass.: Harvard University Press.
- Coleman, J.S. (1975): What is Meant by 'an Equal Educational Opportunity'? In: Oxford Review of Education Vol. 1, No 1. (1975), S.27-29.
- Friedman, M. (1982): Capitalism and Freedom. With the Assistance of R.D. Friedman. With a New Preface by the Author. Chicago, London: The University of Chicago Press.
- Ganztagsschulen - das Investitionsprogramm „Zukunft Bildung und Betreuung“. O.J. <http://www.bmbf.de/de/1125.php> (Letzter Zugriff am 01.05.2008)
- Hayek, F. A.v. (1971): Die Verfassung der Freiheit. Tübingen: J.C.B Mohr
- Investitionsprogramm „Zukunft Bildung und Betreuung.“ http://www.bmbf.de/252_4786.html (Letzter Zugriff am 15.02.2003)
- Jünger, R. (2008): Gleiche Bildung für alle? Eine Untersuchung von privilegierten und nicht privilegierten Kindern in der Primarschule. Diss. phil. Universität Zürich, Institut für Pädagogik. Manuskript. Zürich.
- Kronig, W. (2007): Die systematische Zufälligkeit des Bildungserfolgs. Theoretische Erklärungen und empirische Untersuchungen zu Lernentwicklung und zur Leistungsbewertung in unterschiedlichen Schulklassen. Bern, Stuttgart, Wien: Haupt.
- Meier, D./ Wood, G. (Eds.)(2004): Many Children Left Behind: How the No Child Left Behind Education Act Is Damaging Our Children and Our Schools. Boston MA: Beacon Press.
- Moser, U./ Stamm, M./ Hollenweger, J. (2005): Für die Schule bereit? Lesen, Wortschatz, und soziale Kompetenzen bei Schuleintritt. Oberentfelden: Sauerländer Verlage.
- Moser, U./ Keller, F./ Tresch, S. (2008): Schullaufbahn und Leistung. Bildungserfolg und Lernverlauf von Zürcher Schülerinnen und Schülern am Ende der dritten Volksschulklasse. Bern: HEP.
- Moser, U./ Angelone, D./ Keller, F./ Hollenweger, J./ Buff, A. (2010): Lernstandserhebung am Ende der 6. Klasse. Schlussbericht zuhanden der Bildungsdirektion. Unveröffentlichtes Manuskript. Zürich: Institut für Bildungsevaluation/Pädagogische Hochschule Zürich.
- Nelson, A.R. (2005): The Elusive Ideal: Equal Educational Opportunity and the Federal Role in Boston's Public Schools, 1950-1985. Chicago, London: The University of Chicago Press.

- Oelkers, J./ Reusser, K. (2008): *Expertise: Qualität entwickeln - Standards sichern - mit Differenz umgehen*. Unter Mitarbeit von E. Berner/U. Halbheer/S. Stolz. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Oelkers, J. (2003): *Wie man Schule entwickelt. Eine bildungspolitische Analyse nach PISA*. Weinheim, Basel: Beltz-Verlag.
- Perry, L.B. (2007): *School Composition and Student Outcomes. A Review of Emerging Areas of Research*. Referred Paper Presented at the Annual Conference of the Australian Association for Research in Education, November 2007 in Fremantle, WA. Perth, WA: Murdoch University.
- Picht, G. (1965): *Die deutsche Bildungskatastrophe*. München: Deutscher Taschenbuch Verlag.
- Ravitch, D. (1995): *National Standards in American Education. A Citizen's Guide*. Washington, D.C.: Brookings Institution Press.
- Renz, M. (2003): *Ganztagschule im Ausland - eine Selbstverständlichkeit? Das Beispiel England, Frankreich, Schweden, Finnland und Italien*. In: *Schulverwaltung* Heft 1.

Zum Autor

Prof. Dr. Jürgen Oelkers. Inhaber des Lehrstuhls für Allgemeine Pädagogik an der Universität Zürich. Forschungsschwerpunkte: historische Bildungsforschung, Reformpädagogik, Inhaltsanalysen öffentlicher Bildung, Bildungspolitik.

Ein Plädoyer für die entschleunigte Schule. Zur Eigenzeitlichkeit von Leben, Bildung und Schule

Lehrer sind manchmal ganz schön fies. Ein Studienrat eines bayerischen Gymnasiums legte einer achten Klasse einen Mathetest, der bereits geschrieben, korrigiert und besprochen war, in der darauf folgenden Stunde noch einmal vor. Der Test fiel schlechter aus als beim ersten Mal. Warum? Man kann vermuten, dass die Schüler das Gelernte längst weggeworfen, „entsorgt“ hatten. Das dürfte kein Einzelfall sein. Eine im Sommer 2006 veröffentlichte PISA-Sonderauswertung für Mathematik und Naturwissenschaften in der neunten Jahrgangsstufe verschiedener Schularten ergab: Je nach Fach haben 40 bis 60% der Schüler innerhalb eines Jahres überhaupt nichts dazugelernt oder sogar Wissen und Können verloren (vgl. Demmer 2006).

Meine Ausgangsthese lautet: In vielen Schulen, vermutlich sogar in der Mehrzahl, herrscht eine „Wegwerf- und Fastfoodkultur“, ich nenne diesen Typus von Schule deshalb „Turboschule“⁷. Ihr möchte ich im Folgenden einen grundsätzlich anderen pädagogischen Umgang mit Zeit gegenüberstellen. Ob das Gymnasium acht oder neun Jahre, der Schultag einen halben oder einen ganzen Tag dauert, erscheint mir dabei eher nebensächlich. Entscheidend ist nämlich, dass das „ganze Leben“⁸ in die Schule geholt wird, damit die in ihr vermittelte Bildung auch haften bleiben und die Persönlichkeit reifen kann.

Dennoch werde ich im mittleren Teil der folgenden Ausführungen begründen, dass die Ganztagschule in der Tat einen besseren Rahmen

⁷ Inwieweit eine konkrete Schule diesem Typus nahe kommt, müsste im Einzelfall untersucht werden. Als Kriterien schlage ich einerseits Befragungen von Lernenden und Lehrenden an Schulen vor, andererseits bildungstheoretische und zeitökologische Überlegungen über die zeitliche Angemessenheit der Formen und Inhalte schulischen Lernens. Vgl. Reheis 2007, S.18-37 und 103-167.

⁸ Diese treffende Formulierung habe ich von dem Reformpädagogen Otto Herz übernommen. Vgl. Herz 2006.

für eine Bildung bietet, die im Bewusstsein der Zeitlichkeit des Lernens und Lebens des Menschen geschieht.

1. „Turboschule: Fastfood- und Wegwerfbildung“

Warum „Turboschule“, warum „Fastfood- und Wegwerfbildung“? Weil man in diesem Typus von Schule versucht, möglichst viel Stoff in möglichst kurzer Zeit in die Köpfe der Schüler hineinzupressen, und dabei in Kauf nimmt, dass ein großer Teil dieses Stoffes nur zu Prüfungszwecken angeeignet und nach Einlösung des Tauschwertes, also der Noten, Punkte und Zeugnisse sofort wieder weggeworfen wird.

Wenn Schule nach der „Fastfood- und Wegwerfmethodik“ arbeitet, geht dies im Extremfall mit den folgenden Implikationen einher: Sie unterbindet den natürlichen Bewegungsdrang der Kinder und Jugendlichen. Sie grenzt das Fühlen und Wollen der Kinder auf das für den Unterrichtsfortschritt Förderliche ein. Sie zerstückelt das Ganze der Welt räumlich und zeitlich, indem sie es in die aus dem herrschenden Wissenschaftsbetrieb bekannten Schubladen und in den für den Schulbetrieb charakteristischen 45-Minuten-Takt hineinzwingt. Und sie verkürzt in Prüfungssituationen die Zeit künstlich zum Zwecke der Auslese der Kinder und Jugendlichen.

Die Auslesefunktion dominiert dabei die anderen Funktionen immer mehr. Im Schulsystem geht es aus bildungssoziologischer Perspektive auch darum, die Heranwachsenden je nach Abschluss der Schullaufbahn problemlos in eine stark geschichtete Gesellschaft „einzusortieren“. Entscheidend ist dabei: Die Lernenden sollen den Status, der ihnen im Ausleseprozess zugewiesen wird, nicht als Resultat von gesellschaftlicher Willkür und Macht, sondern ihrer eigenen Anlagen und Anstrengungen begreifen. Denn die Quintessenz der herrschenden Leistungsideologie lautet bekanntlich: „Jeder ist selbst seines Glückes Schmied.“ Deshalb kann die Schullaufbahn im Extremfall zu einem Wettlauf um künstlich knapp gehaltene gute Noten verkümmern. Für den Läufer geht es dabei dann um nichts Geringeres als eine möglichst gute Platzierung in einer Gesellschaft, die durch wachsende strukturelle, also individuell nicht beeinflussbare Ungleichheiten charakterisiert ist.

Aus dem Bereich der körperlichen Ernährung müssten wir eigentlich wissen, dass das „Fastfood- und Wegwerfprinzip“ nicht besonders förderlich in Hinblick auf unsere Gesundheit und nicht unbedingt nachhaltig in Bezug auf unsere Umwelt ist. Könnte es bei der seelischen und geistigen Nahrung ähnlich sein? Und gibt es im Kontext von Bildung und Unterricht eine Alternative, gewissermaßen „Slowfood und Recycling“?

Im Folgenden möchte ich zeigen: Bildung, die auch in der Schule ihrem Anspruch gerecht werden will, kann nicht beliebig beschleunigt werden und muss am Menschen anhaften können. Die daraus abgeleitete Praxisempfehlung besteht darin, Bildung als eigenzeitlichen Prozess und Unterricht als Resonanzgeschehen zu begreifen und zu gestalten (ausführlich: Reheis 2007, S.113-156).

2. Lernen mit „Hand“, „Herz“ und „Kopf“

Aus der Sicht der Pädagogischen Anthropologie wird der Mensch (z.B. bei Pestalozzi) als ein dreifaches Wesen begriffen: als Geschöpf der Natur, als Geschöpf der Kultur und Gesellschaft, als Geschöpf seiner selbst. Die Spuren dieses dreifachen Schöpfungsprozesses sind stets präsent und durchdringen bzw. durchgittern sich wechselseitig (Flitner 1963, S.225 f.). Der Naturalcharakter des Menschen begegnet uns zunächst in allem Körperlichen, wobei für die Frage nach der Zeitlichkeit neben den Wachstumsprozessen vor allem die biologischen Rhythmen Beachtung verdienen, die Rhythmen von Anstrengung und Ruhe, von Sitzen, Stehen und Gehen, von Informationsaufnahme und Informationsverarbeitung usw.

Zentral für pädagogische Fragestellungen ist auf der Ebene des Körpers die Sensomotorik, das System der Sinnes- und Bewegungsorgane des Menschen („Hand“). Der Kultur- und Sozialcharakter begegnet uns v. a. auf der Ebene der Affekte („Herz“). Und der Individualcharakter v.a. auf der Ebene der Kognitionen („Kopf“).

Schauen wir uns nun an, was im einzelnen Schüler in zeitlicher Hinsicht geschehen muss, wenn schulische Bildung gelingen soll? Wie

können die Eigenzeiten miteinander synchronisiert, wie kann der Schüler in Schwingung gebrachte werden?

„Hand“ und Handeln als Basis

„Hand“ im engeren Sinn steht für Bewegungsorgan, das menschliche Handeln kann als Fortsetzung der Bio- und Organrhythmik des Menschen verstanden werden. Jede Handlung zerfällt zeitlich in ein Motiv samt Handlungsvorsatz, den Einsatz von Mitteln und einen Abschluss mit Rückblick auf den Ausgangspunkt und damit verbunden der Frage, ob das Motiv gesättigt ist oder nicht. Im letzteren Fall wird die Handlung ggf. wiederholt oder aber die Mittel werden verändert und ggf. auch Motiv und Vorsatz korrigiert. Jeder weiß, wie kräftezehrend es auf Dauer ist, wenn Handlungen ständig unterbrochen werden und das ersehnte Erfolgserlebnis ausbleibt. Das Handeln ist also genauso zyklisch strukturiert wie z.B. des Atmen oder der Schlaf-Wach-Rhythmus.

In der Burnoutforschung spielt diese Erkenntnis eine wesentliche Rolle: Wenn Menschen die Kontrolle über ihr eigenes Handeln auf Dauer verlieren, schrumpft ihr energetisches Potenzial unweigerlich auf ein kritisches, möglicherweise lebensbedrohliches Niveau. Deshalb ist die Handlungsorientierung ein zentrales Erfordernis gelingender Lernprozesse: Schülerinnen und Schüler brauchen die Erfahrung, die gestellten Aufgaben auch abschließen und sich am Erleben ihrer Selbstwirksamkeit stärken zu können. Aus dieser Perspektive dürfen Lernprozesse nicht an einem von außen definierten Durchschnittsmaßstab gemessen werden, der einen Großteil der Lernenden ständig zum Abbruch unvollendeter Prozesse zwingt.

Das „Herz“ als Affektschleuse

Was steckt hinter den Handlungen, hinter ihren Vorsätzen und Motiven? Welche Bedürfnisse und von ihnen abhängige Affekte sind für Kinder und Jugendliche im Schulalter bestimmend? Ein möglicher Zugang zur Beantwortung dieser Frage ist die bekannte Bedürfnispyramide von Abraham Maslow. Die moderne Hirnforschung hat die Bedeutung der affektiven Dimension von Unterricht weiter aufgehellt. Ihr zufolge sind positive Gefühle eine unverzichtbare Basis für die Aufnahme von Informationen. Gefühle wirken quasi als Schleuse, durch

die neues Wissen ins Gehirn gelangen kann: Die Schleuse ist geschlossen, wenn negative Gefühle dominieren, und offen bei positiven Gefühlen.

Es ist das limbische System, das die eingehenden Signale darauf hin prüft, ob sie gut, vorteilhaft, lustvoll etc. sind. Und dieses System hält auch die Bewertungen fest, im so genannten emotionalen Erfahrungsgedächtnis. Dieses Erfahrungsgedächtnis wird in jeder Lernsituation befragt: „Was spricht dafür, dass Hinhören, Lernen, Üben usw. sich tatsächlich lohnen?“ (Roth 2006, S.59). Und erst im Falle einer positiven Antwort werden die Netze des Wissens, die in der Großhirnrinde vorhanden sind, aktiviert und ggf. so umstrukturiert, dass neues Wissen entsteht.

Für die Entstehung positiver Gefühle und das „Entzünden von Feuern“ ist „Fastfoodunterricht“ denkbar ungeeignet. Um das klar zu machen, muss man den Blick noch einmal auf die an manchen Schulen herrschende Praxis richten. (Es wird hier der Extremfall beschrieben.): Zum Zweck des möglichst schnellen Voranschreitens pusht „Fastfoodunterricht“ Lernprozesse ohne Rücksicht auf Verluste von der sinnlich-motorischen auf die unsinnlich-abstrakte Ebene, springt also unangemessen schnell von der „Hand“ zum „Kopf“. Ein solcher Unterricht ist, wie der Schulpädagoge Horst Rumpf treffend feststellt, durch seine generalstabsmäßige Zeitplanung gekennzeichnet. Er zwingt Lehrer und Schüler dazu, einen „inneren Geschwindigkeitsmesser“ aufzubauen. In ihm erscheint es als Katastrophe, wenn der Unterricht „auf der Stelle tritt“ (Rumpf 1996, S.472 f.).

Der Beschleunigungszwang prägt oft auch die didaktischen Entscheidungen des Unterrichts. Ein Beispiel aus dem Geschichtsunterricht: Statt sich in eine historische Person und ihre Situation wirklich zu vertiefen, sich in ihr Handeln, Denken und Fühlen, ihr gesamtes Leben hineinzuversetzen, beschränkt sich „Fastfoodunterricht“ auf ein markantes Resultat ihres Wirkens (ein Bauwerk, einen Vertrag, einen Krieg). Und man glaubt, durch die „Pflege“ eines Gerüsts aus Grundwissen, das aus affektiv nicht besetzten Namen, Begriffen und Zahlen besteht, nachhaltiges historisches Wissen zu erzeugen.

Der „Kopf“ und die Selbsterweiterung des Menschen

Betrachten wir nun die kognitive Ebene und fragen, wie Resonanz im „Kopf“ entsteht. Hier geht es um die kognitive Selbsterweiterung des jungen Menschen. Welche eigenzeitlichen Prozesse sind hier bestimmend? Grundsätzlich gilt, dass auf der Ebene der Informationen und ihrer Verarbeitung die äußere und innere Komplexität zueinander passen müssen. Auch hier haben wir es, wie beim Handeln, mit einem zyklischen Geschehen zu tun: mit einem Kreislauf zwischen Öffnung bei der Informationsaufnahme und Schließung bei der Informations-einordnung sowie zwischen Erkennen und Rückmelden.

Nur wenn der Lernende die Möglichkeit hat, zu überprüfen, ob dasjenige, was er gesehen, gehört, gedacht hat, auch zutrifft, wird im Kopf eine positive Resonanz erzeugt. In der Regel erfolgt diese Rückmeldung mit Hilfe von Sprache. Ein resonanzorientierter Unterricht muss dem Schüler zumindest Zeit lassen, das Aufgenommene in eigenen Worten wiederzugeben, also in die eigene Sprache zu übersetzen, um das Neue in das Vertraute integrieren zu können.

Durch solche Rückmeldungen erfährt im Übrigen auch der Lehrer genau das, was er wissen muss, um seine Arbeit angemessen zu tun. Der Schüler kann Missverständnisse frühzeitig korrigieren und sich im Prozess der kognitiven Selbsterweiterung zielgerichtet vorwärts bewegen. Und beide können ihren jeweiligen Anteil am Lehr-Lern-Prozess nicht nur schrittweise optimieren, sondern so auch die Effekte des eigenen Tuns kognitiv erfahren und die Selbstwirksamkeit affektiv erleben, also sich selbst letztlich nachhaltig motivieren.

Wo die Rückmeldung Fehler offenbart, gilt es, aus diesen Fehlern zu lernen. Während im „Turbounterricht“ das Bestreben von Schülern und Lehrkräften meist dahin geht, Fehler zu vermeiden, müssen in einer fehlerfreundlichen Lernumgebung Fehler geradezu provoziert werden. Fehler sind wichtige Umwege, und für Umwege braucht man bekanntlich Zeit.

Selbsterweiterung kann sich auch nach innen vollziehen. Hier geht es um moralische und ethische Einstellungen und die Fähigkeit zur Bildung eigener Werturteile. Im Unterricht des Negativbeispiels wird gern, wie Rumpf feststellt, eine mehr oder minder offensive „Betroffenheitspädagogik“ praktiziert, die den Eigensinn der Schüler im Interesse

schneller Identifikationsprozesse überrumpelt und sich um das schnelle Überspringen des „Funkens“ bemüht. Das geschieht manchmal in Fächern wie Geschichte, Religion oder Ethik, wenn Personen wie Hitler oder Gandhi im Lehrplan stehen.

So wie die technologische Beschleunigung, in den Klassenzimmern als Allgegenwärtigkeit technischer Medien präsent, der Verlangsamung bedarf, so bedarf „die durch den Rausch der Identifikation blitzartig erlangte Teilhabe ... der Ernüchterung“ (Rumpf 1987, S.25). Das heißt, die Eigenzeit des Unterrichts muss danach bemessen werden, wie das Verhältnis von Identifikationsbedürfnis und Distanzierungsfähigkeit beschaffen ist. Und dieses Verhältnis dürfte individuell höchst unterschiedlich ausfallen.

Praktisch gewendet: Sollen Schüler emotional und damit auch moralisch nicht überrumpelt werden, muss der Lehrer jedem einzelnen Schüler ausreichend Zeit zur Herausbildung seines persönlichen Verhältnisses zum jeweiligen Gegenstand, z.B. einer historischen Person oder einer politischen Strömung, bereitstellen. So werden emotionale Betroffenheit und kritische Distanz gleichermaßen und letztlich eine eigenständige moralische Bewertung ermöglicht.

3. Halbtags- oder Ganztagschule?

Man braucht nicht Pädagogik studiert zu haben, um einsehen zu können, dass der Versuch, Bildung mit hohem Druck am Vormittag in die Köpfe, Herzen und Hände der jungen Menschen zu pressen, massenweise Eigenzeiten vergewaltigt. Nicht nur die der Schüler übrigens, sondern auch die der Lehrer, wie die hohe Rate an Burnout-Geschädigten unter ihnen zeigt. Wenn hingegen der ganze Tag für die Gestaltung von Bildungsprozessen zur Verfügung steht, bestehen zweifellos bessere Chancen für eigenzeitorientiertes Lernen und Lehren.

Dies wird noch deutlicher, wenn man sich auf den viel zitierten Auftrag der Persönlichkeitsbildung besinnt. Auch das Heranreifen von „Herz und Charakter“ (Artikel 131 der Bayerischen Verfassung) hat eine geistige (kognitive), seelische (affektive) und körperliche (praktische) Seite und erfordert entsprechende räumliche und zeitliche Rahmenbedin-

gungen (ausführlich Reheis 2007, S.180-193).

In Bezug auf die kognitive Dimension geht es um die Schärfung des Bewusstseins für die eigene Identität und den eigenen Willen des Heranwachsenden. Er muss in die Lage versetzt werden, seine Lernprozesse immer wieder auf seine Person und seinen Willen zu beziehen. Die doppelte Frage „Wer bin ich und was will ich?“ muss den zu einer Persönlichkeit heranreifenden Menschen systematisch begleiten. Und dafür benötigen Menschen ausreichend Zeit.

Was die affektive Dimension betrifft, ist nach allen verfügbaren Kenntnissen das Streben des Heranwachsenden nach sozialer Anerkennung und Selbstanerkennung zentral. Dazu muss er die Gelegenheit bekommen, das zu zeigen, was er kann. Nur ein großzügiges räumliches und zeitliches Arrangement, das systematisch die Fähigkeiten der jungen Menschen aufspürt und auch für deren Umfeld zur Geltung kommen lässt, wird diesem Grundbedürfnis gerecht. Wichtig ist auch: Die Angewiesenheit auf soziale Anerkennung hat zwei Seiten: Schülerinnen und Schüler müssen die Möglichkeit haben, selbst Anerkennung erfahren zu können, und die Fähigkeit, anderen Anerkennung zu zollen.

In Bezug auf die körperliche Dimension geht es schließlich um die menschliche Genussfähigkeit. Wenn das ganze Leben in die Schule geholt werden soll, muss sie auch ein Ort werden, an dem das Leben genossen werden kann. Die Halbtagesschule, in der manche Schüler den Vormittag nur einfach irgendwie hinter sich bringen wollen, um am Nachmittag endlich mit dem eigentlichen Leben beginnen zu können, ist wahrlich kein guter Ort, die menschliche Genussfähigkeit zu entfalten. „Wer nicht genießt, ist ungenießbar“ singt Konstantin Wecker und bringt dabei die Bedeutung der Genussfähigkeit für die soziale und ethische Kompetenzentwicklung der reifenden Persönlichkeit auf den Punkt.

4. „Turboschule“ – nur ein Symptom des „Turbolebens“

Der Umgang mit Zeit bei der Ernährung des Geistes wie des Körpers ist symptomatisch für das heute weit verbreitete „Turboleben“. Das „Fast-food- und Wegwerfprinzip“ zielt auf die beschleunigte Steigerung von Produktion und Konsum. Was wäre die Alternative? Beim Konsumieren, Arbeiten und eben auch beim Lernen achtsamer mit Zeit umzugehen, einerseits mit der Zeit der natürlichen Lebensgrundlagen, andererseits mit der Zeit des Körpers, der Seele und des Geistes. Sich also nicht an den Programmzeiten der Ökonomie, sondern an den Eigenzeiten des Lebens zu orientieren.

Jedes Kind braucht seine Zeit – damit es seine Neugierde, die ihm angeboren ist, pflegen, die Netze, die sein Leben tragen, begreifen, den Platz, der ihm in der Gesellschaft zusteht, finden und die Verantwortung, die es für andere und sich selbst trägt, übernehmen kann. Reformpädagogisch ausgerichtete Schulen, die meines Wissens alle Ganztagschulen sind, beweisen seit Langem, dass solche Erkenntnisse nicht bloße Theorie bleiben müssen.

Vielleicht sollten wir uns an den Ursprung des Wortes „Schule“ erinnern: an „scholé“ (griech.), die Muße, jene Zeit im mittelalterlichen Klosterleben, in der die Arbeit ruhte. Je mehr heute die allgemeine Beschleunigung zunimmt, desto wichtiger wird ein Ort, an dem das Innehalten gelernt werden kann. Eine entschleunigte Schule in einer entschleunigten Gesellschaft – das wäre ein Leitbild, das dem Auftrag der „Selbstkultivierung“ des Menschen (Kant) gerecht werden könnte. Genau diese Fähigkeit zum Innehalten und Prüfen ist es nämlich, die den Menschen aus der Welt der Tiere heraushebt.

Literatur

- Demmer, M. (2006): Nach wie vor aufregend. Fünf Jahre nach dem PISA-Schock: Eine Zwischenbilanz. In: *Erziehung & Wissenschaft* 12/06, S.25-26.
- Filtner, A. (1963): Die pädagogische Anthropologie inmitten der Wissenschaften vom Menschen. In: ders. (Hg.): *Wege zur pädagogischen Anthropologie. Versuch einer Zusammenarbeit der Wissenschaften vom Menschen*. Heidelberg: Quelle & Meyer, S.218-298.

- Herz, O. (2006). Lernzeiten, Freizeiten und freie Zeit. Zeitorganisation in der Ganztagschule. Vortrag auf der Jahrestagung 2006 der Deutschen Gesellschaft für Zeitpolitik 27.-29.2006 in Berlin.
- Reheis, F. (2007): Bildung contra Turboschule. Ein Plädoyer. Freiburg: Herder.
- Roth, G. (2006): Möglichkeiten und Grenzen von Wissensvermittlung und Wissenserwerb. Erklärungsansätze aus Lernpsychologie und Hirnforschung. In: Caspary, R. (Hg.): Lernen und Gehirn. Der Weg zu einer neuen Pädagogik. Freiburg: Herder, S.54-69, hier S.59.
- Rumpf, H. (1987): Belebungsversuche. Ausgrabungen gegen die Verödung der Lernkultur, Weinheim-München: Beltz.
- Rumpf, H. (1996): Abschied vom Stundenhalten. In: Combe, A. / Helsper, W. (Hg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt/Main: Suhrkamp, S.472-500.

Zum Autor

PD Dr. Fritz Reheis ist promovierter Soziologe, habilitierter Erziehungswissenschaftler, ehemaliger Gymnasiallehrer und selbstständiger Fachvertreter für die Didaktik der Sozialkunde an der Universität Bamberg.

fritz.reheis@uni-bamberg.de

Elmar Diller

Zum aktuellen Stand der Ganztagschulentwicklung in Bayern

Der flächendeckende und bedarfsorientierte Ausbau von Ganztagschulen ist in Bayern in den vergangenen Jahren auf der Grundlage eines Ministerratsbeschlusses vom 6.11.2001 deutlich vorangetrieben worden. Er stellt einen wesentlichen Beitrag zur zukunftsorientierten Weiterentwicklung des bayerischen Bildungswesens dar, der mehr individuelle Förderung ermöglicht, auf Chancengerechtigkeit für die Schülerinnen und Schüler zielt sowie zur besseren Vereinbarkeit von Familie und Beruf beiträgt. Bayern reagiert damit auf gesellschaftspolitische und bildungspolitisch-pädagogische Herausforderungen.

Der weitere Ausbau wird von der Bayerischen Staatsregierung mit Priorität verfolgt. Seit der Tagung „Ganztagschule - Forschung, Erfahrungen, Praxis“ vom 28.-29.02.2008 in Forchheim hat die Entwicklung dabei noch an Dynamik gewonnen. Der Ministerrat hat am 3.2.2009 ein Gesamtkonzept zum Ausbau eines flächendeckenden und bedarfsorientierten Angebotes an Ganztagschulen in allen Schularten beschlossen und auf dieser Grundlage beim Bildungsgipfel am 11.2.2009 mit den kommunalen Spitzenverbänden grundlegende neue Vereinbarungen zu Ausbau, Organisation und Finanzierung der offenen und gebundenen Ganztagschule getroffen.

Die folgende Darstellung gibt einen Einblick in die aktuellen Leistungsangebote des schulischen Ganztags in seinen organisatorischen und finanziellen Neuerungen, informiert über den derzeitigen Ausbaustand und zeigt die Ausbauplanung der Bayerischen Staatsregierung bis 2013.

1. Überblick über die Ganztagsangebote in Bayern

Gebundene Ganztagschulen

Unter gebundener Ganztagschule wird verstanden, dass ein durchgehend strukturierter Aufenthalt in der Schule an mindestens vier Wochentagen von täglich mindestens sieben Zeitstunden für die Schülerinnen und Schüler bis grundsätzlich 16 Uhr verpflichtend ist, die vormittäglichen und nachmittäglichen Aktivitäten der Schülerinnen und Schüler in einem konzeptionellen Zusammenhang stehen und der Unterricht in einer Ganztagsklasse erteilt wird. Der Pflichtunterricht ist somit in rhythmisierter Form auf Vormittag und Nachmittag verteilt. Über den ganzen Tag hinweg wechseln Unterrichtsstunden mit Übungs- und Studierzeiten und sportlichen, musischen und künstlerisch orientierten Elementen.

Gebundene Ganztagschulen in Bayern sind damit im Sinne der KMK-Definition *teilgebundene Ganztagschulen* in Form von Ganztagszügen. Da die Teilnahme an einem gebundenen Ganztagsangebot freiwillig erfolgt, muss grundsätzlich jede gebundene Ganztagschule in Bayern die Wahlfreiheit zwischen dem Besuch eines Halbtagsangebotes und dem Besuch eines gebundenen Ganztagsangebotes in jeder Jahrgangsstufe gewährleisten. Gebundene Ganztagschulen zielen nicht nur auf individuelle Förderung und Hilfestellung ab, sondern unterstützen auch besondere Begabungen, bieten Hilfe zur Berufsorientierung, zur sinnvollen Freizeitgestaltung und zur Entwicklung sozialer Kompetenzen. Nähere Einzelheiten zu Inhalt, Zielen und Praxis sind dem Beitrag von Claudia Gantke im Tagungsband zum ersten bayerischen Ganztagschulkongress zu entnehmen (Gantke 2008). Die dortigen Ausführungen treffen nach wie vor zu.

Offene Ganztagschulen

Die offene Ganztagschule ist ein freiwilliges schulisches Angebot der ganztägigen Förderung und Betreuung von Schülerinnen und Schülern der *Jahrgangsstufen 5 bis 10*. Die Schülerinnen und Schüler besuchen den stundenplanmäßigen Unterricht, der im Klassenverband überwiegend am Vormittag stattfindet. Im Anschluss daran bietet die Schule an mindestens vier Wochentagen ein betreutes Mittagessen, Hausaufga-

benbetreuung sowie ein verlässliches Nachmittagsangebot mit Freizeitaktivitäten und Fördermaßnahmen im Umfang von mindestens zwölf Wochenstunden. Die offene Ganztagschule wird im Regelfall klassen- und jahrgangsstufenübergreifend durchgeführt, wobei der Vormittagsunterricht und das daran anschließende Nachmittagsangebot durch das pädagogische Konzept der Schule, das Grundlage der Antragstellung ist, sinnvoll verbunden werden. Die Anmeldung durch die Eltern erfolgt jeweils verbindlich für ein Schuljahr. Die Eltern haben die Möglichkeit, ihre Kinder nur für bestimmte Wochentage anzumelden (Mindestumfang: zwei Nachmittage). Das Modell zeichnet sich somit durch eine hohe Flexibilität aus und leistet einen Beitrag zur Vereinbarkeit von Familie und Beruf.

Zu den Inhalten und zum Personal der offenen Ganztagschule enthält der Beitrag von Dr. Christine Modesto im Tagungsband zum ersten bayerischen Ganztagschulkongress bereits nähere Informationen (Modesto 2008), die auch weiterhin zutreffen. Für den organisatorischen und finanziellen Bereich haben sich allerdings folgende Änderungen ergeben:

Seit dem Schuljahr 2009/2010 ist der *Freistaat Bayern Träger der offenen Ganztagschule* an allen staatlichen Schulen. Die offene Ganztagschule steht damit im Ganzen unter der Aufsicht und Verantwortung der Schulleitung, was den oben bereits genannten Zusammenhang zwischen Vormittags- und Nachmittagsangebot noch weiter unterstreicht.

Die Ausgestaltung der Bildungs- und Betreuungsangebote kann und soll jedoch über Kooperationen mit *freien gemeinnützigen Trägern oder Kommunen* erfolgen, die bislang Träger der offenen Ganztagschule waren und nunmehr die Durchführung der Angebote mit eigenem Personal unter staatlicher Aufsicht übernehmen. Hierzu werden Kooperationsvereinbarungen zwischen dem Freistaat und dem freien gemeinnützigen Träger bzw. der Kommune geschlossen, in denen auch die Anforderungen an das externe Personal festgelegt sind (vgl. hierzu Kapitel 2).

Mittagsbetreuung und verlängerte Mittagsbetreuung

An Grundschulen und in der Grundschulstufe der Förderschulen stehen für die Betreuung von Schülerinnen und Schülern der Jahrgangsstufen 1 bis 4 neben den Kindertageseinrichtungen (z.B. Horte) zusätz-

lich die Angebote der so genannten Mittagsbetreuung (bis ca. 14.00 Uhr) und verlängerten Mittagsbetreuung (bis mindestens 15.30 Uhr) zur Verfügung. In diesen Einrichtungen *in kommunaler oder freier Trägerschaft* erhalten die Schülerinnen und Schüler an vier Wochentagen im Anschluss an den Vormittagsunterricht eine verlässliche Betreuung mit sozial- und freizeitpädagogischer Zielrichtung, in der verlängerten Mittagsbetreuung auch mit verlässlicher Hausaufgabenbetreuung. Hierfür werden Elternbeiträge erhoben. Der Freistaat Bayern fördert diese Angebote mit derzeit 3.323€ (Mittagsbetreuung) bzw. 7.000€ (verlängerte Mittagsbetreuung) pro Gruppe und Schuljahr. Sie sind an ca. 70% aller bayerischen Grundschulen eingerichtet.

2. Organisation und Finanzierung der gebundenen und offenen Ganztagschulen in Bayern

Gebundene Ganztagschulen

Ergänzend zu den eingangs genannten allgemeinen Voraussetzungen gelten folgende Bedingungen:

In der gebundenen Ganztagschule werden überwiegend Lehrkräfte eingesetzt. Externe Kräfte kommen z.B. für die Betreuung in der Mittagszeit sowie für weitere Förder- und Betreuungsmaßnahmen hinzu. Gebundene Ganztagschulen erhalten im Bereich der staatlichen Schulen eine Zuweisung zusätzlicher Lehrerwochenstunden sowie einen Pauschalbetrag für die Beschäftigung externer Kräfte:

- *Volks- und Förderschulen (Grund- und Hauptschulstufe):* 12 Lehrerwochenstunden und 6.000€ je Klasse und Schuljahr
- *Realschulen, Wirtschaftsschulen und Gymnasien (in den Ausbau voraussichtlich ab Schuljahr 2011/2012 einbezogen):* 8 Lehrerwochenstunden und 6.000€ je Klasse und Schuljahr

Die unterschiedliche Stundenzuweisung ist vor allem durch die heterogenen Studentafeln in den einzelnen Schularten bedingt. Durch die Zuweisung ist eine Unterrichts- und Betreuungszeit an vier Wochentagen von 8.00 Uhr bis 16.00 Uhr gewährleistet.

Besonders bei den Grundschulen ist damit zum Schuljahr 2009/2010 eine wesentliche Verbesserung eingetreten, da die in den Modellversuch

„gebundene Ganztagsgrundschule“ einbezogenen 40 Modellschulen bis dahin pro Klasse und Schuljahr zusätzliche 10 Lehrerwochenstunden und 3.000€ für die Beschäftigung externen Personals erhalten hatten. Die Schulleitungen entscheiden innerhalb der Rahmenbedingungen und des pädagogischen Konzeptes der Schule eigenverantwortlich über die Ausgestaltung der Unterrichtsangebote und der nicht durch Lehrerwochenstunden abgedeckten Betreuungs- und Unterrichtszeiten. Dabei können im Umfang des Budgets von 6.000€ je Ganztagsklasse Leistungen von freien Trägern oder Kommunen auf der Grundlage von Kooperationsvereinbarungen oder subsidiär auch Einzelverträge mit externen Kräften in Anspruch genommen werden. Auf diese Weise können Vereine, Verbände, Ehrenamtliche usw. in das Ganztagsangebot einbezogen und die Schulen für die Erfahrungen externer Kräfte geöffnet werden.

Die *Kommunen* übernehmen als Sachaufwandsträger der Schulen den zusätzlichen Sachaufwand und beteiligen sich seit dem Schuljahr 2009/2010 am Personalaufwand mit einem pauschalen Zuschuss von 5.000€ je Klasse und Schuljahr. Dieser kommunale Beitrag ist in den oben genannten Zuweisungen betragsmäßig bereits enthalten.

*Offene Ganztagschulen*⁹

Offene Ganztagschulen erhalten je nach Schulart den Gegenwert der Lehrerwochenstunden in Geld und den jeweiligen Pauschalbetrag einer Klasse der gebundenen Ganztagschule. Beide Formen der Ganztagschule sind damit *finanziell gleichgestellt*. Das staatliche Budget zur Abdeckung des Personalaufwandes beträgt je Gruppe und Schuljahr:

- 26.500 Euro an Hauptschulen¹⁰
- 30.000 Euro an Förderschulen
- 23.000 Euro an Realschulen, Wirtschaftsschulen und Gymnasien

⁹ Genaue Bedingungen vgl. Bekanntmachung des Staatsministeriums für Unterricht und Kultus zur offenen Ganztagschule in der jeweils aktuellen Fassung (Neufassung derzeit in Vorbereitung, aktueller Stand siehe www.km.bayern.de - Ganztagschule - Offene Ganztagschule)

¹⁰ Im Grundschulbereich gibt es keine offenen Ganztagschulen, statt dessen aber die (verlängerte) Mittagsbetreuung.

Dieses Budget steht für den Abschluss von Kooperationsverträgen oder Beschäftigungsverhältnissen mit Einzelkräften zur Verfügung und deckt eine verlässliche Förderung und Betreuung der Schülerinnen und Schüler an mindestens vier Wochentagen grundsätzlich bis 16.00 Uhr ab.

Auch hier übernehmen die *Kommunen* als Sachaufwandsträger der Schulen den zusätzlichen Sachaufwand und beteiligen sich am Personalaufwand mit einem pauschalen Zuschuss von 5.000€ je Gruppe und Schuljahr. Dieser kommunale Beitrag ist in dem oben genannten staatlichen Budget betragsmäßig bereits enthalten.

Aufmerksamkeit verdient die Tatsache, dass seit dem Schuljahr 2009/2010 auch bei offenen Ganztagsangeboten für eine Förderung und Betreuung an vier Wochentagen jeweils bis 16.00 Uhr an staatlichen Schulen grundsätzlich *keine Elternbeiträge* mehr erhoben werden. Für den Besuch gebundener Ganztagsklassen sind generell keine Teilnehmergebühren vorgesehen. Die Eltern tragen jeweils nur die Kosten für das Mittagessen, wobei die Teilnahme bedürftiger Schülerinnen und Schüler am Mittagessen von Freistaat und Kommunen durch ein entsprechendes *Förderprogramm* (STMAS 2009) finanziell unterstützt wird

3. Ausbaustand zum Schuljahr 2009/2010

Gebundene Ganztagschulen

Bayernweit sind zum Schuljahr 2009/2010 insgesamt 617 gebundene Ganztagschulen eingerichtet oder befinden sich im Aufbau. Im Vergleich zum Schuljahr 2008/2009 konnte der Ausbaustand die Genehmigung von 110 neuen Ganztagszügen an Grundschulen, 69 neuen Ganztagszügen an Hauptschulen und 37 neuen Ganztagszügen an Förderschulen *um rund 50% gesteigert* werden. Im Einzelnen sind derzeit eingerichtet:

- 150 Ganztagszüge an 150 Grundschulen
- 407 Ganztagszüge an 381 Hauptschulen
- 67 Ganztagszüge an 67 Sonderpädagogischen Förderzentren und Schulen zur Lernförderung

Daneben bestehen gebundene Ganztagszüge an sieben staatlichen Gymnasien (früherer Schulversuch „G 8 in Ganztagsform“) sowie an

zwölf Realschulen. Besonders weit fortgeschritten ist der Ausbau von Ganztagserschulungen im Bereich der Hauptschulen. An *rund 70% aller Hauptschulen* besteht inzwischen ein Ganztagsangebot. Mehr als ein Drittel der Hauptschulen führt einen gebundenen Ganztagszug, rund die Hälfte bietet ein offenes Ganztagsangebot. Auch im Schuljahr 2010/2011 können wieder neue Ganztagszüge an Grundschulen, Hauptschulen und Sonderpädagogischen Förderzentren und Schulen zur Lernförderung eingerichtet werden. Erstmals werden dann auch Grund- und Hauptschulen in freier Trägerschaft in das Ausbauprogramm der gebundenen Ganztagserschulungen einbezogen.

Offene Ganztagserschulungen

Zum Schuljahr 2009/2010 bestehen offene Ganztagsangebote für Schülerinnen und Schüler der *Jahrgangsstufen 5 bis 10* an

- 527 Hauptschulen
- 80 Sonderpädagogischen Förderzentren/Schulen zur Lernförderung
- 164 Realschulen
- 27 Wirtschaftsschulen
- 244 Gymnasien

Damit verfügen 1.042 staatliche, kommunale und private Schulen in Bayern über ein staatlich genehmigtes und finanziertes offenes Ganztagsangebot. An diesen Schulen sind 2.831 Gruppen zur Förderung und Betreuung von rund 60.000 Schülerinnen und Schüler eingerichtet (976 an Hauptschulen, 125 an Förderschulen, 629 an Realschulen, 73 an Wirtschaftsschulen und 1.028 an Gymnasien).

Mit der Genehmigung von 791 zusätzlichen Gruppen im Vergleich zum Vorjahr konnte im Schuljahr 2009/2010 der *größte Ausbauschnitt bei der offenen Ganztagserschulung seit ihrer Einführung* vollzogen werden. Für das Schuljahr 2010/2011 ist die Einrichtung von weiteren 200 Gruppen vorgesehen.

Weitere Festlegungen und Neuerungen zum Schuljahr 2009/2010

- Gebundene und offene Ganztagserschulungen können nur auf Antrag des jeweiligen Sachaufwandsträgers (Kommune, Landkreis oder privater Schulträger) auf der Grundlage eines entsprechenden pädagogischen Konzeptes für die Bildungs- und Betreuungsangebote im

Rahmen der verfügbaren staatlichen Haushaltsmittel und Ausbauplanungen eingerichtet werden. Im Rahmen der Antragsstellung verpflichtet sich der Sachaufwandsträger zur Übernahme des durch die Einrichtung und den Betrieb der offenen Ganztagschule anfallenden zusätzlichen Sachaufwandes und – wie oben bereits dargestellt – zur Mitfinanzierung des Personalaufwandes für externes Personal in Höhe von derzeit 5.000€ pro Klasse bei staatlichen Schulen im Bereich der gebundenen Ganztagschulen bzw. 5.000€ pro Gruppe im Bereich der offenen Ganztagschulen.

Daneben bleibt die *Zuständigkeit des kommunalen Sachaufwandsträgers für die Betreuung und Förderung von Kindern und Jugendlichen gemäß § 24 Abs. 2 SGB VIII* bestehen. Er kann daher auch über das staatliche Angebot hinausgehende weitere finanzielle Leistungen erbringen, um zusätzliche oder besondere Angebote im Rahmen der Ganztagschule zur Verfügung zu stellen.

- Der Freistaat hat sowohl für gebundene als auch für offene Ganztagschulen ein *Sonderprogramm im Rahmen von Art. 10 Finanzausgleichsgesetz (FAG)* für Bauinvestitionen der Kommunen zum Ausbau der Ganztagschulen bzw. der hierfür zusätzlich erforderlichen Räume aufgelegt. Der erhöhte Fördersatz bei diesem Programm beträgt danach bei landesdurchschnittlichen Finanzdaten einer Kommune 50% anstelle des bei der Förderung nach Art. 10 FAG üblichen Orientierungswertes von 35%. Die Kommunen erhalten damit regelmäßig einen Fördersatzaufschlag von 15 Prozentpunkten auf ihren üblichen Fördersatz.
- Die *Beratungsangebote* für alle an der Ganztagschule Beteiligten sind dezentral organisiert. Derzeit stehen hierfür in den sieben Regierungsbezirken insgesamt 26 Lehrkräfte aller Schularten als Ganztagskoordinatoren¹¹ zur Verfügung, deren Aufgaben u. a. die Beratung und Begleitung von Eltern, Schulen, Sachaufwandsträgern, Kooperationspartnern und externen Kräften umfassen. Im Bereich der Grund- und Hauptschulen bieten zudem auf Kreisebene die Staatlichen Schulämter Beratung an.

¹¹ Eine Liste der Ganztagskoordinatoren ist einsehbar unter www.ganztagschulen.bayern.de/index.php?Seite=913&

- Als Ergänzung dieses Beratungsangebots wird im Laufe des Schuljahres 2009/2010 eine *Serviceagentur für Ganztagsschulen* im Rahmen des Bundesprogramms „Ganztägig Lernen“ am Standort München eingerichtet. Die Verhandlungen zwischen dem Staatsministerium für Unterricht und Kultus und der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung als Projektträgerin des Bundes über die nähere Ausgestaltung dieses Kooperationsprojektes sind inzwischen abgeschlossen. Die Aufgaben der Serviceagentur sollen insbesondere auf Beratung und Fortbildung, die Entwicklung von Qualitätsstandards und den Informationsaustausch zwischen Bund und Ländern gerichtet sein.
- Das Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (ISB) in München stellt für den *Wissenstransfer auf die Schulebene* geeignete Materialien und Publikationen zur Verfügung und ist mit der *qualitativen Weiterentwicklung* von schulischen Ganztagsangeboten in Bayern befasst. Hier werden neben der wissenschaftlichen Begleitung und Auswertung von Schulversuchen im Ganztagsbereich auch wichtige Impulse hinsichtlich des schulischen *Qualitätsmanagements* gesetzt.

4. Ausbauziele der Staatsregierung

Für die Legislaturperiode 2008 bis 2013 wurden zur Umsetzung des Koalitionsvertrages vom Oktober 2008 *folgende Ausbauziele* beschlossen:

- Aufbau eines gebundenen Ganztagszuges an 540 der insgesamt 2.300 *Grundschulen* (alle Jahrgangsstufen)
- Erhalt und Ausbau der Angebote der Mittagsbetreuung und *verlängerten Mittagsbetreuung* an Grund- und Förderschulen
- Aufbau eines gebundenen Ganztagszuges an rund 600 *Hauptschulen*, davon 138 Standorte zweizügig (alle Jahrgangsstufen)
- Aufbau eines gebundenen Ganztagszuges an allen 186 Sonderpädagogischen *Förderzentren und Schulen zur Lernförderung* in der Grund- und Hauptschulstufe (alle Jahrgangsstufen)
- Aufbau eines gebundenen Ganztagszuges an jeder der 356 *Realschulen* (Jahrgangsstufen 5 und 6)

- Einrichtung einer gebundenen Ganztagsklasse an jeder der 74 *Wirtschaftsschulen* (eine Jahrgangsstufe)
- Aufbau eines gebundenen Ganztagszuges an jedem der 407 *Gymnasien* (Jahrgangsstufen 5 und 6)
- Erhalt und Ausbau *offener Ganztagsangebote* an Hauptschulen, Förderschulen (Hauptschulstufe), Realschulen, Wirtschaftsschulen und Gymnasien, insbesondere an jeder Realschule und jedem Gymnasium für die Jahrgangsstufen 7 bis 10
- Möglichkeit der Fortführung des gebundenen Ganztagszuges an *Realschulen und Gymnasien* in den Jahrgangsstufen 7 und 8, unter besonderen Voraussetzungen auch in den Jahrgangsstufen 9 und 10

Wie oben bereits dargestellt, erfolgt die Einrichtung der Ganztagsschulen jeweils auf Antrag der Kommune als Sachaufwandsträger. Über die Genehmigung wird im Rahmen der Ausbauplanung auf der Grundlage des jeweiligen Bedarfes und des individuellen pädagogischen Konzeptes der Schule entschieden. Die Einrichtung gebundener Ganztagszüge an Realschulen, Wirtschaftsschulen und Gymnasien soll zum Schuljahr 2011/2012 beginnen.

5. Links

- Das vom ISB betreute Internetportal www.ganztagsschulen.bayern.de bietet zahlreiche Informationen zu Ganztagsschulen in Bayern.
- Aktuelle Informationen sind auch auf der Internetseite des Staatsministeriums für Unterricht und Kultus veröffentlicht: www.km.bayern.de – Ganztagsschulen

Literatur

- Gantke, C. (2008): Die gebundene Ganztagschule in Bayern. In: Bosse, D./ Mammes, I./ Nerowski, C. (Hg.). Ganztagschule: Perspektiven aus Wissenschaft und Praxis. Bamberg: UBP.
- Modesto, C. (2008): Die offene Ganztagschule in Bayern. In: Bosse, D./ Mammes, I./ Nerowski, C. (Hg.). Ganztagschule: Perspektiven aus Wissenschaft und Praxis. Bamberg: UBP.
- STMAS (2009) = Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen. Richtlinie zur Förderung der Teilnahme bedürftiger Schüler und Schülerinnen am Mittagessen in Ganztagschulen und Grundschulen mit Mittagsbetreuung: Bekanntmachung vom 03. April 2009 Az.: A3/1592/1/09.

Zum Autor

Ministerialrat Elmar Diller hat seit 1991 verschiedene Aufgaben in den Bereichen Wissenschaft, Kunst und Bildung am Ministerium und in der Universitätsverwaltung wahrgenommen. Seit August 2008 leitet er das Ganztagschulreferat in der Grundsatzabteilung des Staatsministeriums für Unterricht und Kultus.

Abschnitt II:

Befunde zu Organisation und Gestaltung

Zeitstrukturierung an Ganztagschulen. Entwicklungen in der Unterrichtsgestaltung

Der Schultag im 45-Minuten-Takt – in Deutschland seit langem, wenn auch keineswegs schon immer die Regel – ist im Zuge der Ganztagschulentwicklung wieder in der Diskussion. Beklagt wird, dass die 45-Minuten-Stunden den Schultag zerstückeln und Lernen in Zusammenhängen sowie eine Individualisierung der Lernprozesse verhindern. Ferner bleibe für Gespräche mit Schülern oder Kollegen zwischen den eng getakteten Stunden kaum Zeit (Eikenbusch 2010). Mit einer anderen ‚Rhythmisierung‘ des Lernens an Ganztagschulen wird demgegenüber die Hoffnung auf eine bessere, weil an ‚natürliche‘ Abläufe und die Bedürfnisse der Lernenden angepasste Schule verbunden. Ich möchte demgegenüber im Folgenden dafür argumentieren, dass die Entwicklung von Zeitmodellen für Ganztagschulen als eine im Kern einzelschulspezifische Aufgabe zu begreifen ist, die nur im Zusammenhang mit der Entwicklung eines pädagogisch-didaktischen Profils und den zeitlichen und räumlichen Bedingungen vor Ort zu lösen ist. Versteht man die Kritik am 45-Minuten-Takt als einen Hinweis darauf, dass die tradierte zeitliche Organisation von Schule nicht mehr zu den Anforderungen passt, die heute in der Schule zu bewältigen sind, gilt es herauszufinden, welche Zeitstruktur es den schulischen Akteuren erlaubt, den neuen Aufgaben gerecht zu werden.

Die erziehungswissenschaftliche Thematisierung von Zeit stellt insgesamt noch ein Desiderat dar (Tenorth 2006). Zwar existiert Literatur zu standardisierten Zeitmodellen (Appel 2004 und 2005; Burk 2005) und Erfahrungsberichten zu neuen Zeitmodellen (z.B. Höhmann & Kummer 2007; Pädagogik 2010). Jedoch wird empirisch – von wenigen Ausnahmen zum Umgang mit Zeit im Unterricht (Breuer, Schütz & Weide 2008; Berdelmann 2010) abgesehen – noch nicht in den Blick genommen, inwiefern an Schulen unterschiedliche Zeitregime zu beobachten sind. Für die folgende Darstellung greife ich vor allem auf die Expertise zur ‚Rhythmisierung‘ (Kolbe, Rabenstein & Reh 2006; Rabenstein 2008)

sowie auf Ergebnisse ethnografischer Forschung an Ganztagschulen (Kolbe & Reh 2009; Kolbe, Reh u.a. i.E.) zurück.

Um Anhaltspunkte zur Gestaltung von Zeit und zum Umgang mit Zeit an Ganztagschulen zu formulieren, gehe ich in drei Schritten vor: Zunächst zeige ich, dass mit dem in der Ganztagschuldiskussion oft bemühten Bezug auf einen vermeintlich ‚natürlichen‘ Rhythmus die zentrale Frage nicht beantwortet wird, wie Lehren und Lernen an Ganztagschulen aus pädagogischer Sicht zeitlich gestaltet werden kann. Im zweiten Teil deute ich Chancen und Probleme an, die mit der Flexibilisierung von Zeitstrukturen in Schule – der derzeit am häufigsten zu beobachtenden Antwort der Schulen auf die Frage nach einer veränderten Zeitstrukturierung – einher gehen. Im dritten Teil frage ich nach der Bedeutung von Zeitautonomie für Lehrkräfte und Schülerinnen und Schüler.

1. Die Zeitstrukturierung des Tages als einzelschulspezifische Entwicklungsaufgabe

In der Analyse des gegenwärtigen und historischen Diskurses über die Frage der zeitlichen Tagesgestaltung von Ganztagschule in Deutschland wird deutlich, dass der Begriff des ‚Rhythmus‘ bzw. der ‚Rhythmisierung‘ als Metapher für den reformpädagogischen Kerngedanken einer kindgemäßen ‚Lebensschule‘ steht (vgl. ausführlich Kolbe, Rabenstein & Reh 2006). Historisch lässt sich der Gedanke einer ‚Rhythmisierung‘ der Schule bis zu den Versuchsschulen der 1920er Jahre zurückverfolgen. So heißt es zum Beispiel in einem Plädoyer für Tagesheimschulen:

„Aber wie sollte man die Leitlinie finden, die für die wichtigste Zeit-Organisation, für den Tages-Aufbau, im wesentlichen einzuhalten war? Der scharfen Erfassung dieser Linie steht die Vielfältigkeit der Individuen und der Einflüsse hindernd entgegen. [...] Da half uns die Wiedergewinnung des *Gesetzes vom dreiteiligen Rhythmus*: alles Leben, jede natürliche Lebensäußerung vom Pulsschlag bis zum Werk letzter Geltung spielt sich ab in der gleichmäßigen Wiederkehr von *Spannung, Entspannung und Ruhe*. Damit war es leichter die Kurve des Tages zu finden, die für jedes Kind gilt.“ (Harleß 1926, S.79).

Argumentiert wird der Beobachtung individueller Unterschiede und des Einflusses äußerer Bedingungen zum Trotz mit einem für alle geltenden „Gesetz vom dreiteiligen Rhythmus“ (ebd.), das allem Leben zugrunde läge. Im Ergebnis zeigt die dann beschriebene ‚Tageskurve‘ zwar eine vergleichbare Struktur wie die auch heute immer wieder angeführte physiologische Leistungskurve, im Detail zugleich aber auch Elemente alltäglicher, historisch kontingenter Gewohnheiten. Einer Phase schöpferischer Leistung am Vormittag bis elf Uhr schließt sich eine Phase von Körperübungen bis zum Mittagessen an; nach einer Pause, die am besten schlafend verbracht werden soll, wird nahe gelegt, am Nachmittag – in Abhängigkeit von den Jahreszeiten – mehr oder weniger draußen oder drinnen Aufgaben zu erledigen (Harleß 1926, S.79). Das pädagogische Versprechen dieses ‚natürlichen Zeitgesetzes‘ lautet: Sobald man sich nur konsequent an diese „natürliche Tageskurve“ hält, sich also nicht „zeitgesetzwidrig“ verhält, tritt eine „unerhörte Leistungssteigerung“ (ebd., S.79) ein: „das normale Gewicht wird spielend ertragen, weil es an der richtigen Stelle liegt“ (ebd., S.79). Schon die Beachtung des dreigliedrigen Rhythmus verspricht also einen Erfolg pädagogischen Handelns.

Der in reformpädagogischen Argumentationen häufig verwendete Begriff des ‚Rhythmus‘ rekurriert im Sinne eines zyklischen Zeitverständnisses, wie es etwa in ständisch organisierten Gesellschaften dominierte, auf die immer wiederkehrenden Prozesse und Zustände, die vor allem orientiert an der Sonne beobachtet werden können, wie den Wechsel von Tag und Nacht, Sommer und Winter, Aussaat und Ernte. Offenbar wird mit ihm ein Unbehagen gegenüber einem linearen Zeitverständnis mit offener, ungewisser Zukunft ausgedrückt, wie es mit der Einfüh-

rung einer messbaren Zeit im 19. Jahrhundert für die sich entwickelnden Industrieländer als charakteristisch angesehen werden kann (Rosa 2005, S.27). Mit seiner Verwendung wird suggeriert, eine zeitliche Strukturierung schulischer Lehr-Lernprozesse jenseits von Fragen ihrer Effizienzsteigerung vorzuschlagen. Ungeachtet der Beobachtung, dass es im Rahmen bestimmter Zeitstrukturen einen individuell unterschiedlichen Umgang mit Zeit und Leistungsanforderungen geben kann, wird mit dem Bild einer harmonisch-zyklischen Natur naturalistisch argumentiert. Als Natur wird ausgegeben, was gleichzeitig als Norm pädagogischen Handelns erst unterstellt wird: In einer an entwicklungspsychologischen Einsichten orientierten ‚Lebensschule ganzheitlicher Art‘ die herkömmlichen Prinzipien der Wissensvermittlung auflösen zu können. Diese Argumentation verstellt jedoch den Blick für die je nach Aufgaben und Anforderungen an die pädagogische Arbeit immer wieder neu zu beantwortende Frage, wer in der Schule wofür wie viel Zeit haben soll.

Das heißt also: Ziel der gegenwärtigen Ganztagserschulung kann es nicht sein, den Schultag in einer am ‚natürlichen‘ Rhythmus des Kindes orientierten Art und Weise zu gestalten, um dadurch eine gegenüber der Halbtagserschule bessere Verbindung von ‚Schule‘ und ‚Leben‘ zu schaffen. Nicht etwa ein vermeintlich verallgemeinerbarer und natürlicher Rhythmus von ‚Anspannung‘ und ‚Entspannung‘ liegt der Entscheidung für eine bestimmte Strukturierung des Schultages zugrunde, sondern die Frage, wie das Lernen der Schüler erfolgreich werden kann. Deswegen schlagen wir vor, nicht von ‚Rhythmisierung‘, sondern von Zeitstrukturierung des Ganztags zu sprechen (Kolbe, Rabenstein & Reh 2006). *Die Entwicklung einer Zeitstruktur muss als eine zentrale einzelschulspezifische Entwicklungsaufgabe angesehen werden.* Schaut man sich Modelle von Reformschulen wie z.B. der Hamburger Max-Brauer-Schule an (Riekmann 2005), die eine Veränderung der zeitlichen Abläufe nicht nur des Tages und der Woche vornehmen, sondern auch des Lernens an verschiedenen Orten und in unterschiedlichen zeitlichen Intervallen, wird deutlich, dass der Entscheidung für eine bestimmte Zeitstruktur immer die Entscheidung für bestimmte didaktische Formen des Lernens vorausgeht, die dann eine bestimmte Form der Lernorganisation notwendig machen.

2. Ausweitung von Zeit und Flexibilisierung von Zeit

Wenn auch derzeit nicht von einer gegenüber der Halbtagschule vollständig veränderten zeitlichen Strukturierung des Tages an Ganztagschulen die Rede sein kann, lässt sich anhand der empirischen Untersuchungen zur gegenwärtigen Ganztagschulentwicklung in Deutschland doch eine Tendenz erkennen, dass das ‚alte‘ streng regulierte lineare, inflexible Zeitregime durch ein offeneres, flexibles und situatives Zeitregime partiell abgelöst wird (Dieckmann, Höhmann & Tillmann 2007, S.171; Eikenbusch 2010, S.9), eine Entwicklung, die gegenwärtig gesellschaftlich insgesamt zu beobachten ist (Rosa 2005). Grundschulen lassen den Tag mit einem offenen Anfang, der fließend in eine erste längere Arbeitsphase übergeht, beginnen (Kolbe & Reh 2009; Reh & Labede i.E., Weide & Reh i.E) und der 45-Minuten-Takt wird zugunsten größerer Unterrichtsblöcke aufgelöst. Im Wechsel findet individualisiertes Arbeiten (Wochenplanunterricht) und Arbeiten im Plenum (Morgenkreis, Englisch) oder in Kleingruppen (Projekte) statt. Zwischendurch gibt es längere oder kürzere Pausen. Die jüngeren Schüler haben weniger Pflichtstunden, von daher gibt es größere Blöcke gebundener oder ungebundener Freizeit am Nachmittag. An Sekundarschulen scheint es insgesamt schwieriger, eine vom Halbtagsmodell sich unterscheidende Zeitstruktur einzuführen, weil das Stundenvolumen höher ist und der Fachunterricht überwiegt. Aber auch an vielen weiterführenden Schulen wird der Beginn des Schultages mit einem ‚offenem Anfang‘ flexibilisiert und eine gegenüber dem 45-Minuten-Takt erweiterte Unterrichtszeit in Blöcken von 60 oder 90 Minuten eingeführt.

Welche Veränderungen im Unterricht gehen nun mit dieser Flexibilisierung von Zeit einher? Empirische Beobachtungen zeigen, dass der offene Anfang erweiterte Gelegenheiten für Gespräche zwischen der Lehrkraft und einzelnen Lernenden schafft, die, wenngleich oft auf die kommende Arbeit bezogen, trotzdem noch nicht mit der Arbeit im Unterricht gleichzusetzen sind (Reh & Labede i.E.). Gegenüber dem für alle gleich festgelegten Anfang wird die Zeit ausgedehnt, die die Lehrkraft mit der Begrüßung und Ansprache des Einzelnen verbringt. Dem oder der Einzelnen – seinem/ihrem Wohlbefinden, seinen/ihren Belang und Bedürfnissen – wird auf diese Weise mehr Bedeutung als in kollektiven Begrüßungsritualen zugeschrieben.

Die erweiterten Zeitblöcke von 60 oder 90 Minuten werden i.d.R. für eine Individualisierung des Lernens genutzt. Den Lehrenden eröffnen sich gegenüber dem Klassenunterricht weitaus größere Freiräume, sich einzelnen Schülerinnen und Schüler zuzuwenden und sie beim Lernen (individuell) zu unterstützen. Erste empirische Ergebnisse zeigen, dass diese Zeitfenster sehr unterschiedlich genutzt werden (Kolbe & Reh 2009; Rabenstein 2010; Rabenstein i.E.; Rabenstein & Podubrin i.E.). Beugen sich die Lehrenden z.B. über die Kinder, um deren Arbeitsmaterialien für sie oder mit ihnen zu führen, sie auf etwas hinzuweisen, ihnen etwas – auch körperlich – nahe zu legen, ist dies meist eine Form von Hilfe, die als eine Intervention von kurzer Dauer zu verstehen ist. Sitzt die Pädagogin demgegenüber – auf ‚Augenhöhe‘ – neben einem Schüler oder einer Schülerin und schaut mit ihm oder ihr zusammen auf etwas Drittes, das Material bzw. die Sache, kann sich eher ein – auch längerer – Dialog über die Sache entwickeln.

Mit der Ausdehnung der Zeit, die die Lehrperson für einen Schüler zur Verfügung stellt, geht jedoch nur begrenzt die Ausdehnung der Zeit einher, die der Bearbeitung seines speziellen Lern- bzw. Verständnisproblems dient. Dass die Lehrkraft das (zügige) Fertigstellen und Erledigen der Aufgaben anmahnt, steht der gemeinsamen Vertiefung in eine Aufgabe ebenso entgegen wie Unterbrechungen der dyadischen Förder-situation, die entstehen, da die Lehrkraft oft allen Schülerinnen und Schüler signalisiert, dass sie für sie weiterhin ansprechbar ist. Für Lehrkräfte entsteht offensichtlich eine neue Anforderung, im Unterricht auf die Vervielfältigung der zu (a-)synchronisierenden Prozesse (Bredelmann 2010) zu reagieren.

Im reformpädagogischen Diskurs wird stets nur der positive Gewinn der Individualisierung des Lernens für Lehrende und Lernende betont: Durch die Berücksichtigung der individuellen raum-zeitlichen und lebensweltbezogenen-subjektiven Bedürfnisse der Subjekte werde das Lernen intensiviert und das Wohlbefinden der Schülerinnen und Schüler in der Schule erhöht. Nicht im Blick sind jedoch die Ambivalenzen, die in Situationen individueller Zuwendung entstehen: Mit dem Anspruch an Lehrende, sich um jeden einzelnen Schüler zu kümmern, ihn nicht nur als Schüler, sondern als ‚ganze Person‘ zu adressieren, geht nicht nur die Gefahr der Überforderung der Lehrkraft einher. Auch die Schüler und Schülerinnen sind vermehrt mit der Möglichkeit von auch

‚übergreifigen‘, diffusen Adressierungen konfrontiert, in denen nicht nur ihre Leistungen, sondern auch sie als ‚ganze Person‘ schulischer Bezugnahme und auch Bewertung ausgesetzt werden.

3. Zeitautonomie aus Lehrer- und Schülersicht

Die Veränderung von Zeitstrukturen hängt eng mit den zu erfüllenden Aufgaben, zudem mit den schulspezifischen Bedingungen, dem Raumangebot und Personal, zusammen. Verbunden ist mit ihr die Frage, wie die zur Verfügung stehende Zeit in der Schule wahrnehmen und nutzen (können). Es gilt daher die Empfehlung: An jeder einzelnen Schule müssen die Beteiligten miteinander angemessene Lösungen entwickeln, in denen sinnvoller Weise unterschiedliche Voraussetzungen und schulspezifische Bedingungen zu beachten sind. Im Folgenden stelle ich anhand der Ergebnisse einer explorativen Befragung einige Überlegungen zur Bedeutung von Zeitautonomie für die Professionellen einerseits und Kinder und Jugendliche in Schule andererseits an.

Präsenzzeiten und Kooperation der Professionellen

Lehrerinnen und Lehrer an Halbtagschulen in Deutschland sind es bislang gewohnt, über einen großen Teil ihrer Arbeitszeit autonom verfügen zu können, was von vielen als professionelle Autonomie erlebt wird. Ganztagschulen suchen sich zum Teil gezielt Personal aus, das bereit ist, viel Zeit in der Schule zu verbringen. Untersuchungen zeigen, dass – geeignete Räume für Stillarbeit, Rückzug und Gespräche vorausgesetzt – eine Verlagerung der Mehrheit der Arbeit und der Arbeitszeit in die Schule möglich ist und den Einzelnen auch von zu erledigender Arbeit zu Hause und am Wochenende entlasten kann. So sehen manche Lehrende in der Präsenzzeit an der Schule die Möglichkeit, eine größere Zufriedenheit mit der eigenen Arbeit zu entwickeln. Diese entsteht insbesondere durch mehr Zeit für Kommunikation mit Lernenden sowie mit Kolleginnen und Kollegen, durch die pädagogische Probleme zeitnah und vor Ort gelöst werden können (Kolbe, Rabenstein & Reh 2006; Hesener 2007; Pfeiffer 2008). Erfahrbar müsste also für Lehrende an Ganztagschulen mittelfristig werden, dass professionelle Autonomie sich – wenn Zeitautonomie verloren geht – als Autonomie im Hinblick

auf eigenständige, in Teams entwickelte pädagogische Entscheidungen erweisen müsste.

Zu vermuten ist, dass durch verschiedene Zeitstrukturmodelle unterschiedliche Formen der Lehrerkooperation nahe gelegt bzw. verhindert werden. Präsenzzeiten eröffnen Möglichkeiten, in längeren Pausen oder Freistunden mit Kolleginnen und Kollegen über einzelne Schüler zu beraten. Für Steuergruppen als institutionalisierte Form der Kooperation müssen eigene Zeitfenster geschaffen werden, die an gebundenen Ganztagschulen im Rahmen der Präsenzzeiten von Lehrkräften liegen können. Unterrichtsbezogene Kooperation – als die in der Schulentwicklungsliteratur am erstrebenswertesten angesehene Form der Kooperation – ist dann am wahrscheinlichsten, wenn – wie an vielen gebundenen Ganztagsgrundschulen – jahrgangsübergreifende Lerngruppen geschaffen werden, Lernen in größeren Zeitblöcken ermöglicht wird sowie Zeiten für Teamsitzungen verbindlich in den Schultag integriert werden (Breuer & Steinwand i.E.). Diese Teams müssen in der Regel über den Einsatz von Ressourcen und die Planung der nächsten Wochen entscheiden, was von den Lehrenden als ein Zuwachs von Autonomie in Bezug auf die Gestaltung ihrer pädagogischen Arbeit erlebt werden kann.

Freizeit und freie Zeit für Kinder und Jugendliche

Für Kinder oder Jugendliche bedeutet der Besuch einer Ganztagschule, mehr – auch freie – Zeit in und weniger – auch freie – Zeit außerhalb der Schule zu verbringen. In der Programmatik von Ganztagschulen wird der Anspruch formuliert, für Schülerinnen und Schüler auch während des Ganztages einen Freiraum bereit zu stellen, der selbst gestaltet werden kann. Darüber, wie die Schüler und Schülerinnen ihre ‚freie‘ Zeit in der Ganztagschule erleben, ist jedoch noch wenig bekannt, wenngleich dies in Bezug auf die Akzeptanz von Ganztagschulen durchaus Relevanz besitzt (Weide & Reh i.E., Dzengel & Weide i.E.). Befragungen von Ganztagschülerinnen und -schülern zeigen, dass sie die Ganztagsangebote vorwiegend positiv beurteilen (Radisch u.a. 2007). Zugleich gibt es Hinweise darauf, dass sie nicht den ganzen Tag beaufsichtigt sein wollen, dass sie sich einen größeren Bewegungsradius, das heißt z.B. Zugang zu Treffpunkten außerhalb der Schule, wünschen (Kolbe, Rabenstein & Reh 2006).

Zentral scheint es für Schüler und Schülerinnen in Bezug auf die ihnen frei zur Verfügung stehende Zeit in der Schule zu sein, dass sie ‚frei‘ über deren Nutzung entscheiden können, was auch einschließt, ein Angebot tatsächlich ablehnen zu können und es nicht bloß durch ein alternatives Angebot ersetzen zu müssen (Weide & Reh i.E.). Die institutionell gerahmte, von pädagogischem Personal beaufsichtigte freie Zeit in der Schule wird andernfalls – auch schon von älteren Grundschülerinnen und -schülern – weniger als ‚freie‘ Zeit, denn als Zeit, in der andere Anforderungen als im Unterricht zu erfüllen sind, wahrgenommen (Weide & Reh i.E.). Freie Zeit in der Schule, in der sie die Schule nicht verlassen können, nehmen die jugendlichen Schüler und Schülerinnen oft als ‚Leerlauf‘ wahr. Zeitautonomie, das heißt neben dem Pflichtprogramm frei über An- oder Abwesenheit entscheiden zu können, ist offenbar auch für Schüler und Schülerinnen wichtig.

An Ganztagschulen könnte überlegt werden, wie dem ernst zu nehmenden Wunsch auch jüngerer Schüler und Schülerinnen, einmal unbeobachtet von Pädagogen und Pädagoginnen zu sein, begegnet werden kann. Möglicherweise können Ganztagschulen auf einen Teil pädagogisch gestalteter Angebote zur Gemeinschaftserziehung – wozu z.B. das pädagogisch betreute Mittagessen dienen soll – verzichten, um den Schülerinnen und Schüler eigene Formen des Gemeinschaftserlebens zu ermöglichen, die gar nicht pädagogisch initiiert werden müssen, sondern sich auch – zum Beispiel in der Mittagspause beim Essen – unter den Peers von selbst entwickeln (Weide & Reh i.E., Schütz i.E.).

4. Fazit

Im Sinne einer Intensivierung und Effizienzsteigerung des schulischen Lernens in den letzten 200 Jahren war es historisch gesehen notwendig, alles Nicht-Schulische vom schulischen Lernen fern zu halten, also das schulische Lernen strikt von Alltag und Leben zu trennen. Mit der raumzeitlichen Trennung von Schule und Leben einher ging auch die Entlastung des Lernens von lebensweltlichen Belangen. Was wir mit der Flexibilisierung von Zeitstrukturen (nicht nur) an Ganztagschulen beobachten können, ist die Wieder-Betonung subjektiver, lebensweltlicher Momente in Schule und Unterricht. Diese Entwicklung ist allerdings

nicht nur, wie häufig pädagogisch ausgegeben wird, als eine erweiterte Möglichkeit zur Selbstbestimmung des Einzelnen zu sehen, sondern durchaus auch im Zusammenhang mit der anvisierten Intensivierung und Effizienzsteigerung schulischen Lernens. Daraus resultierende Ambivalenzen für Lehrende und Lernende werden bislang jedoch noch kaum thematisiert. Die mit der Flexibilisierung von Zeit einher gehenden Veränderungen im Unterricht und in der Schule müssen insbesondere in Bezug auf die Verschränkung schulischer und persönlicher Belange in unterrichtlichen Situationen noch genauer untersucht werden. Anzunehmen ist indes, dass die Anforderungen an Lehrende und Lernende, unterschiedliche Bedürfnisse und Anforderungen auszubalancieren, nicht kleiner, sondern größer werden.

Professionelle Autonomie von Lehrenden könnte sich in Zukunft weniger in der Frage der autonomen Entscheidung über Zeit, denn in gesteigerter Verantwortung für eine dezentral – von Teams zu bewältigende – Planung und Koordination von Lernangeboten und der eigenen pädagogischen Arbeit niederschlagen. Eine Grenze pädagogischer Gestaltung von Angeboten lässt sich dabei schon heute dort ausmachen, wo Kinder und Jugendliche ein Bedürfnis nach – freier – weil frei verfügbarer Zeit auch an Ganztagschulen formulieren. Wichtig aus der Sicht von Schülerinnen und Schüler scheint es demnach zu sein, entweder Freizeit- und Lernangebote an Ganztagschulen zu besuchen, deren Nutzen sie antizipieren können, oder jenseits von Nutzenerwartungen und Fragen der Effizienzsteigerung selbst darüber entscheiden zu können, was sie wo mit wem – in ihrer freien Zeit – tun.

Literatur

- Appel, S. in Zusammenarbeit mit G. Rutz (2005⁵). Handbuch Ganztagschule: Praxis, Konzepte, Handreichungen. Schwalbach: Wochenschau.
- Berdemann, K. (2010): Operieren mit Zeit. Empirie und Theorie von Zeitstrukturen in Lehr-Lernprozessen. Paderborn: Schöningh.
- Breuer, A./ Schütz, A./ Weide, D. (2008): Zeit überbrücken, Zeit verlieren, Zeit verschwenden? Zum Umgang mit Zeit in freien Lernsituationen. In: Zeitschrift für Grundschulforschung, Heft 01/2008. S.37-48.

- Breuer, A./ Steinwand, J. (i.E.): Die pädagogische Reflexion der Angebote: Kooperation an Ganztagschulen. In: Reh, S./ Fritzsche, B./ Idel, T.-S./ Rabenstein, K. (Hg.). Lernkulturen: Rekonstruktion pädagogischer Praktiken an Ganztagschulen. Wiesbaden: VS.
- Burk, K. (2005): Zeitstrukturmodelle. In: Höhmann, K. u.a. (Hg.): Entwicklung und Organisation von Ganztagschulen. Anregungen, Konzepte, Praxisbeispiele. Dortmund: IFS-Verlag, S.66-71.
- Dzengel, J./ Weide, D. (i.E.): Lernzeit oder Freizeit? Zur Bewertung von Ganztagsangeboten durch die Schülerinnen und Schüler. In: Reh, S./ Fritzsche, B./ Idel, T.-S./ Rabenstein, K. (Hg.). Lernkulturen: Rekonstruktion pädagogischer Praktiken an Ganztagschulen. Wiesbaden: VS.
- Eikenbusch, G. (2010): Alternativen zur 45-Minuten-Stunde. In: Pädagogik Heft 3/2010. S.6-9.
- Harleß, H. (1926): Das Zeit-Gesetz in der Erziehungsaufgabe. In: Oestreich, P. & Tacke, O. (Hg.): Der neue Lehrer. Die notwendige Lehrerbildung. Osterwiek. S.73-81.
- Hesener, C. (2006): Lehrerarbeitszeit und Schulentwicklung: Formen und Wirkungen des neuen Arbeitszeitmodells in Bremer Ganztagsgrundschulen. In: Appel, S. u.a. (Hg.). Jahrbuch Ganztagschule 2007: Ganztagschule gestalten. Schwalbach: Wochenschau. S.245-254.
- Höhmann, K. & Kummer, N. (2006): Vom veränderten Takt zu einem neuen Rhythmus. Auswirkungen einer neuen Zeitstruktur auf die Ganztagschulorganisation. In: Appel, S. u.a. (Hg.). Jahrbuch Ganztagschule 2007: Ganztagschule gestalten. Schwalbach: Wochenschau. S.264-276.
- Kolbe, F.-U./ Rabenstein, K./ Reh, S. (2006): Expertise „Rhythmisierung“. Hinweise für die Planung von Fortbildungsmodulen für Moderatoren. Download unter: http://www.lernkultur-ganztagschule.de/html/publik_voll.html vom 31.8.2007
- Kolbe, F.-U./ Reh, S. (2009): Adressierungen und Aktionsofferten: Möglichkeiten und Grenzen der Differenz von Aneignen und Vermitteln in pädagogischen Praktiken von Ganztagschulen.. In: Zeitschrift für Pädagogik. 54. Beiheft (Ganztägige Bildung und Betreuung). S.168-187.
- Pädagogik Heft 03/2010: Schwerpunktthema: Alternativen zum 45-Minuten-Takt.
- Pfeiffer, M. (2008): Pädagogische Arbeitszeit und Schulentwicklung am Modell Bremer Ganztagsgrundschulen – Das Bremer Präsenzarbeitszeitmodell. In: Warwas, J./ Sembill, D. (Hg.): Zeit-gemäße Führung – zeitgemäßer Unterricht. Baltmannsweiler: Schneider. S.244-253
- Rabenstein, K. (2008): „Rhythmisierung“: Diskurse, Modelle und Forschungen zur Zeitstrukturierung von ganztägigen Lernangeboten. In: Coelen, T./ Otto, H.-U. (Hg.): Grundbegriffe Ganztagsbildung: Das Handbuch. Wiesbaden: VS. S.548-556.

- Rabenstein, K. (2010): Individuelle Förderung in unterrichtsergänzenden Angeboten an Ganztagschulen: Ein Fallvergleich. In: Appel, S. u.a. (Hg.). Jahrbuch Ganztagschule 2010: Leitthema Förderung. Schwalbach: Wochenschau. S. 23-33.
- Rabenstein, K. (i.E.): Förderpraktiken im Wochenplanunterricht: Subjektivationsprozesse von Schülern zwischen Selbstständigkeitsanforderungen und Hilfebedürftigkeit. In: Sozialer Sinn. Heft 02/2010.
- Rabenstein, K./ Podubrin, E. (i.E.): Praktiken individueller Förderung in Förder- und Hausaufgabenangeboten. In: Reh, S./ Fritzsche, B./ Idel, T.-S./ Rabenstein, K. (Hg.). Lernkulturen: Rekonstruktion pädagogischer Praktiken an Ganztagschulen. Wiesbaden: VS.
- Radisch, F./ Stecher, L./ Klieme, E./ Kühnbach, O. (2007): Unterrichts- und Angebotsqualität aus Schülersicht. In: Holtappels, H.G./ Klieme, E./ Rauschenbach, T./ Stecher, L. (Hg.). Ganztagschule in Deutschland: Ergebnisse der Ausgangserhebung der „Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen“ (StEG). Weinheim u.a.: Juventa. S.227-260.
- Reh, S./ Labede, J. (i.E.): Lernkultur einer Ganztagsgrundschule: Pädagogische Praktiken zwischen Familialität und schulischer Arbeitsorientierung. Opladen, Farmington Hills: Barbara Budrich.
- Riekmann, B. (2005): Jedes Lernen braucht seine Zeit: Die Neue Max-Brauer-Schule. In: Pädagogik 12/2005, S.4-9.
- Rosa, H. (2005). Beschleunigung: Die Veränderung der Zeitstrukturen in der Moderne. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Schütz, A. (i.E.). Mittagessen in der Ganztagschule: Zwischen Wohlfühl-Gemeinschaft und Erziehungssituation. In: Reh, S./ Fritzsche, B./ Idel, T.-S./ Rabenstein, K. (Hg.). Lernkulturen: Rekonstruktion pädagogischer Praktiken an Ganztagschulen. Wiesbaden: VS.
- Tenorth, H.-E. (2006). Zeit als Thema der Erziehungswissenschaft. Dissens der Codierung, Desiderata der Thematisierung. In: Bellmann, J. u.a. (Hg.). Perspektiven Allgemeiner Pädagogik: Dietrich Benner zum 65. Geburtstag. Weinheim, Basel: Beltz. S.57-74.
- Weide, D./ Reh, S. (i.E.). Freizeit in der Schule ist doch gar keine freie Zeit – oder: Wie nehmen Kinder ihre Zeit in der Ganztagschule wahr? In: Heinzel, F./ Panagiotopoulou, A. (Hg.): Qualitative Bildungsforschung im Elementar- und Primarbereich Bedingungen und Kontexte kindlicher Lern- und Entwicklungsprozesse. Hohengehren: Schneider. S.259-275.

Zur Autorin

Dr. Kerstin Rabenstein ist Vertretungsprofessorin für Allgemeine Didaktik und Empirische Unterrichtsforschung an der Universität Potsdam. Ihre Forschungsschwerpunkte sind Unterrichts- und Schulentwicklungsforschung sowie Methoden und Methodologie rekonstruktiver Sozialforschung.

kerstin.rabenstein@tu-berlin.de

Erfüllt die Ganztagschule die Erwartungen der Eltern?

Die Zustimmung zu Ganztagschulen hat in der Bevölkerung Deutschlands in den letzten Jahren zugenommen. Der Anteil der Ganztagschulbefürworter in der Bevölkerung stieg von 39% im Jahr 1991 auf 56% im Jahr 2004 (Höhmann u.a. 2004, S.265). In einer weiteren Untersuchung begrüßen 70% der Eltern mit Kindern im schulpflichtigen Alter die Einrichtung weiterer Ganztagschulen (Infratest Dimap 2004). Dies bedeutet jedoch nicht automatisch, dass sie ihre Kinder auch auf eine Ganztagschule schicken würden: Nur 28% der Befragten würden dies „auf jeden Fall“ tun, 44% wären dazu „unter Umständen“ bereit und für 24% käme diese Option nicht in Frage (ebd.). Während also eine diffuse gesellschaftliche Notwendigkeit von Ganztagschulen zunehmend von der Bevölkerung wahrgenommen wird, so herrscht im konkreten Einzelfall eine eher abwartende Haltung vor. Viel scheint davon abzuhängen, wie die Ganztagschule die Erwartungen der Eltern erfüllen kann.

An dieser Frage setzt der vorliegende Beitrag an. Mittels der Gründe, warum Eltern ihre Kinder an einer Ganztagschule anmelden, wird zunächst dargestellt, welche Erwartungen die Eltern an Ganztagschulen haben. Anhand der Beispiele Hausaufgaben, Förderung, Freizeitangebote und Vereinbarkeit von Familie und Beruf wird diskutiert, wo in den Augen der Eltern Stärken und Schwächen der Ganztagschule liegen und wie die Schule damit umgehen kann. Abschließend wird dafür plädiert, den unterrichtsbezogenen Aufgaben der Schule mehr Aufmerksamkeit zukommen zu lassen.

1. Gründe für eine Anmeldung an einer Ganztagschule

Mittlerweile liegt eine Reihe quantitativer Studien zu den Erwartungen der Eltern an Ganztagschulen vor. Die Gründe, warum Eltern ihr Kind

oder ihre Kinder an einer Ganztagschule anmelden, sind im Vergleich der Studien nicht einheitlich. Eine klare Priorisierung der Motive der Eltern lässt sich nicht ableiten. Dafür sind zwei Gründe ausschlaggebend:

1. Die Zusammensetzung der Befragten ist von Studie zu Studie unterschiedlich. So werden teils Eltern von Primarschülerinnen und -schülern befragt, teils Eltern von Sekundarschülerinnen und -schülern. Auch die Region, in der die Befragung durchgeführt wurde, hat einen Einfluss, man denke nur an die längere Ganztagschultradition in den neuen Bundesländern.
2. Mit der flächendeckenden Einführung der Ganztagschulen wandelte sich stetig das Bild der Ganztagschule in der Öffentlichkeit. Ergebnisse von Studien aus dem Jahr 2005 können daher von anderen gesellschaftlichen Haltungen der Ganztagschule gegenüber geprägt sein als solche von 2009.

Im Folgenden finden exemplarisch einige Ergebnisse zu den Erwartungen der Eltern Erwähnung, jeweils unter Berücksichtigung des Fragekontextes.

Die Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen kann auf die Antworten von 9.148 Eltern mit Kindern aus fünften, siebten und neunten Klassen aus mehreren Bundesländern zurückgreifen. Als „eher wichtige“ und „sehr wichtige“ Motive für die Anmeldung an einer Ganztagschule wurden die folgenden Aspekte identifiziert: (Diekmann u.a. 2008, S.167)

Bessere individuelle Fördermöglichkeiten	89%
Zusätzliche interessante Angebote	88%
Bessere Kontakte unter Gleichaltrigen	86%
Förderung der Selbstständigkeit	85%
Bessere Leistungen in den Schulfächern	83%
Verlässliche Betreuung	78%
Beaufsichtigung und Unterstützung bei den Hausaufgaben	77%
Aufnahme und Ausweitung einer beruflichen Tätigkeit der Eltern	61%
Wunsch des Kindes	55%
Empfehlung der Lehrkraft	52%

In einer weiteren Studie wurden 119 Eltern der Stadt Ulm nach den Motiven zur Anmeldung ihres Kindes an einer Ganztagssekundarschule gefragt. Die fünf meistgenannten Motive sind: (Kucharz u.a. 2009, S.121)

Umfassende Förderung des Kindes	67%
Betreuung am Nachmittag	61%
Unterstützung der Kinder durch die Lehrer	43%
Mehr Kontakte und Spielmöglichkeiten	40%
Beide Eltern sind berufstätig	37%

In Rheinland-Pfalz wurden die Eltern von 1.400 Ganztags Schülerinnen und -schülern unterschiedlichen Alters und unterschiedlicher Schular-ten nach Gründen für die Anmeldung gefragt. (Polis 2005, S.13) Die Antworten spiegeln dieses Bild wider:

Hilfen bei den Hausaufgaben	72%
Vereinbarkeit von Beruf und Familie	50%
Lehrkräfte können Schülerinnen und Schülern besser helfen	44%
Sinnvolle Freizeitbeschäftigung	42%
Baufsichtigung der Kinder	40%
Bessere Kontakte zu Mitschülern	36%
Lehrkräfte haben mehr Zeit für Schülerinnen und Schüler	34%
Wunsch des Kindes	34%
Die Schülerinnen und Schüler lernen mehr	33%

2. Studien zum Verhältnis von Eltern und Ganztagschule

Im Folgenden werden vier Bereiche genauer unter die Lupe genommen, die für die Eltern bei der Anmeldung eine wichtige Rolle spielen. Sie fassen zum Teil die im ersten Kapitel genannten Aspekte zusammen. Es sind dies die Hausaufgabenbetreuung, die individuelle Förderung, die Freizeitangebote sowie die verlässliche Betreuung und Vereinbarung von Familie und Beruf. Betrachtet wird die elterliche Zufriedenheit mit

den Angeboten sowie Faktoren, die elterliche Zufriedenheit begünstigen oder verhindern können.

Hausaufgaben

In Bezug auf die Zufriedenheit mit der Hausaufgabenbetreuung sind die Eltern geteilter Meinung. Zwei Dritteln der Eltern, die mit der Aufsichtsführung beim Anfertigen der Hausaufgaben „eher zufrieden“ und „voll und ganz zufrieden“ sind, stehen 33% der Eltern gegenüber, die damit „eher nicht“ oder „gar nicht“ zufrieden sind (Rollett 2008, S.294). Im Hinblick auf die zielgerichtete Unterstützung bei den Hausaufgaben entfallen sogar 41% der Eltern auf die unzufriedenen Kategorien (ebd.). Zu einem ähnlichen Ergebnis kommt die Untersuchung in Rheinland-Pfalz: Hier stimmen 69% der Eltern der Aussage, dass sie durch die Hausaufgabenhilfe entlastet würden, „voll und ganz“ oder „eher“ zu (Polis 2005).

In einer qualitativen Studie wurden Lehrkräfte und Eltern zur Hausaufgabenpraxis an Ganztagsgrundschulen befragt. Es wurden einige Unterschiede in der Praxis der Hausaufgabenbetreuung identifiziert, die einen Beitrag zur Zufriedenheit oder Unzufriedenheit der Eltern leisten können (zum Folgenden: Kaufmann 2007, S.88-94):

In Bezug auf die Gestaltung der Hausaufgabenbetreuung registrieren und kritisieren die Eltern den Geräuschpegel und die hohe Anzahl der Schülerinnen und Schüler. Auch der Umstand, ob und wie eine Kontrolle der Anfertigung der Hausaufgaben stattfindet und welche Unterstützung die Schülerinnen und Schüler dabei erhalten, wird von den Eltern wahrgenommen. Eltern schätzen es, wenn sie über die Hausaufgaben informiert sind, beispielsweise durch Eintragungen in ein Hausaufgabenheft.

Hinsichtlich der Ausgestaltung des Verhältnisses von Lehrkräften und Eltern kommt es zu Unterschieden in den untersuchten Fällen, etwa ob bei auftretenden Problemen gemeinsam nach Lösungen gesucht wird (Beratungsansatz) oder von der Lehrperson Lösungen zur häuslichen Umsetzung „aufgetragen“ werden. Elterliche Bedenken, etwa in Bezug auf zu umfangreiche Hausaufgaben, werden mehr oder weniger ernst genommen; gleichermaßen wird elterliche Kritik in einigen Fällen als Ausgangspunkt produktiver Arbeitsprozesse genutzt, in anderen Fällen hingegen zurückgewiesen.

Von Seiten der Lehrkräfte wird problematisiert, dass nicht alle Eltern problemlos zu erreichen wären und teilweise den Kontakt zur Schule bewusst vermeiden würden. An einer Schule wird zur Behebung sprachlicher Probleme beim Kontakt von Lehrkräften und Eltern ein weiterer Elternteil als Übersetzer hinzugezogen.

Als ertragreich erweist sich die Diskussion der Hausaufgabenthematik auf Elternabenden. Oftmals unterscheiden sich nämlich die Auffassungen von Hausaufgaben: Eltern sehen eher das „Produkt“ Hausaufgabe (sie müssen richtig und ordentlich sein) wohingegen Lehrkräfte eher den „Prozess“ im Blick haben (Übungscharakter der Hausaufgaben). Wichtig erscheint dabei die Anwesenheit des Personals, das die Hausaufgabenbetreuung tatsächlich durchführt.

In einer weiteren Studie zeigt sich die Unzufriedenheit der Eltern in der Tatsache, dass vor der Einführung der ganztägigen Betreuung von Schule und Schulverwaltung nahe gelegt wurde, dass keine Hausaufgaben mehr zu Hause angefertigt werden müssten, dies dann aber von Seiten der Schule nicht gänzlich erfüllt werden konnte (Busch 2007).

Individuelle Förderung

Eltern stehen den Förderangeboten an sich positiv gegenüber. Förderunterricht wird akzeptiert und gewünscht (vgl. Wahler u.a. 2005, S.107). Allerdings reichen die Förderangebote in den Augen der Eltern oftmals nicht aus. So berichten Eltern (von Schülerinnen und Schülern offener Ganztagsschulen) die „dringende“ Notwendigkeit von mehr Förderangeboten (76%) und von besseren Förderangeboten (68%) (Behr u.a. 2005, S.204). Der Meinung, dass individuelle Schwächen ihres Kindes in der Ganztagsschule „eher nicht“ oder „gar nicht“ ausreichend ausgeglichen werden, sind immerhin 56% der Eltern der gebundenen Ganztagschulen und 43% der Eltern der offenen Ganztagsschulen. Das Ergebnis ernüchert vor allem mit Blick auf die Eltern der Halbtagschüler: hier berichten mit 54% etwa gleich viele Eltern über mangelnde individuelle Förderung (Nussinger & Kornmann 2009, S.61f.). Die Befragung zur Förderung der individuellen Stärken zeichnet ein ähnliches Bild: Die Meinung, dass individuelle Stärken an ihrer Schule „eher nicht“ oder „gar nicht“ gefördert werden, vertreten 51% der Eltern von Schülerinnen und Schülern gebundener Ganztagsschulen, 44% der Eltern von Schülerinnen und Schülern offener Ganztagsschulen und 50% der Eltern von

Schülerinnen und Schülern von Halbtagschulen (Nussinger & Kornmann 2009, S.63).

Im Hinblick auf die Förderung trägt die Studie von Elke Kaufmann zur Erhellung bei (zum Folgenden: Kaufmann 2007, S.63-72):

In der Studie wird deutlich, dass Eltern meist Interesse am Unterricht haben und durchaus in Kontakt mit der Lehrkraft treten. Motive sind dabei jedoch zumeist Befürchtungen, Unzufriedenheit oder Verständnislosigkeit (z.B. die unvollständige Bearbeitung eines Schulbuches zum Jahresende). Konstitutiv für die Elternzufriedenheit ist die Art und Weise, wie mit den Einwänden von Seiten der Lehrkraft umgegangen wird.

Eltern beobachten sehr genau, auf welcher Basis die Lehrkraft Einschätzungen zum Kind (z.B. im Hinblick auf schulische Probleme, Förderbedarf, Übertrittsfragen) trifft. Ausführliche Notizen der Lehrkraft in Form von Beobachtungsbögen oder eines Notizbuches werden von den Eltern wahrgenommen und geschätzt.

Von den Eltern unterschiedlich aufgefasst werden schriftliche Hinweise zu Nachholbedarf oder Übungsanregungen. Vor allem leistungsorientierte Eltern betonen in diesem Fall das Engagement der Lehrkraft und nehmen dies teilweise zum Anlass ein weiteres Gespräch zu suchen. Andere Eltern halten hingegen Lehrkräfte für inkompetent oder die Institution Schule als ungeeignet im Umgang mit den Bedürfnissen und Problemen ihres Kindes. Schriftliche Mitteilungen bergen dann eher Konflikte, als dass sie Konflikte lösen.

Von manchen Lehrkräften werden Eltern als zusätzliches Personal zur Ermöglichung von Unterricht in Kleingruppen eingesetzt. Während das Ziel, die Individualisierung von Unterricht, von allen Eltern geteilt wird, wird das Mittel ambivalent beurteilt. Von einigen Eltern wird dies geschätzt, vor allem in Hinblick auf den Einblick in das schulische Geschehen und zusätzliche Gesprächsmöglichkeiten mit der Lehrkraft. Andere Eltern hingegen lehnen die Mitarbeit ab. Sie sehen dies z.B. als illegitime Maßnahme zur Einsparung von Arbeitsplätzen.

Als Schwierigkeit gilt, Eltern aus sozial benachteiligten Milieus und Eltern mit Migrationshintergrund zu erreichen. In einem Schulversuch in Dänemark (Holm 2008, S.116ff.) wurde im Zuge der Einrichtung von Ganztagschulen in einem Bezirk, der durch soziale Probleme, Arbeitslosigkeit und Kriminalität gekennzeichnet ist, der Besuch der Lehrkräfte in den Häusern der Familien institutionalisiert. Die Lehrkräfte wurden

selbst von den schuldistanzierten Eltern im Regelfall mit Freude aufgenommen. Diese – sicherlich aufwändige – Praktik kann dazu beitragen, den Dialog zwischen Eltern und Lehrkräften zu öffnen (ebd.).

Freizeitangebote und AGs

Konkret „eher zufrieden“ und „voll und ganz zufrieden“ mit Freizeit- und Spielangeboten sind 83% der Eltern, mit dem Angebot an Arbeitsgemeinschaften und Projekten 82% der Eltern (Rollett 2008, S.294). Eine weitere Studie nennt 88% mit dem Freizeitangebot „sehr“, „eher“ und „teilweise“ zufriedene Eltern, (Behr u.a. 2005, S.196), ähnliche Werte gelten für musische und kulturelle Angebote (75%) sowie Sport- und Spielangebote (80%) (Behr u.a. 2005, S.200). Dennoch plädieren in der Studie 61% der Eltern für mehr Freizeitangebote und 60% für bessere Freizeitangebote (ebd., S.204).

Eltern befürworten zwar das schulische Freizeitangebot, schätzen dabei aber ebenso eine hohe Freiwilligkeit und Spontaneität bei der Nutzung. In diesem Zusammenhang wird auf ein Spannungsverhältnis zwischen dem schulischen Bedürfnis nach Planungssicherheit durch verbindliche Anmeldung auf der einen Seite und dem elterlichen Anspruch auf (spontane) Entscheidungsfreiheit auf der anderen Seite hingewiesen. In einer Fallstudie fordert eine Mutter:

„Die Kinder sollen selbst entscheiden: Habe ich heute Lust, was am Computer zu machen oder etwas anderes [...]. Ich kann mein Kind nicht zwingen, zum Computerkurs zu gehen, wenn draußen schönes Wetter ist.“ (Wahler u.a. 2005, S.69f.)

Genau diese Einstellung wird von einer Lehrkraft der gleichen Schule beklagt:

„Das geht bei den Kleinen schon los: Wenn es zu kalt ist, kommen wir nicht, wenn es zu heiß ist, kommen wir auch nicht. [...] Das ist beim Kurs ‚Mama lernt Deutsch‘ auch so. Das sind die Eltern, nicht nur die Kinder.“ (Wahler u.a. 2005, S.70).

Um diesem Problem konstruktiv zu begegnen bedienen sich Schulen Maßnahmen wie der Übertragung der Angebote an außerschulische Anbieter, dem Ausstellen von Zertifikaten bei regelmäßiger Teilnahme, oder der Etablierung von „Quasi-Pflicht-AGs“ bis zu Pflicht-AGs in einzelnen Jahrgängen (Wahler u.a. 2005, S.71-73).

Schulische Freizeitangebote treten möglicherweise in Konkurrenz zu nicht-schulischen Freizeitangeboten. Knapp ein Viertel der Eltern melden ihre Kinder, die zuvor regelmäßig ein außerschulisches Freizeitangebot wahrgenommen hatten, nach deren Anmeldung zum Ganztagsangebot von organisierten Freizeitaktivitäten ab (Sportverein 22%; Musikschule 25%; Kulturelle Angebote 24%; Jugendgruppen 17%) (Züchner 2008b, S.344-346).

Verlässliche Betreuung und Vereinbarkeit von Familie und Beruf

Die Zufriedenheit mit den Betreuungszeiten ist generell hoch. So waren in einer Studie 88% der Eltern damit „sehr zufrieden“ oder „eher zufrieden“ (Beher u.a. 2005, S.195), eine weitere Studie beziffert die Zufriedenheit („eher“ und „voll und ganz“) der Eltern mit der Verlässlichkeit der Betreuungszeiten mit 84% (Rollett 2008, S.294).

Dies schlägt sich nieder in einer Intensivierung der Erwerbsarbeit der Eltern (Züchner 2008, S.322f.): Eine Berufstätigkeit aufnehmen oder ausweiten konnten 47% der Mütter und 25% der Väter. Zusätzlich konnten 10% der Mütter und 6% der Väter berufliche Qualifizierungsmaßnahmen (Weiterbildung, Studium) fortführen oder aufnehmen. Auch konnten 18% der Mütter und 11% der Väter verstärkt an kulturellen, politischen und sportlichen Aktivitäten teilnehmen.

Der Zusammenhang zwischen Erwerbstätigkeit der Eltern und Teilnahme an Ganztagsangeboten der Kinder zeigt sich vor allem im Primarbereich (Züchner u.a. 2008, S.119f.). In der Grundschule besuchen 78% der Kinder, deren Mutter vollzeiterwerbstätig und allein erziehend ist, die Ganztagsangebote. Sind beide Eltern in Vollzeit erwerbstätig, so besuchen 62% der Kinder die Ganztagsangebote. Die Quote reduziert sich auf 21% wenn die Mutter nur gering erwerbsbeschäftigt ist (bei gleichzeitiger Vollzeiterwerbstätigkeit des Mannes). Dieser Effekt verschwindet allerdings in der Sekundarstufe: Die Teilnahmequoten bewegen sich zwischen 65% (Frau allein erziehend und vollzeittätig), 61% (beide vollzeittätig) und 58% (Mann vollzeittätig, Frau gering beschäftigt).

Auch in einer anderen Studie (Kucharz u.a. 2009, S.119, 203) konnte belegt werden, dass diejenigen Grundschülerinnen und -schüler, deren Mütter vollzeiterwerbstätig sind, eine höhere Teilnahmequote aufweisen (62%) als ihre Klassenkameraden mit teilzeiterwerbstätigen Müttern

(38%) und nicht erwerbstätigen Müttern (33%). Genauso relativiert sich hier dieser Effekt in der Sekundarstufe (Vollzeit 60%, Teilzeit 55%, keine Erwerbstätigkeit 51%). Nicht beeinflusst wird die Teilnahmequote hingegen von der Erwerbstätigkeit des Vaters.

Mitunter entscheiden sich Schulen für die „bloße“ nachmittägliche Betreuungsfunktion angesichts der Wünsche der Eltern. So kommentiert eine Elternvertreterin:

„Wir haben uns als Schule bewusst dafür entschieden, keine Ganztagschule zu sein, die Nachmittagsunterricht macht, sondern vielmehr [...] eine Betreuung am Nachmittag. Und zwar da, wo's erwünscht ist, und dass auch [...] die Möglichkeit besteht – wenn die Eltern das möchten – dass die Kinder nach Hause gehen können.“ (Wahler u.a. 2005, S.84).

3. Zusammenfassung und Fazit

In dem Beitrag wurde zunächst herausgestellt, warum Eltern ihre Kinder zu einer Ganztagschule anmelden. Die Zufriedenheit der Eltern und die Möglichkeiten der Schule, die Zufriedenheit der Eltern zu beeinflussen, wurden anhand von vier zentralen Bereichen diskutiert.

Der Hausaufgabenbetreuung wird von den Eltern eine große Bedeutung zugemessen. Ungefähr ein Drittel der Eltern zeigt sich hier unzufrieden mit dem schulischen Angebot. Als mögliche Einflussfaktoren der elterlichen Zufriedenheit wurden die Gestaltung der Hausaufgabenbetreuung sowie die Gestaltung des Kontakts mit den Eltern hinsichtlich der Hausaufgabenproblematik angesprochen.

Hinsichtlich der Förderung stellen die Eltern der Ganztagschule eher ein negatives Zeugnis aus. Unter anderem wird der gebundenen Ganztagschule oft die Fähigkeit abgesprochen, die Schülerinnen und Schüler besser zu fördern als die Halbtagschule. Eine Schwierigkeit für Schulen stellt die Tatsache dar, dass identische Maßnahmen der Lehrpersonen von den Eltern unterschiedlich aufgefasst werden. Das Vertrauen der Eltern kann durch Transparenz der Förderdiagnostik und Ernstnehmen der elterlichen Bedenken gewonnen werden.

Mit den Freizeitangeboten sind Eltern generell zufrieden, dennoch befürworten sie einen weiteren Ausbau. Als Problembereich erweist sich die Ambivalenz zwischen dem elterlichen Wunsch nach spontaner Teil-

nahme und der schulischen Notwendigkeit nach Planungssicherheit durch langfristige Anmeldungen. Verwiesen wurde ebenso auf eine mögliche Konkurrenzsituation zwischen Freizeitangeboten der Schule und Freizeitangeboten in Vereinen.

Die Betreuungszeiten stellen die Eltern zufrieden. Auch haben diese Einfluss auf die Erwerbstätigkeit. Es profitieren vor allem Mütter von Ganztagsgrundschülerinnen und –schülern, insbesondere wenn diese allein erziehend sind. In Bezug auf Väter und die Eltern von Sekundarstufenschülerinnen und –schüler ist der Effekt deutlich geringer.

Die Ganztagschule hat ihre Stärken aus der Perspektive der Eltern augenscheinlich in den Bereichen, die nicht zum „Kerngeschäft“ der Schule gehören, nämlich in der Bereitstellung von Freizeitangeboten und Betreuung. Vor dem Hintergrund der referierten Studien soll an dieser Stelle dafür plädiert werden, die fachliche Förderung (die nach PISA zum Impetus für die Einführung von Ganztagschulen wurde) und auch die Hausaufgabenbetreuung nicht aus den Augen zu verlieren und zum Gegenstand einzelschulischer Evaluation und Entwicklungsarbeit zu machen.

Literatur

- Behr, K./ Haenisch, H./ Hermens, C./ Liebig, R./ Nordt, G./ Schulz, U. (2005): Offene Ganztagschule im Primarbereich: Begleitstudie zu Einführung, Zielsetzung und Umsetzungsprozessen in Nordrhein-Westfalen. Weinheim, München: Juventa.
- Busch, R. (2007): Elternsicht auf Tagesschulen: Eine qualitativ-rekonstruktive Untersuchung betroffener Eltern an der [Name der Schule gelöscht] und der [Name der Schule gelöscht]. Unveröffentlichte Zulassungsarbeit an der Universität Bamberg.
- Dieckmann, K./ Höhmann, K./ Tillmann, K. (2008²): Schulorganisation, Organisationskultur und Schulklima an ganztägigen Schulen. In: Holtappels, H.-G./ Klieme, E./ Rauschenbach, T./ Stecher, L. (Hg.). Ganztagschule in Deutschland: Ergebnisse der Ausgangserhebung der „Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen“ (StEG). Weinheim, München: Juventa.
- Höhmann, K./ Holtappels, H.G./ Schnetzer, T. (2004): Ganztagschule: Konzeptionen, Forschungsbefunde, aktuelle Entwicklungen. In: Holtappels, H.G./ Klemm, K./ Pfeiffer, H./ Rolff, H.-G./ Schulz-Zander, R. (Hg.). Jahrbuch der Schulentwicklung Band 13: Daten, Beispiele und Perspektiven. Weinheim, München: Juventa.

- Holm, L. (2008): Die Kooperation zwischen Ganztagschulen und Eltern in Dänemark: Herausforderungen und Möglichkeiten. In: Bosse, D./ Mammes, I./ Nerowski, C. (Hg.). Ganztagschule: Perspektiven aus Wissenschaft und Praxis. Bamberg: UBP.
- Infratest Dimap (2004): Eltern zur Ganztagschule. Online: www.ganztagschulen.org/_downloads/Elternumfrage.pdf (Letzter Aufruf am 31.05.2010)
- Kaufmann, E. (2007): Individuelle Förderung in ganztägig organisierten Schulformen im Primarbereich. München: Deutsches Jugendinstitut.
- Kucharz, D./ Bohl, T./ Eisenach, K./ Fink, C./ Müller, C. (2009): Evaluation einer Bildungslandschaft: Eine Studie zur Entwicklung und Akzeptanz der Bildungsoffensive Ulm. Baltmannsweiler: Schneider.
- Nussinger, B./ Kornmann, T. (2009): Wie Eltern Schule sehen, zu Informiertheit, Interaktion und Evaluation: Eine Repräsentativ-Studie von Halbtags- und Ganztagschulen im dreigliedrigen Schulsystem in Bayern im Frühjahr 2009. Nürnberg: Friedrich-Alexander-Universität.
- Polis (2005): Die Ganztagschule in Rheinland-Pfalz aus Sicht der beteiligten Eltern. Online: www.ganztagschule.rlp.de/files/polis_III.pdf (Letzter Aufruf am 31.05.2010)
- Rollett, W. (2008²): Schulzufriedenheit und Zufriedenheit mit dem Ganztagsbetrieb und deren Bedingungen. In: Holtappels, H.-G./ Klieme, E./ Rauschenbach, T./ Stecher, L. (Hg.). Ganztagschule in Deutschland: Ergebnisse der Ausgangserhebung der „Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen“ (StEG). Weinheim, München: Juventa.
- Wahler, P./ Preiß, C./ Schaub, G. (2005): Ganztagsangebote an der Schule: Erfahrungen, Probleme, Perspektiven. München: DJI.
- Züchner, I. (2008²a): Ganztagschule und Familie. In: Holtappels, H.-G./ Klieme, E./ Rauschenbach, T./ Stecher, L. (Hg.). Ganztagschule in Deutschland: Ergebnisse der Ausgangserhebung der „Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen“ (StEG). Weinheim, München: Juventa.
- Züchner, I. (2008²b): Ganztagschule und die Freizeit von Kindern und Jugendlichen. In: Holtappels, H.-G./ Klieme, E./ Rauschenbach, T./ Stecher, L. (Hg.). Ganztagschule in Deutschland: Ergebnisse der Ausgangserhebung der „Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen“ (StEG). Weinheim, München: Juventa.
- Züchner, I./ Arnoldt, B./ Vossler, A. (2008²): Kinder und Jugendliche in Ganztagsangeboten. In: Holtappels, H.-G./ Klieme, E./ Rauschenbach, T./ Stecher, L. (Hg.). Ganztagschule in Deutschland: Ergebnisse der Ausgangserhebung der „Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen“ (StEG). Weinheim, München: Juventa.

Zum Autor

Christian Nerowski. Wissenschaftlicher Assistent am Lehrstuhl für Schulpädagogik der Universität Bamberg. Arbeitsschwerpunkte: Ganztagschule, Schultheorie, Entgrenzung der Schule.

christian.nerowski@uni-bamberg.de

Arbeitsplatz Ganztagschule. Chancen für Lehrkräfte und Schulleitungen

Das Thema Ganztagschule bewegt seit einigen Jahren die pädagogische Diskussion in Deutschland – auch in den Lehrerzimmern. Befürworter und Gegner diskutieren oft heftig – und eines der Themen, das von Gegnern, manchmal aber auch von Befürwortern einer Ganztagschule eingebracht werden, ist das Fehlen eines eigenen Arbeitsplatzes für Lehrkräfte in der Schule.

1. (Miss-)Verständnis von Ganztagschule

Die Ganztagsdiskussion ist in Deutschland bisher nur teilweise angekommen. Sowohl in der Politik wie in der Lehrerschaft als auch bei Eltern herrschen zum Teil noch große Missverständnisse vor. Nach wie vor spricht man von Ganztags„angeboten“ und sieht man Ganztagschule als eine Notwendigkeit insbesondere für leistungsschwächere Schüler und Kinder aus problembelasteten Familien oder Familien mit nachmittäglichem Betreuungsbedarf. Eine wirkliche Diskussion über Ziele und Inhalt einer Neugestaltung von Schule, die kritische Reflexion der bisherigen Halbtagschule oder eines auf acht Jahre verdichteten Gymnasiums, von Verlagerung schulischer Aufgaben in das Elternhaus oder in Nachhilfeeinstitute findet bisher zu wenig statt. Ganztagschule als eine neue Schule, die Lernen und Zusammenleben im Lern- und Lebensraum Schule neu denkt und neu organisiert, die Unterrichtszeiten, Übungszeiten und Entspannungsphasen rhythmisiert und Schulen zu „Treibhäusern der Zukunft“ umgestaltet – diese Gedanken können in einer Schule, in der einzelne „Ganztagschüler“ am Nachmittag von Externen im Anschluss an den Vormittagsunterricht betreut werden (offene Ganztagschule) oder einzelne Ganztagsklassen ([teil-] gebundene Ganztagschule) sich aus Gründen des Lehrereinsatzes dem Stun-

denrhythmus der Halbtagsklassen unterordnen müssen, nur schwer entwickelt oder gar umgesetzt werden. Eigentlich haben wir bisher in Deutschland (mit wenigen Ausnahmen) keine Ganztags*schulen*, sondern nur Ganztags*klassen* oder Ganztags*schüler*. Dabei suggeriert der Begriff „Ganztags*schule*“, dass die heutige Form von Schule über den gesamten Tag ausgedehnt werden soll – ein Gedanke, der auch wohlmeinende Pädagogen schreckt.

Notwendig ist also in der Diskussion eine intensive Auseinandersetzung mit den pädagogischen und inhaltlichen Zielsetzungen von Ganztags*schule*, mit organisatorischen Rahmenbedingungen, personellen, räumlichen und finanziellen Erfordernissen sowie mit der Zeitstruktur und Rhythmisierung. Zusammenfassend:

- Ganztags*schule* ist keine Betreuung am Nachmittag.
- Ganztags*schule* ist nicht noch mehr („verdichteter“) Unterricht.
- Ganztags*schule* ist nicht Schule + Freizeit.

Ganztags*schule* heißt „Schule neu denken“ und „Schule neu entwickeln“.

Wer sich mit Schulentwicklung befasst, weiß, dass es Zeit braucht um alle Betroffenen (Schülerinnen und Schüler, Eltern, Lehrkräfte, aber auch politisch Verantwortliche, Kommunalpolitiker und die Öffentlichkeit) mit ins Boot zu holen. Insbesondere die Lehrkräfte haben hierbei eine Schlüsselfunktion. Sie sind zentral für die Weiterentwicklung und Veränderung des „Unternehmens Schule“. Es lohnt ein Blick in die Wirtschaft, um zu sehen, wie dort die Arbeitsplatzzufriedenheit von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern gefördert wird, um Veränderungsprozesse erfolgreich zu gestalten, das Mitarbeiterteam gesund und leistungsfähig zu erhalten und produktive Arbeitsbedingungen zu schaffen.

2. Arbeitsplatzgestaltung in der Wirtschaft

Der Blick in die Wirtschaft, untermauert und belegt durch eine Reihe von empirischen Untersuchungen, zeigt, dass sich viele Unternehmen und Betriebe zunehmend ganzheitlicher arbeitspolitischer Ansätze und Konzepte bedienen, die auf unterschiedlichen Ebenen ansetzen. Zu denken ist dabei etwa an innovative Arbeitsplatz- wie auch Bürogestal-

tung, ein zum Teil weit reichendes Angebotsspektrum in den Bereichen Gesundheit, Wellness und Ernährung sowie weitere Sozialleistungen im weiteren wie engeren Sinne.

Hinsichtlich einer *innovativen Arbeitsplatzgestaltung* setzen viele Unternehmen inzwischen auf das Konzept des Desk-Sharing. Daneben spielt die Gestaltung von Arbeitsplätzen nach ergonomischen Gesichtspunkten im Hinblick auf Mobiliar, Beleuchtung sowie technischer Ausstattung eine zunehmend wichtige Rolle. So ist bereits seit 1972 im Betriebsverfassungsgesetz (§§90, 91) von „gesicherten arbeitswissenschaftlichen Erkenntnissen über die menschengerechte Gestaltung der Arbeit“ die Rede, die etwa bei der Planung von Arbeitsprozessen zu berücksichtigen sind.

Bezüglich einer *innovativen Bürogestaltung* setzt sich gerade in Großraumbüros die Einrichtung von integrierten Pausen- und Besprechungszonen mit Stehtischen und Kaffee- oder Snack-Theke sukzessive durch, aber auch die Implementierung von Ruhe- und Regenerationszonen mit Ruhesesseln, Entspannungsmusik sowie frischem Obst diffundiert immer mehr und das nicht nur im Dienstleistungssektor.

Dem Leitspruch „mens sana in corpore sano“ Rechnung tragend, bietet eine Vielzahl an Unternehmen und Betrieben ihren Mitarbeitern ein breites *Programm* in den Bereichen *Gesundheit, Wellness und Sport*. Das dabei offerierte Spektrum reicht vom inzwischen nahezu klassischen Betriebssport und angeleitetem Gerätetraining über die Rückenschule (insbesondere für Belegschaften aus den Bereichen Fertigung und Montage) bis hin zu Kursen im Feld des Gesundheitsmanagements: Zeitmanagement, Entspannungstechniken, Yoga, Tai Chi, aber auch Ernährungsberatung.

Im Kontext *weiterer Sozialleistungen* sind schließlich Vertrauensarbeitszeit, individuelle Pausengestaltung, Kinderbetreuung oder auch ein (arbeits-)medizinischer Dienst zu nennen.

Es stellt sich angesichts dessen die Frage nach dem „Warum?“ Was motiviert Unternehmen eben skizzierte Wege einzuschlagen? Zum einen geht es um die Motivation der Mitarbeiter, um Arbeits-(platz)zufriedenheit, um z.B. eine Reduktion (krankheitsbedingter) Fehlzeiten, zum anderen spielt der Aspekt der Rekrutierung, gerade aber auch der Bindung von qualifizierten Fach- und Führungskräften

eine zentrale Rolle. Ferner darf ein Phänomen nicht außer Acht gelassen werden, das Meyer (1979) als „Signaling“ bezeichnet: Unternehmen setzen die eigenen Organisationsstrukturen gezielt als Marketinginstrument ein. Im alltäglichen Kampf um Ressourcen (Kapital, Personal, Kunden, etc.) gilt es für ein Unternehmen, sich von den Wettbewerbern positiv abzugrenzen.

3. Arbeitsplätze in der Schule

Wie sehen demgegenüber die Arbeitsbedingungen in der Schule aus? Viele Lehrkräfte, aber auch Schüler, klagen über unzureichende Lärmdämmung, schlechte Beleuchtung, sowie zu kleine und zu wenige Räume. Die meisten unserer heutigen Schulen wurden vor dreißig bis vierzig Jahren gebaut, als noch völlig andere Normen und Standards galten. Schulgebäude wurden damals für den Halbtagsbetrieb (sechs Stunden Unterricht, zwei kurze Pausen, am Nachmittag evtl. noch Sportunterricht) konzipiert und fokussierten auf den Klassenraum (dessen Größe mit 58m² sich an der angestrebten Schülerzahl von 25 orientierte) und auf einige Fachräume. Für die Lehrkräfte genügt ein Lehrerzimmer, das nach der Zahl der (damals in der Regel in Vollzeit beschäftigten) Klassen- und Fachlehrkräfte bemessen wurde. Ein Raum für die Schulleiterin oder den Schulleiter, bei größeren Schulen auch für den Stellvertreter oder die Stellvertreterin und ein Sekretariat – das war's dann auch schon. Viele (vor allem Grund-) Schulen verfügen noch nicht einmal über ein Elternsprechzimmer.

Bei Um- und Erweiterungsbauten wurden zwar in den letzten Jahren viele Verbesserungen geschaffen, Computerräume eingerichtet sowie die neuesten Brandschutzbestimmungen berücksichtigt – aber zeitgemäß und auf die Anforderungen einer Ganztagschule abgestimmt sind die amtlichen Schulbauverordnungen der wenigsten Bundesländer.

Beispielsweise legt die derzeit gültige Schulbauverordnung Bayern (SchulbauV 1994) fest: *„Jede Klasse benötigt in der Regel einen eigenen Klassenraum. Einschließlich des Arbeitsplatzes für die Lehrkraft und des Tafelbereichs soll seine Grundfläche 2m² je Schüler, sein Luftraum 6m³ je Schüler betragen.“*

Für Ganztagschulen findet man in der bayerischen Schulbauverordnung die folgenden Aussagen:

„Für schulische Angebote zur ganztägigen Förderung und Betreuung sind folgende Räume zweckmäßig:

1. *Versorgungsküche*
2. *zwei Aufenthaltsräume, davon ein kleinerer Aufenthaltsraum für Differenzierungs- und Fördermaßnahmen*
3. *ein weiterer Aufenthaltsraum bei Ganztagschulen.“*

Neben den objektiv feststellbaren Gegebenheiten in den Schulen spielen aber auch die subjektiven Wahrnehmungen der Betroffenen, hier vor allem der Lehrkräfte, eine wichtige Rolle. Wie empfinden sie ihre Arbeitsplatzsituation? Sind die Räume ausreichend? Ist genügend Zeit und Raum für Organisatorisches, für die Besprechung mit Kollegen, Eltern und Schülern vorhanden? Wie sieht es aus mit Arbeitsmöglichkeiten an der Schule? Und wie empfinden Lehrkräfte ihren „geteilte Arbeitsplatz“ – vormittags in der Schule und nachmittags/abends zu Hause?

4. Befragungsergebnisse bei Lehrkräften

Der oben genannte Fragenkatalog war Gegenstand einer empirischen Untersuchung, die sich schulartübergreifend an Lehrerinnen und Lehrer aus drei bayerischen Landkreisen richtete. Bei der Auswertung wurde unterschieden zwischen Lehrkräften, die an einer Schule mit gebundenem Ganztagesangebot tatsächlich im Ganztagsbetrieb unterrichten und Lehrkräften, die – aufgrund der gegenwärtigen Hybridsituation – lediglich an einer solchen Schule arbeiten, aber nicht unmittelbar vom Ganztags „betroffen“ sind.

Dabei zeigte sich, dass die „echten“ Ganztagslehrkräfte ihre Schule bewusster wahrnehmen und auch kritischer mit ihrem Arbeitsplatz und seinen Rahmenbedingungen sind. Beide Aspekte sind darauf zurückzuführen, dass Ganztagslehrkräfte mehr Zeit in der Schule verbringen und sich im Zuge dessen andere (arbeits-)organisatorische, technische, infrastrukturelle wie auch räumliche Bedürfnisse und Notwendigkeiten herauskristallisieren. So werden Pausenzeiten zu einem Großteil als zu kurz empfunden, die Pausensituation als eher stressig bzw. eher belas-

tend erlebt, das persönliche Gefühl bei Schülende mit mehrheitlich negativen Formulierungen belegt. Die im gebundenen Ganztags unterrichtenden Lehrkräfte, die gegenwärtig mit Parallelstrukturen bestehend aus einzelnen Ganztagszügen oder –klassen auf der einen und konventionellem Halbtags-Regelschulbetrieb auf der anderen Seite, konfrontiert sind, wünschen sich überwiegend bessere Arbeitsmöglichkeiten, deutlich eine andere Zeiteinteilung und mehrheitlich individuelle Lehrerarbeitsplätze, Entspannungsbereiche und Rückzugsmöglichkeiten.

5. Inner- und außerbetriebliche Lebenswelt

Die Frage nach der Bewertung einer Trennung zwischen dem schulischen und dem häuslichen Arbeitsplatz wurde von den befragten Lehrerinnen und Lehrern überwiegend (etwa 63%) als positiv beantwortet. Eine mögliche Erklärung für dieses Antwortverhalten ist das Empfinden eines „subjektiven Zeitwohlstandes“ (Kleemann 2005), einer Zeitsouveränität, vielleicht auch Zeitautonomie, resultierend aus der Fragmentierung des Arbeitstages. Dabei wird häufig eine Mehrfachoptimierung von „Sozialer Zeit/Familienzeit“ (Raehlmann u.a. 2007) auf der einen und Arbeitszeit auf der anderen Seite angestrebt. Ferner erleichtert eine solche Trennung in zwei räumlich distanzierte Arbeitsplätze die Vereinbarkeit von Familie und Erwerbstätigkeit durch entsprechende Planungs- und Zeithorizonte, „die Alltagsgewohnheiten und Handlungs-routinen“ (Raehlmann u.a. 2007) ermöglichen. Beide Aspekte tragen häufig zu einer „subjektiven Arbeitszufriedenheit“ (Kleemann 2005) bei. In der Befragtenkohorte gab es allerdings eine kleinere Gruppe (ca. 21%), die die Trennung von schulischem und häuslichem Arbeitsplatz problembehaftet sieht. Unserer Einschätzung nach resultiert dieses Antwortverhalten aus dem stets präsenten Spannungsfeld zwischen Arbeit und Regeneration, bedingt durch eine räumliche Entgrenzung von Erwerbsarbeit und außerschulischer bzw. privater Lebenswelt. Dadurch fällt eine eindeutige und konsequente Trennung von Arbeits- und Nichtarbeitszeit (Freizeit) oft schwer, wenn sie nicht sogar gänzlich fehlt. Den Lehrerinnen und Lehrern wird damit ein hohes Maß an Zeitmanagement und Selbstorganisation abverlangt.

Vergleichbar mit anderen Berufsgruppen, die ebenfalls in home offices arbeiten (Telearbeitende, Handels- und Versicherungsagenten etc.), dominiert bei Lehrkräften nicht selten das Gefühl, „nie fertig zu sein“ bzw. „keinen Feierabend“ zu haben. Eine Begleiterscheinung, oft aber auch ein Resultat ist eine mangelnde Fähigkeit zu mental-kognitiver wie auch physischer Regeneration, die gemäß Schaarschmidt (2004) bzw. Schaarschmidt & Kieschke (2007) einen hohen Stellenwert für die erfolgreiche Ausübung des Lehrerberufs aufweist.

6. Ganztagschule erfordert andere Zeiten

Die traditionelle Halbtagschule ist seit den 70er Jahren durch die Fünf-Tage-Woche, den 45-Minuten-Takt, zwei Mini-Pausen von in der Regel je 15 Minuten, sowie einen zunehmend verdichteten Lehrplan gekennzeichnet. Nicht umsonst klagen viele Lehrkräfte über Zeitdruck und Stress, ist der Lehrberuf einer der krankheitsanfälligsten Sozialberufe in Deutschland (Schaarschmidt 1998).

Die Ganztagschule bietet die Möglichkeit, dieses oft vom Schulbus diktierte Zeitkonzept zu verändern, mit dem Unterricht nach einer Ankomm-Phase etwas später zu beginnen und stärker zu rhythmisieren, d.h. Phasen konzentrierter Arbeit mit Phasen der Entspannung, aber auch der Übung und Vertiefung abzuwechseln, Pausenzeiten zu verlängern (um in Ruhe zu essen und zu trinken, anschließend eine Bewegungspause zu haben und dann wieder erfrischt weiter lernen zu können), gemeinsam zu Mittag zu essen, miteinander zu spielen und zu lernen, um dann am Nachmittag mit weitgehend erledigten „Haus“aufgaben die Freizeit genießen zu können. Dieses Konzept orientiert sich an medizinischen und chronobiologischen Erkenntnissen (Roenneberg 2006; Zulley in diesem Band), lässt sich aber nur an einer Schule umsetzen, die mit allen Schülern im Ganztage arbeitet. Erste Schulen, die so arbeiten, gibt es auch in Bayern (Koller 2006). Bisher werden diese Konzepte allerdings noch wenig beachtet.

Mit einer Zeitstruktur, die am Vormittag nur vier Unterrichtseinheiten mit einer längeren Pause vorsieht, um nach einer möglichst einstündigen Mittags- und Erholungspause die weiteren Einheiten sinnvoll

rhythmisiert einzuplanen, ergeben sich auch für die Lehrkräfte veränderte Unterrichts- und Präsenzzeiten, die deutlich mehr Erholungsphasen bieten, aber auch die Möglichkeit, in Zwischenstunden, in der Mittagszeit und nach Unterrichtsschluss in der Schule viele der momentan häuslichen Dienstaufgaben zu erledigen.

7. Ganztagschule erfordert andere Räume

Die Umstellung der Halbtagschule auf den Ganztagsbetrieb erfordert damit auch andere Räumlichkeiten für die Lehrkräfte und die Schulleitung.

Steht heute zumeist nur ein (aufgrund der zahlenmäßig, u.a. durch die größere Zahl an Teilbeschäftigten, aber auch durch weitere, z. T. externe Mitarbeiter wie Betreuungspersonal, Sozialpädagogen etc., größeren Kollegien oft zu kleines) Lehrerzimmer zur Verfügung, das Konferenzraum, Informationszentrale, Pausenbereich und manchmal auch Elternsprechzimmer in einem sein muss, so sollte eine zeitgemäße und an den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern orientierte Ganztagschule eine Reihe Arbeits- und Erholungs-räumlichkeiten aufweisen. Benötigt werden:

- ein nach Möglichkeit in kleinere Einheiten unterteilbarer *Konferenzraum*, der mit der entsprechenden Konferenztechnik ausgestattet sein sollte und auch diesem Zweck vorbehalten sein müsste (z.B. auch um Zwischenergebnisse bis zur nächsten Besprechung stehen lassen zu können),
- ein *Lehrerzimmer*, das in den Pausen Gesprächs- und Erholungsmöglichkeiten bietet und kleine Sitz- und Gesprächsinseln bietet, die Kommunikation, aber auch Entspannung fördern,
- eine *Cafeteria* bzw. einen Speisebereich, in dem auch die Lehrkräfte – unabhängig und ungestört vom Lärmpegel der Schüler – mittags essen können, was nicht ausschließt, dass auch Lehrkräfte ab und zu mit ihren Schülerinnen und Schülern gemeinsam essen,
- eine „*Lehrerwerkstatt*“, d.h. ein bis zwei Räume mit mehreren Lehrerarbeitsplätzen, an denen Lehrkräfte sich vorbereiten, am PC arbeiten, aber auch ihre Kopien erstellen, Folien vorbereiten und z.B.

laminieren können, ohne diese Dinge einzeln zu Hause vorhalten oder unter Zeitdruck vor Unterrichtsbeginn erstellen zu müssen. In Schottland ist beispielsweise in einer Schule in jedem Klassenzimmer und Fachraum ein *Lehrerarbeitsplatz* eingerichtet, an dem die Lehrkräfte für den Unterricht, aber auch in Zwischenstunden für ihre Vorbereitungsarbeit PC und Internet nutzen können, ihre E-Mails abrufen und über ein (von außen gesperrtes) Telefon notwendige Anrufe erledigen können – in Zeiten von WLAN und Flatrate sicher kein wesentlicher Kostenfaktor mehr.

- *Besprechungsräume* für Teamsitzungen und Gespräche mit Eltern, wobei ein ansprechend eingerichtetes, gesprächsförderndes Elternsprechzimmer zusätzlich vorhanden sein sollte,
- eine *Bibliothek*, in der die notwendigen Fachbücher und Unterrichtswerke verfügbar sind,
- einen *Silentiumraum*, in dem Ruhe herrscht, um konzentriertes Arbeiten (z.B. für Korrekturen) zu ermöglichen,
- einen *Entspannungsraum*, in den man sich bei Bedarf zurückziehen kann, um nach anstrengenden Stunden einige Minuten zu entspannen und zur Ruhe zu kommen. Betrachtet man die Entspannungsangebote, die moderne Wirtschaftsbetriebe ihren Mitarbeitern bieten, wären sicher noch weitere Möglichkeiten denkbar – hier lohnt sich aber auch ein Blick in Schulen, z.B. in Finnland, die für ihre Lehrkräfte deutlich bessere Arbeits- und Erholungsbedingungen geschaffen haben.

Ferner benötigen innovative Lehr- und Lernformen andere Schuleinrichtungen und Raumgestaltungen (Buddensiek 2006). Auch können aus einer Um- und Neugestaltung von Klassenräumen mit anderen Möbel- und Tafelsystemen (Flexibles Klassenzimmer) neue Lehr- und Lernformen entstehen.

Auch wenn diese Beispiele vielleicht für manchen utopisch klingen – die Veränderungen unserer Schulen zu ganztägigen Einrichtungen müssen auch für den Arbeitsplatz Schule Veränderungen mit sich bringen. Dies betrifft die Lehrkräfte und ihre Arbeitsbereiche, aber auch die Ausstattung und Einrichtung der Klassenzimmer, Fachräume und der weiteren von Schülerinnen und Schülern genutzten Räumen.

Mit der längeren Anwesenheit von Lehrkräften und Schülern über ihren Unterricht hinaus gerät die Schule als Lern- und Lebensraum in den Blick, wird über Ziele und Inhalte, über Raum und Zeit intensiver nachgedacht. Mit diesem Diskussions- und Schulentwicklungsprozess, an dem zunehmend Eltern und Kommunen beteiligt werden müssen, geraten auch Fragen wie z.B. die Frage nach einer optimalen Schulgröße in den Blickpunkt. Während hierzulande noch „Schulfabriken“ mit weit über 1000 Schülern Bestand haben und dafür ganze Busflotten unterwegs sind, hat man z.B. in Schweden schon vor Jahren erkannt, dass die kritische Größe von Schulen, die noch pädagogisch führbar sind und vernünftig organisiert werden, um die 500 Schüler liegt. Würde man diesen Maßstab anlegen und gleichzeitig die demographische Entwicklung nutzen, könnten viele der hier angesprochenen Punkte im Volumen der heutigen Schulbauten realisiert werden.

Literatur

- Arbeitsgesetze (2010) mit den wichtigsten Bestimmungen zum Arbeitsverhältnis, Kündigungsrecht, Arbeitsschutzrecht, Berufsbildungsrecht, Tarifrecht, Betriebsverfassungsrecht, Mitbestimmungsrecht und Verfahrensrecht. 76. Auflage. München: DTV-Beck.
- Bayerische Schulbauverordnung (SchulbauV) vom 30. Dezember 1994, GVBl. 1995, S.61, geändert am 16. Januar 2009, GVBl. 2009, S.17.
- Buddensiek, W. (2006): Lernräume analysieren und gestalten: Arbeitsheft und Foliensatz. Stuttgart: Deutscher Sparkassen-Verlag.
- Flexibles Klassenzimmer: www.flexiblesklassenzimmer.de
- Kleemann, F. (2005): Die Wirklichkeit der Teleheimarbeit: Eine arbeitssoziologische Untersuchung. Berlin: Edition Sigma.
- Koller, G. (2006): Entspannter lernen in der Ganztagschule: Mit geringen Ressourcen Lernen am ganzen Tag ermöglichen. In: Buchen, H./ Horster, L./ Rolff, H.-G. (Hg.). Schulleitung und Schulentwicklung (Loseblattsammlung). Stuttgart: Raabe.
- Meyer, M.W. (1979): Organizational Structure as Signaling. In: Pacific Sociological Review, 22. pp. 481 – 500. Zitiert nach Kühl, S. (2002): Innovation trotz Imitation. Wie verändern sich Organisationsleitbilder? In: Industrielle Beziehungen. 9. Jg. Heft 2. S.157 – 185.

- Raehlmann, I./ Heibler, M./ Kegel, B. (2007): Arbeitswissenschaftliche Begleitforschung eines flexiblen Arbeitszeitmodells bei DaimlerChrysler/ Untertürkheim (Zuffenhausen). Pilotprojekt „Frontschaltgetriebe mechanische Bearbeitung und Montage“. Abschlussbericht. Bamberg. Zitiert nach Heibler, M. (in Vorbereitung): Unternehmens- und Arbeitsstrukturen von Automobilkonzernen im Wandel: Die Beispiele Daimler, Volkswagen und General Motors. Dissertation Universität Bamberg.
- Roenneberg, T. (2006): Die Ökologie der Zeit. In: Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (Hg.). Jahresbericht 2005/2006: Qualitätsentwicklung. München, S.106 – 122.
- Schaarschmidt, U./ Fischer, A. (1998): Diagnostik interindividueller Unterschiede in der psychischen Gesundheit von Lehrerinnen und Lehrern zum Zwecke einer differenziellen Gesundheitsförderung. In: Bamberg, E./ Ducki, A./ Metz, A.-M. (Hg.). Handbuch Betriebliche Gesundheitsförderung. Göttingen: Verlag für Angewandte Psychologie. S.375-394.
- Schaarschmidt, U. (Hg.)(2004): Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit im Lehrerberuf – Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustandes. Weinheim, Basel: Beltz
- Schaarschmidt, U./ Kieschke, U. (2007): Gerüstet für den Schulalltag. Psychologische Unterstützungsangebote für Lehrerinnen und Lehrer. Weinheim, Basel: Beltz.

Zu den Autoren

Dipl. Soz. Markus Heibler ist Mitarbeiter im Bamberger Zentrum für Lehrerbildung (BAZL). Er promoviert im Fach Arbeitswissenschaft.
 abt1.bazl@uni-bamberg.de

Dipl. Päd. Gerhard Koller ist ehemaliger Leiter des Staatlichen Schulamtes im Landkreis Forchheim und Vorsitzender des Vereins FORsprung e.V., dem Trägerverein der Bildungsregion Forchheim.
 g.koller@t-online.de

Heinz-Jürgen Stolz

Lokale Bildungslandschaften in Kooperation von Ganztagschule und Jugendhilfe. Ausgewählte Ergebnisse

Im Folgenden sollen einige ausgewählte Ergebnisse der am Deutschen Jugendinstitut in München laufenden Forschungen zum Themenkomplex „Lokale Bildungslandschaften in Kooperation von Ganztagschule und Jugendhilfe“ vorgestellt werden. Dabei wird in einem ersten Schritt plausibilisiert, warum gerade die lokale Gestaltungs- und politische Regulationsebene mehr und mehr in den fachpolitischen Fokus geraten. In einem weiteren Schritt wird gezeigt, dass lokale Bildungslandschaften zumindest auf programmatischer Ebene auf einem erweiterten – über Schule und formale Bildung hinausweisenden – Bildungsverständnis basieren. Im dritten Schritt wird der Versuch unternommen, die Vieldimensionalität der lokalen Gestaltungsbemühungen herauszuarbeiten und zu ordnen, bevor dann Stolpersteine (4) und – als Resümee (5) – Entwicklungsvarianten lokaler Bildungslandschaften näher beleuchtet werden.

1. Bedeutungsgewinn lokaler Handlungskonzepte

Die Gründe der durchgängig zu beobachtenden Aufwertung der lokalen Gestaltungsebene sind vielfältiger Art:

- Effektive Strategien zum Abbau herkunftsbedingter Bildungsbenachteiligung müssen sozialmilieusensibel und quartiersübergreifend (soziale Durchmischung) ausgearbeitet werden.
- Der beschleunigte Ganztagschulausbau im Rahmen der „Investitionsvereinbarung Bildung und Betreuung“ (IZBB) (BMBF 2003) ist nur lokal abgestimmt bedarfsgerecht ausgestaltbar.

- Durch den demografischen Wandel nötig werdende Infrastrukturanpassungen müssen auf die regionalen Bedarfe zugeschnitten werden.
- Eine gut ausgebaute Bildungsinfrastruktur gilt zunehmend als Standortfaktor in der Konkurrenz der Gebietskörperschaften um Wirtschaftsansiedlungen.
- Das Leitziel der Vereinbarkeit von Familie und Beruf erfordert einen infrastrukturellen Ausbau von Kitas und Ganztagsangeboten, was wiederum ohne lokale Bedarfsanalysen zum Betreuungsbedarf der Familien nur schwer erreichbar ist.
- Die angestrebte Verbesserung des Passungsverhältnisses von Kompetenzerwerb und Qualifikationserfordernissen der Wirtschaft muss die konkrete regionale Wirtschaftsstruktur in Rechnung stellen.

Die hier nur kurz und unvollständig skizzierten vielfältigen Motive zum ganztägigen Um- und Ausbau der Infrastrukturen von Bildung, Erziehung und Betreuung fließen in der diskursiven Metapher „Lokale Bildungslandschaft“ zusammen. Aus Sicht der Bildungsforschung handelt es sich dabei um einen noch offenen Aushandlungs- und Gestaltungsprozess, der vielfältige Beteiligungschancen bietet.

2. Erweiterung des Bildungsverständnisses

Die diskursiven Metaphern „Bildung ist mehr als Schule“ (Bundesjugendkuratorium u.a. 2002) und „Bildung von Anfang an“ (Ministerium für Bildung 2005) stehen für die in den vergangenen Jahren gewachsene Einsicht in die Notwendigkeit, Bildung umfassend zu konzipieren. Auf fachpolitischer Ebene kann die gemeinsame Erklärung der Jugend- und Kultusministerkonferenz der Länder aus dem Jahr 2004 als diesbezüglich wichtiger Meilenstein gelten (JMK/KMK 2004). Hier wurden auch prioritäre Handlungsfelder einer stärker aufeinander bezogenen Perspektive von Schule und Jugendhilfe fokussiert und fachpolitische Leitlinien definiert. Dieser gemeinsame Reflexionsprozess wurde in der Zwischenzeit fortgesetzt und aktualisiert (vgl. Held & Struck 2008; Stolz 2008b).

Zwei fachpolitische Erklärungen sind für das Thema „Lokale Bildungslandschaft“ von zentraler strategischer Bedeutung: zum einen die (inzwischen ebenfalls fortgeschriebene) Erklärung des Deutschen Vereins zur „kommunalen Bildungslandschaft“ von 2007 (DV 2007; 2009) und zum anderen die ein halbes Jahr später erschienene „Aachener Erklärung“ des Deutschen Städtetags (Deutscher Städtetag 2007). Hier erhielt der Begriff der „kommunalen Bildungslandschaft“ ein Profil, das die spezifischen Interessenslagen von Landkreisen und Städten als Schul- und Jugendhilfeträger besonders betont. Dagegen repräsentiert das Modellprojekt „Selbstständige Schule“ (2002–2008) des Landes Nordrhein-Westfalen in Kooperation mit der Bertelsmann Stiftung einen stärker schulzentrierten Ansatz „regionaler Bildungslandschaften“, bei dem die Schaffung einer staatlich-kommunalen Verantwortungsgemeinschaft im Mittelpunkt steht (vgl. Projektleitung Selbstständige Schule 2008).

Aufbauend auf dem – durch diese zentralen Positionspapiere markierten – fachpolitischen Diskurs hat das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) im Jahr 2009 unter dem Titel „Lernen vor Ort“ ein Programm zur Förderung des Aufbaus lokaler Bildungslandschaften aufgelegt (vgl. BMBF 2009). Bereits im Vorfeld dieses mit 60 Millionen Euro Fördersumme ausgestatteten Programms hatten u.a. die Deutsche Kinder- und Jugendstiftung (DKJS) und die Jacobs Foundation mit dem gemeinsamen Programm „Lebenswelt Schule“ (DKJS o.J.) sowie das Deutsche Jugendinstitut (DJI) mit zwei parallelen, von den Bundesressorts für Bildung (BMBF) und für Jugend (BMFSFJ) geförderten Begleitforschungsprojekten für eine wissenschaftliche und praxisanleitende Fundierung des Fachdiskurses gesorgt (vgl. DJI 2007; 2008). Das Programm „Lernen vor Ort“ betont mit den vier Kernmodulen kommunales Bildungsmanagement, Bildungsberatung, Bildungsübergänge und Bildungsmonitoring die regulatorische Dimension von Bildung, die nicht so sehr auf das Individuum oder auf pädagogische Handlungskonzepte und Innovationen fokussiert, sondern den Blick stärker auf aggregierte Bildungserträge und auf interinstitutionelle Vernetzung richtet.

Jenseits dessen sind in den letzten Jahren aber auch einschlägige Positionspapiere entstanden, die stärker auf der bildungstheoretischen und -programmatischen Ebene angesiedelt sind. Aus Sicht der Kinder- und Jugendhilfe erscheint dabei der Zwölfte Kinder- und Jugendbericht

maßgebend (BMFSFJ 2005). Hier wurden pädagogische Perspektiven einer „Bildung von Anfang an“ (ebd., S.28) und eines um die Dimensionen der non-formalen Bildung und des informellen Lernens erweiterten Bildungsverständnisses konkretisiert. Schon einige Jahre früher hatten fachpolitische und wissenschaftliche Akteure aus dem Bereich der Kinder- und Jugendhilfe hierfür mit den „Leipziger Thesen“ die konzeptionellen Grundlagen gelegt und dabei die seither viel verwendete Formel „Bildung ist mehr als Schule“ geprägt (BJK u.a. 2002).

Im Kontext dieses erweiterten Bildungsverständnisses werden schul-, sozial-, kultur- und freizeitpädagogische Perspektiven mit weiteren Feldern (z.B. dem der politischen Bildung) in gemeinsamen pädagogischen Konzepten verknüpft. Auf diesem Ansatz basiert auch der seit 2003 im Rahmen des Investitionsprogramms „Zukunft Bildung und Betreuung“ (IZBB) forcierte Ganztagserschulungsausbau (BMBF 2003).

Mit dem Begriff der „Ganztagsbildung“ (Coelen & Otto 2008; Stolz 2008a) wurde in jüngerer Zeit der Versuch unternommen, das Ganztagsangebot etwas stärker vom einzelschulischen Kontext und der Letztverantwortung der Schulleitung für die Angebotsgestaltung zu lösen; dies nicht zuletzt, um die genuinen Stärken der außerschulischen Partner im Bildungssetting mehr zum Tragen zu bringen. Ganztagsbildungskonzepte fokussieren nicht mehr vorrangig die Integration von Angebot und Unterricht, die auch wohl nur in (vergleichsweise teuren) gebundenen Ganztagserschulungskonzepten wirklich gelebt werden kann.

Mit den Diskursen um die qualitative, pädagogische Weiterentwicklung von Ganztagserschulung und Ganztagsbildung findet der auf die institutionelle Regulations- und Vernetzungsebene zentrierte Bildungsdiskurs den Anschluss an (reform-) pädagogische Fragen der Gestaltung einer verbesserten individuellen Förderung, eines multimodalen Lernens mit „Kopf, Herz und Hand“ (Pestalozzi) gemäß den Resultaten der neueren Hirnforschung (vgl. Spitzer 2006), sowie der Einsicht in den Charakter von Bildung als „Selbstbildung“ (BMFSFJ 2005, S.100). Die Frage, wie diese pädagogische Gestaltungsebene mit den skizzierten politisch-regulatorischen Handlungskontexten verkoppelt werden kann, wird derzeit aber noch kaum diskutiert.

Quer zu diesen Diskursen steht die bildungssoziologische Einsicht in die Funktion von Bildung als „kulturellem Kapital“ (vgl. Bourdieu &

Passeron 1971); analog und in enger Verbindung zum ökonomischen Kapital trägt vor allem schulische Bildung demnach wesentlich zur Reproduktion sozialer Klassen bei und steht damit im Gegensatz zum meritokratisch-universalistischen Leistungsindividualismus. Chancengerechtigkeit im Bildungssystem bleibt damit immer auch ein Stück weit Ideologie.

3. Gestaltungsdimensionen lokaler Bildungslandschaften

Die Gestaltung lokaler Bildungslandschaften scheint in vielen Regionen zunächst eine primäre Aufgabe der administrativen *Bildungsplanung* – verstanden als integrierte Fachplanung – zu sein. Hierbei geht es zum Teil um äußerst komplexe Fragestellungen, da beispielsweise die für die Schulnetz- und -entwicklungsplanung herangezogenen Daten nicht umstandslos mit der oft sozialräumlich orientierten Jugendhilfeplanung verknüpft werden können und beide wiederum nicht mit Daten aus dem Bereich der Sozial- oder auch der Raum- und Stadtentwicklungsplanung kompatibel sind; dieses Problem beruht auf den unterschiedlichen Zuständigkeiten, Konzepten und Zielen der Einzelplanungsbereiche und kann daher auch keineswegs durch eine rein technisch verstandene Veränderung der Datenstrukturierung aufgelöst werden. Nach der zunächst im Diskurs erhobenen Maximalforderung nach einer „integrierten Fachplanung“ geht es gegenwärtig eher um das zugleich bescheidenere wie auch konkretere Ziel, die Datenbestände *unter bildungsrelevanten Aspekten* miteinander zu verknüpfen und so eine umfassende, empirisch gestützte Bildungsplanung zu ermöglichen.

In diesem Zusammenhang fällt auch immer wieder der Begriff „*Bildungsmonitoring*“, verstanden als indikatorenbasierte und in regelmäßigen Abständen erneuerte lokale Bildungsberichterstattung (vgl. Projektgruppe 2009). Hinsichtlich freiwillig wahrnehmbarer, organisierter Bildungsangebote wie der Jugendarbeit fällt dabei der eklatante Mangel an „Wirkungsindikatoren“ auf, so dass derzeit nicht umfassend dokumentiert werden kann, was non-formale Bildungsangebote im Hinblick auf den Kompetenzerwerb der involvierten Kinder und Jugendlichen eigentlich leisten.

In allen durch das DJI wissenschaftlich begleiteten und beratenen Regionen werden *beteiligungsorientierte Planungsverfahren* erprobt und für wesentlich erachtet. Hier spielen auch die öffentliche Jugendhilfe und – vermittelt über den Jugendhilfeausschuss und weitere, regional unterschiedlich strukturierte Gremien – auch die freien Träger der Kinder- und Jugendhilfe eine mehr oder minder bedeutsame Rolle.

Von wachsender Bedeutung in der Bildungslandschaft ist die *Gestaltung anregender Lern- und Lebensumgebungen*, z.B. im Kontext „pädagogischer Architektur“ in Schulen und Jugendfreizeiteinrichtungen und den dadurch zum einen bewusst geschaffenen, zum anderen aber auch nicht-intendierten Aneignungsmöglichkeiten. Deutlich dahinter zurück bleiben aber die Bemühungen, den *gesamten lokalen Raum* zu einer anregenden Lern- und Lebensumgebung für Kinder und Jugendliche auszubauen, indem beispielsweise die Zugangsschwellen zu außerschulischen Lernorten wie Theater, Museen, Musik- und Jugendkunstschulen, Bibliotheken, Volkshochschulen etc. durch maßgeschneiderte Angebote gesenkt oder auch beispielsweise durch Kooperation mit Förstern der Wald als Lernort entdeckt wird.

Eines der vor allem durch die Pionierarbeiten der „Bertelsmann-Stiftung“ in Kooperation mit dem Land Nordrhein-Westfalen im Bereich der Gestaltung „regionaler Bildungslandschaften“ (Projektleitung 2008) bereits seit Längerem gut etablierten Handlungsfeld betrifft die *Fortbildung der Lehr- und pädagogischen Fachkräfte* in den Bildungsregionen. Angesichts der enorm großen Anzahl von Lehrkräften, Erzieherinnen und Erzieher, Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen sowie weiterem pädagogischen Personal ist dies eine für die Kommunen infrastrukturell schwer zu schulternde Aufgabe, die über „regionale Entwicklungsfonds“ abgesichert werden muss und entsprechend lange Zeiträume benötigt. Neben den klassisch-„schulzentrierten“ Schwerpunkten Unterrichtsentwicklung und Schulmanagement sind hier künftig verstärkt Fortbildungsinhalte zu fokussieren, die sich auf die Kooperation von Schule mit außerschulischen Akteuren sowie auf die Kooperation von Lehrkräften mit nicht-unterrichtendem, pädagogischen Personal beziehen. Die Befähigung zur Arbeit in multiprofessionellen Teams muss dabei zum Fokus von *gemeinsamen* Fortbildungen werden.

Planung, zivilgesellschaftliche Beteiligung, die subjektive *Aneignung* anregerer Lern- und Lebensumgebungen und die *Professionalisierung* der Lehr- und pädagogischen Fachkräfte machen somit die vier zentralen, vielfältig miteinander verknüpften Gestaltungsdimensionen lokaler Bildungslandschaften aus.

4. Stolpersteine lokal vernetzter Bildung

Die empirischen Ergebnisse der laufenden DJI-Forschung lassen eine Reihe von Entwicklungsproblemen lokaler Bildungslandschaften deutlich werden, die zumeist auf strukturelle Rahmenbedingungen verweisen, im gegebenen Rahmen also letztendlich nicht lösbar sind. Diese Befunde können hier nur thesenförmig skizziert werden:

1. Die interinstitutionelle Vernetzung aller Bildungsanbieter und Teilsysteme (im Kern: Jugendhilfe und Schule) führt keineswegs automatisch zu einer veränderten pädagogischen Praxis in multiprofessionellen Teams; diese scheint vielmehr ihre eigenen Ge- und Misslingsbedingungen aufzuweisen und scheitert vor Ort häufig an Unkenntnis über die Arbeitsbedingungen und Standards der jeweils anderen Profession (z.B. Schul- vs. Sozialpädagogik) sowie vor allem an unzureichenden zeitlichen und personellen Ressourcen für die gemeinsame Vorbereitung, Durchführung und Nachbereitung von Angeboten, etwa im Rahmen der Ganztagschule.
2. Die lokalen Bemühungen bleiben sehr stark auf die Dimension der formalen Bildung beschränkt; non-formale Bildungsanbieter geraten häufig in eine Zuliefer- und Unterstützungsfunktion für Schule. Die Öffnung von Schule in den sozialen Raum und die Nutzung vielfältiger außerschulischer Lernorte und Gelegenheitsstrukturen zum informellen Lernen bleiben häufig außen vor.
3. Bildungslandschaften sind derzeit noch kaum als „Beteiligungslandschaften“ zu qualifizieren – jedenfalls was die Beteiligung unorganisierter Bürgerinnen und Bürger, etwa von Kindern, Jugendlichen und Eltern angeht. Es gelingt bislang nicht, Beteiligung erwartbar und verlässlich (vgl. BJK 2009) in die lokalen Planungsprozesse einfließen zu lassen. Es bleibt weithin bei punktuellen „Leuchtturmpro-

jekten“, die trotz ermutigender Erfolge nicht in die institutionelle Regelpraxis einfließen und somit nicht nachhaltig verankert werden.

5. Resümee: Entwicklungsvarianten

Bildungslandschaften können sich idealtypisch in zweierlei Weise entwickeln, wobei vor Ort zumeist Mischformen auftreten:

In einer schulzentrierten Variante wird der Schwerpunkt auf die einzel-schulische Entwicklung (Schulmanagement, Unterrichtsentwicklung) sowie auf die interschulische Vernetzung gelegt; Kooperationspartner kommen hier erst im dritten Schritt hinzu und unterstützen Schulen bei ihren Aufgaben. Das bereits genannte, mittlerweile abgeschlossene Landesprogramm „Selbstständige Schule“ des Landes Nordrhein-Westfalen und der Bertelsmann-Stiftung war von dieser Perspektive geprägt (vgl. Projektleitung 2008).

In einer dezentrierten Variante (vgl. Stolz 2006) werden Jugendhilfe und Schule als Kerninstanzen einer öffentlich verantworteten Bildung, Erziehung und Betreuung und somit als institutioneller Mittelpunkt eines gleichwohl über den ganzen lokalen Raum verteilten Bildungsnetzwerkes gesehen. Hier setzt man auf einen breiten Bildungsbegriff, der den lokalen Raum als möglichst anregend zu gestaltende Lern- und Lebensumgebung für informelles „learning by doing“ begreift und freiwillig nutzbaren, non-formalen Bildungsangeboten (etwa auch im Rahmen der Jugendarbeit) eine wichtige Rolle zuschreibt. Als wissenschaftlicher Referenzbericht gilt hier der 12. Kinder- und Jugendbericht der Bundesregierung mit seiner Pointe, den soziologisch beobachtbaren Prozess der „Entgrenzung von Bildung“ (BMFSFJ 2005, S.92ff.) bewusst und im Kontext einer alle Institutionen und Adressaten umfassenden Aushandlungs- und Beteiligungskultur zu gestalten.

Während an prominenter Stelle für die schulzentrierte Entwicklungsvariante lokaler Bildungslandschaften die Bertelsmann-Stiftung und die Deutsche Kinder- und Jugendstiftung¹² zu nennen sind, wird die kooperationszentrierte Entwicklungsvariante insbesondere durch das Deut-

¹² Vgl. zum Programm „Lebenswelt Schule“ von DKJS und Jacobs Foundation: www.lebenswelt-schule.net

sche Jugendinstitut vertreten und konzeptionell kontinuierlich weiter entwickelt.¹³

Beide Entwicklungsvarianten setzen auf eine verbesserte individuelle Förderung für alle Kinder und Jugendlichen (nicht nur bestimmter Zielgruppen), wobei es für die Bildungsinstitutionen vor allem darauf ankommt, zu lernen, sensibler mit unterschiedlichen individuellen Lernausgangsbedingungen umzugehen. Für beide Varianten ist zudem die konsensuelle Etablierung einer „staatlich-kommunalen Verantwortungsgemeinschaft“ zwischen Kommune und Schulaufsicht als Gelingensbedingung von zentraler Bedeutung; ohne – oder gar gegen – Schule kann keine Kommune ihre Bildungslandschaft Erfolg versprechend gestalten. Und schließlich setzen beide Strategien auf den Aufbau einer integrierten Sozial- und Bildungsberichterstattung („Bildungsmonitoring“) und einer darauf basierenden abgestimmten oder integrierten Bildungsplanung unter zentralem Einbezug von Jugendhilfe- und Schulentwicklungsplanung. Erst in wenigen Regionen angedacht, aber in beiden Strategien ebenfalls übereinstimmend als wichtig erachtet, ist die Integration dieser Bildungsplanung in den Kontext der Stadtentwicklungsplanung. Es gibt also viele Gemeinsamkeiten beider Varianten und der bildungstheoretisch wesentliche Unterschied liegt vielleicht darin, dass in der schulzentrierten Variante Bildung noch primär als formale Bildung gedacht wird, während in der dezentrierten Variante ein breites, sozialisationstheoretisch fundiertes Bildungsverständnis (vgl. Grundmann 2006) zum Tragen kommt, in dessen Kontext Bildung und alltägliche Lebensführung sowie Bildung und Bewältigung lebenslagegeprägter Entwicklungsbedingungen – und nicht abstrakte Kompetenzerwinne – im Mittelpunkt stehen.

¹³ Diese idealtypische Kontrastierung betrifft den Bildungslandschaftsdiskurs natürlich nur insoweit, wie es um die Zielgruppe der Kinder und Jugendlichen im Schulalter geht. Mit den Programmen „Lernende Regionen“ und „Lernen vor Ort“ fördert das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) den Aufbau lokal und regional vernetzter Bildungsstrukturen, wobei aber der Bezugsrahmen einerseits weiter gefasst („Lebenslanges Lernen“), andererseits faktisch aber eher in Richtung Erwachsenenbildung ausgedeutet wird – jedenfalls galt dies für das Programm „Lernende Regionen“. Vgl. www.lernen-vor-ort.info (Letzter Zugriff am 24.05.2009); Vgl. www.lernende-regionen.info/dlr/index.php (Letzter Zugriff am 24.05.2009). Zum Evaluationsbefund der Zentrierung des Programms auf die Erwachsenenbildung vgl. Nuissl u.a.2006.

Literatur

- BJK (Bundesjugendkuratorium) (2009): Partizipation von Kindern und Jugendlichen – Zwischen Anspruch und Wirklichkeit: Stellungnahme des Bundesjugendkuratoriums.
www.bundesjugendkuratorium.de/pdf/2007-2009/bjk_2009_2_stellungnahme_partizipation.pdf (Letzter Zugriff am 08.06.2010).
- BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung) (2009): Lernen vor Ort: Eine gemeinsame Initiative des Bundesministeriums für Bildung und Forschung mit deutschen Stiftungen.
http://www.lernen-vor-ort.info/_media/Lernen_vor_Ort_screen_neu.pdf; (Letzter Zugriff am 08.06.2010).
- BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung) 2003: „Investitionsprogramm Zukunft Bildung und Betreuung“.
www.zeit-fuer-mehr.info/_downloads/Verwaltungsvereinbarung_IZBB.pdf (Letzter Zugriff am 08.06.2010).
- BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung) o. J. (2004): Investitionsprogramm „Zukunft Bildung und Betreuung“: Ganztagschulen. Zeit für mehr.“
www.bmbf.de/pub/ganztagschulen-zeit_fuer_mehr.pdf; (Letzter Zugriff am 08.06.2010).
- 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. Berlin.
- Bourdieu, P.B./ Passeron J.-C. (1971): Die Illusion der Chancengleichheit: Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs. Stuttgart.
- Bundesjugendkuratorium/ Sachverständigenkommission des Elften Kinder- und Jugendberichts/ Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe (AGJ) (2002): Bildung ist mehr als Schule: Leipziger Thesen zur aktuellen bildungspolitischen Debatte. Bonn, Berlin, Leipzig.
- Coelen, T./ Otto, H.-U. (Hg.) (2008): Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch. Wiesbaden: VS.
- Deutscher Städtetag (2007): Aachener Erklärung des Deutschen Städtetages anlässlich des Kongresses „Bildung in der Stadt“ am 22./23. November 2007.
www.staedtetag.de/imperia/md/content/veranstalt/2007/58.pdf; (Letzter Zugriff am 08.06.2010).

- DJI (Deutsches Jugendinstitut) (2007): Projekt „Lokale Bildungslandschaften in Kooperation von Ganztagschule und Jugendhilfe“, gefördert vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). www.dji.de/lobi; (Letzter Zugriff am 08.06.2010).
- DJI (Deutsches Jugendinstitut) (2008): Projekt „Lokale Bildungslandschaften in Kooperation von Jugendhilfe und Schule“, gefördert vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ). (www.dji.de/lobi_jh); (Letzter Zugriff am 08.06.2010).
- DKJS (Deutsche Kinder- und Jugendstiftung) (o. J.). Dokumentation des Programms „Lebenswelt Schule“ der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung und der Jacobs Foundation, Berlin. www.dkjs.de/uploads/tx_spdkjsprogram/LWS_Heft_final.pdf; (Letzter Zugriff am 08.06.2010).
- DV (Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge e.V.) (2007): Diskussionspapier des Deutschen Vereins zum Aufbau Kommunalen Bildungslandschaften. www.aba-fachverband.org/fileadmin/user_upload/user_upload_2009/bildung_allgemein/DV_bildungslandschaften.pdf (Letzter Zugriff am 08.06.2010).
- DV (Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge e.V.) (2009): Empfehlungen des Deutschen Vereins zur Weiterentwicklung Kommunalen Bildungslandschaften. https://www.deutscher-verein.de/05-empfehlungen/Kinder_und_Jugendhilfe/Empfehlungen_zur_Weiterentwicklung_Kommunalen_Bildungslandschaften (Letzter Zugriff am 08.06.2010).
- Grundmann, M. (2006): Sozialisation: Skizze einer allgemeinen Theorie. Stuttgart.
- Held, K.-H./ Struck, N. (2008): Zwischenbilanz zur Zusammenarbeit von AGJ und KMK im Themenbereich Kooperation von Jugendhilfe und Schule. In: Forum Jugendhilfe, Heft 3, S.2–3.
- JMK/KMK (Jugend- und Kultusministerkonferenz) (2004): Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe zur „Stärkung und Weiterentwicklung des Gesamtzusammenhangs von Bildung, Erziehung und Betreuung“. www.schleswig-holstein.de/Bildung/DE/Downloads/KiTas/staerkungJMK,templateId=raw,property=publicationFile.pdf (Letzter Zugriff am 08.06.2010).
- Ministerium für Bildung, Frauen und Jugend Rheinland-Pfalz (2005): Zukunftschance Kinder: Bildung von Anfang an. www.eduserver.de/zeigen_e.html?seite=3581 (Letzter Zugriff am 08.06.2010).
- Nuissl, E. u.a.(2006): Regionale Bildungsnetze: Ergebnisse zur Halbzeit des Programms „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken“. Bielefeld. München, S.114–130.

- Projektgruppe (2009): Anwendungsleitfaden zum Aufbau eines Kommunalen Bildungsmonitorings: Version Februar 2010. www.statistik.baden-wuerttemberg.de/BildungKultur/Analysen!Aufsaetze/bildungsmonitoring.pdf (Letzter Zugriff am 08.06.2010).
- Projektleitung „Selbstständige Schule“ (Hg.) (2008): Selbstständige Schulen in regionalen Bildungslandschaften: Eine Bilanz. Troisdorf.
- Spitzer, Manfred (2006): Lernen: Gehirnforschung und die Schule des Lebens. Heidelberg.
- Stolz, H.-J. (2006): Dezentrierte Ganztagsbildung: Diskurskritische Anmerkungen zu einer aktuellen Debatte. In: Otto, H.-U./ Oelkers, J. (Hg.): Zeitgemäße Bildung. München: Ernst Reinhardt.
- Stolz, Heinz-Jürgen (2008a): Ganztagsbildung im lokalen Raum. Perspektiven der Kinder- und Jugendhilfe. In: Die Deutsche Schule. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis, 100. Jg., Heft 3, S.281–288.
- Stolz, Heinz-Jürgen (2008b): Zukunftsfelder der Kooperation Schule – Jugendhilfe. In: Forum Jugendhilfe, Heft 3, S.3–9.

Zum Autor

Dr. Heinz-Jürgen Stolz forscht am Deutschen Jugendinstitut in München. Arbeitsgebiete: die Kooperation von Jugendhilfe und Schule, Lokale Bildungslandschaften, Ganztagschule und Bildungsforschung.

stolz@dji.de

Abschnitt III:
Gestaltungsansätze

Wie kann sich „gute“ Ganztagschule entwickeln? Theorie und Praxis von Gelingensfaktoren gebundener Ganztagschulen

1. Theoretische Überlegungen: Das Erfordernis von Gelingensfaktoren gebundener Ganztagschulen

Die Implementierung gebundener Ganztagschulen bietet Einzelschulen die Möglichkeit zu übergreifenden Schulentwicklungsprozessen und gemäß Hartmut von Hentig Schule „neu zu denken“. Bei der Umstrukturierung von Halbtags- in Ganztagschulen werden die Schulen jedoch vor vielfältige neue Herausforderungen gestellt; es setzen sich Umstrukturierungsprozesse in Gang und verschiedene – äußere oder innere – Faktoren wirken sich als Gelingens- oder Misslingensfaktoren auf die Realisierung des im Vorfeld entworfenen pädagogischen Ganztagskonzeptes aus.

Die pädagogischen Aufgaben der Ganztagschule werden seit geraumer Zeit umfassend erörtert. Ebenso ist die Verwirklichung der neu errichteten Ganztagschulen Gegenstand der bundesweiten wissenschaftlichen empirischen Untersuchung StEG („Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen“). Der Diskurs über die Realität und Praxis von Ganztagschulen sowie das Gelingen und die Qualitätsmerkmale „guter“ Ganztagschulen stellt jedoch noch ein weites Forschungs- und Handlungsfeld dar.

Auf Bundesebene mahnt Holtappels in diesem Kontext auch vor einer „Ausbau-Qualitäts-Falle“, wenn nicht rechtzeitig Orientierungsrahmen entstehen, die instabilen Organisationsformen bzw. einer möglichen Beliebigkeit entgegenwirken. So wird bundesweit im Rahmen einer heterogenen Fachdiskussion „vor explosionsartiger Ausdehnung der Ganztagschule, ohne die Idee voll zu realisieren“ (Jürgens 2006, S.9) gewarnt. Aufgrund des rasanten quantitativen Anstieges von Ganztagschulen innerhalb weniger Jahre muss nun zeitnah der Fokus auf die

Qualität von Ganztagschulen gerichtet werden, um der Tatsache entgegenzuwirken, „dass inzwischen alles Ganztagschule genannt wird, was nachmittags irgend etwas anbietet“ (Appel & Rutz 2002, S.287). Interessant ist die Forschungsfrage, inwieweit sich eine unterschiedliche qualitative Realisierung des Ganztagsangebotes auf Variablen in der Implementierungsphase zurückführen lässt, welche die Konzeptarbeit der Einzelschule, die strukturellen Gegebenheiten sowie auch den Einzelschulentwicklungsprozess selbst kennzeichnen. Es fehlt bisher an systematischen wissenschaftlichen Befunden darüber, wie Ganztagschulen am besten implementiert werden, welche Gelingens- und Misslingensfaktoren für den Ausbau der Ganztagschulen existieren. Damit in Verbindung steht die Frage nach dem effizienten Mitteleinsatz zur Schaffung günstiger Rahmenbedingungen sowie entsprechender Handlungsempfehlungen für Schule, Schulverwaltung und Entscheidungsträger.

2. Zielkonzeption „gelungener“ Ganztagschulen

Die Frage nach der Zielkonzeption von Schulen stellt sich auf einer allgemeinen Ebene und auf einer Handlungsebene (vgl. Aurin u.a. 1982, S.17). Ziele von Ganztagschulen und deren konzeptionelle Gestaltungsmerkmale entsprechen den bildungs-, familien- und sozialpolitischen Herausforderungen unserer Zeit. Dabei ist die gebundene Ganztagschule in Bayern nicht als verlängerte Unterrichtsschule (wie z.B. in Frankreich) konzipiert, sondern zeichnet sich durch ein ganzheitliches rhythmisiertes Bildungskonzept aus.

Das Erreichen von Zielen hängt jedoch stark von der konkreten praktischen Handlungsebene im Schulalltag ab, „in der Herbeiführung eines gemeinsamen Verständnisses von Schule all derjenigen, die an ihrem Geschehen unmittelbar beteiligt sind“ (Aurin u.a. 1982, S.17). In der Praxis definiert sich ferner das „Gelingen“ häufig in Form von Konstrukten, die durch die Beteiligten (z.B. Lehrer, Eltern, Schüler) und deren spezifischen Erwartungen an Ganztagschule entstehen.

So fanden sich in Elternbefragungen (vgl. Dollinger 2009) beispielsweise signifikant oft die Nennungen „[...] dass ich berufstätig sein kann“, „dass mein Kind zusätzlich gefördert wird“, „[...] weil die Schule attraktive Freizeit-

angebote bietet“ als Entscheidungsmotiv. Selbstverständlich werden diese Erwartungen im Vorfeld der Implementierung eines Ganztagsangebotes später die Definition bzw. die Beurteilung des Gelingens beeinflussen. Voraussetzung für das Gelingen von Ganztagschulen ist sowohl ein Wissen um die aktuelle Situation als auch die Analyse von Sachverhalten, die eine Verbesserung evozieren oder das Misslingen vermeiden. Es gibt im Rahmen der qualitativen Sozialforschung mehrere Wege, um zu diesem Wissen zu gelangen, wobei im Rahmen meiner Untersuchung Fallstudien gewählt wurden.

3. Ganztagschule als innovativer Schulentwicklungsprozess

Die Implementierung einer Innovation – wie beispielsweise des Ganztagsschulsystems – ist nicht die bloße „Umsetzung einer Erneuerung“ (Altrichter & Wiesinger 2005), sondern Grundlage für das Gelingen muss die Identifikation aller Beteiligten mit „ihrer“ Ganztagschule sein. Zieht man an dieser Stelle die Ergebnisse der Schulentwicklungsforschung der 1980er Jahre heran, so ist die Einzelschule aufgrund ihrer individuellen Gegebenheiten der Motor (vgl. Dalin & Rolff 1990; Fend 1986), dessen Wandel nicht top-down angeordnet werden kann, was dem freiwilligen Ausbau zu gebundenen Ganztagschulen in Bayern entspricht.

Schlüsselfaktoren einer gelungenen Innovation	
<i>Allgemeine Innovationsbereitschaft im Kollegium und der Schulfamilie</i>	Wille und „innerer Zug“, Schule als Ganztagschule neu zu gestalten, Weiterentwicklung, Fortbildung
<i>Sockelniveau des Entwicklungsstandes der Lernkultur an der Schule vor Umwandlung zur Ganztagschule</i>	Bereits zu Beginn der Innovation Erfahrung mit päd. Ansätzen (z.B. offene Unterrichtsformen, Förderkonzept der Schule, Öffnung von Schule), fundierte Kenntnisse und Kompetenzen

<i>Führungsqualität einer initiiierenden Schulleitung und Steuerung durch tragende Kräfte</i>	Vorhaben nach außen vertreten (z.B. gegenüber Eltern und Sachaufwandsträger), nach innen Transparenz und Freiraum, tragende Lehrkräfte in Vorreiterfunktion
<i>Akzeptanz und Partizipation des Ganztagskonzeptes im Lehrerkollegium der Einzelschule</i>	Hohe Akzeptanz des Ganztagskonzeptes im Kollegium, konstruktiv-kritische Grundhaltung, aktive Beteiligung an Konzeptarbeit und päd. Umsetzung des Ganztagsangebotes
<i>Teambildung und intensive Lehrerkoooperation</i>	Teamartige Arbeitsstrukturen, vielfältige Kooperationsformen (z.B. Steuergruppe, Lehrertandem, Jahrgangsstufenteams)
<i>Lokale und regionale Unterstützungsstruktur von außen</i>	Unterstützung durch Schulaufsicht, Beratung (z.B. durch Koordinatoren an den Bezirksregierungen), Begleitung durch ISB, Unterstützung des Schulträgers, Planungshilfe, Eltern (breites Votum der Akzeptanz)

Abbildung 1: Ausgewählte Schlüsselfaktoren für eine gelungene Implementierung der Innovation Ganztagschule (Dollinger 2009, S.182)

Insbesondere dem Sockelniveau des Entwicklungsstandes der Schule vor Umwandlung in eine Ganztagschule kommt entscheidende Bedeutung zu, da Qualitätsentwicklung von Ganztagschulen immer auf dem erreichten Stand schulischer Qualität der (bisherigen Halbtags-) Schule aufbaut und neue Ziele künftigen Handelns definieren muss.

4. Diskussion ausgewählter Einflussvariablen auf das Gelingen von Ganztagschule

Bereits die Ergebnisse der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung (vgl. Ipfing 1981) im Rahmen der Reformversuche von Ganztagschulen in den 1970er-Jahren zeigten ausgewählte Problemfelder für das Gelingen von Ganztagschule auf, wie z.B. die ungelöste Frage der Rhythmisierung, die Tagesorganisation, die Gefahr der Verplanung und Verschulung der Lernenden, eine höhere und andersartige Lehrerbela-

tion sowie äußere Bedingungen und Einflussfaktoren (z.B. baulich-räumliche Aspekte, soziale Schülerzusammensetzung, Konkurrenz außerschulischer Freizeitangebote).

Ergänzend können Ergebnisse der angloamerikanischen Forschung (vgl. Fullan 1982) dafür herangezogen werden, welche Faktoren sich nachteilig auf das Gelingen einer Innovation auswirken, wie z.B. *Overload* wegen gleichzeitiger Änderungserfordernisse, mangelnde Kompatibilität mit den Normen etablierter Schulpraxis, unzureichende Ressourcen oder auch falsche Veränderungsstrategien. Amerikanische Studien geben aber ebenso Aufschluss über förderliche Schlüsselfaktoren bei der Implementierung von Neuerungen, wie z.B. Innovationsorientiertes Leitungshandeln, Herstellung eines pädagogischen Konsenses oder kooperative Zusammenarbeit am Schulkonzept innerhalb eines Kollegiums (Mortimore u.a. 1988, Purkey & Smith 1983, Brophy & Good 1986). Folgende Prozessmerkmale begünstigen nach Fullan 1993; Haenisch 1993; Holtappels 2002 und 2004 die Implementierung von Innovationen: effektives Schulleitungshandeln, breite Akzeptanz der geplanten Innovation im Kollegium mit grundlegender Innovationsbereitschaft und gezielter Steuerung, unterstützendes Arbeitsklima, Kompetenzen zur Bewältigung der Innovation, Teamhandeln, Vorhandensein und Nutzung externer Unterstützungssysteme, Einbezug des Kollegiums in den Entwicklungsprozess und Anwendung systematischer Entwicklungsstrategien.

Die Schlüsselrolle der Schulleitung im Rahmen der Personalstruktur einer Ganztagsschule

„Impulsgeber und Prozessowner“ (Dalin, Rolff & Buchen 1995, S.218), „Unterstützer und Ermöglicher“ (Klippert 2000, S.76), „Schlüsselfiguren für Schulentwicklungsprozesse“ (Hasenbank 2002, S.118) – all dies sind passende Charakterisierungen für die Bedeutsamkeit der Schulleitung im Rahmen der Implementierung einer Ganztagsschule. Die Anforderungen an die heutige Schulleitung sind stark gestiegen, häufig können diese Aufgaben nicht mehr von einer einzigen Leitungsperson allein bewältigt werden. Die Position der Schulleitung entwickelte sich in den letzten zwanzig Jahren weg von der „Lehrkraft mit Zusatzaufgaben“ hin zum „Vorgesetzten mit zentralen Verantwortungen und Zuständigkeiten“ (vgl. Dubs 2008).

Es ist Tatsache, dass Schulleitungen insbesondere bei der Führung einer Ganztagschule multiple Aufgaben zu bewältigen haben, die ihnen erweiterte Management- und Führungskompetenzen abverlangen, z.B.:

- Personalführung in unterschiedlichen Berufsfeldern und Professionen (z.B. externe Kräfte, pädagogisches Fachpersonal, Lehrkräfte)
- Verhandlungen mit außerschulischen Kooperationspartnern (z.B. Vertragsverhandlungen über den Leistungskatalog bzw. die Leistungsbeschreibung des Kooperationspartners)
- Umgang mit politischen Entscheidungsträgern (z.B. Zusammenwirken mit Sachaufwandsträger bei Antragstellung, evtl. Baumaßnahmen aufgrund des Ausbaus des Ganztagszuges)
- Kenntnisse der rechtlichen Grundlagen (z.B. bei Vertragsabschlüssen mit externen Kräften, Kenntnisse über die Rechtslage bei Ganztagsklassen)
- Einblicke in Fundraising (z.B. Suche von Sponsoren, Mitwirkung von Ehrenamtlichen im Ganztagsschulbetrieb)
- Umgang mit Öffentlichkeitsarbeit (z.B. Darstellung des Ganztagsbetriebs in der lokalen Bildungslandschaft, gezielte Elterninformation)

Nur selten gibt es Organisationsgremien, in die auch außerschulische Partner einbezogen sind. Die Folge ist meist eine schulinterne Regelung des Ganztagsbetriebes, vorrangig unter der Verantwortung der Schulleitung. Dies bestätigen auch die Ergebnisse der StEG-Untersuchung, nach der in 84,1% der befragten Schulen (n=358) die Koordination des Ganztagsbetriebes bei der Schulleitung bzw. deren Stellvertretung liegt. Bei 29,4% der befragten Schulen koordiniert eine Einzellehrkraft und 26,1% haben das Instrumentarium einer Steuergruppe eingerichtet (vgl. Dieckmann, Höhmann & Tillmann 2007).

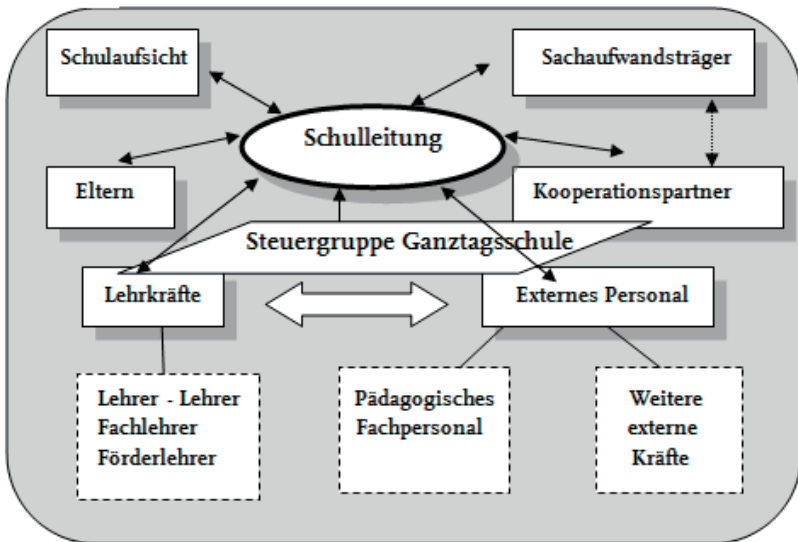


Abbildung 2: Die Schlüsselrolle der Schulleitung im Rahmen der Kooperations- und Personalstruktur einer Ganztagsschule (Dollinger 2009, S.220).

Die Steuergruppe als Schulentwicklungsinstrumentarium

„Die Führung einer Schule (ist) anspruchsvoller und komplexer geworden[...]. Ein Schulleiter kann die an ihn gestellten Aufgaben und Anforderungen jedoch nicht allein bewältigen, wenn er eine Schule in optimaler Weise leiten will. Er ist daher in Zukunft noch stärker gefordert, zu Sicherung und Weiterentwicklung der Qualität innerhalb der Schule, Aufgaben und Zuständigkeiten an andere Personen zu delegieren“ (Rolff 2007)

Ein aktuelles Thema in der internationalen Schulleitungsdiskussion ist dabei die „Verteilte Führung“ („distributed leadership“, vgl. Spillane 2006), d.h. ein Beziehungsnetzwerk von verteilter Führung (vgl. Rolff 2007), mit der sich die Organisationstheorie bereits seit den 60er Jahren beschäftigt. Gerade bei Steuergruppen handelt es sich um ein wenig erforschtes, relativ neues Strukturelement innerhalb der Entwicklung der Einzelschule. Jedoch zeigen Forschungsbefunde aus europäischen Nachbarländern (z.B. Norwegen, Schweiz), dass Steuergruppen einen effizienteren Verlauf von Schulentwicklung ermöglichen (vgl. Rolff 2001).

Die Steuergruppe versteht sich dabei als eine vom Kollegium getragene, innerschulische Struktur, die Teilaktivitäten koordiniert, aber sich auch gleichzeitig auf die Schule als Ganzes (vgl. Rolff 2001) bezieht. Arbeitsfelder von Steuergruppen können dabei insbesondere im Rahmen der Prozesssteuerung Bestandsaufnahme, interne Evaluation sowie Dokumentation des Schulentwicklungsprozesses der Einzelschule vor Ort sein. Auch zeigen aktuelle Studien (Gräsel u.a. 2006), dass Lehrerkooperation in deutschen Schulen nur in geringem Ausmaß praktiziert wird, diese aber positiv mit Arbeitszufriedenheit korreliert und „erfolgreiche Schulen [...] sich durch ein hohes Maß an Kooperation und Kohäsion im Kollegium auszeichnen“ (Gräsel u.a. 2006, S.205).

„Schließlich gibt es Hinweise darauf, dass Kooperation im Kollegium eine fördernde Bedingung für die Übernahme und Umsetzung von Innovationen an Schulen ist.“ (Gräsel u.a. 2006, S.205). Die Ergebnisse von Kolbe & Reh (2009) belegen ferner, dass es Ganztagslehrkräfte subjektiv so empfinden, dass sie *andere* Unterstützung als Halbtagslehrkräfte benötigen. Die Steuergruppe als Entwicklungsinstrumentarium fördert somit nicht nur die Zusammenarbeit in Teamstrukturen innerhalb des Kollegiums, sondern bietet auch die Möglichkeit zur gezielten Weiterentwicklung im Sinne einer Prozessqualität.

Die Bedeutung des Entwicklungsfaktors „Zeit“ für das Gelingen

Bei der Implementierung eines gebundenen Ganztagszuges gibt es vielfältige Herausforderungen zu meistern: Überwindung personeller Widerstände im Kollegium, Zielklärung des Ganztags in pädagogischer Hinsicht, Klärung von Wünschen und Erwartungen auf Seiten der Schülerinnen, Schüler und Eltern sowie organisatorische Umstrukturierungsmaßnahmen – oftmals bleibt gerade in dieser wichtigen Phase zu wenig Zeit für die eigentliche Konzeptarbeit.

Wenn eine Schule ihr Schulkonzept entwickelt, selbst evaluiert und im Schulportfolio festhält, stellt sich schließlich aber auch die Frage nach der „gelebten Wirklichkeit“ des Ganztagskonzeptes. Daher kann das Vorhandensein eines Ganztagskonzeptes allein nicht als Prädiktor für Qualitätsentwicklung an Ganztagschulen angesehen werden, sondern dieses muss stets im Rahmen einer systematischen Entwicklungsarbeit und Evaluation weitergeführt werden. Die Prozessbegleitung von Ganztagschulen zeigt jedoch (vgl. Dollinger 2009), dass sich die Herausfor-

derungen und Anforderungen – insbesondere an die Schulleitung – im zeitlichen Verlauf des Ausbauprozesses wandeln.

Phase der Umgestaltung	Erstes Jahr mit einer Ganztagsklasse	Weitere Jahre mit Ganztagszug
Rechtliche Grundlagen klären, Antragsmodalitäten eruieren, Informationen beschaffen	Umbruchsprozesse managen, kontinuierliche Beteiligungsprozesse gestalten, Steuergruppe einrichten	Ganztagsbildung in das Leitbild der Schule integrieren, organisatorische Modifikationen aufgrund Ausbau des Ganztagszuges
Betroffene informieren und beteiligen, Entscheidung treffen	Kooperationsverträge, Kontaktintensivierung mit gewählten Kooperationspartnern	Ganztägiges Lernen, rhythmisierten Schultag ausgestalten
Konzept erarbeiten, Antragstellung, ggf. Bauantrag erforderlich	Raumnutzungskonzept optimieren	Qualität und Vielfalt der Angebote weiterentwickeln
Expertise einholen, Hospitationen organisieren, Exkursionen Peer-to-peer-Erfahrung	Schulprofil / Ganztagskonzept modifizieren, Personalstruktur wandeln bzw. erweitern	Ganztagschule auf mehreren Ebenen umsetzen
Kooperationspartner wählen, Projektgruppe einrichten, Organisationsstruktur	Öffentlichkeitsarbeit professionalisieren, Qualifizierung / Fortbildung planen	Regionale und überregionale Netzwerke bilden, evtl. neues Raumkonzept

Abbildung 3: Herausforderungen im zeitlichen Verlauf (Dollinger 2009, S.242)

Wann ist Ganztagschule „gelingen“? Gute Schule = Gute Ganztagschule?
Die Frage nach der Qualität...

Qualität beschreibt nach Riecke-Baulecke „die typische Beschaffenheit eines Systems in der Einheit von Ergebnisqualität (Effekte), Prozessqualität (Effizienz) und Strukturqualität (funktionale Arbeits-

bedingungen, Leistungsvoraussetzungen der Arbeitskräfte“ (Rielke-Baulecke 2001, S.199). Die Schulqualitätsforschung hat eine Reihe von „Erfolgsfaktoren guter Schulen“ erarbeitet (vgl. Fend 2008), die bei der Erarbeitung von Erfolgsfaktoren guter *Ganztagsschulen* die basale Grundlage bilden. Dabei hat das *Institute of Education* der Universität London für das *Office for Standards in Education* (OFSTED Sammons u.a. 1995) vor mehr als zehn Jahren elf zentrale „Erfolgsfaktoren“ effektiver Schulen in Form einer Meta-Analyse herausgearbeitet:

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

In der wissenschaftlichen Diskussion hat sich das CIPO-Modell (*Context – Input – Process – Output*) von Schulqualität als theoretisches Grundmodell im Sinne einer Gesamtkonzeption von Schulqualität durchgesetzt. Theoretische Qualitätsmodelle unterscheiden drei Qualitätsebenen: Inputqualität bzw. System- und Steuerungsqualität, Prozessqualität bzw. Gestaltungs- und Prozessqualität sowie Outputqualität bzw. Ergebnisqualität (vgl. Stufflebeam 1972; Creemers, Scheerens & Reynolds 2000; Holtappels 2003, S.34ff; Holtappels 2009, S.16ff).

Betrachtet man die einschlägige Schulentwicklungsforschung (z.B. *International Handbook of Educational Change*), so scheint ein Befund besonders anerkannt zu sein: Schulentwicklungsprozesse lassen sich nicht per Dekret einleiten bzw. deterministisch lenken; Vorschriften und Regularien können einzig Entwicklungen verhindern oder förderliche Rahmenbedingungen setzen. Ein *Mehr an Zeit in der Schule* geht daher nicht automatisch mit einem *Mehr an Qualität* einher.

Die Idee hinter der bildungspolitischen Initiative Ganztagsschule eröffnet einzig ein Reformfenster, das jede Schule selbst nutzen muss, d.h. Qualität kann nicht top-down verordnet werden, sondern es entscheidet

die Einzelschule. Dabei erfordert die Einschätzung von Qualität an Ganztagsschulen erweiterte ganztagsschulspezifische Kriterien und Indikatoren.¹⁴ Es ist dabei für das Gelingen von Ganztagsschule aber von entscheidender Bedeutung, dass Qualitätsstandards stets unter den jeweils spezifischen schulinternen Rahmenbedingungen und dem Kontext als lokale Umfeldbedingung, unter denen Ganztagsschule arbeitet, betrachtet werden. Aufgrund unterschiedlicher Kontextbedingungen und differierender Ganztagskonzepte müssen künftige Qualitätskriterien für Ganztagsschulen in Bayern immer auch durch für die Einzelschule spezifische Qualitätskriterien ergänzt werden können (vgl. Dollinger 2009, S.272).

5. Aus der Praxis für die Praxis: Der Entwicklungsweg einer Einzelschule am Beispiel des Konzeptes der gebundenen Ganztagsgrundschule St. Nikola / Landshut

Die Grundschule St. Nikola / Landshut war eine der 40 bayerischen Modellschulen, die sich auf den Weg zur gebundenen Ganztagsschule machten und somit im Schuljahr 2009/10 im Endausbau alle vier Jahrgangsstufen ganztätig führen. Die Schule liegt im städtischen Einzugsgebiet, führt im Schuljahr 2009/10 193 Schülerinnen und Schüler, zu einem großen Teil mit Migrationshintergrund und aufgrund der sozialen Brennpunktlage häufig aus sozial schwachen Familien, so dass Sprachförderung, Integration und soziales Lernen zentrale Säulen des Ganztagskonzeptes sind.

Aufgrund hoher Fluktuation im Lehrerkollegium und sowohl einer neuen Schulleitung als auch Stellvertretung war die Schule nun zwar als Ganztagsschule voll ausgebaut, jedoch war es dringend erforderlich, das Konzept auf die aktuellen Bedürfnisse der Schule abzustimmen als auch im „neuen“ Kollegium zu verankern. Ebenso war die Überarbeitung der Personalstruktur des Konzeptes unerlässlich, da dies in der Modellphase

¹⁴ Auf Bundesebene differenziert man drei Formen von Qualitätsrahmen: 1. Einen eigenen Qualitätsrahmen für Ganztagsschulen, 2. Einen Qualitätsrahmen für alle Schularten, ohne spezifische Kriterien für Ganztagsschulen, 3. Einen Qualitätsrahmen für alle Schulen mit integrierten Ganztagschulskriterien.

als Ganztagschule¹⁵ von Seiten der Schule primär durch ganztägigen Lehrkräfteeinsatz organisiert wurde und die Kooperationen mit externen Kräften nur marginal ausgeschöpft wurde – dies führte zu hohen Einzelbelastungen und in der Folge partiell auch zu Unzufriedenheit innerhalb des Kollegiums. Somit stand und steht ein weiteres Stück Ganztagschulentwicklung an, die im Folgenden skizzenhaft dargestellt werden soll.

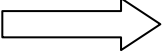
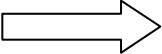
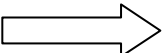
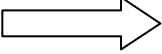
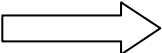
Wandel und Entwicklung: „Veränderung ist eine Reise und jede Schule hat einen eigenen Fahrplan!“	
Vision 	Wie wollen wir uns verändern? Wie sieht unsere Ganztagschule im nächsten Schuljahr bzw. den nächsten Jahren aus?
Fähigkeiten 	Welche Fähigkeiten und Kompetenzen brauchen wir, um eine solche Situation herzustellen?
Anreize 	Welchen Gewinn können wir und unsere Schule daraus ziehen?
Ressourcen 	Welche Bedingungen und Mittel brauchen wir für diesen Veränderungsprozess?
Aktionsplan 	Welche Maßnahmen in welcher zeitlichen Reihenfolge sind zu planen und umzusetzen? Wer ist mit welchem Beitrag zu beteiligen?

Abbildung 4: Entwicklungsweg einer Einzelschule (vgl. Dollinger 2009, S.205)

Phase 1: Initiative und Vision – Leitbildentwicklung: Wo wollen wir hin?

Dabei war es Grundlage, wichtige Zielvorstellungen und Entwicklungsziele von allen gemeinsam formulieren zu lassen. Im Zentrum des Ganztagskonzeptes soll dabei die spezifische Grundhaltung unserer Schule „Miteinander – Füreinander“ stehen, an der sich die Organisation „Schule“ in ihrem Agieren nach innen und außen orientiert. Auch

¹⁵ Anmerkung: Die Förderung der Modellstandorte betrug bis einschließlich dem Schuljahr 2008/09 3.000€ und 10 Lehrerwochenstunden je Ganztagsklasse und Schuljahr.

sollten sich alle Betroffenen in diesem Leitbild wieder finden, so dass man dieses als „Wunschbild einer Vision“ (Meister & Schnetzer 2009) bezeichnen könnte.

Phase 2: Bestandsaufnahme – Organisationsdiagnose: Wo stehen wir?

Im Rahmen einer kritischen Bestandsaufnahme versuchten wir die Schwachstellen und Defizite des praktischen Ganztagskonzeptes unserer Schule zu ermitteln, und zwar in einer Form, die die einzelnen Beteiligten nicht verletzt und die Möglichkeiten für eine gemeinsame Weiterentwicklung im Sinne einer Verbesserung bietet.

Dieser Prozess bedarf vieler Gespräche und Befragungen – wir haben uns hierbei für das Strukturelement der Steuergruppe innerhalb der Entwicklung unserer Einzelschule entschieden. Dieses Instrumentarium bot uns die Möglichkeit, in regelmäßigen Sitzungen die Konzeptweiterentwicklung zu verfolgen. Da dieses Verfahren dem Kollegium neben der Realisierung des Ganztagsunterrichts weiteres zeitliches Engagement abverlangt, haben wir die Planungsphasen auf das Nötigste reduziert und uns stets spezifischen konkreten Maßnahmen der Organisations-, Personal- aber auch Unterrichtsentwicklung gewidmet, wie z.B. verstärkte Teamentwicklung mit den externen Kräften, Evaluation der Akzeptanz der Mittagsverpflegung, Erarbeitung eines Elterninformationsflyers / Aufnahmeantrages, Planung eines modifizierten Rhythmisierungskonzeptes.

Phase 3 und Phase 4: Anreize und Ressourcen

Anreiz für uns war es, den Gewinn für unsere tagtägliche schulische Praxis zu sehen und Strategien zur Problemlösung und Weiterentwicklung zu erarbeiten. Es empfiehlt sich bei Bedarf externe Fachkräfte in den Schulentwicklungsprozess zu integrieren und sich auch bei anderen Schulen zu informieren.

Phase 5: Aktionsplan und Realisierung

Entscheidend ist hierbei die offene Kommunikation zwischen allen Beteiligten sowie eine realistische Arbeitsplanung (z.B. praktikable Anzahl der Steuergruppensitzungen), damit die Motivation nicht aufgrund unrealistischer Zielsetzungen, zeitweisen Frustrationserlebnissen und

Grenzerfahrungen vorschnell zum Erliegen kommt. Zum Gelingen unserer Ganztagsschule sollten die folgenden Arbeitsfelder beitragen::

- *Lern- und Förderkonzept: Bildungsverständnis aller Beteiligten.* Bemühen, schrittweise das Bildungsverständnis unserer Schule mit einer primären Ausrichtung auf Integration, Sprachförderung und sozialem Lernen in unser Ganztagskonzept zu integrieren.
- *Raumkonzept:* Eine Ganztagschule benötigt besondere Räumlichkeiten, insbesondere wenn sich der Ganztagszug sukzessive weiter ausbaut. So haben Grundschulkindern nicht nur ein Bedürfnis nach Aktivität und Bewegung, sondern auch Ruhe und Rückzug. Hierbei ist es Bestandteil unseres Aktionsplanes, diesem Bedürfnis in den räumlichen Gegebenheiten gerecht zu werden und ggf. auch bestehende Räume umzuwidmen.
- *Ernährungskonzept:* Zwar zeigt sich das Thema der Mittagsverpflegung in der Praxis aufgrund verschiedener Erwartungen (z.B. „Spannungsverhältnis“ zwischen gesunder Ernährung und Lieblingsmahlzeiten der Kinder) immer als sehr komplex. Dennoch war es unsere Aufgabe als Schule, uns des Themas anzunehmen, wenn das Essen z.B. regelmäßig von den Kindern übrig gelassen wird – auch seitens des Pächters unserer Mensa wurde uns Aufgeschlossenheit und Kooperationswille offeriert, so dass nun gemeinsam mit Elternbeirat, Steuergruppe Ganztagschule und dem Förderverein nach einer Optimierung der Mittagszeit gesucht wird (z.B. Getränkeorganisation, Tischschmuck).
- *Zeitstrukturmodell:* Der Schultag beginnt für unsere Ganztagsklassen um 7.45 Uhr (dabei besteht aber die Möglichkeit einer früher beginnenden Morgenbetreuung) und endet Montag bis Donnerstag um 15.30 Uhr, wobei bis 16.00 Uhr eine weitere Betreuung besteht. Grundsätzlich schließt der Vormittagsblock unserer Ganztagsklassen um 12.15 Uhr, so dass die Mittagessenszeit für die Grundschulen um diese Zeit beginnt; die angrenzende Ganztagschule nimmt das Essen um 13 Uhr ein. Insgesamt liegt der Zeitrahmen für die Mittags- bzw. Freizeitpause zwischen 12.15 Uhr und 14 Uhr, während dieser Zeit werden sowohl ungebundene als auch gebundene Freizeitaktivitäten angeboten.
- *Kooperationsmodell und Partizipationskonzept: Lehrkräfte- und Personaleinsatz:* Strukturmerkmal der gebundenen Ganztagschule ist die

Einbeziehung von externem Personal, das die Schule bei der Realisierung der pädagogischen Aufgaben unterstützt und wesentlich zum Gelingen der Ganztagsschule beiträgt. Bedeutsam ist hierfür die Frage der Qualifikation sowie der Einsatzmöglichkeiten des zusätzlichen Personals. An der GS St. Nikola wurde hierbei auf eine fest definierte Qualifikation des pädagogischen Personals als Einstellungsvoraussetzung verzichtet, stattdessen wurde im Rahmen von Vorstellungsgesprächen gezielt nach Personen gesucht, die zu dem spezifischen Schulprofil der Schule passen. Es wurde jedoch darauf geachtet, dass das Personal grundsätzlich eine pädagogische Ausbildung hat. Das pädagogische Personal wird dabei primär nicht für spezifische Angebotsgestaltung eingesetzt, sondern bildet zusammen mit Lehrkräften Tandems, so dass eine feste Zuordnung und Bindung zwischen Ganztagsklasse und externem Personal besteht. Diese tägliche Doppelbesetzung in der Unterrichtszeit zwischen 14.00 Uhr und 15.30 Uhr hat sich als sehr gewinnbringend erwiesen, da dies vielfältige Möglichkeiten der Differenzierung bietet.

Phase 6: Evaluation und Weiterentwicklung

Die kontinuierliche Weiterentwicklung des Ganztagskonzeptes ist fester Bestandteil der schulischen Gestaltungsarbeit. Dabei gilt es auch, Strukturen immer wieder auf den Prüfstand zu stellen und ggf. zu modifizieren. Die Praxis zeigt, dass Ganztagsschule nicht von vornherein die erfolgreichere Schule sein muss, sondern es der kontinuierlichen Weiterentwicklung des Ganztagskonzeptes im Sinne einer nachhaltigen Qualitätsentwicklung von Ganztagschulen bedarf. Die Steuergruppe hat sich hierbei als sehr funktionstüchtiges Schulentwicklungsinstrumentarium einer Einzelschule erwiesen.

6. Schlussbemerkung

„Gute (Ganztags – a.d.V.) Schulen sind nicht nur durch Technik zu erreichen. Preisträgerschulen unterscheiden sich in der Technik wenig von Nachbarschulen. Es sind die Menschen und der Geist, die den Unterschied machen.“ (verändert nach H.-G. Rolff)

Alle Schulen, die sich auf den Weg zur Ganztagsschule machen, werden von Erfahrungen an anderen Schulen profitieren. Es hat sich aber gezeigt, dass es „die“ Ganztagsschule und den allein richtigen Weg zu einem „gelungenen“ Ganztagskonzept nicht gibt, denn hierzu sind die Voraussetzungen und strukturellen Erfordernisse an der Einzelschule zu divergierend.

Deshalb ist es wichtig, Schulen im Sinne einer Prozessbegleitung zu unterstützen und vor Ort manchmal auch den Mut zu individuellen Lösungen zu haben. Ganztagsschulen sind als Innovation zu verstehen und stellen daher für Lehrerkollegien und die oftmals tradierte Rollenvorstellung meist Neuland dar; hierbei benötigen Schulen Wissen über Gestaltungsformen und Handlungsstrategien für eine erfolgreiche Veränderung.

Nur wenn die gesamte Schulfamilie mit Engagement und innerer Partizipation ans Werk geht, kann sich eine „gelungene“ Ganztagsschule entwickeln. Langfristig betrachtet brauchen Ganztagsschulen primär den Gelingensfaktor Zeit in ihrer Entwicklung, Planungssicherheit, Unterstützung im Sinne einer Prozessbegleitung, ein Augenmerk auf die Unterrichtsentwicklung, aber auch eine gewandelte Lehrerbildung und spezifische Evaluationssysteme und Qualitätsmerkmale (vgl. Dollinger 2009, S.285).

Literatur

- Altrichter, H./ Wiesinger, S. (2005): Implementation von Schulinnovationen-aktuelle Hoffnungen und Forschungswissen. In: Innovationsprozesse in der Schule. In: Journal für Schulentwicklung 9, H.4, S.28-36.
- Appel, S. & Rutz, G. (2002): Handbuch Ganztagsschule. Konzeption, Einrichtung und Organisation. Schwalbach: Wochenschau.

- Aurin, K./ Bronk, H.R./ Hassenstein, B./ Lubbe, H. (1982): Bleiben unsere Schulen sitzen? Beiträge zur Situation von Schule, Jugend und Gesellschaft in unserer Zeit. Freiburg: Rombach.
- Brophy, J.E./ Good, T.L. (1986): School Effects. In: Wittrock, M.C. (Hg.). Handbook of Research on Teaching. A project of the American Educational Research Association. New York: Macmillan, S.570-602.
- Creemers, B./ Scheerens, J./ Reynolds, D. (2000): Theory Development in School Effectiveness Research. In: Teddlie, C./ Reynolds, D. (Hg.): The International Handbook of School Effectiveness Research. London, New York: Palmer, S.283-298.
- Dalin, P./ Rolff, H.G. (1990): Institutionelles Schulentwicklungsprogramm. Eine Perspektive für Schulleiter, Kollegium und Schulaufsicht. Soest.
- Dalin, P./ Rolff, H.G./ Buchen, H. (1995): Institutioneller Schulentwicklungsprozess. Ein Handbuch. Bönen.
- Dieckmann, K./ Höhmann, K./ Tillmann, K. (2007): Schulorganisation, Organisationskultur und Schulklima an ganztägigen Schulen. In: Holtappels, H.G. u.a. (Hg.), Ganztagschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der „Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen“ (StEG). Weinheim, München: Juventa, S.164-185.
- Dollinger, S. (2009): Gute (Ganztags-) Schule ? Analyse ausgewählter Gelingens- und Misslingensfaktoren gebundener Ganztagschulen in Theorie und Praxis (Arbeitstitel). Noch unveröffentlichtes Manuskript.
- Fend, H. (1986): Gute Schulen – schlechte Schulen. Die einzelne Schule als pädagogische Handlungseinheit. In: Die Deutsche Schule 78, H.3, S.275-293.
- Fend, H. (2008): Dimensionen von Qualität im Bildungswesen. Von Produktindikatoren zu Prozessindikatoren am Beispiel der Schule. In: Klieme, E. & Tippelt, R. (Hg.): Qualitätssicherung im Bildungswesen. Weinheim u.a.: Beltz, S.190-209.
- Fullan, M. (1999): Die Schule als lernendes Unternehmen. Stuttgart.
- Gräsel, C. & Fußnagel, K. & Pröbstel, C. u.a. (2006): Lehrkräfte zur Kooperation anregen – eine Aufgabe für Sisyphos? In: Zeitschrift für Pädagogik 52, H.2, S.205-219.
- Haenisch, H. (2003): Evaluation der schulischen Ganztagsangebote in Nordrhein-Westfalen. Ergebnisse der quantitativen und qualitativen Befragungen. Soest: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung.
- Holtappels, H.G. (2002): Die Halbtagsgrundschule. Lernkultur und Innovation in Hamburger Grundschulen. Weinheim, München: Juventa.
- Holtappels, H.G. (2003): Schulqualität durch Schulentwicklung und Evaluation. München: Luchterhand.
- Holtappels, H.G. (2004): Schulprogrammentwicklung und Organisationskultur-Ergebnisse aus niedersächsischen Schulen über Bedingungen und Wirkungen. In: Holtappels,

- H.G. (Hg.), Schulprogramme-Instrumente der Schulentwicklung. Weinheim, München: Juventa, S.175-194.
- Holtappels, H.G. (2009): Qualitätsmodelle – Theorie und Konzeption. In: Kamski, I. u.a. (Hg.): Qualität von Ganztagssschule. Konzepte und Orientierung für die Praxis. Münster: Waxmann, S.11-25.
- Ipfling, H.J. (1981): Modellversuche mit Ganztagssschulen und anderen Formen ganztägiger Förderung. Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung. Bonn: Koellen.
- Jürgens, E. (2006): Ganztagssschule in Zeiten der Standardisierung schulischer Bildung. Herausforderung für Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik. In: Otto, H.-U./ Oelkers, J. (Hg.): Zeitgemäße Bildung. München: Reinhardt. S.191-205.
- Kamski, I./ Holtappels, H.G./ Schnetzer, T. (Hg.) (2009): Qualität von Ganztagssschule. Konzepte und Orientierungen für die Praxis. Münster: Waxmann.
- Mortimore, P./ Sammons, P./ Ecob, R./ Stoll, L. (1988): School Matters. The Junior Years. Wells: Open Books.
- Purkey, S.C./ Smith, M.S. (1983): Effective Schools: A Review. In: The Elementary School Journal, H.4, S.427-453.
- Riecke-Baulecke, T. (2001): Effizienz von Lehrerarbeit und Schulqualität. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Rolff, H.G./ Zimmermann, P. (1997⁵): Kindheit im Wandel. Eine Einführung in die Sozialisation im Kindesalter. Weinheim, Basel: Beltz.
- Rolff, H.G. (2001): Schulentwicklung konkret. Seelze.
- Rolff, H.G. (2007): Studien zur Theorie der Schulentwicklung. Weinheim, Basel: Beltz.
- Spillane, J. P. (2006): Distributed leadership. San Francisco: Jossey-Bass.
- Stufflebeam, D.L. (1972): Evaluation als Entscheidungshilfe. In: Wulf, C. (Hg.) Evaluation. München: Piper, S.113-145.

Zur Autorin

Silvia Dollinger ist Konrektorin an der gebundenen Ganztagsgrundschule St. Nikola Landshut, war von 2005 bis 2010 Koordinatorin für Ganztagssschulen in der Schulabteilung der Regierung von Niederbayern, ist Dozentin und Doktorandin an der Universität Passau und Mitglied im ISB-Arbeitskreis „Ganztagssschulen in Bayern“.

silvia.dollinger@googlemail.com

Christian Rittelmeyer

Raumgestaltung in Ganztagschulen. Ein Einblick in Erkenntnisse der Schulbauforschung

1. Planer und Nutzer von Schulgebäuden: Das Problem verschiedenartiger Sichtweisen

Im Jahr 2009 wurde in einem Oberstufenzentrum von Kassel eine Schülerbefragung zu den (im Original farbigen) *Schulbau-Abbildungen 1 und 2* durchgeführt. *Abbildung 1* (vgl. Senatsverwaltung für Bau- und Wohnungswesen Berlin 1993, S.83) zeigt einen preisgekrönten Schulbau-Entwurf der Stadt Berlin aus dem Jahr 1993, auf *Abbildung 2* (vgl. Blundell Jones 2007, S.186) ist die Fassadenansicht einer 1996 erbauten Schule in Köln gezeigt.

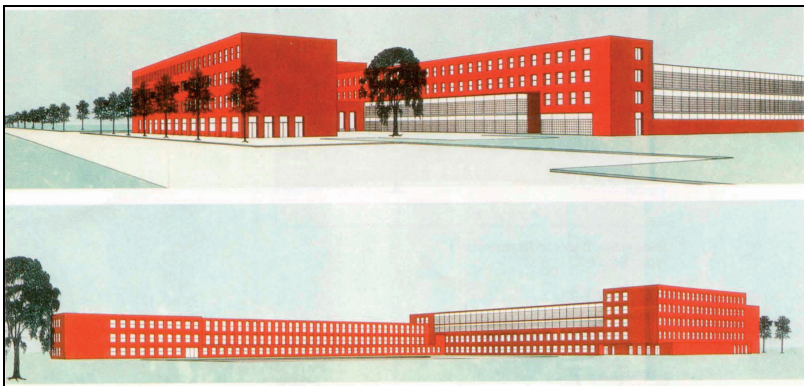


Abbildung 1: Schulbau-Entwurf Berlin (1993)



Abbildung 2: Schule in Köln (1996 erbaut)

Die insgesamt 40 Schülerinnen und Schüler des 11. und 12. Jahrgangs wurden gebeten, die Schulbau-Ansichten auf einem *Semantischen Differential* einzustufen (vgl. Abbildung 3) und überdies durch aufgeschriebene Stichworte zu kommentieren.

Die Profile in dem Differential *Abbildung 3* stellen die arithmetischen Mittelwerte aus den jeweils 40 Schülerurteilen dar. Man erkennt, dass die beiden Ansichten gegensätzliche Prototypen des Schulbaus anzeigen: Der von einer Architektenjury preisgekrönte Berliner Entwurf wird unter anderem als erdrückend, hart, monoton, unbelebt, bedrängend, kalt und langweilig beurteilt. Die zweite Schulbau-Ansicht dagegen erscheint befreiend, weich, abwechslungsreich, anziehend, belebt, freilassend, freundlich, schön, warm und einladend.

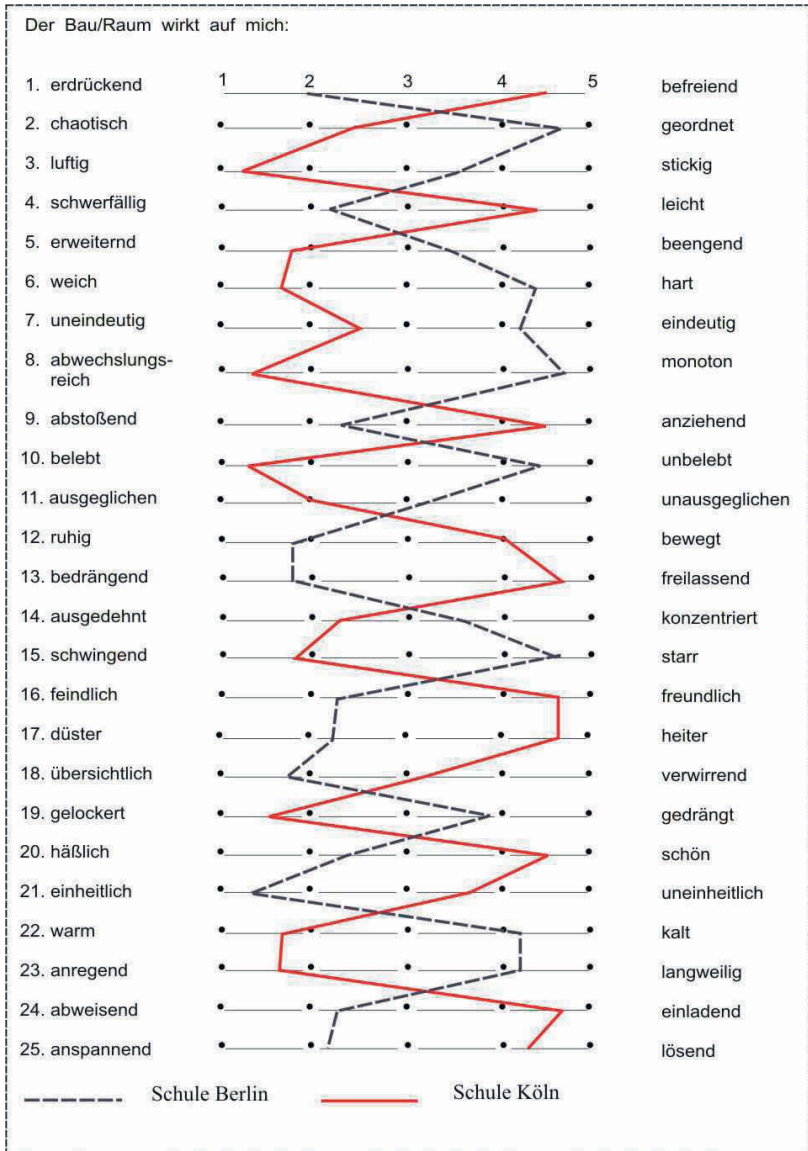


Abbildung 3: Schülerurteile zur Berliner Schule und zur Kölner Schule im Semantischen Differential

Allerdings wurden hier *Abbildungen* und keine realen Gebäude beurteilt. Die Urteile bestätigen indessen erneut Untersuchungsbefunde auch im Hinblick auf reale Gebäude, nach denen monoton, anregungsarm, bedrängend, kalt und hart erscheinende Schulbauten von den Nutzern abgelehnt werden, während abwechslungsreich, freilassend, warm sowie weich wirkende Bauten bzw. Baudetails einladend und sympathisch erscheinen (vgl. Rittelmeyer 1994; 2007, S.505-511).

Aufschlussreich sind in dieser Hinsicht auch die *Stichworte*, die die Schülerinnen und Schüler mit den beiden Schulansichten assoziierten. Begriffe wie „Bunker“, „Fabrik“, „Krankenhaus“ oder „Gefängnis“ (!) sind die häufigsten Erlebnis-Attribute mit Blick auf die *Berliner Schulsicht*. Hier einige typische Äußerungen einzelner Schüler:

- Krankenhaus, Kasten, ungemütlich, kahl, rational, in Reih' und Glied, kalt, beängstigend, erdrückend
- Büro, viele Menschen, kantig und eckig, beängstigend, einsam, mulmiges Gefühl, Bauchweh, Angst, tot
- langweilig, modern, aber zu riesig, Fabrik, zu einheitlich, verlassen
- Gefängnis, Massenabfertigung, kalt, unfreundlich, demotivierend
- zu groß, Bunker, mächtig, sehr monoton und langweilig
- Es wird Wert auf Ordnung und Disziplin gelegt, eintönig
- Kaserne, Ausbildungszentrum für Klontruppen, Öde, Militär, Lagerhaus, darin macht das Lernen keinen Spaß!

Ganz anders fallen die Stichworte zur *Kölner Schule* aus – auch dafür einige typische Beispiele:

- Ort wo man gerne ist, wie ein Naturpark, wirklich inspirierend, Glück, Spaß, ruhige Gelassenheit, erfrischend und entspannend! Baut nur solche Schulen!!!
- Schöne Schule, entspannend, fröhlich, menschenfreundlich, gute Atmosphäre
- Natur, Freude, Offenheit, Leistungen mit Spaß verbunden, Freiraum, kreativ
- frei, belebend, offen, schön, einladend
- sehr schönes Gebäude, sehr schöne Umgebung, hat was entspannendes, freundlich, warm, einladend, ausgeglichen, schön, man fühlt sich wohl, Gegenteil von Schulen, die man bisher kennt
- Begeisternd, frei, warm

- eine schöne Schule, sehr freundlich
 - viel Raum für Kreativität, keine starren Formen, keine Zwänge
- Natürlich sind Schulgebäude differenzierte Gebilde, sie können je nach betrachtetem Detail (Eingangshalle, Klassenraum, Flur, Mensa usw.) sehr unterschiedlich wirken. Schulen können Kindern und Jugendlichen ansprechend erscheinen, für Lehrkräfte jedoch in verschiedener Hinsicht Probleme aufwerfen, weil z.B. technische Abläufe durch die Bauform behindert werden.

Gerade das Kölner Schulgebäude ist jedoch auch deswegen interessant, weil es *wissenschaftlich evaluiert* wurde. Die Koblenzer Architekturpsychologin Rotraut Walden untersuchte gemeinsam mit Mitarbeiterinnen, in welchem Ausmaß die Einstufung der aktuellen Schulbau-Gestaltung mit dem gewünschten Ideal-Zustand übereinstimmt (vgl. Walden 2008). Sie bezeichnet Schulbauten, in denen dies in hohem Ausmaß der Fall ist, als „Schulen der Zukunft“, in denen sich Lehrende wie Lernende wohlfühlen können.

Die internationale Schulbauforschung hat inzwischen zahlreiche Belege dafür vorgelegt, dass in sympathisch und einladend wirkenden Schulgebäuden bessere Schulleistungen erzielt werden, vandalistische Aktivitäten abnehmen, die Krankheitsrate der Schülerinnen und Schüler gesenkt wird und das berichtete „atmosphärische“ Grundgefühl eher positiv als negativ ist (vgl. Rittelmeyer 2008, S.714-723). Das sind natürlich statistische Trends – Leistungen, das Wohlbefinden oder die Aggressionsbereitschaft werden auch noch durch andere Faktoren beeinflusst. Die Forschungsergebnisse machen jedoch deutlich, dass die Bildungschancen von Kindern durch positiv wirkende Schulgebäude verbessert werden können.

Im Hinblick auf einen zentralen Aspekt der Ganztagschulgestaltung – die Rhythmisierung des Schulalltags – mag auch ein neuer, sich gerade erst ankündigender Trend der Schulbauforschung hier Erwähnung finden: Es lässt sich nachweisen, dass positiv erlebte Klassenraumgestaltungen eine harmonisierende Wirkung auf das rhythmische physiologische Milieu (Atmung und Herzschlag) haben, wie es neuere *chronobiologische* Studien gezeigt haben, die in Österreich von Maximilian Moser und seinem Forschungsteam durchgeführt wurden (vgl. Moser u.a. 2010).

Dass immer noch von ihren Nutzern negativ bewertete Schulgebäude wie das auf *Abbildung 1* gebaut werden, hat sicher viele Gründe. Einer der wichtigsten besteht jedoch in der Tatsache, dass einige Planer bzw. Erbauer der Schulen auf der einen, die Nutzer auf der anderen Seite verschiedenartigen „Sprachspielen“ und „Baulektüren“ folgen, dass ihnen also eine gemeinsame Sprache und Wahrnehmung fehlt, von der her Schulbauten beurteilt und nutzerfreundlich geplant werden könnten.

Der Architekt des preisgekrönten Berliner Schulbaus dürfte in seinem Werk einen Ausdruck der Modernität erblicken, während Schüler eher Fabrikgebäude, Ordnung und Disziplin, Angst und Starre assoziieren. Da werden Flure von Architekten als ‚Lehrstraßen‘ bezeichnet, die aus Lehrer- und Schülersicht wie ‚Blechkästen‘ oder ‚kahl und monoton‘, ‚kalt und abweisend‘ erscheinen.¹⁶

„An ein Gefängnis oder einen Bunker fühlten sich entsetzte Eltern und Kinder erinnert, als sie die Realschule Kamper Weg das erste Mal von innen sahen“, berichtet eine Tageszeitung. Die öden Sichtbetonwände, von den Pädagogen als „Knast-Optik“ empfunden, wurden jedoch von der Architektin mit dem Hinweis gerechtfertigt, dass Beton, wenn er alt werde, „eine interessante Patina“ bekomme, auch hätten ja berühmte Architekten wie LeCorbusier mit diesem strapazierfähigen Baustoff gearbeitet.

Gelegentlich kann man auch den Eindruck gewinnen, dass es für einzelne Schulbau-Architekten relativ gleichgültig ist, ob sie ein Einkaufszentrum, ein Bank- oder Schulgebäude entwerfen. Erkennbar werden vor allem architektonisch Zeitgeist-Moden zitiert, nicht aber Botschaften inszeniert, die eine zeitgemäße Pädagogik zum Ausdruck bringen (vgl. Rittelmeyer 2004, S.201-208).

In einem Überblick des Design Councils London über neuere Schulbau-Forschungen wird als ein immer wieder genanntes Problem die oft sehr unterschiedliche Wahrnehmung von Schulbauten durch Architekten auf der einen und durch Lehrer wie Schüler auf der anderen Seite hervorgehoben (Higgins u.a. 2005). Die Folge ist dann häufig eine mehr oder

¹⁶ Abbildung in Kroner 1994, S.93. Vgl. als Kontrastbeispiel von Lern- und Lehrstrassen die Innenraumgestaltung in den Schulen von Peter Hübner (Hübner 2005)

minder ausgeprägte Unzufriedenheit der Nutzer mit ihren angeblich menschenfreundlichen Schulgebäuden.

Es ist für den zukünftigen Schulbau und insbesondere für die Planung von Ganztagschulen daher wünschenswert, dass Lehrkräfte, Architektinnen und Architekten sowie Fachleute aus Baubehörden *sensibel werden für diese nutzertypischen Perspektiven und Bedürfnisse* und dass sie darüber hinaus eine gemeinsame Sprache und Urteilsform finden, wenn es um die Planung oder Renovierung von Schulgebäuden geht.

Was aus pädagogischer Perspektive wichtig erscheint, ist inzwischen in zahlreichen Bildbänden und durch Forschungsarbeiten dokumentiert worden, auf die gleich noch genauer eingegangen wird (vgl. Dreier 1999, Earthman 2004, Rittelmeyer 1994, Watschinger & Kühlbacher 2007). Das heißt jedoch keineswegs, dass man in Schüler- und Lehrerkreisen immer auf kompetente Gesprächspartner trifft – im Gegenteil: Auch hier ist Sensibilisierung für die Argumente der Architektenseite erforderlich. Allzu häufig neigen Lehrkräfte dazu, etwa auf Tagungen neue und sie begeisternde Zukunftsprojekte zur Ganztagschule zu entwickeln und diese nun umgehend in vermeintlich adäquate Raumgestaltungs-Konzepte „umsetzen“ zu wollen. Dabei herrschen naiv erscheinende Vorstellungen im Hinblick auf baurechtliche Vorgaben, baukonstruktive Bedingungen für bestimmte architektonische Lösungen oder angemessene Verhältnisse zwischen architektonischer Form und Farbgebung bzw. Dekor vor. Neuere und für einen zeitgemäßen Schulbau interessante Entwicklungen der Architektur sind häufig nicht bekannt.

Die gemeinsame Arbeit beider Seiten an den Projekten ist daher auch aus diesem Grund erforderlich – ein Ansatz, der durch einige Architekturbüros inzwischen erfolgreich erprobt wird.¹⁷ In Zukunft wird über solche Verbesserungen der Verständigung hinaus auch die *nutzerbezogene Evaluation* der Schulbauten wichtig werden, um gelungene ebenso wie problematische Raumgestaltungen zu identifizieren und diese Erkenntnisse dann für weiteren Bauten nutzbar machen zu können (vgl. Walden & Borrelbach 2002, Jacobsen, Miesler, Riesel & Schönheit 2008). Es ist klar, dass die berichteten Wirkungen der Schulbauten auf Leis-

¹⁷ Hier ist beispielgebend die Arbeit des Stuttgarter Architekturbüros Hübner zu nennen (vgl. Hübner 2005; Hammerer & Renner 2006; Tanner & Lackney 2005).

tungen, Vandalismusbereitschaft und Gesundheit Heranwachsender im Hinblick auf Ganztagschulen eine gesteigerte Bedeutung haben, da Kinder und Jugendliche hier sehr viel länger einem eher positiv oder negativ erlebten Baumilieu ausgesetzt sind. Je nach Schulprofil, Größe der Einrichtung, Nutzungsform und didaktischen Besonderheiten muss ein Ganztagschulgebäude differenziert durchdacht und geplant werden.

Typische zusätzliche Raumanforderungen ergeben sich beispielsweise, wenn eine flexible Unterrichtsgestaltung mit Betonung des selbsttätigen Lernens angestrebt wird, bei der Schülergruppen immer wieder aus dem Klassenraum in kleinere Arbeitsräume wechseln, um dort bestimmte Präsentationen selbstständig vorzubereiten. Auch Theaterräume kann eine größere Schule vorsehen. Es gibt Schulen mit Kreativ-Räumen (Malen, Basteln usw.), Rekreativräumen (in denen man Schach spielen, in Ruhe lesen, sich hinlegen oder in anderen Formen „abschalten“ kann), es gibt Bewegungsräume, Spielotheken, Bibliotheken, Räume für forschendes Entdecken usw.

Entscheidend ist, dass alle diese Raumangebote so gestaltet sind, dass sich Kinder und Jugendliche wie auch das Lehrpersonal darin wohlfühlen, dass sie eine Art „Beheimatungs-Gefühl“ verspüren können. Man stelle sich z.B. vor, das auf *Abbildung 1* gezeigte Schulgebäude sei als Ganztagschule gebaut und erfülle alle diese räumlichen Anforderungen – nur eben mit einer Anmutungsqualität, die an ein „Ausbildungszentrum für Klontuppen“ erinnert, in der Innen- wie Außengestaltung. So entsteht die Frage, ob es Kriterien gibt, die bei der Konzeption nutzerfreundlicher Schulgebäude hilfreich sein können?

2. Kriterien schülergerechter Schulbauten: Architekturpsychologische Befunde

Ein umfangreiches Forschungsprojekt der Universität Göttingen, in dessen Zusammenhang rund 500 Schülerinnen und Schüler verschiedener Schulstufen und Schulformen befragt wurden, hat *drei grundlegende Kriterien* aufgezeigt, nach denen Schüler ihre Schulen bewerten (vgl. Rittelmeyer 1994, 2002, 2007):

Die Schularchitektur soll anregungs- und abwechslungsreich, nicht langweilig bzw. monoton wirken.

Negativ werden z.B. alle Gebäude mit seriellen Fenstergestaltungen, monotonen Fluren, sich wiederholenden Raumteilern, eintönigen Farbgebungen eingestuft. Abgelehnt wird die Kastenarchitektur, Zustimmung erfahren organisch-lebendig wirkende Bauten, die das visuelle Erkundungsverhalten provozieren. Der in *Abbildung 1* gezeigte preisgekürnte Architektenentwurf kann den erstgenannten, anregungsarmen Typ ebenso veranschaulichen wie das Treppenhaus auf *Abbildung 4*.



Abbildung 4: Treppenhaus in einem Schulgebäude

Die *Abbildungen 2 und 5* zeigen positive Gegentypen in Gestalt einer anregungsreichen Außen- und Innenarchitektur.



Abbildung 5: Innenraumgestaltung in einem Schulgebäude

Die vielfältigen Sichtperspektiven, die Form- und im Original auch Farbvariationen bieten mannigfaltige Anregungen für das visuelle Erkundungsverhalten (s. Abbildung 5). Dabei ist dennoch kein bloß additives Potpourri entstanden, sondern ein Ambiente, dessen Elemente in Form einer stimmigen Gesamtkomposition bis in die Umgebungsgestaltung hinein ästhetisch aufeinander abgestimmt sind.

Ein derartig abwechslungsreiches Schulbau-Milieu zeigt exemplarisch auch das in einigen neueren Schulen angestrebte „Marktplatz“-Konzept, womit eine Art wohnlicher, zentraler und ästhetisch gestalteter Treffpunkt im Schulgebäude gemeint ist. Auf den Etagen sind von dort vielfältige Arbeitsräume (etwa für Gruppenaktivitäten), Theaterräume usw. erreichbar.

Hier kündigt sich ein neuer, wenn vorerst auch noch seltener Trend im Schulbau an, der sich in einer Art Urbanisierung und Ästhetisierung des schulischen Ambientes artikuliert: Marktplätze mit Grünbewuchs, Cafés, plätschernde Bäche, Theaterräume, „Gaststätten“, vielfältig nutzbare Gruppenräume, schöne Bibliotheken, Rückzugsecken und Schulwege, die vielfältige Ein- und Ausblicke bieten, die warmtonig und im architektonischen Milieu dialogisch gestaltet sind, bieten „Lernland-

schaften“, wie sie in der neueren didaktischen Diskussion betont und besonders für Ganztagschulen gefordert werden (vgl. Jones 2007).

Man beachte, dass diese Beispiele keine Prototypen des Schulbaus sein sollen, sondern veranschaulichende Hinweise auf das, was mit dem ersten Bewertungskriterium einer abwechslungs- und anregungsreichen Architektur gemeint ist. In diesem Sinne sollten auch die folgenden Beispiele gelesen werden.

Räume und Gebäudeformen sowie Farben und das Interieur sollen freilassend und befreiend, nicht bedrängend oder beengend wirken.

Schwer anmutende Dächer, grelle Farben, mit Dekor überladene Klassenraumwände, enge Flurführungen usw. führen in aller Regel zum Eindruck eines unsympathischen Schulgebäudes. Nicht nur von Architektinnen und Architekten wird im Hinblick auf dieses Kriterium vielfach „gesündigt“. So wurden z.B. von einem Kunstlehrer und Jugendlichen auf eine kahle Treppenhauswand zur „Verschönerung“ grelle Figuren und Farben gemalt, die derart intensiv und aggressiv wirkten, dass sie nicht mehr freilassend anmuteten.

Das auf *Abbildung 4* gezeigte Treppenhaus wurde von befragten Schülern dieser Schule unter anderem als „gefängnisartig“, „bedrängend“ oder „brutal“ bezeichnet. Geht man die Treppe herab, steht man ohne Ausblick vor der Betonwand, es ist kein „Ausatmen“ in den Außenbereich möglich, wie es Fenster ermöglichen. Selbst das vergitterte Fenster im Fußbereich signalisiert noch eine Art Gefängnis. Gleichzeitig wird hier weder Abwechslungsreichtum noch Wärme konstatiert.

Wie sehr die drei Kriterien zusammenhängen und sich im Wahrnehmungsprozess wechselseitig beeinflussen, wird unter anderem daran deutlich, dass Schüler in Interviews häufig betonen, durch monotone, kalt wirkende Flure und Treppenhäuser dieser Art möglichst rasch durchgehen zu wollen, sie laden – anders, als die Eingangshalle auf *Abbildung 5* – nicht zum Verweilen ein, wirken also bedrängend wie ein kalter, langweiliger, unpersönlicher Gesprächspartner.

Ganz anders werden Bauten der auf *Abbildung 2* gezeigten Art bewertet: Man vermutete mannigfaltige Ausblicke, das Dach wirkt locker und nicht drückend, die Schule scheint nach außen hin geöffnet und doch auch beschützend und bergend, man hat Gelegenheit in angenehmer

Natur-Umgebung die Pause zu verbringen – alles Attribute einer freilassenden Anmutung.

Das Kriterium der freilassenden Farb- und Raumgestaltung bezieht sich aber auch auf die *erlebte Beziehung zwischen den Bau-Elementen*. So wird beispielsweise ein Dach als drückend, ein Gebälk als schwerfällig im Hinblick auf darunter liegende Bauelemente erlebt. Oder Schüler wie Lehrer haben beim Betrachten eines Flurs den Eindruck, dass sich dessen verschiedene und intensive Farbgebungen wechselseitig „totschlagen“. Hier wird also ein *Gewaltverhältnis* im architektonischen Milieu wahrgenommen. Das berührt bereits das nächste Kriterium:

Die Schulgebäude sollen Wärme und Weichheit statt Kälte und Härte ausstrahlen.

Das Kriterium der Weichheit bezieht sich auf den erlebten Dialog der Elemente: So wirken z.B. Bauelemente und Farbgebungen, die beziehungslos nebeneinander stehen, eher „hart“. „Weiche“ Beziehungen können z.B. zwischen einer Säule und einer Decke durch verschiedene Kapitellformen, also durch architektonische Vermittlungsglieder, hergestellt werden; ein Klassentrakt kann in einen farblich anders gestalteten Flur über „Zwischenfarben“ vermittelt werden, oder die Farbgestaltung des einen Traktes wird im Flur des anderen in einzelnen Säulenelementen und Geländergestaltungen nochmals wie ein „Nachklang“ aufgenommen. Ausgesprochen kühl wirken auf Heranwachsende auch die gegenwärtig beliebten graublauen Glas-Stahl-Konstruktionen.

Allerdings muss man Schulen in dieser Hinsicht differenziert durchdenken: Jüngere Kinder bevorzugen häufig wärmer wirkende Klassenraum-Farben (die allerdings nicht zu intensiv und damit aufdringlich wirken dürfen). Ältere suchen hingegen häufig mittlere Temperierungen; in naturwissenschaftlichen Räumen kann durchaus eine gewisse Kühle-Anmutung angemessen erscheinen. Diese Verhältnisse differenziert und in einem in sich stimmigen künstlerischen Entwurf zu inszenieren, setzt ein hohes Können voraus.

Die beste Methode, sich für die „Sprache der Schularchitektur“ zu sensibilisieren, besteht im systematischen Vergleich verschiedener Möglichkeiten beispielsweise der Treppengestaltung, der Klassenwandbemalung, der Lampenaufhängung oder Balustradengestaltung, und zwar

durch *vergleichende Bildbetrachtungen und im Hinblick auf die drei genannten Qualitätskriterien*. So baut man ein Wissen um Varianten der Bau-, Farb- und Dekorgestaltung auf, das wirklich urteilsfähig macht. Man kann beispielsweise Bilder aus den vorliegenden Bildbänden zum Schulbau vergleichend betrachten und besprechen, aber auch andere – in der Baugestaltung gelungene oder misslungene – Schulbauten besichtigen, um sich so allmählich ein Bewusstsein dessen zu verschaffen, was an positiven Gestaltungsmerkmalen möglich ist und was man tunlichst vermeiden sollte.

Vor jeder Bau- oder Renovierungsmaßnahme sollten sich Lehrkräfte (sowie mitarbeitende Eltern) also über Gestaltungsmöglichkeiten des gesamten Schulbaumilieus informieren, um hinreichend kompetent mitplanen zu können. Das ist, wie erwähnt, unter anderem durch die vergleichende Betrachtung entsprechender Bildbeispiele möglich (vgl. Dreier u.a. 1999, Watschinger & Kühnbacher 2007). Zahlreiche Negativbeispiele im Sinne der genannten Kriterien bietet ein Bildband der Wüstenrot-Stiftung 2004 (vgl. Wüstenrot Stiftung 2004). Dass solche Beispiele dort unter anderem als preisgekrönte Muster der „Revitalisierung“ von Schulen vorgestellt werden, zeigt die Misere, in der sich ein Großteil unseres Schulbaus nach wie vor befindet.

Literatur

- Blundell Jones, P. (2007): Peter Hübner. Bauen als sozialer Prozess. Building as a social process. Stuttgart: Karl Krämer.
- Dreier, A. u.a. (1999): Grundschulen planen, bauen, neu gestalten. Empfehlungen für kindgerechte Lernumwelten. Frankfurt/M.
- Earthman, G.I. (2004): Prioritization of 31 Criteria for School Building Adequacy. American Civil Liberties Union Foundation of Maryland, Baltimore.
- Higgins, S. u.a. (2005): The Impact of School Environments: A Literature Review. University of Newcastle (England). Herausgegeben vom Design Council, London.
- Hammerer, F./ Renner, C. (2006): Ein pädagogisches Konzept durch pädagogische Gestaltung unterstützen. Freude am Lernen in sicherer Umgebung. Die finnische Grundschule Karonen Koulu. In: Erziehung und Unterricht 1-2, S.150-170.
- Hübner, P. (2005): Kinder bauen ihre Schule. Stuttgart: Karl Krämer.

- Jacobsen T./ Miesler, L./ Riesel, A./ Schönheit, A. (2008): Evaluation of School Architecture Postoccupancy. In: *Psychological Reports*, 102, S.847-854.
- Kroner, W. (1994): *Architektur für Kinder*. Stuttgart: Karl Krämer.
- Moser, M. u.a. (2010) : *Gesundheitliche Auswirkungen einer Massivholzausstattung in der Hauptschule Haus im Ennstal*. Nichtveröffentlichter Bericht, Institut für Nichtinvasive Diagnostik Weiz, Österreich.
- Rittelmeyer, C. (1994): *Schulbauten positiv gestalten. Wie Schüler Farben und Formen erleben*. Wiesbaden: Bauverlag.
- Rittelmeyer, C. (2002): *Pädagogische Anthropologie des Leibes. Biologische Voraussetzungen der Erziehung und Bildung*. Weinheim: Juventa, Kapitel 2.
- Rittelmeyer, C. (2004): *Zur Rhetorik von Schulbauten*. In: *Die Deutsche Schule* 96, S.201-208.
- Rittelmeyer, C. (2007): *Von brutalen und freundlichen Häusern. Wie das Schulgebäude das Lernen beeinflusst*. In: *Grundschule* 39, Heft 10, S.9-12.
- Rittelmeyer, C.: *Architektur von Bildungseinrichtungen*. In: Coelen, T./ Otto, H.-U. (Hg.) (2008): *Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch*. Wiesbaden: VS-Verlag, S.714-723.
- Rittelmeyer, C. (2009): *Schule als gestalteter Raum: Schularchitektur*. In: Hellekamps, S./ Plöger, W./ Wittenbruch, W. (Hg.): *Handbuch der Erziehungswissenschaft, Band II*, Paderborn: Schöningh, S.505-511.
- Senatsverwaltung für Bau- und Wohnungswesen Berlin (Hg.) (1993): *Schulen für Berlin. Projekte der 90er Jahre*. Berlin.
- Tanner, C.K./ Lackney, J.A. (2005): *Educational Facilities Planning*. Harlow.
- Walden, R./ Borrelbach, S. (2002): *Schulen der Zukunft*. Heidelberg: Asanger.
- Walden, R. (2008): *Architekturpsychologie: Schule, Hochschule und Bürogebäude der Zukunft*. Lengerich: Pabst.
- Watschinger, J. / Kühnbacher, J. (2007): *Schularchitektur und neue Lernkultur*. Bern: h.e.p.
- Wüstenrot Stiftung (Hg.) (2004): *Schulen in Deutschland. Neubau und Revitalisierung*. Stuttgart, Zürich: Karl Krämer.

Zum Autor

Prof. em. Dr. Christian Rittelmeyer ist emeritierter Erziehungswissenschaftler der Universität Göttingen. Interessensgebiete: Theorie und Geschichte der Erziehung, Pädagogische Anthropologie.

rittelmeyer@keerl.net

Jürgen Zully

Die Bedeutung von Schlaf und biologischen Rhythmen für Schule und Unterricht

Menschen sind Rhythmuswesen. Die menschliche Rhythmik zeigt sich zum Beispiel in der Veränderung der Körperkerntemperatur über den Tag hinweg mit einem nächtlichen Minimum und einem Maximum am frühen Abend. Diese Tagesschwankung entspricht dem Verlauf der meisten Lebensfunktionen des Menschen. Der Schlaf ist Teil des körpereigenen „Ruhe-Aktivitäts-Rhythmus“. Der optimale Zeitpunkt des Schlafs wird von Rhythmus vorgegeben. Bei der Gestaltung des Tagesablaufs von Kindern und Jugendlichen sind die Kenntnisse der biologischen Rhythmen und der Schlafregulation von grundlegender Bedeutung.

1. Biologische Rhythmen

Sämtliche Leistungsfunktionen des menschlichen Organismus zeigen ein „Tief“ zwischen drei Uhr und vier Uhr nachts. Zu dieser Zeit ist die Wahrnehmung verzerrt, das Zeitempfinden verändert und körperliche Missempfindungen können auftreten. Verursacht wird dieses „Tief“ durch einen biologischen Rhythmus mit einer Periodenlänge von annähernd 24 Stunden (circadiane Rhythmik), welcher praktisch alle Funktionen beeinflusst – ob Stimmung, Leistungsfähigkeit, Körperkraft, Schmerzempfindung oder Schlaf. Neben diesem absoluten Tief um drei Uhr nachts gibt es noch ein weiteres, wenn auch schwächer ausgeprägt, von 13 bis 14 Uhr. Der Höhepunkt der Leistungsfunktionen liegt von zehn bis elf Uhr vormittags und von 17 bis 18 Uhr nachmittags. Die Schmerzempfindung ist nachmittags nur ein Drittel so hoch wie morgens, Medikamente wirken ganz unterschiedlich, je nach Tageszeit der Einnahme, Schmerzmittel abends stärker als morgens.

Weitere rhythmische Veränderungen beeinflussen den Organismus des Menschen. So sind das Schlaf-Wach-Verhalten, psychologische Messgrößen wie subjektive Wachheit und Leistungsfähigkeit, sowie physiologische Variablen wie Körpertemperatur und orthostatische Kreislaufreaktion auch durch kürzere periodische Veränderungen gekennzeichnet. Diese Funktionen zeigen ein klares Tief um die Mittagszeit. Hierbei handelt es sich um ein Zeitprogramm des Organismus, welches neben der dominierenden circadianen (= ungefähr ein Tag) 24-Stunden-Periodik auch noch eine 12-Stunden-Periodik aufweist. Auch im 4-Stundenbereich kommt es zu regelmäßigen, aber schwächer ausgeprägten ultradianen (= innerhalb eines Tages) Schwankungen. Aus den Ergebnissen kann gefolgert werden, dass der menschliche Organismus mehreren periodischen Prozessen ausgesetzt ist.

Mit diesen biologischen Rhythmen befasst sich die Chronobiologie. Sie untersucht mit streng wissenschaftlichen Methoden die Grundlagen und Beeinflussbarkeit biologischer Rhythmen um mit den Ergebnissen Aussagen über Abweichungen und Störungen dieser Rhythmen sowie deren Behandlung machen zu können. Die Chronobiologie darf nicht verwechselt werden mit dem unwissenschaftlichen Ansatz der sogenannten „Biorhythmik“.

Dass es „innere Uhren“ sind, die diese Rhythmen auch beim Menschen erzeugen, wurde vor allem durch Isolationsexperimente Anfang der 60er Jahre am Max-Planck-Institut für Verhaltensphysiologie in Andechs bei München unter einem der Pioniere der Chronobiologie, Jürgen Aschoff, festgestellt. Freiwillige Versuchspersonen blieben für vier Wochen völlig isoliert von der Umwelt in einem unterirdischen Versuchsraum und konnten so ihren eigenen spontanen „inneren“ Rhythmus leben. Schlafen und Wachen, wie alle anderen gemessenen Funktionen wie Körpertemperatur oder Leistungsfähigkeit, verliefen weiterhin sehr regelmäßig, auch wenn der Rhythmus nicht mehr wie in unserem Alltag 24 Stunden betrug, sondern systematisch abwich – im Mittel 25 Stunden. Diese Periodik wird circadianer Rhythmus genannt. Aus diesem Ergebnis ließ sich folgern, dass die inneren Uhren festlegen, wie unsere Rhythmen verlaufen und so die Zeitpunkte der Müdigkeit oder Wachheit bestimmen. Da die innere Uhr nicht im genauen 24-Stunden-Takt läuft, muss sie durch bestimmte Reize justiert werden. Nach anfängli-

chen Irrtümern stellte es sich Mitte der 80er Jahre heraus, dass das Tageslicht unser wichtigster „Zeitgeber“ (Reize, die die innere Uhr beeinflussen) ist. Die Helligkeit des Lichts muss über 2500 Lux betragen, das Lichtspektrum spielt keine maßgebliche Rolle.

Bei der Suche nach dem anatomischen Substrat der inneren Uhr fand sich in Tierexperimenten der Nukleus Suprachiasmaticus (SCN) im Hypothalamus über der Kreuzung der optischen Sehnerven (Chiasma opticum) als verantwortlich für den rhythmischen Verlauf der Funktionen. Der SCN ist jedoch nicht die „Uhr“ im eigentlichen Sinn, sondern ein wichtiger „Schrittmacher“, der die im Gehirn erzeugten Rhythmen untereinander und mit dem äußeren Tag-Nacht Rhythmus synchronisiert. Die Signale der Außenwelt erhält der SCN über das Auge. Die von der Netzhaut empfangenen Lichtsignale werden über den retinohypothalamischen Trakt zum SCN weitergeleitet, der dann an das Pinealorgan die Anweisung gibt, die Produktion des Hormons Melatonin zu unterbinden. Über dieses Hormon erfolgt die Synchronisation des körpereigenen circadianen Rhythmus mit dem Tag-Nacht Wechsel.

Die molekulargenetische Forschung führte in letzter Zeit zu entscheidenden weiteren Fortschritten in unserem Wissen über die innere Uhr. Biologische Rhythmen werden auf molekularer Ebene erzeugt, die Protein-Synthese des entsprechenden Gens läuft in einem Rückkopplungsprozess ab, der sich in einem zirka 24-stündigen Rhythmus auf- und wieder abbaut und so die circadianen Perioden erzeugt.

Beim Menschen fanden Wissenschaftler in Familienstudien Hinweise für eine genetische Grundlage zum „Abendtyp“ zu tendieren, also eine Phasenverschiebung ihrer circadianen Periodik aufzuweisen. Dies wurde kürzlich bestätigt durch die Identifikation eines Kandidaten für ein menschliches Uhren-Gen: hPER2, welches dem PER Gen der Fruchtfliege entspricht und deren Mutationen zu Veränderungen der circadianen Periode beim Menschen führt (Überblick über die Chronobiologie in Zulley & Knab 2009).

2. Der richtige Takt

Nur im Takt bleiben Lebewesen intakt. Taktlos durch den Tag zu gehen, widerspricht nicht nur den Konventionen, sondern auch der Biologie. Menschen sind biologisch vorprogrammierte Rhythmuswesen und als solche im Gegensatz zu Maschinen nicht auf kontinuierliche Leistung, auch nicht auf eine längere Arbeitsleistung eingestellt. Sie bedürfen des Wechsels von Aktivität und Ruhe. Innere Uhren bestimmen die Hoch- und Tiefphasen der menschlichen Leistungsfähigkeit. Menschen können sich diesen nicht entziehen.

Dass Rhythmen den Tag bestimmen, zeigt sich besonders ausgeprägt an den Mahlzeiten. Und die finden sich in allen Kulturen dreimal am Tag im – grob gerechnet – 4 Stunden Takt. In diesem Rhythmus verläuft auch die Leistungsfähigkeit. Der 90minütige Rhythmus findet seinen Niederschlag in Schule und Universität: Die Doppelstunde und dann eine kurze Pause.

Ein Schulalltag, der sich nach diesen Rhythmen richtet, kann folgendermaßen konzipiert werden: Morgens erst einmal langsam anfangen und weniger belastende Arbeit einplanen. Den Vormittag und den späteren Nachmittag nutzen für kreative Arbeiten, schließlich sind das die für den Unterricht wertvollsten Stunden. Ab 12 Uhr ist es Zeit für eine größere Pause, für eine Mahlzeit oder für Bewegung. Ab 14 Uhr kann wieder mit kreativen Tätigkeiten begonnen werden. Im Verlauf des Nachmittags beginnt die zweite Hochphase für konzentriertes Arbeiten, die es zu nutzen gilt. Zwischendurch sollten immer wieder kleine Pausen von fünf bis zehn Minuten Länge eingelegt werden.

Leider lässt sich eine optimale Planung nicht immer umsetzen. Oft sind Kompromisse gefragt. Dennoch kann die zeitlich optimale Gestaltung des Unterrichts bei der konkreten Planung im Auge behalten werden. Das Nichtbeachten des Rhythmus bezahlen letztendlich die Schülerinnen und Schüler mit schlechterer Leistung und mehr Fehlern.

Die Festgelegtheit auf biologische Rhythmen hat für den Menschen Nachteile, aber auch einen Vorteil. So ist zwar die zeitliche Flexibilität eingeschränkt, aber nach jedem Leistungstief kommt auch ein Hoch. Und das zu wissen und mit einzuplanen ist auf jeden Fall hilfreich. Nur wer im Rhythmus lernt, lernt erfolgreich.

3. Der Schlaf

Der Schlaf ist, entgegen dem äußeren Anschein, ein hochaktiver, regelhaft sich ändernder Prozess. Er ist charakterisiert durch einen zeitlich begrenzten Zustand reduzierter Bewusstseins- und Aktivitätslage. Ein Bewusstsein fehlt entweder oder ist – im Traumgeschehen – verändert. Die motorische Aktivität ist, neben einer allgemeinen Verringerung, gekennzeichnet durch das Fehlen einer Zielgerichtetheit. Die Reaktionsfähigkeit des Organismus auf Umweltreize ist im Schlaf eingeschränkt. Im Gegensatz zum komatösen Zustand kann der Schlaf jedoch jederzeit durch entsprechende Reize unterbrochen oder beendet werden. Der Schlaf ist eingebettet in den circadianen Rhythmus und sein optimaler Zeitpunkt ist von der inneren Uhr vorgegeben. Dies ist der Zeitraum um das circadiane Temperaturminimum (nachts von drei Uhr bis vier Uhr). Viele andere Funktionen zeigen hier, wie bereits oben beschrieben, ebenfalls Maximal- bzw. Minimalwerte. Der zeitliche Zusammenhang dieser Verläufe lässt sich beschreiben als ein Überbrücken eines Zeitraums ausgeprägter Funktionsineffektivität und Labilität der verschiedenen Organsysteme mit Schlaf. Der normalen Aktivität antagonistisch arbeitende Funktionen können dann zu diesem Zeitpunkt maximal tätig sein (Verdauungsfunktionen, Hormonausschüttungen). Hierin könnte eine der Funktionen des Schlafes liegen: Überbrückung eines Zeitraumes, der für die Interaktion mit der Umwelt ineffektiv ist und gleichzeitig die Möglichkeit zur Aktivierung von Funktionen bietet, die mit motorischer Aktivität inkompatibel sind. Der Organismus hat sich über die innere Uhr auch an die äußeren Bedingungen angepasst und legt den Zeitraum für Schlaf während der dunklen Nacht fest. Hier sind sowohl die äußeren Bedingungen (Dunkelheit, Kälte, Monotonie) als auch die inneren Bedingungen (geringe Leistungsfähigkeit, Kreislaufabilität, Müdigkeit) dafür geeignet, sich von äußeren Aktivitäten zurückzuziehen und die Zeit für Erholung und Regeneration zu nutzen.

Die unterschiedlichen Grade neuronaler Aktiviertheit während des Schlafes stellen in Frage, ob der Schlaf überhaupt ein einheitlicher Prozess ist. Der Schlafverlauf wird entsprechend der Registrierung in fünf Schlafstadien (Stadium 1-4 und REM-Schlaf) unterschieden. Stadium 1 und 2 sind Leichtschlaf. Während des Tiefschlafs (Stadium 3 und 4) ist

der Schläfer schwer erweckbar. Das REM-Stadium (Rapid Eye Movement) ist definiert durch die schnellen Augenbewegungen und eine Atonie (Erschlaffung) der Haltemuskulatur. Die Atonie ist bedingt durch eine zentrale Lähmung. Im Stadium REM finden wir auch eine erhöhte phasische Aktivierung verschiedener Funktionen wie beispielsweise Atmung und Herzschlag, aber auch regelmäßige Erektionen. Bei Weckungen aus dem REM-Schlaf berichten über 80% der Geweckten über lebhaftere Träume. Seitdem gilt REM als das Traumstadium, obwohl inzwischen belegt ist, dass auch in anderen Schlafstadien, wenn auch deutlich seltener, traumähnliche aber realitätsnähere Bewusstseinsinhalte erinnerlich sind. Weckungen aus dem REM-Schlaf sind unterschiedlich leicht, offenbar abhängig vom aktuellen Trauminhalt.

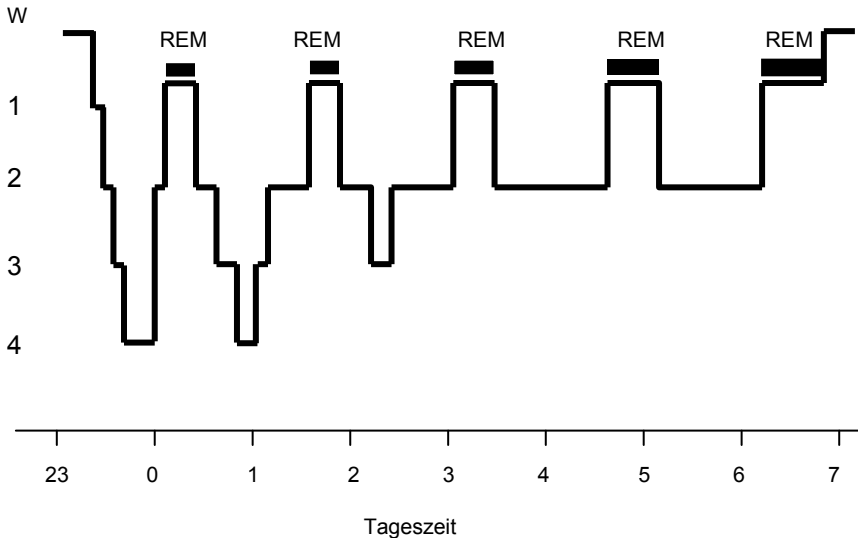


Abbildung 1: Ungestörter Verlauf der Schlafstadien über eine Nacht (schematisch) mit den Schlafstadien 1, 2, 3, 4 und REM.

Der Schlaf ist Teil des circadianen Schlaf-Wach-Rhythmus, er folgt aber auch intern einem ultradianen 90-Minuten-Rhythmus, abgesehen von dem ersten Schlafzyklus (vom Einschlafen bis zur ersten REM-Phase), der 60 Minuten dauert. Ein Zyklus beginnt mit Stadium 1, verläuft stufenweise tiefer über die Stadien 2, 3 und 4, um schließlich in der ersten

REM-Phase zu enden. Der erste Schlafzyklus enthält relativ viel Tiefschlaf und wenig REM-Schlaf. Der Tiefschlafanteil nimmt über die Zyklen ab, der REM-Schlaf wird länger.

Nächtliches Erwachen ist relativ häufig. Nach einer Kölner Studie finden pro Stunde vier Aufwachreaktionen statt, somit 28 kurzfristige Wachphasen. Die Erinnerung daran hängt jedoch von der Dauer der Wachphase ab. Als Minimum für morgendliche Erinnerung werden drei Minuten angegeben. Diese Erinnerung bezieht sich sowohl auf eine Wachphase wie auch auf die Erinnerung an Träume. Dieses nächtliche Erwachen kann von Betroffenen als Schlafstörung interpretiert werden und eine hiervon ausgehende Aktivierung kann dazu führen, dass die betreffende Person wach bleibt.

Neuere Untersuchungen zeigen, dass während des Schlafens Prozesse der Gedächtnisbildung aktiviert werden, die nicht nur zu einer Konsolidierung von Inhalten, sondern auch zu Verarbeitungsprozessen und Problemlöseprozessen führen können. Unterschieden werden hierbei deklarative Lernvorgänge im Tiefschlaf und die prozedurale Gedächtnisbildung im REM-Schlaf.

Gestörter Schlaf führt nicht nur zu einer Beeinträchtigung der Befindlichkeit, sondern kann auch unmittelbare und langfristige negative Folgen nach sich ziehen. Hierzu gehören Leistungsminderungen, Unfälle, chronische körperliche und psychische Erkrankungen.

Der Schlaf ist ein empfindlicher Zustand, der gewisser äußerer Bedingungen bedarf, um ungestört vonstatten zu gehen. Hierzu gehören ruhige Umgebungsbedingungen, abgedunkelte Räume, angemessene Liegemöglichkeiten, die den normalen Schlafablauf nicht behindern. Es müssen nächtliche Bewegungen im Schlaf (Umdrehen) ebenso möglich sein, wie eine Absenkung der Körpertemperatur mit nachfolgendem Wiederanstieg. Körperwärme wird über die Haut abgeführt (Transpiration), weshalb wiederum eine Abfuhr der Feuchtigkeit erforderlich ist. Werden die physiologischen Vorgänge behindert, kommt es zu gestörtem Schlaf (Überblick zum Thema Schlaf in Zulley 2010).

4. Schlaf bei Kindern

Im Vergleich zu Erwachsenen haben Säuglinge und Kinder einen höheren Anteil an REM Schlaf. Man geht davon aus, dass dieser hohe Anteil an Traumschlaf für die Ausreifung des Gehirns wichtig ist. Beim Erwachsenen beträgt der REM-Anteil nur noch 25% und sinkt mit dem Älterwerden weiter ab. Außerdem tritt bei Kindern der Tiefschlaf nicht nur in den ersten Stunden des Nachtschlafes auf, sondern verteilt sich auf alle Schlafzyklen. Erwachsene hingegen schlafen nur im ersten Nachtdrittel tief, der übrige Nachtschlaf wechselt zwischen Traum- und Leichtschlaf.

Viele Eltern befürchten, dass ihre Kinder zu wenig schlafen. Kinder wollen abends häufig nicht ins Bett, sind überdreht und wirken überhaupt nicht müde. Die benötigte Schlafdauer bei Kindern ist sicherlich größer als die von Erwachsenen, verändert sich mit der Entwicklung und ist individuell sehr unterschiedlich. Neugeborene schlafen 16 bis 18 Stunden, welche sich auf fünf Schlafperioden verteilen. Unabhängig von der Tages- und Nachtzeit tritt alle drei bis vier Stunden eine Wachphase ein. Im Wachen findet in den ersten Lebensmonaten überwiegend die Nahrungsaufnahme statt, wobei der Säugling nicht durch das Hungergefühl wach wird, sondern durch den zugrunde liegenden circadianen Rhythmus. In den ersten drei bis sechs Lebensmonaten passt sich der Schlaf-Wach-Wechsel an den 24 Stunden Tag an und es wird vermehrt nachts geschlafen. Die längste zusammenhängende Schlafperiode im ersten Lebenshalbjahr kann bis zu sechs Stunden betragen. Nächtliches Erwachen ist in dieser Altersgruppe normal und steht meist im Zusammenhang mit einer erforderlichen Nahrungsaufnahme. Im ersten Lebensjahr reduziert sich die Schlafdauer auf 14 bis 15 Stunden. Tagsüber finden sich dann meist zwei Schlafepisoden. Am Ende des ersten Lebensjahres schlafen die meisten Kinder nachts durch, mit insgesamt ca. zwölf Stunden Schlaf. Ab dem dritten Lebensjahr wird meistens mittags nicht mehr geschlafen, wobei dies keiner festen Regel unterliegt. Manche Kinder benötigen den Mittagsschlaf noch, zwingen sollte man sie nicht.

Ab dem Alter von sechs Jahren schlafen die Kinder ca. zehn Stunden pro Tag. Dies kann sich bis zum Alter von zwölf Jahren auf 8,5 Stunden

weiter reduzieren. Es gibt aber erhebliche individuelle Unterschiede in der benötigten Schlafdauer und auch im Schlafrhythmus. Manche Kinder schlafen viel, andere Kinder schlafen deutlich weniger und sind unruhiger.

Mit dem Beginn der Pubertät kann die Schlafmenge wieder ansteigen. Hier finden sich auch eine Verlängerung des Nachtschlafs und eine Verschiebung der Hauptschlafphase. Die Kinder bzw. Jugendlichen werden dann erst später müde und morgens tendieren sie zu einem späteren Aufstehen. Bedingt ist dies durch eine vorübergehende Verschiebung der biologischen Rhythmik, die bis zum ca. 20. Lebensjahr bestehen kann. Dies kann zu Konflikten und Diskussionen führen, da der Beginn der Schule oder der Arbeitsbeginn bei einer Lehre meist unverändert bleibt und die Jugendlichen in den ersten Schulstunden unausgeschlafen wirken (Rabenschlag 1998).

5. Der Schulbeginn

Biologische Rhythmen bestimmen unseren Tagesablauf. Eine bestimmte Qualität und Quantität Schlaf, zum richtigen Zeitpunkt, bestimmen die Leistungsfähigkeit, Aber auch die biologischen Rhythmen legen unabhängig vom Schlaf Tageszeiten fest, zu denen Höchstleistung möglich sind. Das ist vor allem der Vormittag, aber auch der Nachmittag. Darin stimmen zwar die meisten Menschen überein, wenn es auch Abweichler von der Norm gibt. So die Abendtypen, genannt Eulen oder die Morgentypen, die Lerchen. Viele Faktoren beeinflussen diese Variationen, so das genetische Erbe, wie auch das Alter. Und das betrifft vor allem auch den schulpflichtigen Nachwuchs.

Nicht nur die Erfahrungen aus den Schulen und die der Eltern, sondern auch Studien deuten an, dass für viele der Schulbeginn um acht Uhr zu früh ist (Saarenpää-Heikkilä u.a. 1995). Vor allem bei langen Anfahrtswegen müssen die Kleinen sehr früh aufstehen. Hier wird der wertvolle Schlaf abgeschnitten. Übermüdet in die Schule zu gehen, fördert weder die Lernmotivation noch die tatsächliche Leistungsfähigkeit, die um acht Uhr bei den Schülern ohnehin so schlecht ist wie um Mitternacht (Rabenschlag, 1998).

Die Datenlage ist aber noch nicht überzeugend genug (Kerbl u.a. 2006). Untersuchungen hierzu kommen im Wesentlichen aus den USA mit anderen Gewohnheiten und Lebensstil. Dort konnte tatsächlich gezeigt werden, dass ein späterer Schulbeginn zu mehr Schlaf führt, die Schülerinnen und Schüler wacher waren und bessere Leistungen abliefern (Wolfson & Carskadon 2003; Carskadon u.a. 1998). Diese Erkenntnisse wurden jedoch in Experimenten gewonnen. Aussagen über den Alltag lassen sich nur in begrenztem Maß daraus ableiten. Verkompliziert wird die Situation dadurch, dass ein Alterseffekt auch eine wichtige Rolle zu spielen scheint. Kinder im Alter bis ungefähr zwölf Jahre scheinen keine Probleme beim Frühaufstehen zu bekommen. Sie sind vorher altersbedingt Lerchen, werden dann aber zu Eulen. Gut belegt sind diese Rückverlagerung der biologischen Rhythmen und das vermehrte Schlafbedürfnis der Heranwachsenden. Es sind nicht so sehr die sozialen Verpflichtungen am Abend, die sie so spät ins Bett kommen lässt, es ist die innere Uhr. Das Hauptproblem ist aber der nächste Morgen. Eine „Eule“ ist um acht Uhr noch nicht ansprechbar. Dass diese Morgenmüdigkeit ein Dauerproblem wird, bleibt nicht zu befürchten. Spätestens ab dem 25. Lebensjahr wandelt sich die Eule wieder langsam in Richtung Lerche. Gerade die Jugendlichen haben so ihre Probleme mit dem Schulbeginn um acht Uhr. Für sie wäre es ideal, wenn sie erst später in die Schule müssten, so wie in Frankreich oder England, wo die Schule selbstverständlich später beginnt.

Was auch eine Rolle spielt und gerne übersehen wird, ist der Sonnenaufgang und -untergang, der unsere innere Uhr beeinflusst und auch bestimmt, wann wir morgens wach und abends müde werden. Und das ist im Osten früher als im Westen, auch innerhalb einer Zeitzone. Von daher ist es wohl kein Zufall, dass die Schule in Frankreich später beginnt und in der früheren DDR der Tag früher begann. Eine Änderung des Schulbeginns ist sicher nicht so einfach zu bewerkstelligen, da Aspekte wie Nachmittagsunterricht und somit Mittagspause und -verpflegung anstehen, also die Ganztagschule. Bisher fehlen noch wissenschaftliche Studien, die zeigen, dass sich auch bei uns ein späterer Schulbeginn für die Schüler positiv auswirkt.

Literatur

- Carskadon, M.A./ Wolfson, A.R./ Acebo, C./ Tzischinsky, O./ Seifer, R. (1998): Adolescent sleep patterns, circadian timing, and sleepiness and transition to early school days. In: *Sleep* 08/1998, S.871-881.
- Kerbl, R./ Zotter, H./ Sauseng, W./ Kenzian, H./ Ipsiroglu, O. (2006): Morgen- und Tagesmüdigkeit bei Schulkindern: Beginnt die Schule zu früh? In: *Monatsschrift Kinderheilkunde* 12/2006, S.1224-1225.
- Rabenschlag, U. (1998): *Kinder reisen durch die Nacht*. Freiburg: Herder.
- Saarenpää-Heikkilä, O.A./ Rintahaka, P.J./ Laippala P.J./ Koivikko, M.J. (1995): Sleep habits and disorders in finnish schoolchildren. In: *Journal of Sleep Research* 03/1995, S.173-182.
- Wolfson, A.R./ Carskadon, M.A. (2003): Understanding adolescent's sleep patterns and school performance: A critical appraisal. In: *Sleep Medicine Reviews* 06/2003, S.491-506.
- Zulley J./ Knab, B. (2009): *Unsere Innere Uhr*. Frankfurt: Mabuse.
- Zulley J. (2010): *Mein Buch vom guten Schlaf*. München: Goldmann.

Zum Autor

Prof. Dr. Jürgen Zulley ist Leiter des Schlafmedizinischen Zentrums und Leitender Psychologe am Universitäts- und Bezirksklinikum Regensburg.
juergen.zulley@medbo.de

„Mental TOP“ – mehr als ein erfolversprechendes Konzept

1. Hintergrund und Ziel

Umfangreiche Studien der letzten Jahre decken auf, dass es im globalen wirtschaftlichen Wettkampf den Staaten und Regionen am besten geht, deren Bürger die höchste geistige Leistungsfähigkeit besitzen (Lynn & Vanhanen 2002; Ebenrett u.a. 2003). Wegen dieses zunehmend enger werdenden Zusammenhangs belohnen die Gesellschaften ihre Bürger immer stärker nach der Ausprägung ihrer mentalen Leistungsfähigkeit: eine bessere Schulausbildung kann so z.B. zum Zugang zu attraktiven und sichereren Berufen sowie einem höheren Einkommen führen (Weiss 2000). Damit verbessern sich den Studien zufolge auch Gesundheit und Langlebigkeit (Gottfredson & Deary 2004).

Für die geistige Leistungsfähigkeit vieler Staaten, die man versucht anhand von Intelligenzquotient-Werten zu erfassen, ergaben sich eine Zeit lang erhebliche Aufwärtentwicklungen. In der alten Bundesrepublik Deutschland war beispielsweise zwischen 1954 und 1981 für den Durchschnittsbürger ein Zuwachs um 17 IQ-Punkte festzustellen (Flynn 1987).

Es sind also für große Gesellschaften starke Entwicklungen in den Durchschnittswerten möglich, selbstverständlich auch zum Negativen. So sinkt die durchschnittliche geistige Leistungsfähigkeit in Staaten wie Dänemark, Norwegen und Deutschland seit ca. 15 Jahren (Teasdale & Owen 2005).

Das stark veränderliche Niveau an geistiger Leistungsfähigkeit kristallisiert sich als „die“ Schlüsselgröße für die Lebensqualität in modernen Gesellschaften heraus. So hat das Intelligenzniveau der Durchschnittsbürger unter verschiedenen Variablen wie Demokratisierungsgrad, Verfassung der Unternehmen, Einwohnerzahl usw. die mit Abstand engste Korrelation mit dem jährlichen Pro-Kopf-Einkommen eines Staates

(Lynn & Vanhanen 2002). Außerdem gehen, wie aufwändige statistische Vergleiche zeigen, mit dem Niveau der geistigen Leistungsfähigkeit (fluide Intelligenz) der Durchschnittsbürger neben dem Wohlstand die Rechtssicherheit, der Schutz vor Korruptionen, die Qualität der Bildungs- und Gesundheitssysteme, die Lebensdauer der Bürger und weitere Vorzüge einher (Rindermann, 2006). Die Mehrheit der deutschen Bevölkerung kennt zwar die dargestellten Zusammenhänge nicht explizit, sie scheint diese aber zu spüren. Denn 85% der Erwachsenen wollen an erster Stelle „geistig fit sein“ (Teichert 2008). Sie investieren nach ihren Angaben auch wöchentlich ca. elf Stunden dafür. Allerdings tun sie oft nicht das Richtige. Das heißt, sie nutzen nicht die Maßnahmen, die nach wissenschaftlichen Studien in Bezug auf geistige Leistungserhöhungen Erfolge zeigten und/oder sie berücksichtigen bei der Anwendung nicht die Randbedingungen (Aktivationszustand wie Langeweile oder andererseits Überreiztheit, Gefühlsausprägung, Vitalität, Ausgangsniveau der geistigen Leistungsfähigkeit usw.), unter denen Wirkungen zu erwarten sind. Dies ist sicher ein Grund, warum die geistige Leistungsfähigkeit der deutschen Bürger, die noch vor 20 Jahren Europas Spitze bildete, seitdem bei Kindern und Erwachsenen im Durchschnitt absank (Teasdale & Owen 2005). So erniedrigten sich bereits bei der dritten Revision des Hamburg-Wechsler-Intelligenztests für Kinder (HAWIK) die Eichwerte der endneunziger Jahre gegenüber den beiden früheren Testeichungen aus den 60-er und 80-er Jahren (Tewes u.a. 1999).

Auf diesem Hintergrund entstand mit „Mental TOP“ ein Programm mit bisher kaum genutzten, zudem relativ einfach umzusetzenden Möglichkeiten zur Förderung der geistigen Leistungsfähigkeit und psychischen Stabilität und damit auch der Lernfreude und -leistungen.

Nicht nur Schülerinnen und Schülern soll dieses Programm zugute kommen, sondern auch ihren Lehrkräften, Eltern und der weiteren sozialen Umgebung.

2. Wie entstand „Mental TOP“?

„Mental TOP“ ging aus zwei Entwicklungen hervor: Die eine entstand in der Tradition der Gesellschaft für Gehirntaining e.V. (GfG), die das Ziel verfolgt, wissenschaftlich begründete Maßnahmen zur Erhaltung, Steigerung und Wiedergewinnung der geistigen Leistungsfähigkeit zu verbreiten. In dieser Tradition kristallisierten sich vor allem theoretische Konzepte und interventive Maßnahmen auf informationspsychologischer und hirnbioologischer Grundlage heraus, insbesondere das Aktivationsmodell (Yerkes & Dodson 1908), das Modell des Aktivitätszyklus (Lehrl 2005) und das Psychostrukturmodell der menschlichen Informationsverarbeitung (Frank 1960; Weiss 2000).

Im Mittelpunkt steht der Arbeitsspeicher, die Zentrale für das Management bewusster Informationen. In ihm werden Informationen mit einer bestimmten Geschwindigkeit verarbeitet (beim Wahrnehmen, Denken, Planen, Einspeichern in das Gedächtnis oder dem Abruf daraus). Diese Informationen bleiben für einige Sekunden unmittelbar verfügbar, also gespeichert (Merkspanne), bevor sie dem Bewusstsein entswinden, das direkt danach von neuen Informationen aufgefüllt werden kann. Nach Frank (1960) gleicht der Arbeitsspeicher, gemessen in bit, dem Produkt aus Informationsverarbeitungsgeschwindigkeit (bit/s) und Merkspanne (s). Die Kapazität des Arbeitsspeichers legt fest, zu welchen Intelligenzleistungen jemand in der Lage ist (Lehrl & Fischer 1988; Weiss 2000; Colom u.a. 2004).

Seine Kapazität lässt sich durch einfache und kurze Übungen fördern, die dem Mentalen Aktivierungs-Training (MAT) entstammen (Lehrl 2005), außerdem durch körperliche Größen wie „hirngerechtes“ Essen und Trinken und mental förderliche Bewegungen. Diese Ansätze wurden populärwissenschaftlich in einer Publikation zusammengefasst (Lehrl 2005).

Sie bildeten die Grundlage für das Pionierprojekt „Mit Freude lernen“, in dem Schüler des Otto-Hahn-Gymnasium (OHG) in Karlsruhe mit diesen Theorien und Interventionsmaßnahmen in den letzten zwei Jahren ab September 2007 bis zum Abitur begleitet wurden (Albrecht u.a. 2010). Der Ideengeber, Motor und Koordinator war ein am gleichen Ort ansässiges phytopharmazeutische Unternehmen, das später auch die

Verbindung zu einer sich teilweise überschneidenden Entwicklung herstellte, die das gegenwärtige Programm von „Mental TOP“ stark beeinflusste.

Sie spielte sich in der Grundschule Volkenschwand (Niederbayern) ab. Dort bemühte man sich, mittels eines mentalen Trainings das Selbstvertrauen und die geistige Leistungsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler zu stärken. Dabei ist an mehrere Wirkungen zu denken: Erhöhtes Vertrauen in die eigene Leistungsfähigkeit mindert den Einfluss von Leistungshemmungen. Außerdem kann die Simulation realer Aktivitäten durch Vorstellungen zur Automatisierung und damit zeitlichen Verkürzung der Vorgänge in der Wirklichkeit beitragen. Zudem sind muskuläre Erschöpfungen, wie man sie auf einfache Weise z.B. beim häufigen schnellen Öffnen und Schließen der Hände erlebt – man wird rasch immer langsamer –, selten durch eine Erschöpfung der Muskulatur, sondern durch Sättigungen der zugeordneten Hirnareale bedingt: „Ein frischer Geist verfügt besser über seinen Körper als ein müder“. Damit hängt schließlich, wie die Schmerzforschung zeigt, noch zusammen, dass ein durch Informationsverarbeitung ausgelasteter Arbeitsspeicher die Schwellen für Missempfindungen heraufsetzt, weshalb jemand, dessen Kopf voll beschäftigt ist, bei starken körperlichen Anforderungen mehr Leistungsreserven nutzen kann. Aus mehreren der angeführten Gründe dienten die Erfolge von mental im Wettschwimmen trainierten Grundschulern als Hinweise auf die Tauglichkeit des Verfahrens (Dasch 2010).

Innerhalb der nun übergreifenden Kooperation, die auch die Unterstützung des Bayerischen Kultusministeriums fand, entstanden mehrere Projekte mit interventiven Maßnahmen aus mehreren Bausteinen und mit longitudinalen psychometrischen Erfolgsprüfungen anhand ausgewählter Kriterien. Auf diese Projekte wird unten eingegangen.

Zur leichteren Identifizierung dieses Ansatzes, der von der Gesundheitsakademie Mainburg (Niederbayern) aus koordiniert wird, wurde im Frühjahr 2008 der Ausdruck „Mental TOP“ gewählt (Lehl 2008).

3. Was ist „Mental TOP“?

„Mental TOP“ ist ein auf Effizienz angelegtes praktikables und dynamisches Programm zur Optimierung der geistigen Leistungsfähigkeit und psychischen Stabilität. „Effizienz“ bedeutet, dass der Nutzen in einem günstigen Verhältnis zum Aufwand steht. Die Praktikabilität erfordert möglichst einfach umsetzbare Maßnahmen, deren Nutzen selbstverständlich zu kontrollieren ist.

Die Resultate der Erfolgsprüfungen können dazu führen, dass die eingeführten interventiven Maßnahmen modifiziert, um eine oder mehrere reduziert oder durch weitere Maßnahmen angereichert werden. Dies sorgt für eine dynamische Annäherung an eine maximale geistige Leistungsfähigkeit und psychische Stabilität.

Die Einordnung und Wirkungsrichtung von interventiven Möglichkeiten

Eine breite Palette an – teils einfach zu beeinflussenden – körperlichen, aber auch psychischen Einflussgrößen auf die Kapazität des Arbeitsspeichers bzw. fluide Intelligenz und Lernfähigkeit wurde in Bildungseinrichtungen bisher kaum genutzt. Um eine erste Ordnung in diese verstreut in der wissenschaftlichen Literatur verbreiteten Erkenntnisse und Maßnahmen zu bringen, wurde im Jahr 1998 in GEISTIG FIT (7; Heft 6, S.6-7) die *SOMECO-Treppe* vorgestellt. Dabei bedeutet

- SO: SOMatischer (= körperlicher) Bereich: Stufen 1 bis 4 in Abbildung 1
- ME: MEntaler (= geistiger) Bereich: Stufe 5 in Abbildung 1
- CO: COmpetency (= geistige Kompetenz; das heißt Wissen und Können): die beiden oberen Stufen der Abbildung 1

Die untersten Stufen beziehen sich auf den körperlichen Bereich, auf dem der geistige Bereich aufgelagert ist. Wer die Stufen hochsteigt, gelangt vom somatischen Fundament zum mentalen Fitnesszustand und von da zur geistigen Kompetenz. So sind beispielsweise Gedächtnismeister, die kurz vor einem Wettbewerb nicht genügend Flüssigkeit und Kohlenhydrate (körperliche Stufen) zu sich genommen haben, geistig nicht fit: Die Kapazität ihres Arbeitsspeichers ist reduziert und deshalb u. a. ihr Denken verlangsamt und ihre Fähigkeit verringert, Erinnerungen abzurufen. Als Folge davon verfügen sie auch nicht so schnell und

sicher über die früher eingeübten Techniken zur effektiven Einspeicherung und Reproduktion von neuen Gedächtnisinhalten. Ihre Kompetenz im Umgang mit Gedächtnisaufgaben ist demnach vermindert.

Die SOMECO-Treppe

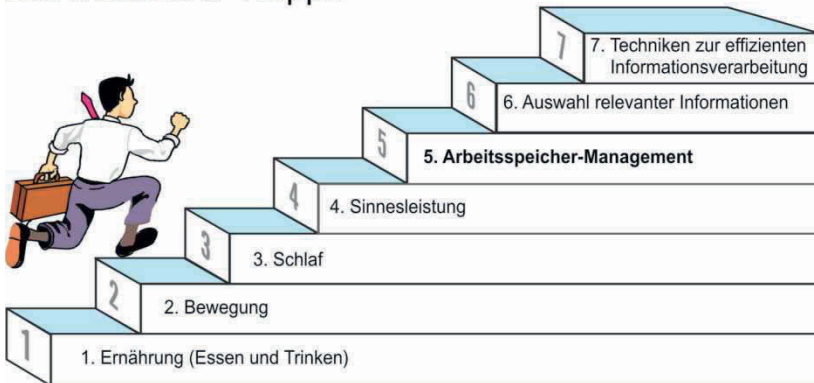


Abbildung 1: Wichtige Regel: Erst körperliche (Stufen 1-4) und geistige Fitness (Stufe 5) herstellen, dann Wissen und Fertigkeiten (obere Stufen) aneignen. © GfG 2010

Die im Programm „Mental TOP“ favorisierten biementalen Maßnahmen wie die Zufuhr geistig förderlicher Flüssigkeitsmengen, die bei Erwachsenen etwa 2,5 Liter am Tag betragen, oder automatisierter Bewegungen während mentaler Tätigkeiten setzen im somatischen Bereich an und wirken sich auf die mentale Fitness aus, die mit psychischer Stabilität einhergeht. Von da aus beeinflussen sie schließlich den Kompetenzgewinn bzw. Lernzuwachs.

Bei den körperlichen Unterbereichen bildet die Ernährung die Grundlage. Darauf bauen die prinzipiell nicht geistigen, aber die mentale Leistungsfähigkeit beeinflussenden Bewegungen auf. So vergrößern etwa automatisierte Hintergrundbewegungen wie Schreibbewegungen, Schwimmen, Radfahren oder Kaugummikauen den Arbeitsspeicher gegenüber der körperlichen Unbewegtheit um etwa 20 Prozent und lassen – wegen der Automatisierung – die Aufmerksamkeit und mentalen Aktivitäten frei für andere Inhalte wie den Lehrstoff.

Der Schlaf als Gegenpol des Wachheitszustands, der Sinnesleistungen wie Sehen, Hören und Riechen sowie mentale Aktivitäten ermöglicht, nimmt die Stufe über der Bewegung ein.

Baustein 1: Interventionen im körperlichen Bereich

Zur Maximierung der geistigen Leistungsfähigkeit und psychischen Stabilität der Schüler wird man, wenn man sich an den Stufen der SO-MECO-Treppe orientiert, geeignete Interventionen in folgenden Bereichen suchen:

Essen und Trinken: In der Schule frühstücken und ausreichend trinken (Wagner 2009). Genauso wichtig wie die Menge ist die Qualität der Nahrungsmittel, die bereits Erstklässler anhand des vereinfachten Ernährungskreises (Abbildung 2) selbst einschätzen können (Eissing 2006).

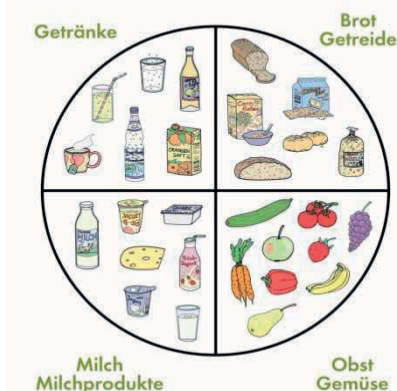


Abbildung 2: Vereinfachter Ernährungskreis nach Eissing (2006) zur Qualitätseinschätzung des Essens.

Bewegung: Drei geistig förderliche Typen:

- 1) Unterstützung des mentalen Aufwärmens und Abkühlens, d.h. Hoch- und Herunterfahren des Arbeitsspeichers; zum Beispiel, beschleunigt gegenüber dem bloßen Wahrnehmen das Ankreuzen beim Heraussuchen von bestimmten Wörtern, wie denen, die die Buchstabenkombination „eit“ enthalten, das Erreichen eines mittleren Aufmerksamkeitsgrades, wenn man sich zuvor im Zustand der Entspannung oder gar Schläfrigkeit befand.
- 2) Automatisierte Hintergrundbewegungen zur Unterstützung der Aufrechterhaltung der Aufmerksamkeit. So fällt während des Herumlaufens, bei dem keine Hindernisse zu berücksichtigen sind,

gegenüber weitgehend unbewegten Körperhaltungen die Aufmerksamkeit kaum ab.

- 3) Verlängerung der mentalen Durchhaltefähigkeit durch Stärkung des Herz-Kreislauf-Systems. Dies bewirken beispielsweise mehrere Dauerläufe pro Woche, bei denen man an die Grenze zum Schwitzen gelangt.

Schlaf: Ausreichender Schlaf unterstützt die geistige Leistungsfähigkeit und Gedächtnisleistungen. Schlaf- oder Entspannungseinlagen wie Mittagsschlaf fördern Speicherleistungen.

Sinnesleistung: Die Maximierung der Sinnestüchtigkeit, vor allem des Gleichgewichthaltens, Sehens und Hörens, befreit den Arbeitsspeicher von Wahrnehmungsschwierigkeiten. Deshalb steht ein höheres Potenzial für das Denken, Planen und gezieltes (intentionales) Abspeichern zur Verfügung.

Baustein 2: Die Interventionen für geistige Fitness

Die Verbindung zwischen dem somatischen und geistigen Bereich wurde bereits 1908 von Robert Yerkes und John D. Dodson beschrieben: Beginnend bei Schlaf oder Schläfrigkeit, also niedrigen Wachheitszuständen, steigt mit zunehmender Wachheit die geistige Leistungsfähigkeit, auch das Lernvermögen, bis zu einem mittleren Wachheitsniveau (= volle Wachheit). Die weitere Zunahme führt zu Angespanntheit, Überreiztheit oder gar Panik und senkt die mentale Leistungsfähigkeit.

Das Wachheitsniveau kann ebenso durch körperliche Größen (Zufuhr von Traubenzucker, Koffein, Wasser; Bewegungen usw.) verschoben werden wie durch geistige regunAngen oder Beruhigungen. Eine derartige Wachheitserhöhung erlebt der Leser, dessen Aufmerksamkeitsniveau sich beim Lesen dieser Texte schon etwas gesenkt hatte und der nun auf das ungewohnte Wort für „Anregungen“ stößt, bei dem die Silben vertauscht wurden.

Wachheitsoptimierer: Diese sind – absichtlich einfache – Übungen aus dem Bereich des Mentalen Aktivierungs-Trainings, durch die die Aufmerksamkeit innerhalb von ein bis fünf Minuten wieder auf sich selbst oder das nun zu bearbeitende Thema fokussiert werden soll (Lehrl 2005). Um keine Zeit für die Wissensvermittlung zu verlieren, sondern sogar hierfür Zeit hinzuzugewinnen, wurden unterrichtsspezifische

inhaltliche MAT-Übungen entwickelt (Drauschke u.a. 2010). Diese Übungen eignen sich auch, ebenso wie Entspannungsverfahren, zur Senkung der Wachheit bei Überreiztheiten.

In der vollen Wachheit ist der Arbeitsspeicher am größten. Seine Grenzen legen die individuelle Höchstgeschwindigkeit fest, mit der geistige Tätigkeiten ablaufen wie Rechnen, Denken, Planen oder das Gedächtnis nach Inhalten Absuchen. Dies entspricht der Informationsverarbeitungsgeschwindigkeit. Zusätzlich bestimmt er, wie viel an bewussten Einzelheiten wie Buchstaben, Zahlen, Wörtern oder Bildteilen gleichzeitig festgehalten und somit bearbeitet werden können. Diesen Umfang gibt die „Merkspanne“ an.

Die Kapazität des Arbeitsspeichers ist sowohl eng mit dem Niveau der fluiden Intelligenz verbunden als auch mit dem Erfolg in Schule und Beruf (Colom u.a. 2004, 2007; Weiss 2000). Wegen seiner großen praktischen Bedeutung stellt das Programm „Mental TOP“ die Förderung des Arbeitsspeichers in den Mittelpunkt.

Baustein 3: Interventionen auf der Ebene der Kompetenz

Der Begriff „Kompetenz“ lehnt sich an den Gebrauch in der Persönlichkeits- und Altersforschung an, in der damit die Zuständigkeit für einen Ausschnitt aus der Wirklichkeit gemeint ist, auf die man durch seine Wahrnehmungen und Handlungen eingestellt ist und auf die sich das Denken bezieht, wenn es „realistisch“ sein soll oder will. Letztlich geht es also um Wissen und Fertigkeiten.

In den Bereich der Aneignung von Kompetenz fallen die in Schulen tradierten Bemühungen, lern- und lebensrelevante Informationen zu finden und sich diese, z.B. mit Hilfe von Lerntechniken anzueignen. Dazu gehören *Visualpädagogische Maßnahmen*: Sie sind verbal geleitete Visualisierungen zur Stärkung des Selbstvertrauens und zur Vorwegnahme und Erleichterung späterer Verhaltensweisen (Dasch 2010; Drauschke u.a. 2010). Ausführlichere Beschreibungen und Beispiele enthält die Arbeit von Dasch in diesem Buch. Bisher ist es wenig üblich, Verfahren einzusetzen, die sich im Sport unter der Bezeichnung „Mentales Training“ bewährt haben.

Die Anpassung an die Gegebenheiten der Anwendung

Die abstrakte Angabe von interventiven Maßnahmen wie „Ernährung“ oder „Bewegung“ ist nur ein erster Hinweis, in welchen Bereichen angesetzt werden sollte. Von den Vorkenntnissen des Nutzers hängt ab, wie konkret die weiteren Angaben sein müssen. Anfänger benötigen und wollen meist sehr konkrete Angaben für ihre spezifische Situation wie „in der großen Pause ein gemeinsames Frühstück mit einem Lebensmittel aus jedem der vier Segmente des Ernährungskreises“ (siehe Abbildung 2). Mit zunehmender Einarbeitung in die Grundlagen, können sich die Anwender von diesen „Rezepten“ lösen und ihre auf eine hohe geistige Leistungsfähigkeit und psychische Stabilität angelegte Lebensführung selbst gestalten.

Bei der Planung der Einführung von interventiven Maßnahmen sind fünf Aspekte zu berücksichtigen:

- *Nachvollziehbare Beschreibung*
- *Keine Überforderung der Nutzer (wie Schülerinnen und Schüler) und Vermittler (Lehrkräfte, Eltern)*
- *Hohe Face Validity*: Aus Sicht der Anwender müssen die einzuführenden Maßnahmen einen Nutzen versprechen
- *Hohe Akzeptanz*: Möglichst problemloser Einbau in bisherige Routinen
- *Validität (Gültigkeit)*: Tatsächliche, möglichst wissenschaftlich nachweisbare Erhöhung von geistiger Leistungsfähigkeit, Selbstvertrauen, psychischer Stabilität oder Verbesserung der Schulnoten

Die Erfolgskontrolle

Am einfachsten ist die Erfolgsprüfung durch psychometrische Testungen, die unmittelbar vor Einführung der neuen Maßnahmen und im Verlauf der Interventionen stattfinden. Bei „Mental TOP“ hat sich ein Testprogramm herausgebildet, dessen Durchführung bei einer Schulklasse insgesamt etwa eine Stunde dauert. Über die Hälfte der Zeit nimmt der erste der nachfolgend dargestellten Tests ein, der notfalls auch weggelassen werden könnte:

- *SPM (Standard Progressive Matrices)*: Leistungstest für fluide Intelligenz sowie logisches Denken und geistiges Durchhaltevermögen (Heller u.a. 1998)

- *KAI (Kurztest für allgemeine Basisgrößen der Informationsverarbeitung)*: Leistungstest für Informationsverarbeitungsgeschwindigkeit, Merkspanne und Arbeitsspeicherkapazität sowie Basis-Lernvermögen (Lehrl u.a. 1992)
- *SWE (Selbstwirksamkeitserwartung)*: Selbstbeurteilungsskala für Selbstvertrauen in die eigene Leistungsfähigkeit (Schwarzer 1994)
- *VS (Vitalitäts-Skala)*: Selbstbeurteilungsskala für Energie/geistige Fitness und mentale Gesundheit (Lehrl 2009)

Bei der wiederholten Messung mit diesen Tests ergeben sich – von zufälligen Messfehlern abgesehen – die gleichen Resultate, wenn sich nicht die Bedingungen geändert haben wie „Anstieg des mentalen Leistungsvermögens“.

4. Erste Anwendungen mit Erfolgskontrollen

Als Vorläufer von „Mental TOP“ gilt die schon erörterte Studie im OHG in Karlsruhe. Die 15 Teilnehmer, die zu Beginn (Sept. 2007) 17 Jahre alt waren, steigerten im Vergleich zu den gleichaltrigen Gymnasiasten in Deutschland ihre geistige Leistungsfähigkeit und Fähigkeit zur Stressbewältigung in den Tests vom Beginn der Interventionen an bis zur Zweitmessung nach einem Monat und weiterhin in den Folgemonaten erheblich und statistisch signifikant. Nach den Sommerferien und dem Abitur fielen sie wieder etwas ab, blieben aber dennoch signifikant über dem Ausgangsniveau. Die Schulnoten in den Zwischenzeugnissen verbesserten sich (Albrecht u.a. 2010).

Die Randbedingungen und interventiven Maßnahmen der Studie in der Grundschule Volkenschwand sind bei Dasch (im vorliegenden Buch) näher beschrieben. Hier folgen nur die Ergebnisse der Begleitforschung. Die erste Testung in allen vier Klassen (91 Schüler) konnte erst einige Wochen nach Schulbeginn 2007 vorgenommen werden (siehe Abbildung 3).

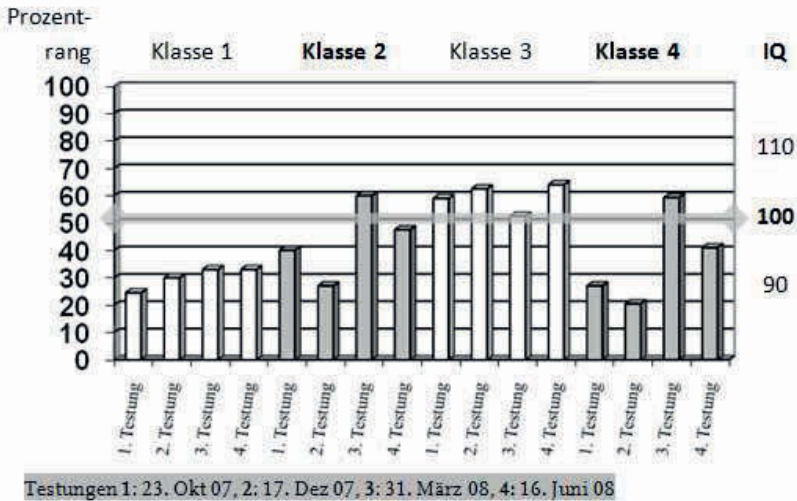


Abbildung 3: Medianverläufe der Prozentränge (PR) im Test für fluide Intelligenz (SPM) bei den Grundschulern von Volkenschwand während des Schuljahres 2007/08. Als Vergleichspersonen dienten die Grundschüler Deutschlands (nach dem Testmanual des SPM, in Heller u.a. 1998). Der Durchschnitt deutscher Grundschulklassen ist dargestellt durch die breite graue Linie. Die altersgemäße Leistungszunahme wurde bereits abgezogen, so dass Änderungen auf den Einfluss von Interventionen und zufallsbedingten Messfehlern zurückgeführt werden

In der 3. Klasse waren zuvor bereits einige der vorgesehenen Maßnahmen durchgeführt worden. Deshalb lassen die anderen drei Klassen besser erkennen, was die angewandten Maßnahmen im mentalen Leistungsbereich bewirkten. Diese Schüler begannen bei der ersten Testung auf dem gleichen fluiden Intelligenzniveau, wie es für die Schüler von Hamburger Gesamtschulen ermittelt worden war (Wocken 2000). Zu Beginn 2008 wurden die Interventionen verstärkt (häufiger und zusätzliche). Etwa zur dritten Messung erreichten drei der vier Klassen das mentale Leistungsniveau von Hamburger Gymnasiasten (Lehl 2008). Bei der dritten und vierten Messung lagen die Testwerte in jeder der drei Klassen, welche die Interventionen erst kurz nach Schuljahresbeginn eingeführt hatten, statistisch signifikant über denen der Erstmessung. Wie die detaillierteren Analysen ergaben, gingen die wichtigsten Leistungsfördernden Einflüsse von den MAT-Übungen und visualpädagogischen Maßnahmen aus.

Bereits unter der Bezeichnung „Mental TOP“ fanden folgende Studien statt:

- 16-jährige Auszubildende: Die 37 experimentellen Teilnehmer erlebten gegenüber den elf Kontrollpersonen einen statistisch signifikanten Zugewinn in mehreren Leistungstests: Ihr Denken wurde schneller; die Merkspanne und Kapazität des Arbeitsspeichers sowie das Basis-Lernvermögen erhöhten sich (Huber u.a. 2010).
- Über die unterschiedlichen Schulabschlüsse von 66 Berufstätigen hinweg, die meist über 50 Jahre alt waren, stiegen die geistige Leistungsfähigkeit und die Selbstwirksamkeit relevant und statistisch signifikant an (noch nicht veröffentlicht).
- Das größte und ehrgeizigste Projekt, das seit Beginn des Schuljahres 2009 läuft, ist „Mental TOP in niederbayerischen Gymnasien“ (Drauschke u.a. 2010). Daran nehmen 432 Fünftklässler aus sechs niederbayerischen Gymnasien teil. Erste Analysen der Messdaten von vier Monaten belegen signifikante Zunahmen der geistigen Leistungsfähigkeit und psychischen Stabilität.

5. Durch Eigendynamik unbestimmbare Zukunft

Wie die ersten Anwendungen belegen, erfüllt „Mental TOP“ das Hauptziel, die geistige Leistungsfähigkeit und psychische Stabilität und damit auch die Lernleistungen zu fördern. Außerdem erhöht es die Lernfreude.

Von den Interessen und Vorkenntnissen der Nutzer und – im Falle von noch nicht Selbständigen – der Vermittler hängt ab, welche Maßnahmen sie bevorzugen und unter ihren Rahmenbedingungen weiterentwickeln. Durch zunehmende Expertise erhöht sich der Erfolg.

Nicht nur Schülerinnen und Schülern kommt dieses Programm zugute, sondern auch ihren Lehrern, Eltern und der weiteren sozialen Umgebung. So hatten sich die Lehrer aus der Gruppe der Berufstätigen (50plus) in dem oben angeführten Projekt durch „Mental TOP“-Maßnahmen selbst in der geistigen Leistungsfähigkeit und Selbstsicherheit erheblich gesteigert.

Literatur

- Albrecht, A./ Driesch, V.v.d./ Lehl, S./ Ramin, A./ Rauhoff, H./ Spies, A./ Waimer, K. (2010). Gymnasiasten werden gut und selbstsicher. Ergebnisse der zweijährigen MACO-Studie am Otto-Hahn-Gymnasium in Karlsruhe. Geistig fit 20, H.5, im Erscheinen.
- Colom, R./ Rebollo, I./ Palacios, A./ Juan-Espinosa, M./ Kyllonen, P.C. (2004). Working memory is (almost) perfectly predicted by g. In: Intelligence 32; H.3; S.277-296.
- Colom, R./ Escorial, S./ Shih, P.C./ Privado, J. (2007). Fluid Intelligence, Memory Span, and Temperament Difficulties Predict Academic Performance of Young Adolescents. In: Personality and Individual Differences 42, H.8; S.1503-1514.
- Dasch, H. (Beitrag in diesem Kongressband, S.237-242)
- Drauschke, K./ Lehl, S./ Dasch, H. (2010). Mental TOP – Gehirntraining für niederbayerische Gymnasiasten. Wie lassen sich wissenschaftliche Erkenntnisse der Gehirn- und Lernforschung nützen, um den Übergang an das Gymnasium zu verbessern? In: Schulverwaltung Bayern 33, H.6, S.180-183.
- Ebenrett H.J./ Hansen D./ Puzicha K.J. (2003) Verlust von Humankapital in Regionen mit hoher Arbeitslosigkeit. In: Politik Zeitgeschichte B6-7: 24-31.
- Eissing, G. (2006). Untersuchung didaktischer Fragestellungen zur Ernährungserziehung in der Primarstufe am Beispiel des Schulfrühstücks. Vergleich der Wirksamkeit von Ernährungskreis und -pyramide als Vermittlungsmodelle. Arbeitsbericht Nr. 3, 2006 der Technischen Universität Dortmund.
<http://www.fk14.uni-dortmund.de/publikationen/schriftenreihe-arbeitsbericht.html>.
- Flynn, J.R. (1987). Massive IQ gains in 14 nations: what IQ tests really measure. In: Psychological Bulletin 101, H.2, S.171-191.
- Frank, H.G.: Über grundlegende Sätze der Informationspsychologie. In: Grundlagenstdn. Kybern. Geisteswiss. 1 (1960) S.25-32.
- Genz, U. (2007). Steigerung der mentalen Leistung durch richtiges Frühstück. In: Geistig fit 17, H.6, S.3-5.
- Gottfredson, L.S., Deary, I.J. (2004). Intelligence Predicts Health and Longevity, but Why? In: Current Directions in Psychological Science 13, H.1, S.1-4.
- Heller, K.A./ Lengfelder, A./ Kratzmeier, H. (1998). Deutsche Bearbeitung der Standard Progressive Matrices (SPM). Weinheim: Beltz.
- Huber, A./ Sederholm, K./ Lehl, S. (2010). Azubis denken schneller. In: Geistig fit 20, H.1, S.20-22.
- Lehl, S. (2005). Mentales Erfolgstraining. Köln: Deutscher Sportverlag.

- Lehrl, S. (2008). Modell MentalTop. Gemeinden geistig fitter machen. In: Geistig fit 18, H.4, S.3-6.
- Lehrl, S. (2009). Wie steht es mit Ihrer geistigen Fitness? – Ein Test. In: Geistig fit 19, H.3, S.9-10.
- Lehrl, S./ Fischer, B. (1988). The basic parameters of human information processing. *Personality and Individual Differences* 9, S.883-896.
- Lehrl, S./ Gallwitz, A./ Blaha, L./ Fischer, B. (1992). Geistige Leistungsfähigkeit. Theorie und Messung der biologischen Intelligenz mit dem Kurztest KAI. Vless, Ebersberg.
- Lynn, R./ Vanhanen, T. (2002). IQ and the wealth of nations. Westport, CT: Praeger.
- Rindermann, H. (2006). Was messen internationale Schulleistungsstudien? *Psychologische Rundschau* 57, H.2, S.69-86.
- Schwarzer, R. (1994). Optimistische Kompetenzerwartung: Zur Erfassung einer personellen Bewältigungsressource. *Diagnostica* 40: 105-123. Test im Internet: <http://userpage.fu-berlin.de/~ahahn/frageb.htm>.
- Teasdale, T.W./ Owen, D.R. (2005). A long-term rise and recent decline in intelligence test performance: The Flynn Effect in reverse. *Personality and Individual Differences* 39, H.4, S.837-843.
- Teichert, T. (2008). „Health-Styles“ - Die Trendstudie von „healthy living“. Ergebnisbericht, Universität Hamburg, Arbeitsbereich Marketing und Innovation.
- Tewes, U., Schallberger, P., Rossmann, U. (Hg.) (1999). Hamburg-Wechsler-Intelligenztest für Kinder III (HAWIK-III). Bern: Huber.
- Wagner, G. (2009). Schulverpflegung und mentale Leistungsfähigkeit. *Ernährung und Medizin* 24: S.197-199.
- Weiss, V. (2000). Die IQ-Falle - Intelligenz, Sozialstruktur und Politik. Graz: Leopold Stocker.
- Wocken, H. (2000). Integration als schulischer Weg – dargestellt am Beispiel des LAUF-Projekts. S.15-34.
<http://sonderpaedagogik.lernnetz.de/facht-int.doc>
- Yerkes, R.M., Dodson, J.D. (1908). The relation of strength of stimulus to rapidity of habit formation. *Journal of Comparative Neurology and Psychology* 18, Nov., S.459–482.

Zu den Autoren

Dr. Siegfried Lehl ist Psychologe an der Medizinischen Fakultät der Universität Erlangen und Präsident der Gesellschaft für Gehirntraining. Seine Forschungsschwerpunkte sind einfache biologische Maßnahmen zur Förderung der geistigen Leistungsfähigkeit und psychischen Stabilität.

siegfried.lehl@kfb-mainburg.de

Hans Dasch ist Rektor der Grundschule Volkenschwand und im Vorstand der Volkshochschulen Mainburg und Umgebung sowie der Gesundheitsakademie Mainburg. Er ist Entwickler mentaler Trainingsmethoden für Kinder und Erwachsene.

marianne.dasch@t-online.de

Klaus Drauschke ist Ministerialbeauftragter für die Gymnasien in Niederbayern und Leitender Oberstudiendirektor des Hans-Leinberger-Gymnasiums Landshut.

Dr. Volker von den Driesch ist Neurologe und Leiter des Bereichs Mentale Gesundheit bei dem pharmazeutischen Unternehmen Dr. W. Schwabe.

Gerhard Waschler

Die Gestaltung eines „Bewegten Ganztags“

1. Die Ganztagschule als Chance für Bewegung, Spiel und Sport

Durch den aktuell erheblich beschleunigten Ausbau der Ganztagschulen in Bayern eröffnen sich Bewegung, Spiel und Sport an den Schulen grundsätzlich neue Chancen. Im Ganztag können Lernende in zeitlich erweitertem Rahmen bewegungskompetentes und sportliches Handeln erfahren und erproben. Dies gilt auch für die Kooperation mit außerschulischen Partnern.

Insofern ist die Frage nach neuen Chancen für den Schulsport und für die praxisnahe Umsetzung einer „Bewegten Schule“ berechtigt. Möglicherweise rückt auch eine wesentliche Forderung im „Zweiten Aktionsprogramm für den Schulsport“ (1985) in die Nähe der Verwirklichung: Schulsport wird dort im Kanon der Schulfächer als eigenständiger und unaustauschbarer Bestandteil von Bildung und Erziehung begründet und daraus die Forderung nach einer täglichen Sportstunde abgeleitet.

Unabhängig von einer spezifischen Diskussion zu den Unterschieden einer täglichen Sport- und einer täglichen Bewegungsstunde bleibt die generelle Frage nach der pädagogischen Bedeutung von Bewegung, Spiel und Sport im Ganztag. Neben dem Erwerb zusätzlicher motorischer Handlungsspielräume rücken mit Blick auf die zeitlich erweiterten Möglichkeiten im Ganztagsbetrieb neben motorischen Aspekten auch Fragen zur bewegungsbasierenden Erziehung zum Sozialverhalten, zur sinnvollen Freizeitgestaltung und zur gesunden Lebensführung sowie die entsprechende Übertragung auf die außerschulische Lebenswelt in den Vordergrund (vgl. Laging 2005, S.4f.).

2. Welche erzieherischen Möglichkeiten und Wirkungen eröffnen zusätzliche Angebote in Bewegung, Spiel und Sport?

Die Betrachtung der grundsätzlichen Zusammenhänge zwischen Erziehung und Sport auf dem Hintergrund der Frage nach dem, was den Schülern vermittelt werden soll, ist ein wichtiger Gesichtspunkt der Überlegungen zum „Bewegten Ganztag“. Man geht davon aus, „dass gerade in der Ganztagschule die Sport- und Bewegungsförderung der Kinder ein unverzichtbares Element darstellt. Zum Einen wird dadurch die vielfach vernachlässigte Motorik gefördert, zum Anderen besitzen aber Bewegung und Sport neben der Ausgleichsfunktion vielfältige positive Transferwirkungen auf die kognitive, emotionale und soziale Entwicklung der Kinder. Langfristiges Ziel sollte sein, solche Projekte zur Routine werden zu lassen, damit die tägliche Sportstunde in allen Grundschulen fester Bestandteil des Unterrichts wird“ (Haas, Väh, Bappert & Bös 2009, S.227-232).

In der einschlägigen Literatur (vgl. Größing 2007, S.29f.) findet sich bei der Diskussion zu Sport und Erziehung – bei durchaus kontroversen Nuancen – eine Reihe von Übereinstimmungen:

- So wird die Erziehung *durch* Sport hin zu Werten und Normen als wichtige Zielstellung durchgehend bestätigt.
- Die Erziehung *zum* Sport gilt als Grundstein für die Entwicklung einer individuellen Sportkultur.
- Die Erziehung *im* Sport beschäftigt sich mit den Motiven des Sporttreibens, mit der Übertragung auf das eigene Lebenskonzept.

Die Ausrichtung auf Zielfelder wie Leistung, Gesundheit oder Körpererfahrung stehen bei dieser Sichtweise häufig im Vordergrund (vgl. Waschler & Dollinger 2010, S.8).

Nur sehr schwer kann die Abgrenzung zwischen den mittelbaren oder unmittelbaren Wirkungen des konkreten Sportunterrichts und der der (Ganztags-)Bewegungsangebote vor Ort gelingen, da die Ursache für eine möglicherweise beobachtbare Verhaltensänderung nicht generell und eindeutig einem wie auch immer gearteten Bewegungsangebot zugeordnet werden kann.

3. Bedeutungsdimensionen von Bewegung, Spiel und Sport im Ganztag

Zur Systematisierung und Analyse von Bewegung, Spiel und Sport im Ganztag dient die Bildung von Kategorien, die bei den Lernenden registrierbar sind. In diesem Sinne stehen verschiedene Bedeutungspunkte bzw. Rahmenmerkmale zur Diskussion (vgl. Becker, Michel & Laging 2008):

- Instrumentelle Bedeutung: Mittels Bewegung soll etwas motorisch erreicht, ausgedrückt und dargestellt werden.
- Wahrnehmend-erkundende Bedeutung: Diese ist sowohl auf Reaktionen des eigenen Körpers als auch auf das Kennenlernen der materialen Umwelt beim Bewegungshandeln gerichtet.
- Sozial-kommunikative Bedeutung: Über eigene Bewegungen und verschiedene Formen der Körpersprache wird mit anderen in Kontakt getreten.
- Personale Bedeutung: Dieser Aspekt betrifft das subjektive Erleben und Fühlen der körperlichen Fähigkeiten als Können, Selbstvertrauen und als emotionales Erlebnis.

In der Gesamtschau eines „Bewegten Ganztags“ werden die genannten Bedeutungen bei den Lernenden unterschiedliche Akzeptanz finden. Die Einbeziehung aller Aspekte in die Planungen eines ganztägigen Angebots im Sinne einer Checkliste ist aber schon deshalb unverzichtbar, um den pädagogisch-erzieherischen Ansprüchen gerecht zu werden. Dabei bieten sich für die praktische Umsetzung des „Bewegten Ganztags“ die Berücksichtigung der konstituierenden Merkmale und der einschlägigen Erfahrungen bei der Umsetzung einer „Bewegten Schule“ insgesamt an.

4. Der Bezug zur Lebensumwelt als Orientierung für Angebote im „Bewegten Ganztag“

Die Ausrichtung der Bewegung-, Spiel- und Sportangebote muss in einem engen Bezug zur Lebensumwelt der Lernenden gesetzt werden. Was interessiert die Kinder an Bewegungsangeboten, an Spiel und am Sport?

Aus verschiedenen Befragungen und Analysen lässt sich eine Reihe von Aussagen festmachen, was junge Lernende bevorzugen. Die Palette reicht dabei von der Neugier, Sportarten erproben zu wollen, über die Darstellung individueller Leistungsfähigkeit bis hin zum Erwerb von Anerkennung in der Gruppe. Die praktische Umsetzung kann sich an vielfältigen Zielstellungen orientieren, wobei verschiedene Ausrichtungen des „Bewegten Ganztags“ bevorzugt in Frage kommen (vgl. Fessler 2003; Kleindienst-Cachay 2005; Laging 2005; Naul 2005; Größing 2007; Waschler & Dollinger 2010):

- Entwicklung eines aktiven und gesunden Lebensstils für Kinder und Jugendliche
- Verbesserung der Konzentrationsfähigkeit und Aufmerksamkeit
- Entwicklung von Anstrengungsbereitschaft sowie die Bewältigung von Lern- und Lebensanforderungen
- Stärkung von Werteempfinden und sozial angemessenem Verhalten

5. Bewegte Schule als bewährter Ausgangspunkt eines „Bewegten Ganztags“

Thiel, Teubert & Kleindienst-Cachay (2006, S.47) weisen auf die Rahmenbedingungen pädagogisch personal-struktureller Art hin. Die grundsätzliche Ausrichtung des bisherigen Schulprogramms, die Art der Lehrer-, Eltern- und Schülereinbindung vor Ort sowie die bisherigen Angebote im „Bewegten Schultag“ bilden die Ausgangsbasis ganztägiger Angebotsplanungen. Der Rahmen wird u.a. durch die schulische Infrastruktur (z.B. die Schulhausgestaltung; die Klassenraumgestaltung, das Schulmobiliar und den Schulhof gestaltet. Die praktische Umsetzung wird durch die Schwerpunktsetzungen bei den inhaltlichen Merkmalen unterrichtsinterner Art (z.B. Bewegtes Lernen; Bewegungspausen; Bewegtes Sitzen; Sportunterricht; Entspannung; Entlastungsbewegungen und Bewegte Hausaufgaben) sowie bei den Merkmalen unterrichtsexternen Art (Bewegte Pausengestaltung; außerunterrichtliche Bewegungsanlässe und die Kooperation mit dem außerschulischen Umfeld) bestimmt.

Durch die ganztägige Schule ergeben sich damit grundsätzlich mehr zeitliche und räumliche Möglichkeiten für die außerschulische Lebenswelt, bewegungs- und sportbezogene Aktionsmöglichkeiten einzubringen. Dies sind einerseits informelle Angebote, wie z.B. Sportgeräte auf dem Schulgelände zur freien Nutzung, andererseits aber auch formelle Angebote, wie z.B. Sport nach 1, Jugend trainiert für Olympia, Sport- und Arbeitsgemeinschaften sowie leistungs- und breitensportlich ausgerichtete Sport- und Bewegungsgelegenheiten im Ganztagsbetrieb der Schule.

Freizeitangebote im Ganztagsbereich sollen im Sinne einer Schülerorientierung auf die Bedürfnisse und Wünsche der Schüler hin ausgerichtet sein. Hierbei lohnt sich bei der Angebotsgestaltung und Organisation des „Bewegten Ganztags“ mit den außerschulischen (Sport-)Partnern zudem der Blick auf die Einstellung der Schüler zum Sport allgemein, die Einstellung der (Sport-)Vereine hin zur Institution Schule sowie die Einstellung der Kommune hinsichtlich zusätzlicher finanzieller Unterstützung für Bewegungsangebote.

Die Einstellung der Eltern sowie der Schulleitungen mit den Lehrerkollegien zum sportiven Gesamtangebot an den einzelnen Schulen spielt für die praktische Umsetzung an den Schulen in jeder Phase der Umsetzung eine entscheidende Rolle (vgl. Waschler 1996). Eine bewegungsfreundliche Grundeinstellung der Entscheidungsträger vor Ort kann ein sinnvolles Angebotsspektrum für Bewegungsräume vor Ort entscheidend begünstigen. Die Bewegungs-, Spiel- und Sportangebote müssen konzeptionell im Ganztagskonzept der Einzelschule umsetzbar verankert und am Bedarf orientiert sein sowie den Neigungen der Schüler entsprechen. Diese bewegungsfreundliche Ausrichtung der Entscheidungsträger beeinflusst in der Folge positiv das Gelingen des Ganztagsangebotes (vgl. Dollinger 2009).

6. Gelingen und Zustandekommen von Kooperationen mit Sportvereinen als Chance für den „Bewegten Ganztag“

Zur praktischen Realisierung ist die Stärkung personeller und sächlicher Ressourcen durch die Gewinnung von Kooperationspartnern in der

Regel ein Gewinn für beide Seiten. Kooperationspartner kann z.B. ein Sportverein oder freier Träger sein, der einen Beitrag zur Erweiterung des schulischen Angebots eröffnet. Die aktuelle Forschung weist auf einige Faktoren hin, die für das Gelingen und Zustandekommen von Kooperationen zwischen Schulen und Sportvereinen besonders zu beachten sind (vgl. Schlesinger & Bauer 2009, S.272):

1. Die Angebotserstellung der Sportvereine muss gesichert sein, bevor Personalkapazität an die Schule fließen kann.
2. Die Anstellungsverhältnisse sollen sich in Händen des Sportvereins befinden und dürfen nicht den Status der Gemeinnützigkeit gefährden.
3. Finanzielle Risiken bei der Übernahme von Betreuungsleistungen müssen durch entsprechende Refinanzierungsmöglichkeiten für den Sportverein in Grenzen gehalten werden.
4. Möglichkeiten für Personalentwicklung müssen bestehen.
5. Die Qualifikation des eingesetzten Personals muss die Realisierung der Bildungsziele der Ganztagsangebote ermöglichen.

Kooperationen stellen grundsätzlich wichtige Chancen für die Weiterentwicklung des „Bewegten Ganztags“ dar. Je nach Art des Ganztagsbetriebs können sich vor Ort unterschiedliche Kooperationsmöglichkeiten in zeitlicher, organisatorischer und personeller Hinsicht mit verschiedenen Zielstellungen ergeben. Grundsätzlich können hierbei Schwerpunkte gesetzt werden in der (Waschler 1996, S.277).

- Verbindung leistungs- und breitensportlicher Absichten,
- Fortsetzung und Ergänzung einer sportlichen Gesundheitserziehung,
- Erweiterung des Körper- und Bewegungsbewusstseins,
- erweiterten Gemeinschafts- und Sozialerziehung sowie
- sportorientierten Heimerziehung .

Da die Rahmenbedingungen vor Ort grundsätzlich unterschiedlich sind, erfolgt die Entscheidung für einen Zielschwerpunkt durch die Verantwortungsträger mit Blick auf die geplante Ausrichtung der Schule.

7. Künftige Forschungsfelder im „Bewegten Ganztag“

Die rasche Ausweisung neuer Ganztagsangebote erfordert eine gründliche wissenschaftliche Begleitung. Dabei stehen Antworten auf zusätzliche Fragen im Blick, die die Bedeutung von Bewegung, Spiel und Sport im gesamtgesellschaftlichen Kontext deutlich machen:

- Wo und wie greifen Bewegungsangebote im Ganztag konkret die Entwicklungsförderung und Kompensation von fehlenden Bewegungsgelegenheiten auf? Dieser Ansatz weist auf die bewegungsspezifischen Alltagsdefizite hin, die im zeitlich erweiterten Rahmen des „Bewegten Ganztags“ gezielt mit entsprechender Ausrichtung behoben werden könnten. Ob und in welcher Qualität dies realisiert werden kann, muss abgewartet werden.
- Wo und wie wirken Bewegung, Spiel und Sport im Ganztag als integrativer Teil einer schulischen Bildung im gesamten Schulleben? Dieser Ansatz hat u.a. die Einstellung der Lernenden zum schulischen Umfeld und den dort agierenden Personen im Blick. Ob es mit einem „Bewegten Ganztag“ gelingt, einen Beitrag zur positiven Gestaltung des Schulklimas und zum Wohlbefinden in und an der Schule zu leisten, ist eine interessante, aber auch nur mit großem Aufwand zu bearbeitende Forschungsfrage.
- Ist Erziehung zum, durch und im Sport in besonderer Weise im Ganztag mit den Möglichkeiten der Kooperation von Schule und außerschulischen Partnern (Vereinen) effektiv und welche Perspektiven eröffnen sich? Dieser Ansatz sieht die Notwendigkeit des „Bewegten Ganztags“, Synergien mit außerschulischen Partnern zu nutzen (vgl. Waschler 1996). Der gegenseitige Wille zur Attraktivitätssteigerung der bewegten Ganztagsangebote weist in diesem Zusammenhang darauf hin, auch die Frage nach der Qualifikation des dort tätigen Personals zu stellen. In enger Verbindung hiermit ist der Blick auf die Finanzierung der neuen Angebote. Wie dies bei unterschiedlichen Rahmenbedingungen vor Ort erfolgreich oder weniger erfolgreich umsetzbar ist und wie dies die Lernenden jeweils empfinden, umreißt die spannende Forschungslage in diesem wichtigen sportpädagogischen Themenfeld.

Literatur

- Fessler, N. (2003): Sport, Spiel und Bewegung in der Ganztageschule: Freizeitgestaltung oder Schulprogramm. In: Zeitschrift für Erziehung und Schule, H.3, S.210-225.
- Becker, A./ Michel, M./ Laging, R. (Hg.) (2008): Bewegt den ganzen Tag. Baltmannsweiler: Schneider.
- Dollinger, S. (2009): Gute (Ganztags-) Schule? Analyse ausgewählter Gelingens- und Misslingensfaktoren gebundener Ganztagschulen in Theorie und Praxis (Arbeitstitel). Noch unveröffentlichtes Manuskript.
- Größing, S. (2007⁹): Einführung in die Sportdidaktik. Lehren und Lernen im Sportunterricht. Wiebelsheim: Limpert.
- Haas, S./ Väth, J./ Bappert S./ Bös, K. (2009): Auswirkungen einer täglichen Sportstunde auf kognitive Leistungen von Grundschulkindern. In: Sportunterricht 58, H.8, S.227-232.
- Kleindienst-Cachay, C. (2005). Bewegung, Spiel und Sport in der „Offenen Ganztagschule“. Ergebnisse und Erfahrungen aus ausgewählten Bielefelder Schulen. In: Universität Bielefeld/ Fakultät für Psychologie und Sportwissenschaft (Hg.): Tag des Schulsports, S.1-11.
- Laging, R./ Hildebrandt-Stramann, R./ Teubner, J. (Hg.) (2005).: Forschungsantrag zum Thema: Studie zur Entwicklung von Bewegung, Spiel und Sport in der Ganztagschule. Info-Fassung.
www.uni-marburg.de/fb21/ifsm/ganztagschule/projekt/antraginfokurz
- Naul, R. (2005): Bewegung, Spiel und Sport in offenen Ganztagschulen. In: Sportunterricht 54, H.3, S.68-72.
- Schlesinger, T./ Bauer, S. (2009): Sicherung personeller Ressourcen für die bewegte Ganztagschule durch Kooperation mit Sportvereinen. In: Sportunterricht 58, H.9, S.270-275.
- Thiel, A./ Teubert, H./ Kleindienst-Cachay, C. (2006): Die „Bewegte Schule“ auf dem Weg in die Praxis. Theoretische und empirische Analysen einer pädagogischen Innovation. Baltmannsweiler: Schneider.
- Waschler, G. (1996): Zusammenarbeit von Schule und Sportverein. Aachen: Meyer & Meyer.
- Waschler G./ Dollinger, S. (2010): Bewegter Ganzttag – Chancen für mehr Bewegung, Spiel und Sport. In: Sportpraxis 51, H.3+4, S.6-11.
- Zweites Aktionsprogramm für den Schulsport. (1985). Bonn.

Zum Autor

Prof. Dr. phil. habil. Gerhard Waschler ist leitender Akademischer Direktor am Sportzentrum der Universität Passau, Leiter des Forschungsprojekts „Bewegter Ganztag“.

gerhard.waschler@uni-passau.de

Abschnitt IV:
Praxisberichte und Umsetzungsideen

Rhythmisierung – Warum? Wann? Und wie?

Rhythmisierung ist ein zentraler Begriff der Ganztagschulgestaltung – insbesondere bei gebundenen Ganztagschulen, in denen die Schülerinnen und Schüler eine neu organisierte Tagesgestaltung erfahren, die zwangsläufig einen anderen Rhythmus vorgibt als die Halbtagschule.

1. Menschliche Rhythmen und Konsequenzen für die Zeitstrukturierung

Befunde der Chronobiologie

Die Notwendigkeit, einen Schultag, der bis 16 Uhr oder länger dauert, so zu strukturieren, dass sich Phasen der Anspannung mit Phasen der Entspannung abwechseln, ist evident. Es lassen sich bei Kindern und Jugendlichen – ähnlich wie bei Erwachsenen – chronobiologische Rhythmen beobachten, die sich entscheidend auf Konzentrations- und Leistungsfähigkeit auswirken. Im Zusammenhang der Ganztagsgestaltung ist es von besonderer Bedeutung, den menschlichen Rhythmus zu berücksichtigen, um die Schülerinnen und Schüler nicht zu überfordern. Die durchschnittliche Leistungskurve ist deutlichen Schwankungen unterworfen, wie sich aus Abbildung 1 entnehmen lässt.

Deutlich zu erkennen ist, dass Kinder morgens um 8 Uhr – wenn die meisten Schulen mit dem Unterricht beginnen – noch weit vom Höhepunkt ihrer Leistungsfähigkeit entfernt sind.¹⁸ Herzschlag und Blutdruck sind noch nicht auf dem höchsten Level, Anzeichen von Müdigkeit lassen sich bei vielen Kindern – und stärker noch bei Jugendlichen – beobachten. Auch die intellektuelle Performanz ist zu diesem Zeitpunkt dem entsprechend häufig noch schwach.

¹⁸ Für die im Folgenden zusammengefassten Forschungsergebnisse vgl. Fotinos & Testu 1996; Montagner 1996; Testu 2000, 1994; Testu & Fontaine 2000.

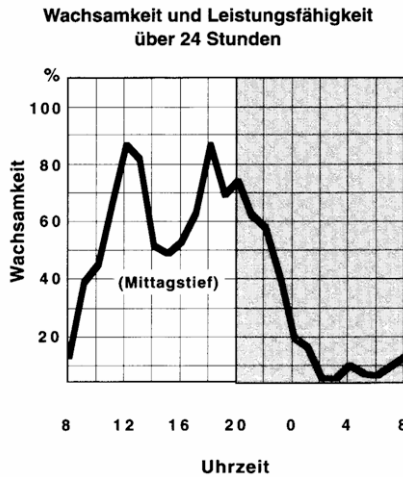


Abbildung 1: Leistungskurve im Tagesverlauf (Rabenschlag, 2001, S.107)

Erst langsam entwickelt sich die volle Leistungsfähigkeit bis etwa um die Mittagszeit. Am späten Vormittag zeigen Kinder und Jugendliche eine bessere Konzentrationsfähigkeit und gute Kurzzeitgedächtnisleistungen. Danach ist ein rapider Abfall zu beobachten („Mittagstief“); die Körpertemperatur geht zurück, es zeigen sich Müdigkeitsanzeichen und schwache intellektuelle Leistungen. Am späteren Nachmittag sind die biologischen Einschränkungen geringer und dem entsprechend steigt auch die intellektuelle Leistungsfähigkeit wieder an.

Selbstverständlich gibt es große individuelle Unterschiede in den Biorhythmen der einzelnen Schülerinnen und Schüler. Die Tendenzen, die sich in der Graphik visualisieren, sind jedoch bei vielen Kindern und Jugendlichen beobachtbar.

Besonders interessant im Zusammenhang der Ganztagschulgestaltung ist die folgende Graphik, die die Leistungskurve der Schülerinnen und Schüler in verschiedenen Bereichen abbildet:

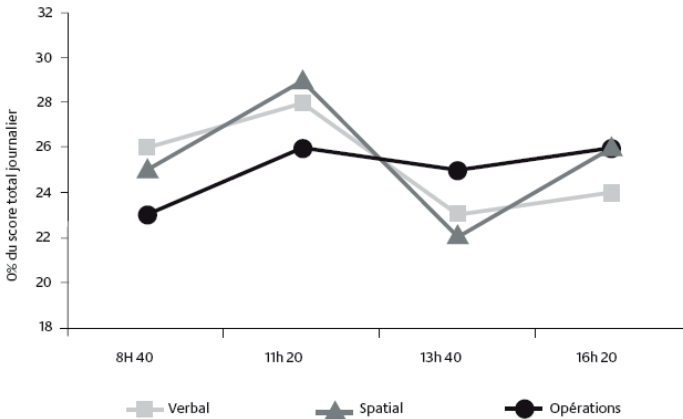


Abbildung 2: Leistungskurve in spezifischen Leistungsbereichen (Testu in: Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2005, S.36)

Hier zeigt sich, dass in verbalen und raumbezogenen Leistungsbereichen die Kurve in der oben beschriebenen Weise verläuft, also mit einem deutlichen Leistungsabfall am Nachmittag. Im operationalen, also handlungsbezogenen Bereich jedoch sind Schülerinnen und Schüler auch am Nachmittag noch leistungsfähig; die Kurve zeigt hier deutlich weniger Schwankungen.

Welche Konsequenzen kann dies für die Ganztagsgestaltung haben?

- Am frühen Vormittag ist die Leistungsfähigkeit bei vielen Schülerinnen und Schülern noch eingeschränkt. Lässt die schulorganisatorische Tagesgestaltung keinen späteren Beginn zu, so wäre es jedoch möglich, den Tag mit einer eher freien Unterrichtsphase (z.B. Wochenplanarbeit) zu beginnen, in der die Schülerinnen und Schüler ihr Lerntempo besser selbst bestimmen können.
- Die Zeiten zwischen etwa 9 und 11.30 Uhr und 15 und 17 Uhr (wenn möglich) können effektiv für konzentrationslastige Unterrichtsphasen genutzt werden.
- Es bietet sich an, am frühen Nachmittag eher weniger konzentrationslastige Phasen einzufügen, eventuell in der Gestaltung von externen Mitarbeitern (z.B. Bewegungsangebote, Schulgarten, etc.).

- Günstig ist die Etablierung regelmäßig wiederkehrende Bausteine und zeitlicher Fixpunkte (Morgenkreise, Pausen, Phasen von Freizeit, Spiel- und Bewegungszeiten, etc.).
- Entscheidend für das Gelingen von Unterricht am Nachmittag ist die Methodik. Werden Unterrichtsinhalte (oder Übungsphasen) handlungsorientiert gestaltet, sind Kinder und Jugendliche oft auch in dieser Phase noch stark leistungsfähig.
- Der Abend sollte als „schulfreie Zeit“ gestaltet werden können, so dass Kindern und Jugendlichen ausreichend Zeit zur Regeneration gegeben wird. Wenn möglich sollten daher keine Hausaufgaben mehr zu erledigen sein, zumindest keine schriftlichen.

2. Aufmerksamkeit, Konzentration und die Konsequenzen für die Zeitstrukturierung

Befunde zu Aufmerksamkeit und Konzentration

Neben der Organisation der Tagesstruktur, für die der Biorhythmus eine wichtige Rolle spielt, ist für die Gestaltung der einzelnen Unterrichtseinheiten die Aufmerksamkeits- bzw. Konzentrationsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler von großer Bedeutung. Die durchschnittliche Aufmerksamkeitsspanne liegt bei Kindern im Alter von 5 bis 7 Jahren etwa bei 15 Minuten, im Alter von 7-10 Jahren bei 20 Minuten, von 10-12 bei 25 Minuten. Bei Jugendlichen im Alter von 12-14 Jahren ist eine durchschnittliche Aufmerksamkeitsspanne von etwa 30 Minuten zu beobachten.¹⁹ Es lassen sich jedoch große individuelle Unterschiede feststellen. Kinder mit AD(H)S-Syndrom etwa unterschreiten die durchschnittliche Aufmerksamkeitsspanne oft erheblich. Faktoren, die die Konzentrationsfähigkeit beeinflussen, sind z.B.:

- Situation, physischer/emotionaler Zustand: Kinder, die z.B. durch eine schwierige häusliche Situation emotional belastet in die Schule kommen, sind oft in ihrer Konzentrationsfähigkeit stark eingeschränkt.

¹⁹ Vgl. <http://arbeitsblaetter.stangl-taller.at/GEDAECHTNIS/Aufmerksamkeitsstoerungen.shtml> (08.07.2010)

- Sache (Interesse): Motivationale Faktoren wie das individuelle Interesse am Unterrichtsgegenstand wirken sich entscheidend auf die Aufmerksamkeit aus.
- Individuelles Können: Das Bewusstsein, in einem Unterrichtsbe- reich kompetent zu sein – oder auch nicht – beeinflusst als weiterer motivationaler Faktor die Konzentrationsfähigkeit.
- Umfeld: Besonders bei jüngeren Kindern spielen die Gestaltung des Arbeitsplatzes, Geräusche oder andere Ablenkungsfaktoren eine große Rolle für ihre Aufmerksamkeit.
- Ernährung: Nicht zuletzt beeinflusst erwiesenermaßen die Ernäh- rung die Konzentrationsfähigkeit.

Konsequenzen für die Ganztagsgestaltung:

- Der Wechsel zwischen rezeptiven Phasen und „Auszeiten“ ist von großer Bedeutung. Dies kann geschehen durch eine gezielte Abfolge von Unterrichtsphasen, Pausen (unterschiedlicher Länge) und Be- wegungs-/Freizeitangeboten, um einer einseitigen Betonung des Kognitiven vorzubeugen
- 90- statt 45-Minuten-Einheiten (oder noch offenere Zeiteinheiten) an den weiterführenden Schulen – somit mehr Möglichkeiten für freie- re Unterrichtsphasen
- häufiger Wechsel der Lehr- und Lernformen (Lehrervortrag, gelenk- ter Unterricht – „Stillarbeit“, Freiarbeit – Gruppenarbeit)
- häufige Phasen der Selbsttätigkeit (Arbeitsstunden, differenziertes Lernen)
- Wechsel von Fächern, die verschiedene Sinnesbereiche von Schü- lern ansprechen
- Die Mittagspause sollte (neben der Mahlzeit) auch Gelegenheit für Rückzugs- und Bewegungsmöglichkeiten bieten, so dass sich die Schülerinnen und Schüler in dieser Phase nach ihren körperlichen Bedürfnissen verhalten können.
- Da in Konzentrationsphasen ein hoher Verbrauch an Sauerstoff und Glukose festzustellen ist, sollte für eine ausreichende Sauerstoffzu- fuhr und Trinkpausen (Wasser!) sowie eine ausgewogene Ernäh- rung (eventuell gemeinsames Frühstück, Mittagsverpflegung) ge- sorgt werden.

- Der häufig zu beobachtende Bewegungsdrang der Kinder und Jugendlichen, der im Schulalltag manchmal als störend empfunden wird, kann auch als eine natürliche Reaktion auf Sauerstoffmangel im Gehirn verstanden werden. Diesem Bewegungsdrang sollte daher durch regelmäßige Bewegungspausen Rechnung getragen werden.
- Ablenkende Umweltreize (z.B. zu viele Materialien auf dem Tisch, Geräusche) sollten so weit wie möglich ausgeschaltet werden.
- Die Schülerinnen und Schüler sollten dabei unterstützt werden, ihre Konzentrationsfähigkeit zu beeinflussen („Lernen lernen“). Individuelle Unterschiede sollten dabei einbezogen werden.

3. Rhythmisierung – Umsetzung im Schulalltag

Die Notwendigkeit und Bedeutung der Rhythmisierung im Zusammenhang der Ganztagsgestaltung wird kaum angezweifelt. Dennoch lässt sich beobachten, dass viele Schulen, die sich von der Halbtags- zur Ganztagschule entwickeln, ihr Potential für eine flexiblere Tagesgestaltung wenig nutzen. In der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen²⁰ wurden Ganztagschulen befragt, ob sie Zeitkonzepte für die Tagesrhythmisierung entwickelt hätten. Die Ergebnisse zeigen, dass dies nur an verhältnismäßig wenigen Schulen und sogar mit einer rückläufigen Tendenz der Fall ist:

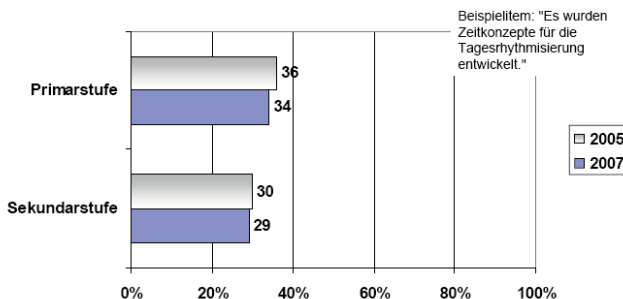


Abbildung 3: Entwicklung von Konzepten für die Tagesrhythmisierung (Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen 2008, S.32)

²⁰ www.projekt-steg.de

Oft fühlen sich Schulleitungen und Lehrkräfte durch die organisatorischen Rahmenbedingungen in ihren Möglichkeiten eingeschränkt, eine Neu-Strukturierung des Tagesablaufs vorzunehmen. Rhythmisierung stößt an Grenzen etwa durch die Verkehrsanbindung, den Schichtbetrieb beim Mittagessen, die Verfügbarkeit des Personals, räumliche Rahmenbedingungen und die Schwierigkeit, Ganzttag parallel zum Halbttag zu organisieren.

Die folgenden Anregungen zur Ganztagsgestaltung sollen beispielhaft zeigen, wie kleine methodische Elemente zur Rhythmisierung beitragen können, um die zusätzliche Zeit im Ganzttag effektiv zu nutzen.²¹

Lern-Expertengruppen

Zeitbedarf: Je nach Themenumfang ca. zwei Unterrichtsstunden für die Arbeit in den Expertengruppen und eine Unterrichtsstunde für die Durchführung der Info-Stunde

1. Die Lehrkraft gliedert den Stoff in 4-5 Teilbereiche, das können thematisch sich ergänzende Info-Bausteine sein.
2. Die Klasse wird in Expertengruppen aufgeteilt. (Beispiel: Eine Klasse mit 20 Schülern, jede Gruppe hat 5 Mitglieder.) Jede Expertengruppe beschäftigt sich mit einem der genannten Themen. Dabei können die Themen zufallsartig durch das Ziehen von Losen vergeben werden oder die Schüler entscheiden sich selbst für ein Thema.
3. Die Expertengruppen werten verschiedene Informationsquellen aus (Bücher, Internet...) oder Info-Texte, die die Lehrkraft im Vorfeld aufbereitet hat.
4. Die Schülerinnen und Schüler wenden dabei Lernmethoden an wie Schlüsselbegriffe markieren, Stichwortzettel anlegen, einen Merktext schreiben, eine mind map gestalten usw.
5. Die Expertengruppe fasst die Information beispielsweise auf einem Info-Plakat zusammen, das Überschrift, Bilder, Text und eventuell Skizzen enthält.
6. In der Info-Stunde werden nun neue Lerngruppen gebildet, so dass aus jeder Expertengruppe ein Schüler in die Lerngruppe kommt. Damit sich die Lerngruppen leicht einteilen lassen, erhält jeder

²¹ Die Ideen wurden von erfahrenen Ganztagslehrkräften aller Schularten in einem ISB-Arbeitskreis erarbeitet.

Schüler der Expertengruppe eine Nummer, so dass sich in der Lerngruppe alle Einser, Zweier, Dreier usw. treffen.

7. Die Info-Plakate der Expertengruppen werden an verschiedenen Stellen im Klassenzimmer platziert.
8. Jede Lerngruppe geht an eines der fünf Plakate. Dort informiert nun der Experte zu einem Thema seine Lerngruppe.
9. Nach einiger Zeit wandern die Lerngruppen zum nächsten Plakat und der jeweilige Experte informiert seine Lerngruppe. (Der Wechsel zum nächsten Plakat kann mit einem akustischen Signal angekündigt werden.)
10. Jede Expertengruppe arbeitet zu ihrem Thema Quizfragen aus, die die Schüler am Ende der Info-Stunde beantworten sollen.
11. Die Schüler übernehmen die wichtigsten Inhalte (mind map) in ihr Heft.

Die fertigen Plakate können auch einer anderen Klasse präsentiert werden.

Außerschulische Lernorte

Zeitbedarf: ein Nachmittag (2 Zeitstunden) zum Befragen und Forschen außerhalb der Schule

Im Folgenden findet sich eine Auswahl an „ungewöhnlichen“ oder besonders „produktiven“ Wochenplanaufträgen aus verschiedenen Fachbereichen, die in der Ganztageschule durchgeführt werden können.

Vorteilhaft ist, wenn die Lehrkraft die Schülerinnen und Schüler begleitet und Hilfestellungen geben kann.

- *Deutsch:* „Geh auf die Suche, welche Gedichte Menschen auf der Straße noch kennen! Lass dir Autor und Titel nennen! Befrage Menschen aus verschiedenen Altersgruppen! Stelle danach in der Schule auf einem Info-Plakat die genannten Gedichte und Autoren vor! Suche dir zu den Autoren bzw. Gedichten Zusatzinformationen im Internet!“ Das Ergebnis ist eine Ausstellung der bekanntesten Gedichte und ihrer Autoren in der Aula.
- *Geschichte:* „Fotografiere oder zeichne historische Zeugnisse unserer Altstadt / Gemeinde und klebe diese Fotos mit Erläuterungen, die du im Internet oder der Bücherei findest, auf einer großen Karte ein!“ (Z.B. vergrößerter Ausschnitt des Stadtkerns mit Nummerie-

rung der historischen Zeugnisse; um die Karte herum werden die Erläuterungen platziert.)

- *Biologie*: Wir besuchen am Nachmittag eine Wiese. „Beobachte ein Insekt, finde seinen Namen mit Hilfe unseres Bestimmungsbuches heraus und versuche, es – so gut wie möglich – ins Heft zu zeichnen! Finde zu deinem Insekt weitere Informationen im Internet! Alternative: Sammle mindestens 5 unterschiedliche Wiesenblüten und bestimme sie! (Auftrag wie oben)“
- *Arbeit/Wirtschaft/Technik/Mathematik*: „Vergleiche die Preise für drei Waren an unterschiedlichen Ständen des Wochenmarktes oder in drei verschiedenen Geschäften! Erstelle prozentuale Verhältnisse (,Die Orangen bei A sind um x% billiger als die Orangen bei B.‘)!“ Oder: „Gehe zu zwei Banken und lass dich beraten, wie du am besten die 5000€, die du geschenkt bekommen hast, anlegen kannst! Vergleiche deine Empfehlungen miteinander, anschließend werden alle im Plenum diskutiert!“ (Es wird zuvor geplant, welche Schüler welche Kreditinstitute besuchen.)
- *Kunsterziehung/Deutsch*: Wir besuchen die aktuelle Ausstellung XY. „Suche dir ein Bild heraus, das dir gefällt, beschreibe es und male es ab!“

Bewegtes Rechnen

Bei dieser Methode handelt es sich um eine spielerische Kopfrechenübung, die Bewegungsgeschick, Reaktionsfähigkeit und Rechenfertigkeit schult. Zeitbedarf: ca. 10-15 Minuten pro Übungseinheit

1. Es wird ein Schüler aus der Klasse ausgewählt. Dieser wird der erste „Schnellrechner“ sein.
2. Alle anderen Schüler bekommen eine Karte mit einer Zahl an ihren Platz auf den Tisch gelegt bspw. 2, 3, 4, 5, 6, 7 und 12, 13, 14, 15, 16, 17.
3. Nun stellt die Lehrkraft eine Rechenaufgabe, die aus den vorhandenen Zahlen besteht. Beispiel: „5 mal 14.“
4. Die Schüler, die an dem Platz mit der entsprechenden Zahl (aus der Aufgabe) sitzen, müssen nun so rasch wie möglich ihre Positionen tauschen (also z.B. Schüler 5 und Schüler 14).

5. Der „Schnellrechner“ versucht nun die Rechnung zu lösen, ehe die beiden Schüler die Plätze gewechselt haben.
6. Schafft er es, bevor die Kinder die Plätze getauscht haben, darf er sich auf den Platz setzen, der vom zuletzt Wechselnden eingenommen wurde.
7. Der neue „Schnellrechner“ ist demnach derjenige Schüler, der nicht rechtzeitig seinen neuen Platz eingenommen hat.

Zeichendiktat

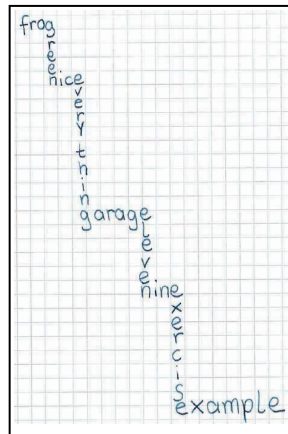
Das Zeichendiktat ist eine Konzentrationsübung und benötigt zur Durchführung etwa 15 Minuten.

1. Die Lehrkraft beschreibt ein Bild, Detail für Detail, Schritt für Schritt.
2. Die Schüler hören aufmerksam zu und zeichnen gleichzeitig dazu das Gehörte.
3. Die Schüler präsentieren ihre Ergebnisse und sprechen über die Unterschiede ihrer „Kunstwerke“.

Treppenwörter:

Dieses Vokabel- und Rechtschreibtraining benötigt etwa 5 Minuten.

1. Das Ausgangswort ist vorgegeben (z.B. von der Lehrkraft). In Treppenform ergänzen die Schüler weitere (z.B. 10) Wörter. Jedes neue Wort beginnt mit dem letzten Buchstaben des vorhergehenden.
2. Gewonnen hat, wer am schnellsten z.B. 10 Wörter hat. Die Schreibweise muss richtig sein, und die Wörter dürfen sich nicht wiederholen. (Kontrolle z.B. durch die Lehrkraft)



So können auch Klassenwettbewerbe durchgeführt werden (z.B. zwei oder mehrere Schüler oder auch Bankreihen gegeneinander).

Weitere Anregungen lassen sich auf folgenden ISB-Internetportalen finden:

- www.ganztagsschulen.bayern.de
- www.foerdern-individuell.de
- www.medieninfo.bayern.de
- www.leseforum.bayern.de

Die beschriebenen Praxisbausteine sollen exemplarisch aufzeigen, wie an der Ganztagsschule mit wenig aufwändigen (methodischen) Elementen eine Rhythmisierung erreicht werden kann, wie somit die Schülerinnen und Schüler selbstständiger arbeiten und mit viel Eigenaktivität und Motivation den eigenen Lernprozess gestalten können.

Literatur

- Appel, S. u.a., Jahrbuch Ganztagsschule. Bände 2005-2008. Schwalbach: Wochenschau.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung/ Radisch, F./ Klieme, E. (Hg.)(2005): Ganztagsangebote in der Schule. Internationale Erfahrungen und empirische Forschungen, Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung, Bonn, Berlin. siehe http://www.bmbf.de/pub/bildungsreform_band_zwoelf.pdf
- Barchmann, H./ Kinze, W./ Roth, N. (Hg.) (2001): Aufmerksamkeit und Konzentration im Kindesalter – interdisziplinäre Aspekte. Urban & Fischer.
- Fotinos, G./ Testu, F. (1996) : Aménager le temps scolaire. Théories et Pratiques. Paris : Hachette.
- Montagner, H. (1996) : En finir avec l'échec à l'école. Paris : Bayard.
- Rabenschlag, U. (1998): Kinder reisen durch die Nacht. Schlafen, Wachen, Träumen – Die gute Nacht für Kinder. Freiburg: Herder.
- Rabenschlag, U. (2001): So finden Kinder ihren Schlaf. Informationen und Hilfen für Eltern. Freiburg: Herder.
- Roenneberg, T./ M. Merrow (1999): Die innere Uhr. In: Aus Politik und Zeitgeschichte. Heft B31, S.11-17.
- Roenneberg, T./ Wirz-Justice, A./ Merrow, M. (2003): Life between clocks – daily temporal patterns of human chronotypes. In: Journal of Biological Rhythms Jg.18, S.80–90.
- Roenneberg, T./ Wirz-Justice, A.: „Circadiane und saisonale Rhythmen“. In: Kasper, S./ Möller, H.-J. (Hg.), Herbst-, Winterdepression und Lichttherapie.
- Sommer-Stumpfenhorst, N. (1994): Sich konzentrieren können – Konzentration lernen. Regionale Schulberatungsstelle Kreis Warendorf.

- Spitzer, M. (2003): Lernen – Gehirnforschung und die Schule des Lebens. Heidelberg: Spektrum.
- Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (2008): Ergebnisse der 2. Befragungswelle, Berlin, siehe www.ifs-dortmund.de/assets/files/pressekonferenz_steg_8_09_08_endfassung.pdf
- Testu, F. (2000) : Chronopsychologie et rythmes scolaires. Paris: Masson.
- Testu, F. (1994) : Etude des rythmes scolaires en Europe. Paris: les dossiers d'éducation et formation.
- Testu, F. /Fontaine, R. (2000) : L'enfant et ses rythmes: pourquoi il faut changer l'école. Paris: Claman-Lévy.
- Testu, F. : Rythmes et performances: approche chronopsychologique in Rythmes de l'enfant. De l'horloge biologique aux rythmes scolaires. Paris: Editions de l'INSERM, S.51-73.
- Zulley, J./ Knab, B. (2000): Unsere Innere Uhr. Freiburg.

Zur Autorin

Dr. Ursula Weier ist Grundschullehrerin und arbeitet in der Grundsatzabteilung des Bayerischen Staatsinstituts für Schulqualität und Bildungsforschung ISB. Schwerpunkte: Ganztagschulen, Integration von Schülern mit Migrationshintergrund und Leitlinien für Bildung und Erziehung von 0-10.
ursula.weier@isb.bayern.de

Vom Belehrungsraum zur Lernwerkstatt. Individualisierung des Lernens im flexiblen Klassenzimmer

1. Vorbemerkungen

Das Albrecht-Ernst-Gymnasium Oettingen hat in den letzten Jahren zahlreiche Schwerpunkte in der Schul- und Qualitätsentwicklung gesetzt, um für die Kinder und Jugendlichen bestmögliche Lernbedingungen zu schaffen. Mit unseren Initiativen versuchen wir der Schule ein neues Gesicht zu geben, sie von einer *Lehranstalt* zu einem *Lebensraum* umzugestalten. Sie soll den Kindern auch über die Unterrichtszeit hinaus ein Stück „Heimat“ sein, in der sie sich gerne aufhalten, gemeinsam lernen und ihre Freizeit sinnvoll gestalten können. Wir sind bemüht, unter den gegebenen Rahmenbedingungen in unsere Vorhaben auch *Erkenntnisse der Lehr- und Lernforschung sowie der Neurobiologie* einfließen zu lassen.

2. Der Schüler im Zentrum – das Lernen individualisieren

Im Rahmen der Schulentwicklung hat sich am Albrecht-Ernst-Gymnasium das Leitmotiv „Der Schüler im Zentrum – das Lernen individualisieren“ als Schwerpunkt des pädagogischen Konzeptes herauskristallisiert. Unserer Meinung nach ist dies der entscheidende Faktor für erfolgreiches Lehren und Lernen in den Schulen der Zukunft, das die Schülerinnen und Schüler fit macht für die Anforderungen und Herausforderungen einer zukünftigen Gesellschaft.

Die wichtigste Konsequenz, um diese Zielvorstellung realisieren zu können, ist eine *Änderung der Schüler- bzw. der Lehrerrolle im Unterricht*.

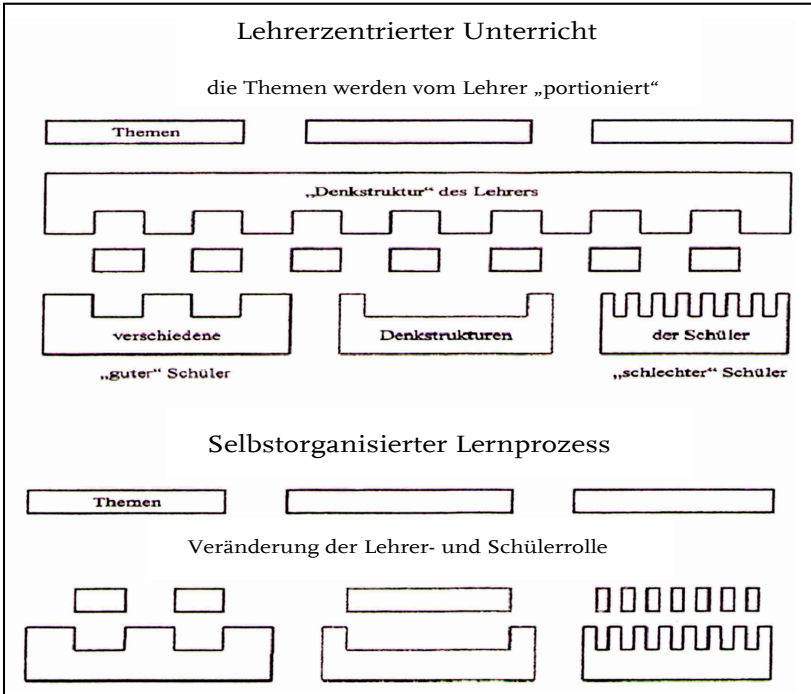


Abbildung 1: Lehrerzentrierter Unterricht und selbstorganisierter Unterricht (Herold & Landherr 2003, S.188)

Die Ergebnisse der Neurowissenschaften und der Lernforschung deuten darauf hin, dass Unterricht *schülerzentriert* organisiert werden muss und der Lehrer nicht länger nur Behlender sein darf, sondern zum *Lernberater* der Schülerinnen und Schüler werden muss. Abbildung 1 verdeutlicht, dass nicht alle Schülerinnen und Schüler kompatible Denkstrukturen zu den Denkstrukturen der Lehrperson aufweisen. Allzu schnell werden diese dann als „dumm“ oder „faul“ abgestempelt. In selbstorganisierten Lernprozessen dagegen stellt die Lehrkraft das nötige Material zur Verfügung und die Schülerinnen und Schüler haben die Möglichkeit, die Bearbeitung der Inhalte eigenständig und individuell zu strukturieren. Die Lehrkraft fungiert nicht mehr als Behlender, sondern als Helfer, Berater und Moderator und der Schüler oder die Schülerin rücken in den Mittelpunkt.

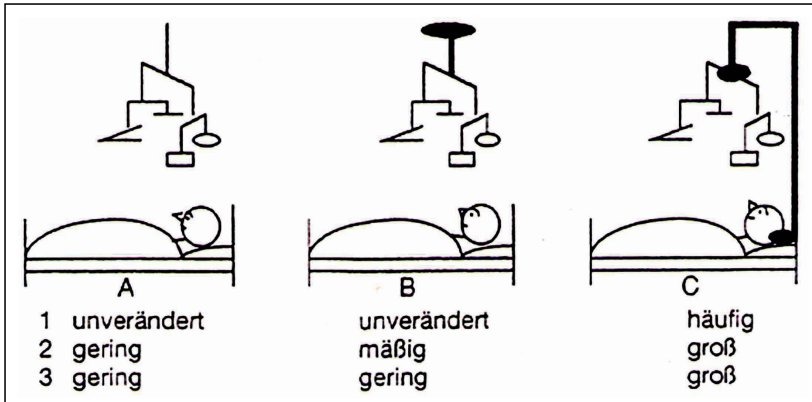


Abbildung 2: Lernverhalten bei acht Wochen alten Säuglingen (Watson 1972). A: normales Mobile; B: Mobile bewegt sich in regelmäßigen Zeitabständen; C: Mobile wird durch Kopfbewegungen des Kindes in Bewegung versetzt. Darunter: Verhalten der Kinder nach drei Wochen Mobileerfahrung. 1: Kopfbewegungen, 2: Interesse, 3: Freude (aus: Largo 2002)

Die Lehr- und Lernforschung sowie die Neurowissenschaften haben ebenso gezeigt, dass Kinder Raum benötigen für *eigenständige Aktivitäten* und Welterkundungen, auch in der Begegnung mit anderen Kindern. Kinder wollen Wissen und Können erwerben und benötigen dabei Unterstützung, *Anleitung und Anerkennung* durch die Erwachsenen. Ein Denken, dass alle Kinder in der gleichen Zeit, die gleichen Inhalte auf die gleiche Art und Weise lernen müssen, sollte der Vergangenheit angehören.

Abbildung 2 macht deutlich, dass Aufmerksamkeit und Wohlbefinden steigen, wenn Eigenaktivität gewährleistet ist.

3. Vom Belehrungsraum zur Lernwerkstatt: Individualisierung des Lernens im flexiblen Klassenzimmer

Als einer der entscheidenden Faktoren und bisheriges Hemmnis für die Umsetzung der Erkenntnisse erwies sich die *Raumgestaltung*. Traditionelle Klassenzimmer zeichnen sich aus durch die Fokussierung auf eine Wand mit Tafel, vor der der Lehrer agiert, und eine festgelegte Sitzordnung, die kaum Variabilität und individuelles Lernen zulässt. Schüle-

rinnen und Schüler sind in die eher passive Konsumentenrolle in einem lehrerzentrierten Unterricht gezwungen. Deswegen war für uns eine *Änderung der architektonischen Gestaltung des Unterrichtsraumes* hin zu einer „Lernwerkstatt“, zu einem „Lernbüro“ das erste entscheidende Element für eine Individualisierung des Unterrichts. Insofern stehen die Erfahrungen mit und in unseren „flexiblen Klassenzimmern“ im Mittelpunkt unseres pädagogischen Konzeptes.

Die Ausstattung der flexiblen Klassenzimmer, in denen es *kein „Vorne und Hinten“* mehr gibt, unterstützt dieses Lernen und die Möglichkeiten des selbstständigen Arbeitens entscheidend. Außerdem ermöglichen die speziellen dreieckigen Tische nahezu jede beliebige Anordnung, die auch in Sekundenschnelle verändert werden kann, was den Wechsel der Unterrichtsformen problemlos möglich macht. Das Wandschienensystem bietet zudem viel Platz für Material und die Präsentation von Arbeitsergebnissen ohne Kleber oder Reißnägel. Für die Arbeit in Gruppen können die flexiblen Tafeln schnell von der Wand abgenommen und auf die Tische gelegt werden, um nur einige Komponenten und Vorteile zu nennen.



Abbildung 3: „Flexibles Klassenzimmer“ mit dreieckigen Tischen

Mittlerweile haben wir nahezu die ganze Unterstufe komplett mit „flexiblen Klassenzimmern“ ausgestattet, um zu gewährleisten, dass Kinder, die einmal den individuell strukturierten, vornehmlich selbstorganisierten Unterricht erfahren haben, diesen auch weiter führen können. Eine Besonderheit unseres Konzeptes ist, dass zwei unserer flexiblen Klassenzimmer nicht gänzlich voneinander getrennt sind, denn der Gangbereich ist offen und von beiden Klassen zu nutzen (Abbildung 4). Sie können durch Öffnen einer Schiebetür blitzschnell zu einem Raum umfunktioniert werden.



Abbildung 4: Offener Gangbereich

In diesen Räumen werden eine 5. Klasse und eine 6. Klasse unterrichtet, denn unser Konzept sieht vor, auch jahrgangsübergreifenden Unterricht nach dem Prinzip „Schüler lernen von- und miteinander“ zu ermöglichen. Dieser Effekt wird auch im Rahmen dieses Projektes verstärkt genutzt, indem, neben dem Einsatz moderner Unterrichtsformen, die Schülerinnen und Schüler der sechsten Jahrgangsstufe als „Lernpaten“ ihre jüngeren Mitschüler beim Lernen unterstützen und durch eigenes Wiederholen ihrerseits den Lernerfolg steigern und gleichzeitig eine Lernkontrolle erhalten.

4. Erfahrungen

Die Erfahrungen des Schulversuches sind sehr vielversprechend. Die unterrichtenden Lehrkräfte bestätigen bereits nach wenigen Monaten, dass die *Lerngeschwindigkeit* im schülerzentrierten Unterricht, in dem die Schülerinnen und Schüler ihr *Lerntempo überwiegend selbst bestimmen* können, wesentlich höher ist als in vergleichbaren Klassen, die in herkömmlichen Räumen unterrichtet werden. Dennoch muss die Zeiteinteilung flexibilisiert werden: Die Einführung neuer Zeitstrukturen, weg vom 45-Minutentakt hin zu Doppelstunden (90 Minuten) steigert die Effektivität und ist für unser pädagogisches Konzept zwingend notwendig.

Als weiterer Vorteil erweist sich die *Möglichkeit zur ausführlichen individuellen Beratung* einzelner Schülerinnen und Schüler, die die Lehrkraft während des selbstständigen Arbeitens der Schüler wahrnehmen kann. Dies bedeutet eine *Entlastung*, da zum Beispiel Korrekturarbeiten bereits im Unterricht in einem ausführlichen Gespräch zusammen mit dem Schüler geleistet werden können, was deren Effektivität wesentlich steigert.

Die Besonderheit unseres Konzeptes, dass die beiden Räume nicht gänzlich voneinander getrennt sind, hat zur Folge, dass die Schülerinnen und Schüler in hohem Maße lernen, *Rücksicht* aufeinander zu nehmen und Arbeitsdisziplin zu üben, um gegenseitige Störungen zu vermeiden.

Sehr ermutigend sind auch die Erfahrungen im jahrgangsübergreifenden Unterricht der beiden Klassen. Zum Beispiel erarbeiteten im Fach Deutsch jahrgangsgemischte Gruppen gemeinsam zu gelesenen Jugendbüchern auch fächerübergreifend verschiedene Aspekte und Themen und präsentierten diese zum Abschluss in größerem Rahmen. Entsprechend gestalteten jahrgangsübergreifende Gruppen eine bemerkenswerte Ausstellung zum Thema „20 Jahre Wiedervereinigung Deutschlands“.

Ferner zeigt sich, dass bei entsprechender räumlicher Ausstattung und Unterrichtsform *nicht die Klassengröße* der wichtigste Punkt ist, über den diskutiert werden sollte, sondern die Raumgestaltung in den Schulen und eine entsprechende Ausbildung der Lehrkräfte. 53 Schülerinnen

und Schüler wurden in den geschilderten jahrgangsübergreifenden Unterrichtsstunden von einer Lehrkraft betreut, und dies *ohne nennenswerte physische und psychische Belastung*. Im Gegenteil, die Freude der Kinder beim Lernen zu erleben und die ausgezeichneten Ergebnisse zu sehen ist eine Bestätigung, die sonst nur selten erfahrbar ist.

Eine wichtige Beobachtung machten die Lehrkräfte untereinander. Sie stellen nämlich gegenseitig fest, dass Lehrer in der Regel viel zu laut sprechen, auch wenn dies überhaupt nicht nötig ist. Eine Feststellung, die man sonst nicht treffen kann, da man üblicher Weise allein im Klassenraum agiert.

Unsere Erfahrungen haben uns gelehrt, dass einschneidende Veränderungen möglichst in der fünften Jahrgangsstufe implementiert werden müssen. Hier ist die Bereitschaft, sich auf Neues einzulassen durch die für die Schülerinnen und Schüler ohnehin völlig veränderte Situation an der neuen Schule sehr viel größer ist als in späteren Jahren. Wenn die lehrerzentrierte Art „Schule zu denken“ in den Köpfen schon fest zementiert ist werden Änderungen nur zögernd oder widerwillig akzeptiert.

Die entscheidende Arbeit für die Lehrkraft ist in der Vorbereitung zu leisten, wobei sich die Fachkollegen, die in der selben Jahrgangsstufe unterrichten, durch den Austausch von Materialien in hohem Maße entlasten und unterstützen. Auch das ist ein wesentlicher Punkt des Konzeptes des schülerzentrierten Unterrichts am Albrecht-Ernst-Gymnasiums: Die neue Lehrerrolle entspricht der neuen Schülerrolle, *weg vom „Einzelkämpfer“, hin zum „Teamarbeiter“*.

Da für die nötigen Veränderungen besonders im Kollegium und auch bei den Eltern viel Überzeugungsarbeit geleistet werden muss und um auch das nötige pädagogische und wissenschaftliche Fundament für die Durchführung des pädagogischen Konzeptes zu erhalten, war und ist die Schulleitung des Albrecht-Ernst-Gymnasiums einerseits bestrebt, dem Kollegium außerschulische Fortbildungen zu ermöglichen, wie z.B. den Besuch der Helene-Lange Schule in Wiesbaden, der Futurum Schule in Mylau oder der Laborschule Bielefeld, andererseits international bekannte hochkarätige Referenten als externe Experten und Ratgeber nach Oettingen einzuladen. Prof. Dr. Peter Struck, Prof. Dr. Annette Scheunpflug, der Gedächtnistrainer Gregor Staub, Prof. Dr. Wilfried

Schönig, Prof. Dr. Albrecht Beutelspacher und Prof. Dr. Ulrich Herrmann leiteten pädagogische Tage zur Fortbildung des Kollegiums und boten auch Eltern durch wertvolle Vorträge Gelegenheit zur Information.

5. Fazit

Durch die „Offenheit“ kann ein anderes Verständnis von Unterricht und Lernen in den Köpfen verankert werden. Lernen ist nichts Geheimnisvolles, das hinter verschlossenen Türen stattfindet und von dem möglichst niemand etwas erfahren darf, nein Lernen ist etwas Wunderbares und die Ergebnisse sollen möglichst vielen mitgeteilt werden. Die Offenheit und Transparenz kann dazu beitragen, ein positives Denken über Schule, Unterricht und Lernen in den Köpfen der Kinder entstehen zu lassen.

Literatur

Largo, R.H. (2002⁶). Kinderjahre: Die Individualität des Kindes als erzieherische Herausforderung. München, Zürich: Piper.

Herold, M./ Landherr, B. (2003²). SOL: Selbstorganisiertes Lernen. Hohengehren: Schneider.

Zu den Autoren

Oberstudiendirektorin Claudia Langer ist Schulleiterin des Albrecht-Ernst-Gymnasium Oettingen. Studiendirektor Günther Schmalisch ist Mitarbeiter in der Schulleitung. verwaltung@gymnasiumoettingen.de

Hubert Schmitt

Konflikthandling in Ganztagschulen

Konflikte und der Umgang mit ihnen sind keine Spezifika von Ganztagschulen. Konflikte gehören zur Normalität sozialer Systeme, und die Frage ist nicht, wie man sie verhindert, sondern wie man sinnvoll und gewinnbringend mit ihnen umgeht. Der Begriff *Konflikt* ist im Alltagssprachgebrauch allerdings in der Regel negativ besetzt. So wird verkannt, dass Konflikte häufig Auslöser für Reformen sind, also zu Verbesserungen und Weiterentwicklungen führen.

Gerade im Schulbetrieb sind Konflikte wenig geschätzte Ereignisse. Sie stören den (geplanten) Unterrichtsbetrieb, kosten Energie und Zeit, belasten alle Beteiligten (Konfliktparteien und Schlichter, aber auch vermeintlich Unbeteiligte, etwa Lernende, die abwarten müssen, bis nach einem Konflikt wieder unterrichtet werden kann). Sie tendieren zudem aufgrund unzureichender Konfliktkompetenz der Betroffenen häufig zu Eskalation.

Damit wird ein Kernproblem im Umgang mit Konflikten deutlich: Obwohl sie im System Schule an der Tagesordnung sind, nimmt man sie trotz der zahlreich etablierten Sozialtraining- und Streitschlichtermodelle nicht wirklich als Element und Chance sozialen Miteinanders ernst, um daraus folgernd ein Konzept zur Entwicklung einer schulspezifischen Konfliktkultur zu generieren, das gewinnbringend für das Schulleben und die kommunikative Kompetenz aller Beteiligten sein könnte.

„Wenn sich umfassend die Erkenntnis durchsetzen würde, dass die Entwicklung einer konstruktiven Konfliktkultur für jede Schule ein bedeutender und unverzichtbarer Bestandteil des Schullebens sein müsste, dann würde man hier auch mehr Zeit und Geld investieren, um später die Früchte in Form von effektivem Unterricht, besserer Gesundheit und Zeit- und Geldersparnis zu ernten.“ (Philipp & Rademacher 2002, S.15)

Im Folgenden werden einige Ideen skizziert, die auf die Implementierung einer schulinternen Konfliktkultur fokussieren. Ganztagschulen sind in diesem Zusammenhang in zweierlei Hinsicht besonders inte-

ressant: Zum einen zieht die Umstellung von der Halbtagschule auf einen Ganztagsbetrieb häufig Systemperturbationen personeller und organisatorischer Art nach sich, die eine Neujustierung verlangen, insbesondere in so sensiblen Bereichen wie einer schulinternen Konfliktkultur. Zum anderen scheinen Ganztagschulen aufgrund ihrer modifizierten Tagesrhythmisierung und wegen der häufig verbesserten sozialpädagogischen Unterstützung geradezu prädestiniert für die Entwicklung einer besonders nachhaltigen Konfliktkultur im Sinne einer Potenzialfaltung durch Synergieeffekte der vielfältigen Ressourcen und Kompetenzen (Hüther 2008).

1. Konflikt – Kennzeichnung und Begriffsbestimmung

Ein (interpersonaler) Konflikt kann beschrieben werden als ...

- eine individuell (meistens) mit negativen Gefühlen besetzt erlebte *Spannungssituation*,
- in der zwei oder mehrere Personen oder Gruppen,
- die *voneinander abhängig* oder aufeinander angewiesen sind,
- unterschiedliche Meinungen, Interessen, Absichten, Ziele oder Werte vertreten,
- die für die Zusammenarbeit oder das Zusammenleben der Betroffenen wichtig sind und
- worüber daher eine *Entscheidung* getroffen werden muss.

Dabei lassen sich verschiedene Konfliktarten unterscheiden, deren Kenntnis die Konfliktanalyse erleichtert und damit einer gezielten Konfliktklärung förderlich ist (Mahlmann 2000, S.81f.):

- *Interessenkonflikte*: Hier liegen unterschiedliche Wünsche oder Bedürfnisse vor. Beispiel: Der Lärm aus dem Freizeitbereich stört jene Schüler, die in den nahegelegenen Räumen der Hausaufgabenbetreuung arbeiten.
- *Zielkonflikte*: Sie sind häufig die logische Folge, da sie auf die Unvereinbarkeit der Ziele verweisen. Beispiel: Entspannung beim Kickern versus Konzentration.

- *Beurteilungskonflikte*: Situationen werden in ihrer Bedeutung unterschiedlich eingeschätzt. Beispiel: „Ein bisschen Lärm macht doch nichts.“ versus „Man braucht Ruhe zum konzentrierten Arbeiten.“
- *Verteilungskonflikt*: Hier geht es um den Umgang mit knappen Ressourcen. Beispiel: Wer darf wie lange den einzigen Kicker oder Computer nutzen?
- *Strukturkonflikte*: Probleme entstehen wegen formaler oder organisatorischer Festlegungen. Beispiel: Wie sind Pausen- und Studienzeiten geregelt? – oder – Es wird an den Tischen und ohne Mützen gegessen.
- *Beziehungskonflikte*: Hier steht weniger die Sache als die Beziehung der Konfliktpartner oder -gruppen im Vordergrund. Beispiel: Bestimmte Schüler dürfen nicht mitspielen – kommen nicht an die Reihe.
- *Wertekonflikte*: Da es hier stark um Gefühlsentscheidungen geht, können kaum rationale Klärungen erfolgen. Solche Konflikte sind nicht objektivierbar. Beispiel: Schlagen bzw. zurückschlagen ist gerecht.
- *Rollenkonflikte*: Diese sind *intrapersonaler* Art und thematisieren Probleme im Zusammenhang mit unterschiedlichen Rollenerwartungen einer Person, etwa wie man im Ganztagesbetrieb als Lehrkraft mit unterschiedlichen Rollen umgehen kann. Beispiel: Morgens Lehrkraft, mittags gemeinsam mit Schülern essen oder beim Kickern mitspielen.

Konflikte entstehen häufig aus Meinungsverschiedenheiten auf der Sachebene. Ziel ist, den anderen zu überzeugen. Es bestehen zunächst *Dissonanzen in der Sache*.

Wird der Dissens nicht aufgelöst, stellt sich Gereiztheit ein. Die Sache rückt in den Hintergrund, Beziehungsaspekte gewinnen die Oberhand. Es entstehen *Dissonanzen in der Beziehung*.

Nehmen die Differenzen zu, werden die Uneinigkeiten zunehmend polarisiert und wenig flexible Gegenpositionen aufgebaut. Es entstehen *Konflikte über den Konflikt*.

Schließlich ist die Eskalation so weit gediehen, dass das inzwischen vorhandene Feindbild nicht mehr reflektiert, sondern für bare Münze ge-

nommen und der andere einer Konfliktlösung für unfähig erklärt wird. Es entsteht ein *Konflikt über die Konfliktlösung*. (Mahlmann 2000, S.91ff.)

2. Entwicklung einer Konfliktkultur – Systemische Bestandsaufnahme

Das System einer Ganztagschule ist komplex, die Elemente sind vielfältig miteinander verbunden oder überlagern sich gegenseitig. Daher ist Konfliktkultivierung vornehmlich eine Aufgabe der Schulentwicklung, an der alle Beteiligten teilhaben sollten, also neben Lehrkräften und Schülern auch das nicht unterrichtende Personal. Eltern wären zumindest über die Schwerpunkte und Intentionen zu informieren.

Zur Begründung: Die Qualität der Konfliktkultur einer Schule ist abhängig von jenen *gemeinsam vereinbarten* Formen und Verfahrensweisen, welche, von (fast) allen mitgetragen, den präventiven und intervenativen Umgang mit Konflikten zu einem nachhaltigen und in seinen Elementen nachvollziehbaren, weil passenden Baustein im System machen.

Dazu gilt es, die an einer Schule etablierten, meist aber nicht bewussten, unsystematischen Formen aktuellen Konflikthandlings zu recherchieren. Solche existieren häufig nebeneinander und wirken, da sie nicht aufeinander abgestimmt sind, nicht selten gegeneinander.

Veränderung, vor allem Entwicklung, muss an den institutionellen Gegebenheiten der als real wahrgenommenen Konfliktkultur ansetzen, denn Veränderung erfordert Bereitschaft, was zum einen eine Bestandsaufnahme, zum anderen aber auch einen Perspektivenwechsel von der Defizit- zur Ressourcenorientierung notwendig macht. (Esslinger-Hinz 2009, S.15f.) Vorhandene Elemente des aktuellen Konfliktmanagements werden somit auf bewährte, aber auch veränderungswürdige Elemente abgeklopft.

Drei Kernfragen sind für eine umfassende Analyse wesentlich:

1. Welches Verständnis einer Konfliktkultur bzw. des Umgangs mit Konflikten prägt die aktuelle Schulkultur? (Makroebene)
2. Wie wird zurzeit in den schulinternen Subsystemen mit Konflikten umgegangen, bzw. welche Routinen herrschen hier warum vor?

Gibt es Berührungspunkte oder auch einander störende Routinen?
(Mesoebene)

3. Welche Kompetenzen haben die handelnden Personen, wie konfliktfähig sind sie? (Mikroebene)

Die drei Ebenen stehen in einem systemischen Zusammenhang, da sie sich gegenseitig bedingen und Änderungen auf einer Ebene auch Veränderungen auf den anderen Ebenen wahrscheinlich machen, Beharrungstendenzen oder inflexible Strukturen aber Veränderung genauso verhindern können.

Als mögliches *Analyse- und Entwicklungsmodell* wird eine Kombination aus der Idee der Analyse der *Schlüsselkonzepte einer Schule* (Esslinger-Hinz 2009, S.14) und dem von Phillip & Rademacher nach Karl Faller entwickelten *Hexagon konstruktiver Konfliktbearbeitung in Organisationen* (Phillip & Rademacher 2002, S.60) vorgeschlagen (Abbildung 1). Die Kombination beider Modelle macht es möglich, das komplexe System Schule mit Fokus auf die Grundbedingungen für (Schul-)Entwicklung überhaupt sowie mit Blick auf die in diesem Rahmen denkbare Entwicklung einer von allen mitgetragenen Konfliktkultur zu analysieren, um so die Grundlage für eine sozialverträgliche Weiterarbeit unter den konkreten Bedingungen der Schule zu schaffen.

Die Analyse der *Schlüsselkonzepte* bildet den wahrgenommenen Ist-Stand einer Schule ab. Sie legt Glaubenssätze und Verhaltensmuster der Schulkultur offen, die den Rahmen für die Entwicklung einer Konfliktkultur darstellen: So stellt sich die Schule *zurzeit* für die Beteiligten dar.

Beispiele:

- *Kognitionen*: Die Schüler im Ganztagsbetrieb werden als überwiegend sozial problematisch und konfliktunfähig definiert oder in ihren individuellen Kompetenzen wahrgenommen.
- *Objektivationen*: Es existieren (schon/noch keine) Zeitfenster für Konfliktklärungen und/oder Teamsitzungen.
- *Verhalten*: Das Personal informiert sich gegenseitig (noch nicht) zuverlässig über relevante Konfliktsituationen. Schüler werden nur begrüßt, wenn sie zuerst grüßen.
- *Emotionen*: Die Umstellung auf Ganztagsbetrieb macht Kollegen Angst (Überforderungsgefühl) oder wird als Chance gesehen (Hoffnung).

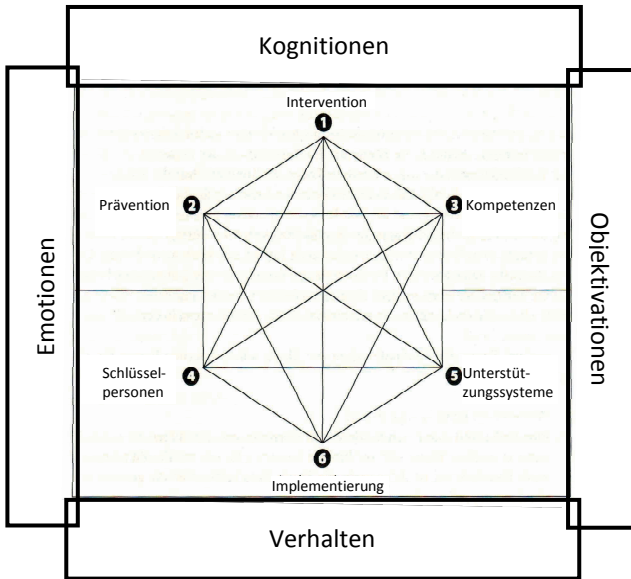


Abbildung 1: nach Esslinger-Hinz 2009, S.14 und Phillip & Rademacher 2002, S.60.

Ist der Rahmen (Schlüsselkonzepte) abgesteckt, kann mithilfe des Hexagons (Phillip & Rademacher 2002, S.61f.) in einem zweiten Schritt der Fokus auf jene Aspekte gerichtet werden, die helfen, Konflikte zu vermeiden oder konstruktiv anzugehen.

Dabei geht es um folgende Punkte:

- *Interventionsroutinen*: Wie wurde bisher mit Konflikten umgegangen und welche neuen Formen würden von allen mitgetragen?
- *Präventionsmaßnahmen*: Welche bereits existierenden Maßnahmen dienen der Konfliktvermeidung oder der raschen Klärung?
- *Kompetenzen*: Welche (sozialen) Kompetenzen im Hinblick auf konstruktive Konfliktarbeit werden (bereits) wie an der Schule gefördert?
- *Schlüsselpersonen*: Wer bestimmt in welcher Weise an der Schule die bestehende Konfliktkultur? Wie können bestimmte Personengruppen/ das gesamte Team für Weiterentwicklung motiviert werden?
- *Unterstützungssysteme*: Mit welchen außerschulischen Stützsyste-men kann die Schule im Hinblick auf eine verbesserte Konfliktkultur kooperieren?

- *Implementierung*: Inwiefern ist im Schulprogramm bereits eine Konfliktkultur verankert oder wie muss dieses ggf. erweitert werden? Welche Ressourcen sind notwendig? Wie können Konsens und Nachhaltigkeit gesichert werden?

Hilfreiche Fragestellungen hierfür könnten z.B. sein:

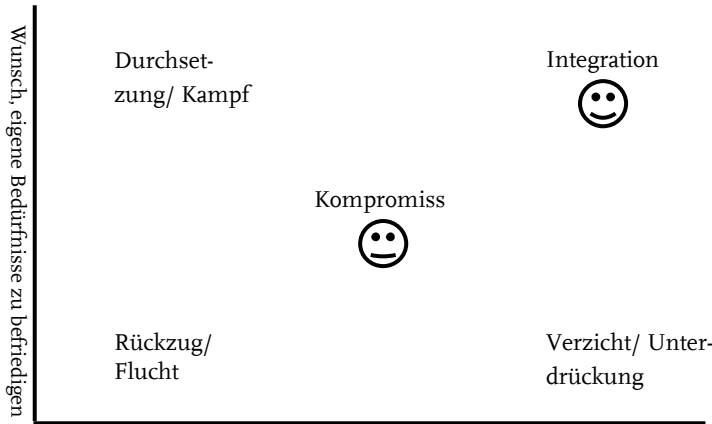
- Welche Situationen wurden (in letzter Zeit) warum als Konflikt erlebt?
- Wer war wie betroffen? (Schüler – Personal – Lehrkräfte – Eltern)
- Wer hat welche Kompetenzen für den Umgang mit Konflikten? (als Betroffener – als Mediator – als Vertrauensperson)
- Was fällt wem im Umgang mit Konflikten noch schwer? (als Betroffener – als Mediator)
- Wie erlebt wer den Umgang mit Konflikten an der Schule und woran liegt es? (evtl. Skalierung von 1 = katastrophal bis 10 = optimal)
- Was wird zur Konfliktprävention getan?
- Was läuft schon gut/müsste verbessert werden?
- Woran würde wer zuerst erkennen, dass sich der Umgang mit Konflikten an der Schule weiter gebessert hat?
- Was wäre ein denkbarer erster Schritt zur Verbesserung des Umgangs mit Konflikten?

Mithilfe des Modells kann jede Schule eine bedarfsorientierte Systemanalyse durchführen, die als Grundlage für die Erarbeitung konkreter Maßnahmen zu dienen vermag. Die sensiblen Felder sind dabei zum einen jene mit großem Konsens; hier ist Stabilisierung bzw. Weiterentwicklung besonders wahrscheinlich. Zum anderen können Diskrepanzen und Defizite offengelegt werden, um sie verhandlungs- und konsensfähig zu machen.

3. Elemente einer kultivierten Konfliktklärung

In einem nächsten Schritt geht es darum, die Betroffenen unter Nutzung vorhandener Ressourcen für eine nachhaltige Konfliktkultur kompetent zu machen. Dazu wären zunächst die *individuellen Strategien* aktuellen Konflikthandlings zu eruieren, um ineffektive Routinen auszuschleichen und die individuellen Grundhaltungen und Fertigkeiten in

Richtung *Kompromiss-* und *Integrationsfähigkeit* weiterzuentwickeln. (Abbildung 2)



Wunsch, andere bei der Bedürfnisbefriedigung zu unterstützen bzw. gewähren zu lassen

Abbildung 2: Kompromiss und Integration (Mahlmann 2000, S.105).

Integrative Lösungen sind dagegen synergetischer Natur. Hier gelingt es den Betroffenen, Interesse für die gegenseitigen Anliegen zu entwickeln und die unterschiedlichen Bedürfnisse im Rahmen der angestrebten Lösung im Sinne einer echten Potentialentfaltung zu berücksichtigen. (Mahlmann 2000, S.107f.)

Einige Grundprinzipien und hilfreiche Strategien einer konstruktiven Konfliktkultur lassen sich auf drei Stufen beschreiben (Abbildung 3, Konkretisierungen bei Eichhorn 2009, Miller 2003, Stewart 2003).

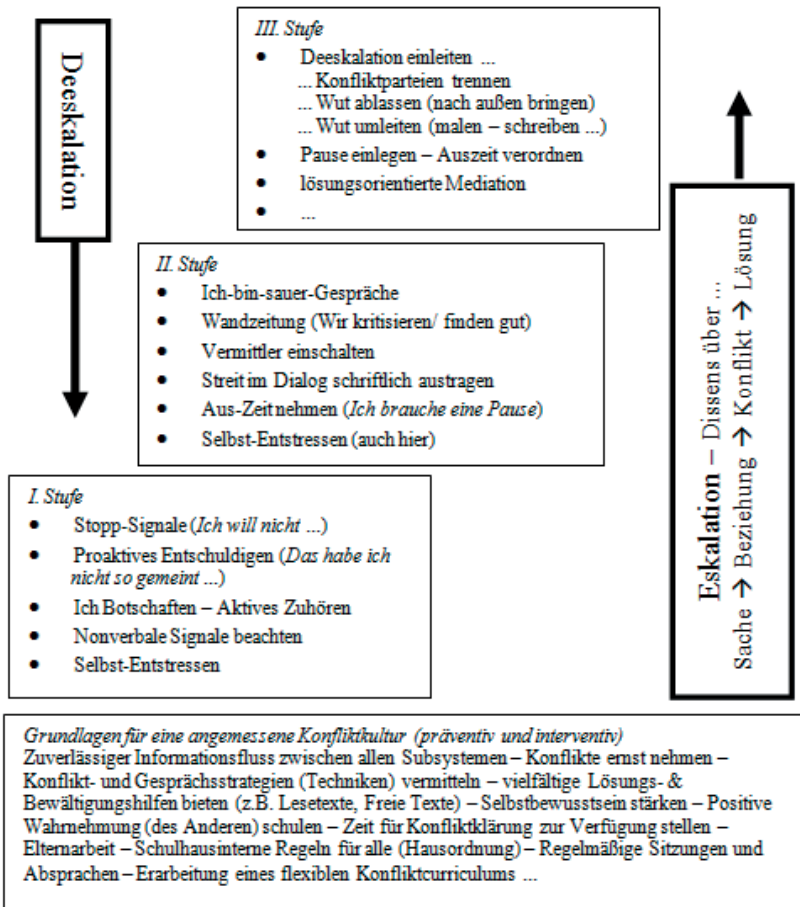


Abbildung 3: Grundlagen für eine angemessene Konfliktkultur.

Erste Stufe: Sie dient zunächst der Konfliktvermeidung. Auf dieser Stufe sind Strategien der Deeskalation hilfreich, um Konflikte gar nicht erst aufkommen zu lassen bzw. minimalistisch zu klären.

Zweite Stufe: Hier sind Konflikte noch mithilfe herkömmlicher Klärungsstrategien bearbeitbar. Auf dieser Stufe können Mediatoren eingesetzt und strukturierte, lösungsorientierte Konfliktklärungsgespräche geführt werden. Die Kompetenzen von Stufe I sind Voraussetzung.

Dritte Stufe: Ist der Konflikt endgültig eskaliert, lassen die Emotionen eine sozialverträgliche Klärung nicht mehr zu. Hier muss zunächst offensiv deeskalierend (Trennung der Kontrahenten) interveniert und die Wut kanalisiert werden. Zeit und Raum müssen gegeben werden, um die emotional aufgeheizte Stimmung abkühlen zu lassen. Ist das gelungen, kann auf die *zweite Stufe* zurückgegangen und der Klärungsprozess konstruktiv in Angriff genommen werden.

Die besondere Chance der Ganztagschule liegt im erweiterten zeitlichen Rahmen und dem hoffentlich um sozialpädagogische Ressourcen ergänzten System. So kann der Konfliktarbeit mehr Raum gegeben werden, um die notwendigen *Grundlagen* (Abbildung 3) zu schaffen, sodass sich daraus Routinen und schließlich konstruktive Haltungen entwickeln können. Konflikte müssen etwa nicht mehr im engen zeitlichen Rahmen eines Schulvormittags gelöst werden, der dafür aufgrund der vollen Lehrpläne gar keinen Raum bietet. Stattdessen kann Konfliktklärung entzerrt werden. Des Weiteren ist die Implementation von *Institutionen zur Konfliktklärung* denkbar, mit geschultem Personal – durchaus auch Schülern – und mit festen Sprechzeiten. Das entlastet vor allem jene zeitlich und psychisch, die im Rahmen ihrer lehrenden oder betreuenden Tätigkeit mit komplexen Konflikten konfrontiert werden, diese wegen des Zeitdrucks aber nicht nachhaltig und zur Zufriedenheit der Betroffenen klären können.

Schließlich bieten höhere Präsenzzeiten Raum für die Schaffung entsprechender Arbeitsgruppen, Maßnahmen zur Kompetenzsteigerung oder Supervision.

Damit dies gelingt, bedarf es einer einvernehmlichen, konstruktiven Kooperation des gesamten Personals einer Ganztagschule unter Nutzung vorhandener Ressourcen, wo sinnvoll unter Einbeziehung der Schüler. Gemeint ist statt der häufig anzutreffenden fragmentarischen, isolierten und wenig verbindlichen Absprachen ein integratives, transparentes, regelmäßig evaluiertes Kooperationsystem (Rothland 2007, S.90ff.) mit hoher Zuverlässigkeit und einem klaren Ziel: Schaffung einer nachhaltigen Konfliktkultur zum Wohle aller.

Literatur

- Eichhorn, C. (2009). Classroom-Management. Stuttgart: Klett-Cotta
- Esslinger-Hinz, I. (2009). Wie zaubert man guten Unterricht? In: Pädagogik 61, H.11, S.12-15.
- Hüther, G. (2008). Gehirn und Körper – ein interdisziplinärer Diskurs. DVD. Mühlheim/Baden: Auditorium Netzwerk.
- Krause, G. (2006): Das Training zur Bewältigung sozialer Konflikte. In: Heckt, D./ Krause, G./ Jürgens, B. (Hg.). Kommunizieren, Kooperieren, Konflikte lösen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S.85ff.
- Mahlmann, R. (2000). Konflikte managen. Weinheim, Basel: Beltz
- Philipp, E./ Rademacher, H. (2002). Konfliktmanagement im Kollegium. Weinheim, Basel: Beltz.
- Miller, R. (2003). „Du dumme Sau!“. Von der Beschimpfung zum fairen Gespräch. Lichtenau: AOL-Verlag.
- Rothland, M. (2007). Wann gelingen Unterrichtsentwicklung und Kooperation? In: Becker, G. u.a. (Hg.): Guter Unterricht: Maßstäbe & Merkmale – Wege & Werkzeuge (= Friedrich Jahresheft XXV/2007). Seelze: Friedrich.
- Stewart, J. (2003). WUT Workout: Produktiver Umgang mit Wut. Mühlheim: Verlag an der Ruhr.

Zum Autor

Hubert Schmitt ist Seminarrektor zur Ausbildung von Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärttern für das Lehramt an Grundschulen im Raum Aschaffenburg/Bayern, in der Lehrerfortbildung und der Externen Evaluation tätig.

hubert-schmitt@vr-web.de

Soziales und erlebnisorientiertes Lernen in der Ganztagsklasse

1. Schul-Erlebnis-Pädagogik – Was ist das?

Die Schul-Erlebnis-Pädagogik (SEP) hat sich aus der Erlebnispädagogik mit dem Ziel entwickelt, Formen für die Schule zu schaffen, die dort unter den schulischen Gegebenheiten umsetzbar und einsetzbar sind. Wesentliche Kennzeichen und Schwerpunkte der erlebnisorientierten Arbeit sind:

- Bildung und Stärkung der Ich-Kompetenz
- Übernahme von sozialer Verantwortung
- Eingliederung in die Klassengemeinschaft
- Erwerb von methodischen Kompetenzen

In der konkreten Umsetzung heißt das, im gemeinsamen Erleben eigene Stärken und Schwächen kennen und akzeptieren lernen, andere schätzen und unterstützen können, einen Platz in der Gemeinschaft finden und Freude im Miteinander haben.

Kennen lernen und Wahrnehmen des Gegenübers in spielerischer Form stehen am Beginn der erlebnispädagogischen Arbeit. Mit vertrauensbildenden Maßnahmen und Kooperationsübungen geht es weiter. Problemlöseaufgaben stellen höhere Ansprüche, die erst angegangen werden können, wenn die vorherigen Stufen ausreichend und intensiv erlebt und erfahren wurden. Mit Projekten und Unternehmungen lassen sich die bereits erwähnten Erfahrungen weiter führen und vertiefen. So werden die Schülerinnen und Schüler einander näher gebracht und lernen zusammen zu arbeiten.

Die Zielbereiche der Schul-Erlebnis-Pädagogik sind:

- Sucht- und Gewaltprävention
- Soziales Lernen
- Kompetenzvermittlung

- Teambildung
- Methodentraining
- Persönlichkeitsbildung
- Integration

2. Die Grundlagen der Schul-Erlebnis-Pädagogik²²

Im Kontext mit der Ganztagesbetreuung geht es um eine Rhythmisierung des Unterrichtstages mit „Kopf, Herz und Hand²³“. Zum Beispiel können durch eine sinnvolle Einteilung des Tagesablaufs in Phasen des Lernens, des Ruhens und der Integration des erlebnispädagogischen Spielens Spannung und Entspannung aufgebaut und umgesetzt werden. Es geht um Orte der Aktivität und Bewegung sowie um Inseln der Ruhe. Ziel ist ein handlungsorientiertes, ganzheitliches, vor allem mehr praktisches sowie körperliches Tun.

Definition von Schul-Erlebnis-Pädagogik: „Unter Erlebnispädagogik verstehen wir eine handlungs-orientierte Methode, in der durch Gemeinschaft und Erlebnisse in naturnahen oder pädagogisch unerschlossenen Räumen neue Raum- und Zeitperspektiven erschlossen werden, die einem pädagogischen Zweck dienen.“ (Heckmair & Michl 2004, S.66).

In Anlehnung an Bernd Heckmair und Werner Michl sehen wir die Aufgabe der SEP darin, Erlebnispädagogik unter dem Blickwinkel Schule weiterzudenken.

Unser Verständnis von SEP: „Erlebnispädagogik ist nicht Schulung in speziellen Sportarten, wie sie von kommerziellen Sportorganisationen angeboten werden; sie ist nicht gleichzusetzen mit Extremsportarten, Sportunterricht und Fitnesstraining, paramilitärischen Aktivitäten,

²² Die Autorin Eva-Maria Post zeichnet sich auch für den Artikel „Schülerlebnispädagogik“ der Online-Plattform Wikipedia verantwortlich. Inhaltliche Überschneidungen, vor allem in den Kapiteln 2-6, sind so begründet.

²³ Die Begriffe gehen auf J.H. Pestalozzi zurück, der in seiner Idee der Elementarbildung die Kräfte und Anlagen in drei Gruppen einteilt. Diese beziehen sich auf die sittlich-religiösen Kräfte (Herz), intellektuelle, geistige Kräfte (Kopf) und physische, handwerkliche Kräfte (Hand) (vgl. Pestalozzi 1932, S53 f).

Überlebenstraining, Abenteuer und Risiko finden nicht ohne pädagogische (Vor-/Während-/Nach)Betreuung statt (Reiners 1995, S.17).

Dementsprechend liegen die Ziele der SEP in der Erziehung und Bildung: Der „Erwerb individueller Regulationsfähigkeit, die das Vermögen des Individuums einschließt, aktiv seine eigene Biografie und sein Verhältnis zur Umwelt unter den Bedingungen erhöhter Ungewissheit und Unsicherheit zu gestalten, ... [der] Beitrag des Bildungswesens zur Entwicklung der Humanressourcen in einer sich wandelnden globalisierten Gesellschaft sowie die Förderung von gesellschaftlicher Teilhabe und Chancengleichheit“ (Autorengruppe 2008).

Erziehung, Lernen und Bildung sind wesentliche Begriffe der SEP. Daraus resultierend kann ihr eine hilfreiche Rolle im Erziehungs- und Bildungsprozess zukommen: „Die Antwort auf unsere behauptete oder tatsächliche Orientierungslosigkeit ist Bildung – nicht Wissenschaft, nicht Information, nicht die Kommunikationsgesellschaft, nicht moralische Aufrüstung, nicht der Ordnungsstaat“ (von Hentig 1993, S.11).

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die SEP sich der Wiederentdeckung oder Wiederbelebung pädagogischer Prinzipien durch die Erlebnispädagogik anschließt: Learning by Doing, Spielebewegung, Führung und Verantwortung, Kognition und Emotion, eine neue Kultur der Reflexion und des Transfers, selbstgesteuertes, entdeckendes und offenes Lernen (vgl. Heckmair & Michl 2004, S.294f.).

3. Kriterien und Merkmale der Schule-Erlebnis-Pädagogik

Die Kriterien und Merkmale, die die Basis der SEP bilden, lassen sich wie folgt aufschlüsseln:

Ganzheitlichkeit: Die Schul-Erlebnis-Pädagogik setzt nicht bei den Defiziten, sondern bei den Fähigkeiten, Kompetenzen wie auch Potentialen der Teilnehmenden an. Die gestellte Aufgabe oder Situation macht Handeln notwendig. Im Gegensatz zu theoretischen Lernsituationen werden alle Sinne angesprochen und somit nicht nur kognitive, sondern auch die emotionale und aktionale Lernebene (Reiners 1995, S.35). Somit wird davon ausgegangen, „dass das Ganze mehr als die Summe

seiner Teile ist, dass es also Phänomene gibt, die nicht als Folge eines Teilbereichs erklärbar sind“ (Heckmair & Michl 2004, S.269).

Reflexion: Der Reflexion kommt eine zentrale Bedeutung zu. Ohne diese scheint der Transfer der gemachten Erlebnisse und Erfahrungen in den Alltag nur begrenzt möglich“ (König & König 2005 S.71).

Natur: „Da die in der Erlebnispädagogik bereitgestellten Räume außerdem dem Abenteuerdrang des Menschen entsprechen, besitzen sie gleichzeitig Aufforderungscharakter, der verbunden mit Überraschungselementen, Erfolgserlebnissen etc. zur Eigeninitiative und Eigenaktivitäten motiviert“ (Reiners 1995, S.41).

Echtheit: „Die Situationen müssen ernsthaft, direkt, konkret und authentisch, das heißt „nicht aufgesetzt“ sein; die an die Gruppe übertragene Verantwortung muss real und nicht spielerisch sein“ (Reiners 1995, S.36).

Herausforderung: Die Erlebnispädagogik bietet einen Erfahrungsraum, der zum Experimentieren und Lernen auffordert. Mit Blick auf den Einzelnen wird hier ein großes Lernpotenzial angeboten. „Persönliche Eigenschaften des Einzelnen treten in der Herausforderung, in Situationen des Nicht-Ausweichen-Könnens, im Erlebnis gegenseitiger Abhängigkeit stärker hervor als sonst“ (König & König 2005, S.70).

Gruppe: Die Gruppe bietet ein Lernfeld, in dem Team-, Kommunikations-, Kooperations- und Konfliktlösungsfähigkeit, erprobt, angewandt und erlernt werden können. Ein wichtiger Akzent der Erlebnispädagogik liegt auf dem Erlernen sozialer Kompetenzen.

Freiwilligkeit: „Selbstverantwortung und Selbstbestimmung sollten jederzeit gegeben sein. Der Einzelne entscheidet selbst, ob er die Herausforderung annehmen möchte“ (König & König 2005, S.69).

4. Unterstützungsmodelle der Schul-Erlebnis-Pädagogik

Im Folgenden werden Modelle aufgezeigt, die in der SEP unterstützend sind. Sie zeigen auf, auf welchem theoretischen Hintergrund die erlebnisorientierten Methoden unterrichtlich verankert werden können.

„E-Kette“:

„Aus Ereignissen werden Erlebnisse, Erlebnisse bündeln sich zu Erfahrungen, aus Erfahrungen werden Erkenntnisse gezogen“ (Michl 2009, S.10). Mit einem Erlebnis ist oft eine von Emotionen getragene Aktion verbunden, die auf die Person wirkt. Wenn sich in diesem Zusammenhang eine Erfahrung entwickelt, ist ein weiterer Schritt in Richtung Lernen getan. Mit Hilfe von Reflexion und Unterstützung von außen kann es zu einem sich fortsetzenden Lernprozess kommen, der eine nachhaltige Erkenntnis durch Transfer in den Alltag nach sich zieht und damit Entwicklung ermöglichen kann.

Lernzonenmodell:

Die Komfortzone ist gekennzeichnet von Alltäglichem, das ohne bedeutende Herausforderungen abläuft: „Sicherheit, Geborgenheit, Ordnung, Bequemlichkeit, Entspannung, Genuss“ (Michl 2009, S.40). Die Lernzone bietet eine Herausforderung, die das alltäglich Bestehende je nach Inhalt erweitert, in Frage stellt oder modifiziert. Hier kann Lernen stattfinden, wenn der Lernende entsprechend begleitet und unterstützt wird. In diesem Sinn wirken Motivation und angemessene Aufgabenstellung lernförderlich: „Abenteuer, Unbekanntes, Unsicherheit, Problem, Herausforderung, Unerwartetes, Risiko, Unplanbares“ (Michl 2009, S.40). In der Panikzone kann eine Blockade einsetzen: „Notfall, Verletzung, objektive Gefahr, Unfall“ (Michl 2009, S.40). Erhebliche Unsicherheiten und Panik entstehen, verhindern Lernen und können sogar das Gegenteil bewirken.

Erlebnispädagogische Waage:

Mit dem Bild einer Waage verdeutlicht sich das Verhältnis zwischen Ereignis und Erlebnis, Reflexion und Transfer (Michl 2009, S.10). Auf der einen Seite dieser Waage befinden sich die Ereignisse. Diese Ereignisse werden von Schul-Erlebnis-PädagogInnen angeboten. In der anderen Waagschale befinden sich Erfahrung, Reflexion und Transfer. Die Persönlichkeit des Individuums stellt das Standbein der Waage dar. Die Ereignisse werden nun vom Individuum zu einem Erlebnis verarbeitet (vgl. *E-Kette*). Das Individuum kann das Ereignis zu einem inneren Erlebnis werden lassen und damit den Gehalt des Ereignisses zu einer

wertvollen eigenen Erfahrung gestalten. Werden lediglich Ereignisse angeboten, neigt sich die Waagschale in Richtung Freizeitpädagogik. Wird hauptsächlich auf die Auswertung von Erlebnissen Wert gelegt, neigt sich die Waagschale zur anderen Seite, also eher in den Bereich der Selbsterfahrung. Es ist Aufgabe der SEP, aus dem Erleben einen Lerneffekt zu gestalten und die Balance herzustellen.

5. Lerntransfermodelle der Schul-Erlebnis-Pädagogik

Es gibt in der SEP drei vorherrschende verschiedene Modelle, wie Reflexion stattfinden kann:

The mountains speak for themselves

Die Übertragung des Erlebten in Erfahrung und Gelerntes geschieht automatisch. Die Berge gelten als die stillen Meister, den Teilnehmenden bleibt es selbst überlassen, wie sie ihre Erfahrungen verarbeiten. Aufgaben der Leitung liegen darin, Situationen schaffen, die Erlebnisse zu arrangieren und weniger Beratung und Moderation anzubieten.

Outward Bound Plus

Nach der Aktivität findet eine Reflexion statt. Wichtig ist, Reflexion zu fördern und eine Einsicht in das eigene Handeln zu bewirken. Der Bezug zu Erlebnis und Alltag soll anschließend hergestellt werden. Die Aktion und die reflexive Aufarbeitung folgen nacheinander. Die Aufgabe der Leitung besteht darin, Reflexion anzuleiten und anzuregen. In dem Modell geht es um Lernen im Anschluss an die Erfahrung. Die Natur ist ein Handlungsort. Lernen findet hauptsächlich in der Reflexion und nicht mehr wie bisher in der Aktion statt.

Metaphorisches Modell

Hier liegt der Akzent auf der erlebnisreichen Aktion, die jedoch nicht nur angeboten wird, sondern isomorph ist (Isomorphie bedeutet Strukturgleichheit). Das heißt, je mehr ein Erlebnis in seinen Grundzügen denen des Alltags ähnelt, umso wirkungsvoller kann es auf Alltagssituationen übertragen werden. Eine Metapher ist der Alltagssituation umso

ähnlicher, je mehr Strukturelemente auf beiden Seiten übereinstimmen. Das kann mit Metaphernarbeit geschehen, die eine Situation in einem neuen Blickwinkel erscheinen lässt und hilft aus vorgefertigten Einschätzungen heraus zu kommen. Die Botschaften, die in Bildern stecken, werden mit allen Sinnen erfahren und können so zu Erkenntnissen verhelfen. Auf angeleitete Reflexion wird verzichtet, stattdessen wird darauf gesetzt, dass die Alltagsthemen in dem Setting auftauchen und hier mit Isomorphie an die Oberfläche kommen. Durch diese kann dann wiederum ein Transfer stattfinden, der es ermöglicht, neue Erfahrungen in den Alltag zu übertragen.

6. Standards der Schul-Erlebnis-Pädagogik

Die Schul-Erlebnis-Pädagogik orientiert sich an Standards in den folgenden Kompetenzbereichen:

- pädagogisch-psychologische Kompetenz: Softskills
- fachlich-technische Kompetenz: Hardskills
- persönlichkeitsbezogene Kompetenz: Metaskills
- ökologische Kompetenz

Warum orientiert sich die SEP an Standards? Für die SEP ist es wichtig, dass sie mit Verantwortung und Professionalität umgesetzt und in den Schulen eingesetzt wird. Ein ganz wesentlicher Aspekt liegt in einem gemeinsamen Verständnis von Sicherheitsaspekten, von fachlichen Qualifikationen und Persönlichkeit, die sich der Chancen und Grenzen bewusst ist.

Deshalb gehören zu den *Softskills* konzeptionelle, prozessorientierte und gruppensdynamische Fähigkeiten, die helfen, mit schwierigen Situationen umzugehen sowie Angebote zur Lösung und Weiterentwicklung zur Verfügung stellen können.

Die *Hardskills* berücksichtigen Fähigkeiten zur Organisation, Umgang mit Material, Berücksichtigung des Sicherheitsaspekts, eigene angemessene psychische und physische Voraussetzungen sowie theoretisches und praktisches Wissen zur Erlebnispädagogik.

Die *Metaskills* beziehen sich auf die Persönlichkeit der SEPädagogen, bei der eine Bereitschaft zur Weiterentwicklung und selbstkritisches Hin-

terfragen angestrebt wird.

Die *ökologische Kompetenz* beinhaltet den Bezug zur Natur und darin die Verantwortlichkeit und Respekt gegenüber allen Lebewesen und den natürlichen und kulturellen Gegebenheiten.

7. Multiplikatoren für Schul-Erlebnis-Pädagogik – Ausbildung, Aufgaben und Kompetenzen

Für die Arbeit an Schulen stehen zahlreiche ausgebildete SEP-Multiplikatoren zur Verfügung. Diese Kollegen arbeiten in den folgenden Schularten: Grundschule, Förderschule, Hauptschule, Realschule, Förderberufsschule, Berufsschule. Die Ausbildung beruht auf dem Gedanken der Prozessorientierung und will den Beteiligten zunächst eigene Erfahrungen und Erkenntnisse vermitteln.

Die Multiplikatoren befassen sich zu Beginn der Ausbildung mit den theoretischen und praktischen Grundlagen der Schul-Erlebnis-Pädagogik. Die gemeinsam erarbeiteten Standards, die die Aufgabefelder der Lehrkräfte betreffen, werden bei der unterrichtlichen und schulischen Arbeit zugrunde gelegt. Das Lerntransfermodell (s.d.) ist Ausgangspunkt für die beständige eigene und die Schülerinnen und Schüler betreffende Reflexionsarbeit.

Teamentwicklung im Klassenzimmer, ebenso Projektmanagement und Kommunikationsmodelle sind wesentliche theoretische Bausteine, die in der Ausbildung auch praktisch erfahren werden. Die Multiplikatoren sind erfahren in Moderation von Übungen und Prozessen sowie in Grundlagen der Erwachsenenbildung, die sie in Fortbildungen umsetzen.

8. Schulerlebnispädagogik in der Ganztagsklasse am Beispiel eines Jugendherbergsaufenthaltes mit dem Schwerpunkt Erlebnispädagogik

Die 5. Ganztagsklasse der Hauptschule Garching setzte sich zusammen aus 15 Jungen und 10 Mädchen. Die Schüler kamen aus drei verschie-

denen Schulorten und sechs verschiedenen Klassen und kannten sich daher nur zum Teil.

Bereits in der dritten vollen Schulwoche des neuen Schuljahres planten zwei Ganztagslehrerinnen einen Aufenthalt in der Jugendherberge Berchtesgaden, die eine erlebnispädagogisch orientierte Woche anbot.

Nach der Ankunft am Montag ging es los mit Übungen zum Kennenlernen. Dazu gehörte die „Heimatkarte“ (Gilsdorf & Kistner 2009, S.38).

Dabei gruppieren sich die Teilnehmer nach bestimmten Vorgaben. Es folgte das „Alle in einer Reihe“ (Gilsdorf & Kistner 2009, S.52). Hier sollen sich die TN ohne Absprache nach dem Geburtsdatum auf einem Brett ordnen. „Der schnelle Ball“ (Gilsdorf & Kistner 2009, S.88) gehört zu den Kooperationsübungen. Den Nachmittag begannen wir mit dem „Schwingseil“ (Reiners 2007a S.98), bei dem die ganze Klasse unter dem schwingenden Seil durchlaufen musste, ohne es zu berühren. Bei einem Fehler begannen alle wieder von vorne. Beim „Der Transportring“ (Gilsdorf & Kistner 2008 S.116) müssen alle Schüler einen Ball auf einem Ring, an dem so viele Schnüre befestigt sind wie Schüler mitmachen, über eine bestimmte Strecke transportieren. Am Abend folgte eine Fackel- und Mutwanderung in der bestimmte Aufgaben, wie z.B. ein Stück in der Dunkelheit alleine gehen, erfüllt werden mussten.

Der Dienstag begann mit einer weiteren Übung zum Kennenlernen, dem „Namensduell“ (Gilsdorf & Kistner 2009 S.34). Darauf folgte der „Namenssalat“ (Reiners 2007b S.59), bei dem die Kinder paarweise zusammenstehen und ihre Namen tauschen und auf Zuruf dem neuen Namen folgen. „Der Vertrauenslauf“ (Gilsdorf & Kistner 2009 S.78) gehört zu den Vertrauensübungen. Am Nachmittag folgte die Stadtrallye, bei der die Schüler bestimmte Aufgaben erfüllen mussten. Vor dem Abendessen ging es an die Planung eines „Chill-Abends“. Die Schüler wurden in 4 Gruppen eingeteilt. Eine war zuständig für den Beginn und die Moderation, die zweite für die Wohlfühlmassage (mit Igelbällen), die dritte für die (Quark)Masken und die vierte für die Vitaminbar. Jede Gruppe musste ihren Platz herrichten, dekorieren und die benötigten Utensilien bereitstellen. Es galt das Motto: Jeder gibt und jeder bekommt. Dieser Abend war für alle Schüler ein voller Erfolg.

Der nächste Tag begann mit „A-So-Ko“ (Gilsdorf & Kistner 2009 S.48) einer Aufwärmübung. Anschließend folgte der „Heiße Draht“ (Reiners

2007a S.116), bei dem es um die Kooperation der Teilnehmer ging. Den Nachmittag verbrachten wir auf einem Abenteuerspielplatz. Dort waren die Spielphasen unterbrochen von dem „Chinesisch Kobeln“ (Reiners 2007b S.75), einer Aufwärmübung und dem „Spinnennetz“ (Gilsdorf & Kistner 2009 S.124), das zu den Kooperationsübungen gehört. Das „Der Kanal“ (Gilsdorf & Kistner 2008 S.101) schloss den Tag ab und der Abend gehörte den Kindern.

Am Donnerstag wurden die Schüler in Gruppen eingeteilt für den „Großen Eierfall“ (Gilsdorf & Kistner 2009 S.94). Im Anschluss daran bereiteten alle zusammen das Gut-Drauf-Picknick vor und genossen es gemeinsam. Am Nachmittag folgten die Kooperationsübungen „7 Menschen mit 4 Füßen“ (Gilsdorf & Kistner 2009 S.87) und „Eiszeit“ (Reiners 2007b S.169). Im Anschluss daran ging es an die Planung des Abschlussabends mit Vorführungen und Musik. Auch dieser Abend machte den Kindern sehr viel Spaß und alle räumten sogar gemeinsam ohne Murren wieder auf.

Am Freitag wurde die Woche reflektiert, bevor es wieder nach Hause ging. Die Schüler äußerten sich grundsätzlich sehr positiv. Es schien, dass aus 25 Individualisten eine Gruppe entstanden war, die ein großes Zusammengehörigkeitsgefühl entwickelt hatte.

Fazit: Die erlebnispädagogischen Übungen gehören weiterhin zu unserem Schulalltag und haben einen festen Platz in der wöchentlichen Planung, was bei den Schülern immer noch auf große Begeisterung trifft.

Literatur

Autorengruppe Bildungsberichterstattung(2008): Bildung in Deutschland. Bielefeld: Bertelsmann.

Heckmair, B./ Michl, W.(2004): Erleben und Lernen: Einführung in die Erlebnispädagogik
Neuwied: Luchterhand.

Gilsdorf, R./ Kistner, G.(2009): Kooperative Abenteuerspiele Band 1: Praxishilfe für Schule, Jugendarbeit und Erwachsenenbildung. Seelze-Velber: Kallmeyer.

Gilsdorf, R./ Kistner, G.(2008): Kooperative Abenteuerspiele Band 2: Praxishilfe für Schule, Jugendarbeit und Erwachsenenbildung. Seelze-Velber: Kallmeyer.

König, A., König, S.(2005): Outdoor-Teamtrainings: Von der Gruppe zum Hochleistungsteam. Augsburg: Ziel.

- Michl, W.(2009): Erlebnispädagogik. München: Reinhardt.
- Pestalozzi, J.H.(1932): Sämtliche Werke. Band XIII, Berlin, Leipzig.
- Reiners, A.(1995): Erlebnis und Pädagogik. München: Sandemann.
- Reiners, A.(2007a). Praktische Erlebnispädagogik Band 1: Bewährte Sammlung motivierender Interaktionsspiele. Augsburg: Ziel.
- Reiners, A.(2007b): Praktische Erlebnispädagogik Band 2: Neue Sammlung handlungsorientierter Übungen für Seminar und Training. Augsburg: Ziel.
- Von Hentig, H.(1993): Die Schule neu denken. München, Wien: Hanser.

Zu den Autorinnen

M.A. Eva-Maria Post. Dozentin für die Pädagogik und Didaktik der Grund- und Hauptschule an der Akademie für Lehrerfortbildung und Personalführung. Arbeitsschwerpunkte: Ganztagsklassen, Prävention und soziales Lernen.
e.post@alp.dillingen.de

Ute Albustin ist erfahrene Ganztagschullehrerin.

Hans Dasch

„Mental TOP“ – Gehirntaining und Leistungsförderung an der Schule. Beispiele aus der Praxis

Vorbemerkung: Die wissenschaftlichen Erkenntnisse, die den hier dargestellten schulischen Aktivitäten zugrunde liegen, werden ausführlich im Beitrag von Siegfried Lehl u.a. erläutert.

1. Schule – Mental Top – Einführung und Erprobung an der Grundschule Volkenschwand

Das Basismodul „Schule“ wurde durch Schulversammlungen (Eltern – Lehrkräfte / Lehrkräfte – Schülerinnen und Schüler) und eine öffentliche Informationsveranstaltung mit dem Wissenschaftler Dr. Siegfried Lehl, dem Schirmherrn Graf Philip von und zu Lerchenfeld, MdL, dem Schulleiter Rektor Hans Dasch und dem Akademieratsvorsitzenden Martin Neumeyer, MdL eingeführt.

Im Oktober 2007 fand das grundlegende Testverfahren (international übliche Standard-Testung) bezüglich der Feststellung des Intelligenzquotienten der Kinder an der Grundschule Volkenschwand statt. Die Eltern wurden in einem Elternabend darüber informiert. Alle Eltern erklärten schriftlich ihre Zustimmung.

Anschließend wurden die geistige und sozial-emotionale „Fitness“ der Kinder durch die Einführung der folgenden Mental-Focus-Aktivitäten erhöht:

1. Reizung der Sinne durch Riechen: am Eingang der Schule wurden wohlriechende Kräuter aufgestellt.
2. Ein sog. „Zweites Starterfrühstück“ wurde für alle Kinder eingeführt, um den Glukosewert im Gehirn möglichst lange konstant zu halten. (Viele Kinder frühstücken nicht. Ein Vollkornprodukt wurde speziell dafür von einem hiesigen Bäcker entwickelt und wird nun für die Kinder angeboten.)

3. Visualpädagogische Gruppen-, Entspannung- und Energieübungen (Steigerung von Selbstvertrauen und Mitgefühl für andere, Teamfähigkeit)
4. „Gehirnjogging“ / Mentales Aktivierungstraining bei Ermüdungsphasen im Lernprozess nach Dr. Lehl
5. Ausgleichsübungen rechte/linke Gehirnhälfte (externe Trainer)
6. Regelmäßiges Trinken zur Steigerung der fluiden Intelligenz: Alle Schüler trinken zuckerfreie Getränke, hauptsächlich Wasser, im 45 Minuten-Takt.



Abbildung 1: Dinkel-Vollkorn-Brezenstangerl

Abbildung 2: Trinken im 45-Minuten-Takt

Abbildung 3: Übung zur Koordination von linker und rechter Gehirnhälfte

Abbildung 4: Visualpädagogische Übungen

Die erste Messung/Überprüfung der Effizienz der Methoden fand nach sechs Wochen statt. Um die Aufmerksamkeit und den Wachheitsgrad der Kinder während des Unterrichts besser zu erfassen, wurde eine ent-

sprechende Testung entwickelt (Alertometer Testung). Die Kinder wurden dabei mit Hilfe von Bildern mit den Wachheitszuständen *schläfrig, entspannt, wach, voll wach, überreizt, panisch* vertraut gemacht. Sie wurden dann im Abstand von zehn Minuten von einer Unterrichtsbeobachterin aufgefordert, das für ihren aktuellen Zustand übereinstimmende Bild anzukreuzen. Wurden nun in den Unterricht Aufmerksamkeitsübungen (Mentale Aktivierungsübungen) eingebaut, wurde der erwünschte Zustand „voll wach“ sofort erreicht.

Angesichts der gesamtgesellschaftlichen Bedeutung von Verbesserungsmöglichkeiten auf dem Gebiet Schule und Lernen und dem Potenzial, gleichzeitig die Stressbelastung von Schülerinnen und Schülern zu senken, ist es von breitem öffentlichen Interesse, die in Expertenkreisen entwickelten Wissenszuwächse auf ihre Anwendbarkeit und Effizienz bei Lehr- und Lernprozessen in der Schule zu prüfen.

Genau dies war das Ziel der Arbeit in der Schule. Es geht um die Erarbeitung von Maßnahmen, die den Transfer von in der Wissenschaft erarbeiteten Konzepten und Arbeitsvorschlägen zur Verbesserung der Gehirnleistung in den Schulalltag fördern. Die Erprobung an weiteren Modellschulen (z.B. Gymnasien 5./6. Klassen) dient dabei sowohl der Entwicklung von anwendungsbereiten Maßnahmen als auch deren Evaluation. Die Wirkung der Maßnahmen und Konzepte auf biologische und mentale Kenngrößen der Gehirnleistung wird mit psychometrischen Messverfahren erfasst und einer wissenschaftlichen Wirkungsanalyse zugänglich.

2. Elternhaus – Mental TOP

Neben den Aufklärungsveranstaltungen hatten die Eltern auch Zugang zu einzelnen Übungsphasen an der Schule. Die Reaktionen waren sehr positiv. Nach Ostern wurden vor allem intensive Eltern-Workshops zum Thema „Brainfood“ (Essen und Trinken) und „So stärke ich Vorstellungskraft und positive Haltung meines Kindes wirksam“ durchgeführt. Damit sollen die Eltern noch sicherer werden, auch zu Hause die Optimierung der geistigen Fitness zu fördern.

Gleichzeitig achten nun die Eltern besser auf „gehirngerechte“ und damit gesunde Ernährung ihrer Kinder und sich selbst. (s. auch *Optimale Gehirnernährung für Kinder*, Alfons Schuhbeck, Dr. Peter Schleicher)

Moderierte Elterngespräche (in Kleingruppen in Kooperation mit dem Elternbeirat) wurden über einen Zeitraum von vier Monaten (Oktober 2007 bis Januar 2008) eingeführt und verstärken dadurch das Verständnis und das Bewusstsein für „Lebenslanges Lernen“ nun auch bei den Familien zu Hause. Die positive Kommunikation über die Maßnahmen ist eine Grundlage für Akzeptanz und Nachhaltigkeit.

Die Inhalte von Mental TOP – wurden auch in die „KESS-Ausbildung“ für Eltern und Betreuungskräfte im Rahmen der Ganztagschulgestaltung mit übernommen (vgl. www.kess-experten.de, Modul „Lernerfolg und Gehirn“)

Die Ergebnisse der empirischen Studie zeigten, dass mit einfachen biementalen Maßnahmen wie zum Beispiel das bewegliche Sitzen auf so genannten „Swoppern“ die geistige Fitness aktiviert werden konnte. „Während der Bewegung denken wir schneller und komplexer“, erklärte Lehl. Die Ergebnisse sprachen für den Erfolg des „Modells Volken-schwand“: Die Drittklässler besaßen im Durchschnitt einen höheren IQ als Hamburger Gymnasiasten.

3. Visualisierung – Mental TOP

Mental TOP besteht aus Bausteinen, die ohne großen Zeitaufwand in den normalen Pflichtunterricht integriert werden können. Sie sind teils lehrplanbezogen zu gestalten und haben außerdem eine positive Wirkung auf die allgemeine geistige Leistungsfähigkeit bzw. auf die psychische Stabilität der Schülerinnen und Schüler. Diese Maßnahmen fördern die mentale Fitness und emotionale Stabilität der Kinder sowohl durch eine gehirnspezifische Versorgung mit Energie als auch durch Methoden der Aktivierung, Motivation und Visualisierung.

Der innovative Ansatz – im Vergleich zu bisherigen Gesundheits- bzw. Präventionsaktionen in den Schulen – ist die Verbindung und Nachhaltigkeit (Verinnerlichung) aller Bausteine durch die Visual- und Motivationspädagogik. Die Visualisierung zeichnet sich dadurch aus, dass die

Schüler gestärkt und unterstützt werden, so dass sie Zutrauen zu sich selbst und ihren Fähigkeiten entwickeln und erhalten, Zielsetzungen formulieren lernen und ein Gefühl für Erfolg und Machbarkeit entwickeln.

Um Verhalten nachhaltig zu ändern, müssen den Kindern bildliche Vorstellungen („Kopfkino“) vermittelt werden. Einfache Gegenstände, die sich Kinder vorstellen, ausmalen und mit Sinnhaftigkeiten umgeben, werden zu Bilderfolgen geformt, die sich wohltuend und mit vorgezogenem positivem Ergebnis einprägen (Antizipation). Dieser positive „Film“ bildet eine stabile Basis für selbstbewusstes und angstfreies Lernen. Beispiel: So drehen Lernende, die vor dem „mündlichen Abfragen“ in Angst-Reaktionen verfallen und sich vorher schon negative Bilder ausmalen, einfach den Spieß um: Die Zielsetzung wird positiv und klar beschrieben und mit den zwei Wörtern „ruhig“ und „konzentriert“ definiert. Dabei verbindet man mit diesen Zielwörtern bereits ein angenehmes Gefühl des Selbstvertrauens beim „mündlichen Abfragen“. Nach dieser klaren, untermauerten Zielsetzung folgt zur Entspannung das Vorstellungsbild eines Wasserfalles. Das folgende ruhige Ein- und Ausatmen konzentriert sich bereits auf die zwei Zielwörter z.B. „ruhig und konzentriert“. Der Schüler lässt sich nun in seiner Vorstellung von diesen zwei Wörtern durch ein erfolgreiches und positiv-emotionales Abfragen führen, dass schließlich in einem krönenden Erfolg z.B. in einem großen Lob von der Lehrkraft oder den Eltern mündet. Dieses angenehme Gefühl von Selbstbewusstsein und Erfolg wird auch außerhalb der Schule immer wieder durch ein bewusstes Erinnern an die zwei Zielwörter vertieft. Allmählich verbreitert sich so die positivmentale Basis, verdrängt die früheren angstbesetzten Bilder und ersetzt diese durch die stabilen und starken Eindrücke.

Visualisierungsübungen wurden und werden nach wie vor im Unterricht zur Sicherung der Lerninhalte und zur Vorbereitung auf sportliche Erfolge eingesetzt. So wurden die Schüler der kleinen Landschule Volkenschwand Kreismeister im Schwimmen – vier aufeinander folgende Jahre – mit visual-gestütztem Mentaltraining.

Mental TOP entwickelte sich positiv als Unterrichtsprinzip für das Lernverhalten der Schülerinnen und Schüler und ebenso stressreduzierend

für die Lehrkräfte – positives Wohlbefinden in der Schule förderte die Leistungsmotivation und minderte störendes Verhalten.

Die Erfahrungen und Ergebnisse der ersten Testphase gaben den Anlass zur Intensivierung der Arbeiten und führten zur Übertragung auf den gymnasialen Bereich, d.h. sechs niederbayerische Gymnasien nehmen an einer Begleitstudie Mental TOP teil (Kelheim, Dingolfing, Deggen-
dorf, Niederaltaich, Zwiesel und Freyung). Die Studie unter der organi-
satorischen Leitung von MB Klaus Drauschke, wissenschaftlichen Be-
gleitung von Dr. Siegfried Lehl und der Trägerschaft der Gesundheits-
akademie Mainburg wird voraussichtlich im Juni 2010 erste Ergebnisse
belegen.

Zum Autor

Hans Dasch ist Rektor der Grundschule Volkenschwand und im Vorstand der Volkshoch-
schulen Mainburg und Umgebung sowie der Gesundheitsakademie Mainburg. Er ist
Entwickler mentaler Trainingsmethoden für Kinder und Erwachsene.

marianne.dasch@t-online.de

Christoph Edgar Arnold

Tagesrhythmisierung vor dem Hintergrund gehirngerechten Lernens. Lernumgebung erfolgreich gestalten

„Manchmal hatte ich das Gefühl, die Schüler und Schülerinnen sind morgens gar nicht so frisch, sondern schlafen mit offenen Augen. Irgendwie war ich immer darüber ein Stück beleidigt, denn ich liebe mein Fach und finde es spannend und wertvoll.“ (K. Hartmann; Physiklehrer; 2002)

Auf der Suche nach Gelingensbedingungen für Unterrichtsqualität stößt man immer wieder auf kleine anregende Widersprüche in unserem Alltag an den Schulen. Das Eingeständnis und die aufmerksame Wahrnehmung der vielen kleinen Ungereimtheiten geben uns stets aufs Neue Gelegenheiten zum Nachdenken, wie der Bildungsprozess in und um die Institution Schule nachhaltig gestaltet werden kann.

Vor dem Hintergrund unterstützender Argumente aus dem Bereich der Neurobiologie können wir Pädagogen nun gestärkt an vielen Dingen festhalten bzw. auch zu einigen vergessenen oder verschmähten zurückkehren. Wir können uns aber auch auf den Weg machen, Grundlegendes in Frage zu stellen, um den Schülerinnen und Schülern einen wirklich guten Tag des Lernens zu bereiten.

Gehirnarbeit und Lernprozesse sind schon seit einiger Zeit verstärkt im Fokus wissenschaftlicher Arbeit und des öffentlichen Interesses. Folgende Zitate sind typische Zusammenfassungen aktueller Ergebnisse:

„Das Gehirn lernt immer, Sie müssen es schon ins Koma legen.“

„Lernen bedeutet Modifikation synaptischer Übertragungsstärke.“ (beide Zitate: Spitzer 2002)

Aufmerksamkeit, Emotionen und Motivation beeinflussen das Lernen in besonderer Weise und müssen deshalb von den Pädagogen in ihrer Arbeit auch besonders berücksichtigt werden. Um Aufmerksamkeit und Motivation aufrecht zu erhalten und Emotionen in den Lernprozess einzubinden, bedarf es besonders an einer Ganztagschule einer besonderen Rhythmisierung der Tagesstruktur.

1. Tagesrhythmisierung am Beispiel der sportbetonten Schule Liebertwolkwitz/ Grundschule und Hort der Stadt Leipzig

Die Schule Liebertwolkwitz (Leipzig) ist eine Ganzttagsschule in voll gebundener Form und praktiziert den Wechsel von An- und Entspannung im Tagesablauf durch Unterricht am Vor- und Nachmittag für eine Grundschule in sehr stringenter Weise.

Sie ist Modellprojektschule im Projekt „Fokus Kind“ des sächsischen Bildungsinstituts zur Gestaltung des Bildungstages von Jungen und Mädchen, deren wissenschaftliche Untersuchung mit rund 1400 Kindern in Kooperation mit dem Gehirnforscher Prof. Manfred Spitzer vom Zentrum für Neurowissenschaften und Lernen (ZNL) in Ulm erfolgt. Im Ergebnis sollen Erkenntnisse gewonnen werden, wie ein optimaler Bildungstag von Kindern aussieht.

Aus dem nachfolgenden Stundenplanbeispiel ist die stringente Rhythmisierung ersichtlich:

													Draußenstag		
Stundenplan	Montag			Dienstag			Mittwoch			Donnerstag			Freitag		
	Hort			Hort			Hort			Hort			Hort		
7:45 - 8:30	1	Hort	LA BD	Rel	Töpf	FB, Reit, Tu	FB, Reit, IT	Hort		GU			GU	107	
8:45 - 9:30	2	Singen	Musik	FB	Hort	FB, Reit, Tu	Töpf	bet Ub	Hort		GU		Schw	SH	
9:50 - 10:35	3	GU			En			Fö	Hort	Logo	Wald Tag	Praxis Tag	Eth	Schw	SH
10:45 - 11:10	4	Sp			Hort			Sp	Logo				GU		Sp
11:40 - 12:25	5	Mittag	Musik	Mittag	WK	En	En		Logo		Tu		GU	107	
12:35 - 13:20	6	Fö/HA	Musik	Fö/HA	WK	En	Mittag	Fö/HA	Logo	Mittag	Fö/HA		Mittag		
13:30 - 14:15	7	GU		Musik	Eth			Hort	En 1/2	Hort	GU		Vorlesen	Ad	
14:25 - 15:10	8	Schw	Hort		Eth			GU			GU		Hort		
15:20 - 16:05	9	FB	Hort		GU		Hort		Hort			Hort			
16:15 - 17:00	10	Tanz	Hort		Ski	Hort		Tanz	Frz	Hort			Hort		

Legende:

- Sportprofilblock: kein Unterricht am Montag-Mittwoch (erste, zweite Stunde)
- GU: Grundunterricht (Klassenlehrerprinzip mit Deutsch, Mathematik, Sachkunde als Lernzeit zusammengefasst)
- Fö: Förderunterricht in Gruppen;
- Logo: Deutschförderung LRS mit Logopädin
- Schw: Schwimmunterricht in der Schwimmhalle
- Draußenstag: Lernen im Wald;
- Praxistag: alternative Lernorte: Betriebe, Museum, Rundfunkanstalt, Exkursionen, Theater
- Singen: Start der Woche - die gesamte Schule trifft sich und singt gemeinsam
- Vorlesen: Abschluss der Woche – Schulleiter liest allen Klassenstufen aus Kinderbüchern vor

Sport? – nie ohne! Die Schule Liebertwolkwitz ist eine staatliche Grundschule der Stadt Leipzig und führt ein sportbetontes Schulleben mit zusätzlichem Sportunterricht (1-3 Wochenstunden) zusätzlich zu den obligatorischen Lehrplansportstunden (3 Wochenstunden) in den Sportarten:

- Fußball
- Ski-Langlauf und Ski-alpin
- Leichtathletik
- Hockey
- Turnen
- Sportreiten
- Tischtennis

Dieses sportliche Profil bietet den Schülerinnen und Schülern ein Angebot hinsichtlich Neigung und Interesse (Breitensport) sowie im Sinne einer frühzeitigen Talentförderung (leistungssportlicher Aspekt).

Weiterhin gehört das Konzept des Bewegten Unterrichts (Müller 2003) als Qualitätsmerkmal zum Schulprogramm der Schule. Bewegung wird ganztägig und besonders im Unterricht bei den Schülern ermöglicht bzw. eingefordert. Schwerpunkte sind:

- geöffnete Unterrichtsformen wie Werkstattarbeit, Wochenplanarbeit, Freiarbeit, etc., die immer wieder Bewegung der Kinder einfordern,
- dynamisches Sitzen (Sitzbälle, Sitzkissen, etc.), Steharbeitsplätze, Lesecke im Klassenzimmer mit Kissen, mobile Klassenmöbel,
- jederzeit Trinkmöglichkeit (Wasser!), Trinkbrunnen im Schulhaus
- Bewegungsangebote in den Pausen (Spielgeräte zur Hofpause, geöffnete Turnhalle in den Pausen, Boulderwand im Schulgelände, etc.)
- Waldpädagogik; ein Tag in der Woche als „Draußentag“ – Lernen im Wald (Gerüche unterstützen wesentlich die Merkfähigkeit – Lernen mit allen Sinnen).

Diese vielfältigen Bewegungsmöglichkeiten bedingen einerseits ein recht mobiles Schulleben über den Tag, andererseits erleben die Pädagogen die Schülerinnen und Schüler mit mehr Gelassenheit, Leistungsbereitschaft und einer erhöhten Selbständigkeit und Selbstverantwortung.

2. Unser Bezug zur Lernpsychologie

Aufmerksamkeit

Mit unserem Konzept erreichen wir bei den Schülerinnen und Schülern eine bessere Aufmerksamkeit, denn Lernen setzt einen wachen Geist voraus (Selektive Aufmerksamkeit - Details zuwenden, Details ausblenden, zeitliche Aufmerksamkeit - Vigilanz).

Die vielfältigen kindgemäßen Angebote fordern die innere Erregung der Schülerinnen und Schüler, die dabei meist selbst das Maß bestimmen. Extravertierte Schülerinnen und Schüler haben wenig eigene Erregung und benötigen von außen einen „extra Kick“. Eher introvertierte Schülerinnen und Schüler haben viel eigene Erregung, benötigen weniger Anregung, aber dafür Unterstützung, am Geschehen außerhalb ihres Körpers teilzunehmen.

Sportliche, musikalische oder künstlerische Angebote öffnen das Bewusstsein, fördern die Aufmerksamkeit und steigern die Konzentrationsfähigkeit. Jedes Kind kann hier Selbstbewusstsein außerhalb von mathematischen oder orthographischen Themen aufbauen. Die so gestärkten Schülerpersönlichkeiten tragen dann eventuellen Misserfolg oder Teilleistungsdefizite mit mehr innerer Kraft.

Merkfähigkeit

Die rhythmisierte Tagesstruktur unterstützt unter anderem die Merkfähigkeit bei den Schülerinnen und Schülern, indem der Stundenplan lernpsychologischen Anforderungen entspricht. Die Merkfähigkeit ist abhängig vom Zustand der Aufmerksamkeit und hinsichtlich der selektiven Aufmerksamkeit werden bestimmte Hirnareale aktiv. Hier gibt es nun einige Schwierigkeiten für eine angemessene Gedächtnisleistung: Fächergruppen wie Physik, Chemie, Biologie oder Englisch, Französisch, Latein, Deutsch nacheinander bzw. aufeinander folgend im Stundenplan sind kontraproduktiv für die Merkfähigkeit, weil ähnliche Hirnareale angesprochen und damit nicht gefestigte Wissensspuren „überlagert“ werden. Unsere Tagedstruktur (gemeinsam mit dem Hort im Schulhaus) versucht diesen Bedingungen Rechnung zu tragen:

- *Am frühen Morgen* muss der Geist „erweckt“ und bewusst bewegt werden (Sport, Musik, etc.). Insbesondere das motorische Lernen ist am Morgen erfolgreicher als am Nachmittag.
- *Vormittags* erleben wir die Schülerinnen und Schüler mit guter Konzentration, jedoch emotional noch entwicklungsfähig (gut für Übungen, Training, Vokabellernen, „pauken“).
- Eine Stunde *Mittagsfreizeit* (Entspannung, Bewegung, Sauerstoff, Spielen, Yoga, träumen, Sozialkontakte befriedigen, etc.) (Abspeichern des Gelernten) ist zwar weniger lernproduktiv im Sinne von Unterricht, jedoch enorm wichtig für bisherige und folgende Lernprozesse.
- *Nachmittags* erleben wir die Schülerinnen und Schüler mit nachlassender Konzentration, jedoch mit starkem emotionalem Ausdruck. Sie begegnen uns nun mit Neugier, Handlungsfreude, Bereitschaft zum Experimentieren („Aha-Erlebnisse“), so dass wir das Gefühl haben, Neues kann jetzt sehr gut gelernt und behalten werden (im handlungsorientierten Unterricht).

Dieses quirlige und bewegte Schulleben kommt bei den Schülerinnen und Schülern sehr gut an. Es scheint ihrer Wesensart, den Bedürfnissen von Grundschulern gut zu entsprechen. Für die Erwachsenen ist es eine deutliche Umstellung und Gewöhnung, denn mit autarken und selbständigen Kindern täglich umzugehen bleibt eine pädagogische Herausforderung.

Erscheint Besuchern in der ersten Wahrnehmung die Betonung auf Sport und Musik als liebenswerte Eigenart einer Grundschule, so basiert diese Orientierung jedoch auf einem klaren pädagogischen Konzept. Viele Wettbewerbe, Ausstellungen, Feste und die Präsentation ihrer Lernprodukte ermöglichen den Kindern monatlich die notwendigen Erfolgserlebnisse und damit individuelle Erfolge. Man kann vermuten, dass die allgemeine Motivation gefestigt und „Dopamin ausgeschüttet“ wird – Freude und Schulverbundenheit sind auch wichtige Faktoren für nachhaltige Lernprozesse.

Emotionen

Informationen, die über die Sinne aufgenommen werden (Lernprozess), müssen eng mit Emotionen verknüpft sein, damit sie langfristig vom

Gedächtnis abgerufen werden können. Die häufige Ansprache der Emotionen der Schülerinnen und Schüler in den vielen Tagesabschnitten unterstützt u. a. die Lernprozesse.

Emotionen	Gehirnbereich	Lerneffekt
positiv	Hippokampus anschl. Subcortex	nachhaltiges Lernen
negativ (z.B. Angst)	Amygdala	rasches Lernen, aber die Anwendung des Gelernten wird später vermieden

Besonders sei hier darauf hingewiesen, dass die Verknüpfung von Lernen mit Angst dazu führt, dass das Gehirn Wissen nicht am von uns erwünschten Ort abspeichert, so dass es später nachhaltig und freudig reaktiviert werden kann, sondern dass die Verknüpfung zwischen der Angst und dem Gelernten bestehen bleibt. Dies gehört zu den menschlichen Überlebensstrategien, dass gefährvolle Themen rasch erlernt werden und später besonders schnell reaktiviert werden können (Stammhirn), so dass im Bruchteil einer Sekunde lebensrettende Entscheidungen getroffen werden können (Löwe von links – laufen nach rechts). Vor 100.000 Jahren war das sinnvoll und wer da lange überlegte, vielleicht noch kreative Problemlösungsstrategien entwarf, die Dinge auf sich wirken lies, lebte nicht lange (vgl. Spitzer 2002).

Wenn Schülerinnen und Schüler angstvoll beispielsweise physikalische Zusammenhänge lernen, werden sie wahrscheinlich im späteren Leben ein „schnelles Fluchtverhalten“ entwickeln, sollten Herausforderungen auf sie zukommen, die mit diesen Inhalten im Zusammenhang stehen. Ähnlich ist es mit Stressfaktoren und deren Folgen für die Gehirnentwicklung der Schülerinnen und Schüler. Bei Stress sinkt als Teil der Überlebensstrategien die Aktivität im limbischen System: das Gehirn geht auf „Sparflamme“. Kurzzeitiger Stress bewirkt im Kleinkindalter manifeste Veränderungen im Kortex. Bei lang anhaltendem Stress verändern sich strukturell die synaptischen Knotenpunkte in den Gehirnregionen, die für das Lernen und die Emotionen zuständig sind. Chronischer Stress (z.B. Vernachlässigung) kann Nervenzellen zerstören und bereits gebildete Kontaktstellen (Neuronen-Arme zerfallen, sterben ab)

wieder auflösen. Das Gleichgewicht zwischen Neuro-Transmittern und ihren Rezeptoren verändert sich, längerfristig gibt es weniger Fasern, die Dopamin und Serotonin ausschütten (das körpereigene Belohnungssystem arbeitet nicht mehr gut). Stress behindert damit die Funktionsweise der Neuronen des Hippokampus als aktivstem Teil des ZNS, da eine verminderte Glukoseaufnahme (Glukokortikoide verursachen Zellschäden) und somit eine erhöhte Toxizität des Glutamats (Neurotransmitter) zu verzeichnen sind (Spitzer 2002).

Fehlende Empathie bei Pädagogen, Konkurrenzsituationen im Klassenzimmer zwischen Mitschülern beeinträchtigen die Wahrnehmung, erzeugen Stress und sind für das nachhaltige Lernen neurobiologisch kontraproduktiv.

Die musischen Themen, der Sport als „Umweg“, gewissermaßen als „emotionale Vehikel“, unterstützen die Pädagogen in ihrem Ansinnen, den Kindern die schulischen Inhalte (Deutsch, Mathematik, etc.) zu vermitteln.

Lernerfolge werden bei den Schülerinnen und Schülern auch individuell angebahnt, indem wir bei Spezialproblemen wie zum Beispiel von Teilleistungsschwächen (Legasthenie, Dyskalkulie) mit Spezialisten zusammenarbeiten. So kommt wöchentlich eine Logopädin in die Schule, um mit den betroffenen Kindern im Rahmen der ganztägigen Bildung zu trainieren. Weiterhin betreut eine Musikpädagogin wöchentlich die Musikschülerinnen und -schüler bei ihren Instrumentalübungen, denn nicht alle Eltern können bei den von den Kindern gewählten Musikinstrumenten Unterstützung und Anleitung geben.

Eine stärkere Einbindung der rechten Hirnhemisphäre durch Einbeziehung von intuitiven und bildhaften Denkprozessen verbessert durch ihren Bezug zu emotionalen Prozessen die Lernpotentiale deutlich (Lukesch 2001).

Tagesrhythmisierung/Anspannung und Entspannung gestaltet sich durch eine Tagesorganisation, bei der wir ohne Schulglocke auskommen, bei der wir bewusst große Lücken im Stundenplan einbauen, in denen dem Gehirn Zeit gegeben wird, gerade Gelerntes zu verarbeiten, bei der immer wieder durch abgestimmt wechselnde Themen unterschiedliche Hirnareale angesprochen werden, bei der Schülerinnen und Schüler auch Zeit finden, soziale Beziehungen zu bilden und zu pfle-

gen. Nicht zuletzt gelingt den Pädagoginnen und Pädagogen öfter ein ausführliches pädagogisches Gespräch zu einem Konflikt. Dies wirkt sich auch auf das soziale Klima aus.

Motivation

Die Freude und die regelmäßigen kleinen und großen Erfolge helfen bei den Kindern eine stabile Lernmotivation zu sichern. Unsere Annahme ist, dass Menschen grundsätzlich von Natur aus motiviert sind zum Lernen. Gesellschaftlich gesehen unterscheiden wir, welche Wissensgebiete es wert sind, Eingang in die staatlichen Lehrpläne zu erhalten. Diese mehr oder weniger fremdbestimmte Auswahl bereitet uns Praktikern in der Schule immer wieder Probleme, wenn wir die Inhalte an die Schülerinnen und Schüler vermitteln wollen. Hier spielt die themenorientierte oder grundsätzliche schulische Motivation zum Lernen eine große Rolle.

Lernprozesse mit lernmotivierten Schülerinnen und Schülern zu gestalten, ist für alle Beteiligten angenehm und bereitet Freude. Da es schwierig ist, demotivierten Schülerinnen und Schülern Lehrplaninhalte zu präsentieren, wünschen wir uns lernbegierige Schüler. Dabei ist es wichtig und Erfolg versprechend, durch professionelle Pädagogen zuerst Demotivation zu verhindern.

Tatsachen, die im Resultat überraschend ausfallen, werden gelernt und beeinflussen unsere Handlungen (Motivation). Bei den so genannten Aha-Erlebnissen spielt das Belohnungssystem um den Transmitter Dopamin eine besondere Rolle.

Erfolgreiches Lernen kann man vor diesem Hintergrund organisieren, wenn man die Schülerinnen und Schüler immer wieder vor Probleme stellt und somit individuelle Erfolgserlebnisse (einschließlich der körpereigenen Belohnung) organisiert. Wer so etwas ständig in der Schule erlebt, kommt gern, bleibt gern länger und erzählt es auch gern weiter.

Schlaf, Entspannung

Mit den geplanten und im Schulalltag eher kürzeren Entspannungsphasen wollen wir den Schülerinnen und Schülern Gelegenheit geben, gerade Gelerntes in Ruhe und unter Einschränkung neuer Eindrücke geis-

tig zu verarbeiten. Auch den Eltern empfehlen wir die Schlafhygiene ihrer Kinder zu Hause zu fördern (Elternabende).

Schlaf ist für die Schülerinnen und Schüler notwendig, um das Erlernte dauerhaft zu speichern bzw. im Schlaf löst das Gehirn Probleme auf „Hochtouren“. Frische Gedächtnisspuren zerfallen leicht und müssen mit vorhandenen verknüpft werden. Neu Erlerntes wird nachhaltig während des Schlafes (vom Hippokampus) zur Großhirnrinde (Subkortex) ins Langzeitgedächtnis „abgespeichert“. Begünstigt wird dies, wenn einige Tiefschlafphasen (I bis IV, REM; ca. sechsmal) ermöglicht werden. Die Bedeutung der Schlafhygiene (Essen, Alkohol, Medien, geringe Schlafzeiten) für das Lernen wirkt aus dem außerschulischen Lebensbereich der Schülerinnen und Schüler in die Schule hinein. Grundsätzlich profitieren Kinder hinsichtlich der Verbesserung von Gedächtnisleistungen von gutem Schlaf.

3. Gelassene Schulpädagogen?

Die kritischen Zeitfenster der speziellen psychischen bzw. neurobiologischen Entwicklungsphasen (Prägungsvorgänge im Gehirn) liegen weit vor der Zeit, in der die schulische Bildung einsetzt; sie liegen in den ersten drei bis fünf Lebensjahren, wobei sich aufgrund der Individualität der Entwicklungsverläufe eine Festlegung auf ein bestimmtes biologisches Alter verbietet. (Säuglinge depressiver Mütter beispielsweise scheinen durch den Mangel an Gefühlsäußerungen in der flachen Stimmlage der Mutter emotional depriviert (Vester 1998).)

Heißt das „Schule sollte mit der Geburt beginnen“, um bleibende und im weiteren Leben positiv nutzbare Spuren im Gehirn zu hinterlassen? Wir können in der Schule nicht alles beeinflussen und es gibt vor Beginn der Schulzeit noch andere Institutionen des Lernens. Kindertagesstätten und frühkindliche Förderung brauchen daher die gleiche Anerkennung und den Respekt, den Schulen in der Gesellschaft haben.

Epilog

Louis verstaut sein Waldhorn in seinem Schließfach. Morgen früh wird er es zum betreuten Üben brauchen. Er ist jetzt nicht mehr so wütend auf Kevin,

der ihn heute früh beim Fußball umgerannt hat. Jetzt hat er Zeit in die Bibliothek zu gehen und die Schulaufgabe in Geometrie zu erledigen. Nachher im Grundunterricht wird er mit dem Zirkel wieder Kreise ziehen, schön rund, wie seine Umschwünge beim Turnen an der Reckstange. In der Mittagsfreizeit wird er seinen neuen Fußball präsentieren... Clara läuft an ihm vorbei. Sie riecht nach Pferd und die Reitkappe kugelt auf den Boden. Sie sagt meist nicht viel, aber wenn es um die Turniere geht, da sprudelt es immer aus ihr heraus. Sein Blick fällt auf seine Essenmarken und er überlegt, was er für heute bestellt hat. Das Schließfach fällt zu. Er will sich Sebastian vornehmen, er schuldet ihm immer noch 2,35€ - oder waren es 3,25€? Dann rennt er los.

Literatur

- Arnold, C.E. (2010). Schulkonzept der Schule Liebertwolkwitz. Online. www.sportgrundschule.de/schule.html (Letzter Aufruf am 25.02.2010)
- Lukesch, H. (2001). Psychologie des Lernens und Lehrens. Regensburg: Roderer.
- Müller, C. (2007). Bewegte Grundschule: Aspekte einer Didaktik der Bewegungserziehung als umfassende Aufgabe der Grundschule. St. Augustin: Academia-Verlag.
- Müller, C. (2003): Bewegtes Lernen in Klasse 1 bis 4 in 3 Bänden: Didaktisch-methodisches Anleitungsmaterial für die Fächer Mathematik, Deutsch und Sachunterricht. St. Augustin: Academia-Verlag.
- Spitzer, M. (2002). Lernen: Gehirnforschung und die Schule des Lebens. Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag.
- Vester, F. (1998). Denken, Lernen, Vergessen: Was geht in unserem Kopf vor, wie lernt das Gehirn, und wann lässt es uns im Stich? DTV Wissen.

Zum Autor

Christoph Edgar Arnold ist Rektor der sportbetonten Grundschule Liebertwolkwitz in Leipzig, sowie Dozent und Doktorand an der Universität Leipzig. Er arbeitete in der Lehrerfortbildung und in der Schulaufsicht.

cearnold@t-online.de

Clever essen – fit in der Schule. Mit Hilfe der DGE-Standards zu einem gesundheitsförderlichen und akzeptierten Speiseangebot

1. In Form - Initiative für gesunde Ernährung und mehr Bewegung

Unter Federführung der Bundesministerien für Gesundheit und für Ernährung, Landwirtschaft und Forsten wurde 2008 Deutschlands Initiative für gesunde Ernährung und mehr Bewegung *In Form* aus der Taufe gehoben (BMELV, BMG, 2008). In der Folge wurden in allen 16 Bundesländern *Vernetzungsstellen Schulverpflegung* eingerichtet. Sie haben die Aufgabe, alle an Schulverpflegung beteiligten Akteure zu unterstützen, ein gesundheitsförderliches, akzeptiertes und bezahlbares Speisenangebot zu etablieren. Basis und Orientierung sind die 2009 in zweiter Auflage erschienenen „Qualitätsstandards für die Schulverpflegung“ der Deutschen Gesellschaft für Ernährung e.V. (DGE 2009a).

Die Einrichtung der Vernetzungsstellen und die Entwicklung der Qualitätsstandards unter dem Dach von IN FORM sind Ausdruck der politischen Wahrnehmung, dass das Verpflegungsangebot an Schulen häufig nicht den Anforderungen an eine ausgewogene, der Gesundheit und Leistungsfähigkeit dienenden Ernährung entspricht (BMELV 2008, S.35).

In Bayern ist die Vernetzungsstelle Schulverpflegung am Staatsministerium für Ernährung, Landwirtschaft und Forsten angesiedelt und in allen Regierungsbezirken mit regionalen Vernetzungsstellen vertreten. Auf der Internetseite www.schulverpflegung.bayern.de bietet sie Fachinformationen sowie eine Übersicht über eigene Projekte und Veranstaltungen. Hier sind jährliche Fachtagungen auf Landes- und Regierungsbezirksebene sowie so genannte RegioTreffe hervorzuheben. Letztere bieten auf regionaler Ebene Akteuren der Schulverpflegung eine Plattform für regelmäßigen Austausch und gegenseitige Unterstützung.

2. Qualität des Speiseangebots und schulische Leistungsfähigkeit

Die Redewendung „Ein leerer Bauch studiert nicht gerne“ ist Allgemeingut und zeigt, dass das Wissen um den Zusammenhang von regelmäßigen Mahlzeiten und geistiger Leistungsfähigkeit kein neues ist. Die vielfältigen Bemühungen um ein gesundes Schulfrühstück zeugen von der Erfahrung vieler Lehrender, dass sich eine ausgewogene Gestaltung der einen Mahlzeit, die in den bisher üblichen Schul(vor)mittag fällt, positiv auf das schulische Arbeitsklima auswirkt. Sie engagieren sich beharrlich, Kindern die Zusammensetzung eines ausgewogenen Schulfrühstücks nicht nur verständlich sondern mit seinen vier Bausteinen – Brot oder Flocken auf Vollkornbasis, einer Komponente aus Milch, Käse oder Joghurt, Obstsnitze oder Gemügesticks sowie ein Getränk – in verschiedensten Kombinationen auch schmackhaft zu machen: Und das meist sehr erfolgreich. Die Bedeutung der Pausenmahlzeit ist umso größer, je mehr Kinder ohne Frühstück in die Schule kommen. Das bayerische Kultusministerium trägt dem Rechnung durch die verpflichtende Einführung des Programmes „Voll in Form“ für alle Grundschulen.

Vollkornbrot oder -flocken enthalten Stärke in einer Form, die im Gegensatz zu zuckerhaltigen Süßigkeiten und Getränken keinen raschen Blutzuckeranstieg mit nachfolgendem Blutzuckerabfall bewirkt. Vielmehr wird der Blutzuckerspiegel stabilisiert. Dadurch ist Traubenzucker als Hauptbrennstoff des Gehirns jederzeit und gleichmäßig verfügbar. Dies ist für die Konzentrationsfähigkeit bedeutsam, da das Gehirn als Hort der geistigen Leistungsfähigkeit über keine nennenswerten Speicher verfügt und auf eine ständige Energieversorgung angewiesen ist. Eine gleichmäßig über den Tag verteilte, ausreichende Flüssigkeitsaufnahme verbessert die Fließeigenschaften des Blutes: Voraussetzung dafür, dass Nährstoffe durch optimale Durchblutung überhaupt erst an den Ort ihres Bedarfs gelangen können. Eine regelmäßige Aufnahme von Stärke und Flüssigkeit ist somit Bedingung für dauerhafte Konzentrationsfähigkeit (vis 2009).

„Ein leerer Bauch studiert nicht gerne“: Für Lernende, deren Schulprogramm bis in den späten Nachmittag reicht, fallen drei der sinnvollerweise üblichen fünf Mahlzeiten des Tages in die Schulzeit: Zweites

Frühstück, Mittagessen und eine Zwischenmahlzeit am Nachmittag. Nur Frühstück und Abendessen sind vor oder nach der Schule noch möglich. Somit erlangen diese drei Mahlzeiten eine enorme Bedeutung für die ausgewogene Versorgung mit allen benötigten Brenn- und Nährstoffen: Denn Kinder „brauchen ständig ‚Nachschub‘, damit sie nicht müde werden und leistungs- bzw. konzentrationsfähig bleiben“ (aid 2009, S.8). Für Lernende in gebundenen Ganztagsklassen gilt dies an bis zu 200 von 365 Tagen im Jahr!

In Bayern gibt es im Schuljahr 2009/10 an mittlerweile 626 Schulen gebundene Ganztagszüge mit Ganztagsklassen und ca. 56.000 Plätze im Rahmen der offenen Ganztagsbetreuung (StMUK 2010). Aber auch an Schulen ohne ein solches Ganztagsangebot besuchen viele Lernende Nachmittagsunterricht und Nachmittagsangebote.

3. DGE-Qualitätsstandards als Referenz für ein gesundheitsförderliches Angebot

Mit den „Qualitätsstandards für die Schulverpflegung“ der DGE existiert nun eine Definition für gesundheitsförderliches Schulessen, die konkrete Anforderungen an den Einsatz von Lebensmitteln bei der Mittags- und Zwischenverpflegung nennt. Ein an den Qualitätsstandards ausgerichtetes Schulessen gibt allen, die immer öfter immer mehr Zeit in der Schule verbringen, die Möglichkeit, so zu essen, dass sie ganztägig leistungsfähig und langfristig gesund bleiben. Damit ein entsprechendes Angebot angenommen wird, ist eine harmonische Einbettung in die Lebenswelt Schule notwendig. Daher gehen die Qualitätsstandards auf schulische Rahmenbedingungen ein.

4. Anforderungen an Lebensmittel und Getränke in der Mittagsmahlzeit

Die „Qualitätsstandards für die Schulverpflegung“ beschreiben die optimale Gestaltung des schulischen Speisenangebots. Sie weisen die Richtung, in die das aktuelle Mittagsangebot der Schulen schrittweise optimiert werden sollte. Die Basisanforderung an Schulessen definiert

die DGE wie folgt: „Die Mittagsmahlzeit muss ein Hauptgericht mit einem täglichen Angebot an Gemüse – gegart oder als Rohkost – und ein Getränk mit mindestens 200 ml beinhalten.“ (DGE 2009a, S.7).

Ausgehend von dieser Bedingung kann jede Schule für sich klären, welche Schritte zur Verbesserung ihres Mittagsangebots sinnvoll und machbar sind. Dazu empfiehlt es sich, das bisherige Speisenangebot in der Art zu überprüfen, dass für jede relevante Lebensmittelgruppe geklärt wird, wie häufig und in welcher Qualität diese im bisherigen Speiseplan eingesetzt wird. Gemäß den „Qualitätsstandards für die Schulverpflegung“ sind zu berücksichtigen:

- Getränke
- Getreide
- Kartoffeln
- Obst, Gemüse
- Milch, Milchprodukte
- Fleisch, Fleischerzeugnisse, Wurstwaren
- Seefisch
- Fette, Öle
- Kräuter und Gewürze

Wie bereits erwähnt sollte ein Getränk von mindestens 200 ml fester Bestandteil jeder Mittagsmahlzeit sein. In qualitativer Hinsicht sollten die mittags angebotenen Getränke frei von Energie und künstlichen Aromen sein. Geeignet sind somit Trink-, Tafel-, Quell- oder Mineralwasser sowie ungesüßte Früchte- oder Kräutertees (DGE 2009a, S.8).

Analog zu den Anforderungen an das Schulfrühstück gehört zu jeder Mittagsmahlzeit eine Stärkebeilage. Zur Auswahl stehen beispielsweise Teigwaren oder Pizzaböden aus Vollkorngetreide, Brot oder Brötchen, die zur Hälfte aus Vollkorngetreide hergestellt sind, Parboiled- bzw. Naturreis oder Kartoffeln – idealerweise als frisch zubereitete Pellkartoffeln oder als frisch zubereitetes Püree (DGE 2009a, S.8). Daneben fordert die DGE, dass frisches Stückobst bei jedem Mittagessen frei verfügbar ist (DGE 2009a, S.8).

Gemüse, Stärkebeilage, ein Getränk und das Angebot von Stückobst sind somit Kernbestandteile jedes Mittagessens. Sie können entweder vegetarisch zubereitet oder um Lebensmittelgruppen wie Fleisch oder Fisch ergänzt werden, die nicht täglich angeboten werden sollten.

Die genauen Anforderungen an Häufigkeit (DGE 2009a, S.10) und Qualität (DGE 2009a, S.8f.) der Lebensmittelgruppen finden sich in den Qualitätsstandards. Die dort genannten Werte beziehen sich auf einen Menüzyklus von zwanzig Verpflegungstagen entsprechend vier Wochen bei einem Speisenangebot von Montag bis Freitag bzw. fünf Wochen bei einem Speisenangebot von Montag bis Donnerstag. Der Menüzyklus bezeichnet den Zeitraum, in dem sich der Speiseplan nicht wiederholt. Die Dauer von zwanzig Essenstagen soll auch Ganztagschülerinnen und -schülern, die täglich in der Mensa essen, eine attraktive, abwechslungsreiche und ausgewogene Auswahl bieten (DGE 2009a, S.10).

Der Einsatz von Fleisch, Fleischerzeugnissen und Wurstwaren ist laut „Qualitätsstandards für die Schulverpflegung“ auf acht Mal in zwanzig Verpflegungstagen zu beschränken. Dies bedeutet im Umkehrschluss, dass mindestens zwölf Verpflegungstage ohne Fleisch, Fleischerzeugnisse und Wurstwaren zu gestalten sind. Fisch sollte mindestens an vier von zwanzig Verpflegungstagen im Speiseplan auftauchen. Gemäß den Qualitätsstandards ist auf eine fettarme Zubereitung zu achten und Frittieren als Garmethode auf maximal zwei Produkte pro Woche zu begrenzen. Gemüse sollte gedünstet oder gedämpft werden und mit Ausnahme von Kohl bissfest angeboten werden.

Um das Speisenangebot abwechslungsreich zu gestalten, müssen ab fünfzig Tischgästen pro Tag zwei Menülinien angeboten werden; eine davon durchgängig ohne Fleisch und Fisch.

Mit Hilfe der von der DGE erstellten Checkliste zu den „Qualitätsstandards für die Schulverpflegung“ kann jede Schule überprüfen, inwieweit die genannten und die weiteren Kriterien der Qualitätsstandards umgesetzt sind. Die mit der Checkliste vorgenommene Selbsteinschätzung dient als Entscheidungsgrundlage für die nächsten notwendigen und machbaren Maßnahmen, um das einzelschulische Mittagsangebot zu optimieren (DGE 2009b).

5. Akzeptanz einer gesundheitsförderlichen Schulverpflegung

Auch wenn ein ausgewogenes Schulessen die Basis für ganztägige Konzentrationsfähigkeit legt und einen wichtigen Beitrag für dauerhafte

Gesundheit leistet, ist dieser Aspekt den Kunden der Schulmensa eher unwichtig. Schüler, Schülerinnen und Eltern entscheiden sich meist aus anderen Gründen für oder gegen das Schulessen. Für Kinder und Jugendliche zählt, dass das Mittagessen schmeckt, wie es aussieht und riecht, wie viel Abwechslung es bei den Gerichten gibt und wie gut es satt macht (icon kids & youth 2010). Auch soziale Aspekte des Essens spielen eine Rolle: So schätzen Jugendliche, dass es gemütlich ist, dass man nicht alleine ist und dass man sich unterhalten kann (Kaiblinger u.a. 2009).

Eltern von Ganztagschülern erwarten von der Ganztagschule vor allem Entlastung. Ihnen ist das Preis-Leistungsverhältnis oft wichtiger als die Frage, ob ihre Kinder ein gesundheitsförderliches Essen erhalten (icon kids & youth, 2010).

Diese Interessen gilt es bei der Gestaltung eines gesundheitsförderlichen Schulessens zu berücksichtigen, damit dieses langfristig akzeptiert wird.

6. Sensorische Qualität der Speisen

Eine attraktive Schulverpflegung wird von vier Säulen getragen: Der sensorischen Qualität der Speisen, dem Ambiente des Speiseraums, der Organisation des Angebots und der Kommunikation und Einbindung aller wichtigen Akteure.

Kinder essen mit allen Sinnen, sind reine Genießer. Kindergartenkinder verschmähen Apfelstücke, die braun angelaufen sind. Genauso wählerisch sind die Gäste der Schulmensa. Optisch ansprechende, bunte, garnierte, liebevoll angerichtete Speisen laden ein zuzugreifen. Ist das Menü gewählt, muss es geschmacklich überzeugen und die Vorlieben der Altersgruppe aufgreifen. Auch die Konsistenz ist wichtig: Knackiges, Bissfestes bereichert das Esserlebnis um weitere Dimensionen.

Dass bei entsprechender Darbietung auch ernährungsphysiologisch optimierte Gerichte wie z.B. ein rotes Linsengemüse gut von Kindern angenommen werden, konnte in Studien gezeigt werden (Zilz 2010). Am besten lässt sich das konkrete Speisenangebot im engen Kontakt mit den Essensgästen sukzessive an deren Vorlieben anpassen. Dazu

sollte der Anbieter Beharrlichkeit und ein feines Gespür für die Reaktionen der Tischgäste einbringen.

7. Ambiente des Speiseraums

Zwischen den Unterrichtsblöcken wollen Lernende entspannen und dies in gemütlicher Atmosphäre. Ein einladender Speiseraum ist Voraussetzung, dass Kinder und Jugendliche gerne dorthin kommen. Große Fenster, die Tageslicht hereinlassen, und frische Farben sorgen für ein warmes Ambiente, das von einer altersgerechten Dekoration – im Idealfall von Lernenden für Lernende gestaltet – begleitet sein sollte. Eine angenehme Raumtemperatur und eine angemessene Belüftung erhöhen das Wohlbefinden genauso wie ausreichend Platz zum Sitzen. Breite Gänge ermöglichen den unfallfreien Speisentransport ohne Andere zu stören.

Am stärksten bemängeln Ganztags Schülerinnen und -schüler jedoch die Lautstärke in ihren Mensen (icon kids & youth, 2010). Durch entsprechende Wanddekoration bzw. -verkleidung, Pflanzen und Stoff kann dem entgegen gewirkt werden. Auch die sorgfältige Auswahl des Mobiliars oder ein zusammen mit Lernenden erstellter Verhaltenskodex zeigen Wirkung.

8. Organisation des Angebots

Mit zunehmendem Alter möchten sich Lernende immer kurzfristiger für ein Essen entscheiden. Wartezeiten, die die knappe Pausenzeit einschränken, sind verpönt. Bereits bei der Planung werden die Weichen für die reibungslose, zügige Abwicklung des täglichen Schulessens gestellt. So sollten sich kommende und gehende Gäste nicht behindern. Die Speisenausgabepunkte sollten so dimensioniert sein, dass sich auch in Stoßzeiten keine Schlangen bilden. Werden die Ausgabepunkte so organisiert, dass sich Schülerinnen und Schüler Salat, Nachtisch etc. selbst zusammenstellen können, macht dies nicht nur das Speisenangebot attraktiver, sondern reduziert oft auch die Menge an Speisenresten.

Auch das gewählte Bestell- und das Bezahlverfahren sollten so auf die Bedürfnisse der Schule abgestimmt werden, dass sie nicht zu Engpässen führen.

Die verschiedenen technischen Ausgestaltungsmöglichkeiten dürfen aber nicht von zwei absolut grundlegenden Erfolgsfaktoren ablenken: Freundliches Personal und eine ausreichend lange Pausenzeit von mindestens 60 Minuten (DGE 2009a, S.17).

9. Kommunikation und Einbindung aller Akteure

Mit Sicherheit lassen sich diese vielfältigen Aspekte nicht von heute auf morgen zu einem stimmigen Verpflegungsangebot zusammen fügen und auf keinen Fall ist das im Alleingang möglich. Es ist unerlässlich, die Lernenden als Hauptzielgruppe ernst zu nehmen und einzubinden: Am besten so früh wie möglich. Wie aufgezeigt werden bereits in der Planungsphase entscheidende Weichen gestellt, die sich möglichst an den Bedürfnissen zukünftiger Kunden orientieren sollten.

Um sicher zu stellen, dass das Essen schmeckt, können Lernende bei der Auswahl des Speisenanbieters als Testesser fungieren. Ob als Schüler-AG, -firma oder im Rahmen der Projektarbeit: Eine Einbindung Lernender in den laufenden Betrieb der Schulmensa schafft einen direkten Draht zum Kunden und damit beste Voraussetzungen für ein auf Dauer attraktives Verpflegungsangebot: Sie fördert gleichzeitig die Identifikation mit der Schulmensa, die nicht nur zu deren Erfolg beiträgt, sondern sich auch positiv auf das Schulklima auswirkt.

Auch die Eltern gilt es von der Mensa zu überzeugen. Attraktive Anknüpfungspunkte bieten Sonderveranstaltungen wie Verkostungen oder Kochkurse. Sinnvoll ist die Einbindung von Eltern- und Schülervertretern in ein regelmäßig tagendes Essensgremium, andernorts auch „Kommission“ oder „Ausschuss“ genannt.

Dieser freiwillige Zusammenschluss von Vertretern aller Personengruppen, die mit dem Speisenangebot an der Schule organisatorisch und/oder als Kunden in Berührung kommen, wirkt als Schaltstelle, die die verschiedenen Interessen, schulischen Bedürfnisse und organisatorischen Aspekte bei Einführung des Schulessens in Einklang bringt und

im Sinne der Qualitätssicherung dauerhaft hält. Dabei berührt die Etablierung eines Essensgremiums nicht die Entscheidungskompetenz von Schulleitung, Schulforum und Schulträger.

Die DGE sieht eine Kommission mit Vertreterinnen und Vertretern von beispielsweise Eltern, Schülerschaft, Lehrerschaft, Schulleitung und Schulträgern, die sich in regelmäßigen Abständen mit den Problemstellungen der Mittagsverpflegung befasst, als eine Möglichkeit, die zwischen den Akteuren auftretenden Schnittstellen zu bewältigen (DGE 2009a, S.21).

Literatur

- aid (2007): Verpflegung für Kids in Kindertagesstätte und Schule. Bonn: Aid Infodienst Verbraucherschutz, Ernährung, Landwirtschaft e.V..
- Bundesministerium für Ernährung, Landwirtschaft und Verbraucherschutz (BMELV), Bundesministerium für Gesundheit (BMG) (2008): IN FORM Deutschlands Initiative für gesunde Ernährung und mehr Bewegung. Bonn.
- Deutsche Gesellschaft für Ernährung e.V. (DGE) (2009a): Qualitätsstandards für die Schulverpflegung. Bonn.
- Deutsche Gesellschaft für Ernährung e.V. (DGE) (2009b): Schule + Essen = Note 1, www.schuleplusessen.de/schule+plus+essen/qualitaetsstandards/checkliste2009.html (Letzter Zugriff am 06.04.2010).
- Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (StMUK) (2010): Ausbaustand der gebundenen Ganztagschule. www.km.bayern.de/km/schule/ganztagsschule/gebunden/ausbaustand/ (Letzter Zugriff am 24.03.2010).
- Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (StMUK) (2010): Ausbaustand der offenen Ganztagschule. www.km.bayern.de/km/schule/ganztagsschule/offen/ausbaustand/ (Letzter Zugriff am 24.03.2010)
- icon kids & youth (2010): Nestlé Studie 2010 So is(s)t Schule; www.nestle.de/NR/rdonlyres/7D1C3524-2F24-4146-B015-1458D2E729DD/0/Nestle_Studie_2010_So_isst_Schule_Studie.pdf (Letzter Zugriff am 10.03.2010).

Kaiblinger, K. u.a. (2009): Gender und Nachhaltigkeit in der Esskultur. In: Umweltdachverband (Hg.): Esskultur an Schulen – nachhaltig und gendergerecht gestalten. Frankfurt.

VerbraucherService Bayern (vis) (2009): Richtig essen – geistig fit und bester Laune, www.vis.bayern.de/ernaehrung/ernaehrung/ernaehrung_allgemein/essen_und_gehirn.htm (Letzter Zugriff am 24.03.2010).

Zilz, C.: Verpasste Chancen. In: Ess-Klasse junior, Januar 2010, S.4-12.

Zur Autorin

Dipl. oec. troph. Susanne Dobelke. Ansprechpartnerin für Schulen an der Vernetzungsstelle Schulverpflegung Oberfranken des Bayerischen Staatsministeriums für Ernährung, Landwirtschaft und Forsten.

susanne.dobelke@aelf-by.bayern.de

Die Organisation der Essensversorgung in der Ganztagschule

Noch nie gab es in Bayern so viele Ganztagschulen. Laut dem Bayerischen Staatsministerium wird sowohl die Zahl der gebundenen als auch die der offenen Ganztagschulen in den nächsten Jahren in erheblichem Umfang weiter anwachsen. Mit dieser enormen Zunahme steigt die Notwendigkeit, eine ausgewogene und gesunde Mittagsverpflegung für die betroffenen Schüler anzubieten.

Leider werden aus Unsicherheit und Unkenntnis von vielen Schulen die Chancen, die in der Schulverpflegung liegen, zu wenig oder gar nicht genutzt, wie die Nestlé Studie in einer Befragung von 750 Ganztagschülerinnen und -schülern nebst ihren Eltern zeigen konnte.

Viele Schulen reduzieren Ihre Aufgabe auf die reine „Sättigung“ der Schüler. Bei den Eltern dominiert, so die Studie, die Einstellung, dass die Schulmensa vor allem deshalb nützlich ist, weil sie sie entlastet (73%). Entsprechend gibt nur ein Viertel der Eltern an, dass es ihnen wichtig sei, wenn beim Speiseplan auf gesundheitliche Aspekte geachtet werde. Der Abgabepreis für die Schülermenüs rangiert in der Prioritätenliste der Eltern weit höher (Nestlé 2010).

Aus der Schülerperspektive lässt die Qualität der Schulmensen jedoch oft zu wünschen übrig. Hoch im Kurs bei den Schülern stehen vor allem reichhaltige Gerichte mit Fleisch (54%) und Nudeln (46%). Obst, Rohkost und vegetarische Gerichte werden hingegen weniger nachgefragt. Gesundheit spielt beim Essen nur für eine Minderheit der Schüler (13%) eine Rolle (Nestlé 2010).

Es gibt aber auch positive Beispiele die zeigen, dass in der schulischen Mittagsverpflegung weit mehr Potenzial liegt. Die Kombination von tiefkühlfrischen Menükomponenten mit selbst zubereiteten Salaten und Obst stellt an der „Gut-Drauf“-Schule Wiesenthau eine

gesunde und ausgewogene Mittagsverpflegung der Schulkinder sicher. Ergänzt wird die Mittagspause mit Bewegung für die physische und psychische Fitness der Schüler.

Eine ausgewogene Ernährung im Kindesalter ist die Grundlage für Gesundheit und körperliche Entwicklung und fördert die Leistungsfähigkeit in der Schule. Allerdings muss, wer ein warmes Mittagessen anbieten will, generell eng kalkulieren, da die finanziellen Ressourcen oft eingeengt und begrenzt sind.

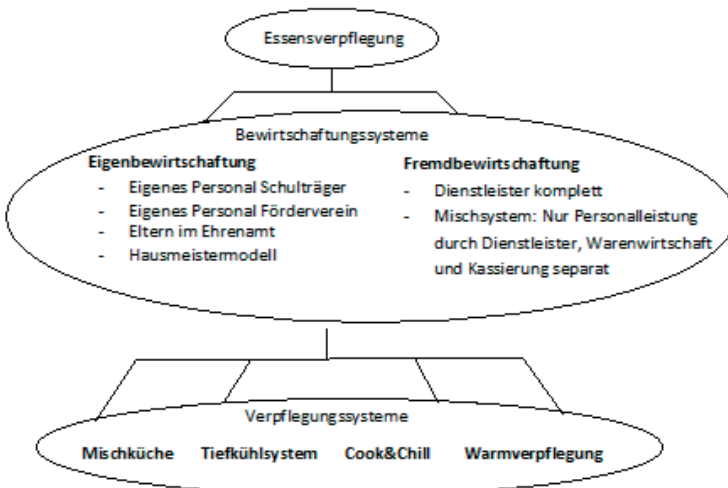


Abbildung 1: Bewirtschaftungs- und Verpflegungssysteme in der Schulverpflegung

1. Bewirtschaftungssysteme

Die Realisation einer gesunden und ansprechenden Verpflegung der Schulkinder hängt im Wesentlichen von den Faktoren Küchenkapazität (Raumbedarf und Ausstattung der Küche) sowie Kosten für Personal und Lebensmittel ab. Hier liegen für Nicht-Profis die meisten Stolpersteine. Einkauf, Produktion, Logistik und Personal bieten genügend Raum für finanzielle Fehlentscheidungen.

In Fachkreisen unterscheidet man bei den Bewirtschaftungssystemen prinzipiell zwischen Eigen- und Fremdbewirtschaftung. Die

Art der Bewirtschaftung einer Mensa hängt von den individuellen Bedingungen an den Schulen und von den Schulträgern ab.

Eigenbewirtschaftung: Die Schule als Betreiber

Die Schule betreibt die Mensa mit Hilfe von ehrenamtlichen Mitarbeitern (Eltern, Schülern etc.). Diese ehrenamtliche Mitarbeit setzt aber voraus, dass sie freiwillig, unentgeltlich und ohne Weisungsbefugnis durch die Schulleitung erfolgt. Die Verantwortung für den ordnungsgemäßen Betrieb bleibt jedoch bei der Schulleitung. Alternativ gründen die Schulen zusammen mit den Elternvertretern einen Förderverein, der die Bewirtschaftung der Mensa in Eigenverantwortung übernimmt.

Die Schulung und Qualifizierung des Küchen- und Ausgabepersonals entsprechend der Lebensmittelhygiene-Verordnung und des Infektionsschutzgesetzes muss bei der Eigenbewirtschaftung von der Schule selbst sichergestellt werden.

Eine vom Hausmeister organisierte Schulverpflegung ist in der Regel die weniger erfolversprechende Lösung, da Konflikte mit den ureigensten Aufgaben des Hausmeisters in der Schule entstehen können.

Fremdbewirtschaftung: Bewirtschaftung durch Pächter oder Caterer

Als verantwortliche Betreiber der Schulmensa kommen zum Beispiel Caterer, Pächter oder regionale soziale Einrichtungen in Frage. In der Regel bewerben sich diese Anbieter im Verlauf eines Ausschreibungsverfahrens des Schulträgers um den Verpflegungsbetrieb der Schule. Der Schulträger stellt hierzu in einem Leistungsverzeichnis die Qualitätsanforderungen an die Gestaltung der Schulverpflegung zusammen. Dieses beschreibt operational und überprüfbar wie die Leistung aussehen muss. Enthalten sind in der Regel Anforderungen an:

- die ernährungsphysiologische Qualität
- die sensorische Qualität
- die Abwechslung und den Wiederholrhythmus im Speiseplan
- die Saisonalität
- den Regionalbezug

Viele Ausschreibungen beziehen sich in ihren Leistungsverzeichnissen auf die Qualitätsstandards für Schulverpflegung der Deutschen Gesellschaft für Ernährung (DGE 2009) oder die Empfehlungen des Forschungsinstitutes für Kinderernährung (FKE 2008). In der Praxis werden manche Qualitätsaspekte durch die ausschreibende Institution ergänzt bzw. hinzugefügt. Auch hier ist die Überprüfbarkeit der Anforderung ein unverzichtbarer Bestandteil. Seitens des Schulträgers ist jeweils grundsätzlich zu klären, in welcher Form er das Vergabeverfahren organisiert. Die „Verdingungsordnung für Leistungen“ sieht drei Möglichkeiten vor:

§ 3 Arten der Vergabe	
2)	Öffentliche Ausschreibung muss stattfinden, soweit nicht die Natur des Geschäfts oder besondere Umstände eine Ausnahme rechtfertigen.
3)	Beschränkte Ausschreibung soll nur stattfinden, <ol style="list-style-type: none"> a) wenn die Leistung nach ihrer Eigenart nur von einem beschränkten Kreis von Unternehmen in geeigneter Weise ausgeführt werden kann, besonders wenn außergewöhnliche Fachkunde oder Leistungsfähigkeit oder Zuverlässigkeit erforderlich ist, [...]
4)	Freihändige Vergabe soll nur stattfinden, <ol style="list-style-type: none"> a) wenn für die Leistung aus besonderen Gründen (z.B. besondere Erfahrungen, Zuverlässigkeit oder Einrichtungen, bestimmte Ausführungsarten) nur <i>ein</i> Unternehmen in Betracht kommt, [...] h) wenn die Leistung nach Art und Umfang vor der Vergabe nicht so eindeutig und erschöpfend beschrieben werden kann, dass hinreichend vergleichbare Angebote erwartet werden können, [...]

Abbildung 2: Verdingungsordnung für Leistungen (VOL), Ausgabe 2006

In der Praxis bleibt oft der Preis einziges messbares Vergleichskriterium – mit der Folge, dass die Einrichtung nicht bekommt, was sie will oder braucht und unzufrieden ist. Ob Mobiliar oder Essen: die Vergabe über öffentliche Ausschreibungen kann individuellen

Anforderungen an Qualität, Optik oder Geschmack möglicherweise nur bedingt Rechnung tragen.

Viele Kommunen suchen daher nach Alternativen. Soweit keine Forderung aus dem politischen Bereich kommt, wird meist freihändig (also ohne förmliches Verfahren) nach eigenen Kriterien vergeben. Dies erscheint gemäß §3 der VOL durchaus legitim. Weitere Varianten sind Konzessionsvergaben oder der Abschluss von Rahmenverträgen mit mehreren Anbietern unter denen die einzelnen Einrichtungen dann wählen können. Vorteil: Eine klare Definition der Standards und Preise ist möglich. Eine Wahlfreiheit zwischen vorgegebenen Partnern schafft Zufriedenheit bei Schulleitung und Eltern.

Die Fremdbewirtschaftung kann auch in einem Mischsystem der oben genannten Formen organisiert werden. D.h. der Betreiber vergibt bestimmte Leistungsmerkmale wie Personalbereitstellung, Essensgeldkassierung, Warenwirtschaft, Reinigung der Mensa etc. an andere Firmen.

Fazit

Alle Bewirtschaftungssysteme haben Vor- und Nachteile, die jeweils im konkreten Fall nach ihrer Bedeutung für die Schulverpflegung bewertet werden sollten.

Praxistipp: Prüfen Sie rechtzeitig, wen Sie zu Ihrem Partner bei der Speisensversorgung machen wollen. Wenn Sie Ihren Partner früh genug in die Küchen- und Mensaplanung einbeziehen, kann das viel Geld sparen. Professionelle Anbieter, wie z.B. die Hofmann Menü-Manufaktur, haben viel Erfahrung in der Schulverpflegung und bringen diese – für den Partner kostenlos – als Serviceleistung mit ein.

Ebenso sollten bei der Entscheidung für das Bewirtschaftungssystem die gesetzlichen und fiskalischen Aspekte Berücksichtigung finden. Bei Letzterem hilft in der Regel eine Beratung beispielsweise durch einen Steuerberater.

2. Verpflegungssysteme

Am Anfang steht die Entscheidung über das Küchen- bzw. Verpflegungssystem, welches durch die Art und Weise der Menüproduktion charakterisiert ist. Welches Verpflegungssystem gewählt bzw. eingeplant wird, hängt von verschiedenen Faktoren wie z.B. den finanziellen, räumlichen und personellen Möglichkeiten ab. Jedes Verpflegungssystem hat ein spezifisches Leistungsprofil, das die Kostenstruktur und die Qualität der Speisen beeinflusst. Generell können vier Systeme unterschieden werden (vgl. DGE 2009, S.33f.).

Mischküche

Die Speisen werden vor Ort zubereitet. Verwendung finden sowohl frische Produkte als auch Produkte mit unterschiedlichem Conveniencegrad. Die jeweiligen Anteile sind abhängig von Struktur und Personal. In Bayern haben sich laut Strukturanalyse Schulverpflegung ca. 42,2% der Schulen für eine Frisch- oder Mischküche entschieden (Arens-Azevedo & Laberenz 2008).

Vorteile: Vor Ort frisch zubereitete Beilagen und Kurzgebratenes sowie Salate und Desserts ermöglichen eine hohe Flexibilität und Variation. Der Einkauf von Fleisch- und Gemüse in küchen- oder garfertiger Form senkt den personellen und organisatorischen Aufwand in der Küche.

Nachteile: In der Mischküche fallen sämtliche Arbeitsschritte von der Lagerung über die Zubereitung, Aufbereitung und Portionierung bis zur Ausgabe an. Ausgaben für Küchenausstattung, Personal und Warenbeschaffung machen sie sehr kostenintensiv. Durch die Ergänzung durch Tiefkühlprodukte können Personalkosten reduziert werden. Geringe Haltbarkeit und Hygienemaßnahmen sind zu beachten. Zudem müssen Rückstellproben aufbewahrt sowie ein umfangreiches HACCP (Hazard Analysis and Critical Control Points) - Konzept erstellt und eingehalten werden. HACCP – was übersetzt „Gefahrenanalyse und kritische Lenkungspunkte“ bedeutet – ist ein Lenkungssystem zur Gewährleistung der Sicherheit von Lebensmitteln und Verbrauchern.

Cook & Chill

Es werden gekühlte (0 – 3°C) Speisen angeliefert, die dann zu regenerieren sind. Erforderlich ist eine lückenlose Kühlkette. Eine Ergänzung durch Rohkost oder Salat ist möglich.

Vorteile: Die Aufbereitung kann direkt zum benötigten Zeitpunkt erfolgen, eine individuelle Portionierbarkeit ist gegeben. Investitionen in die Menüherstellung sind nicht erforderlich, zudem besteht ein geringer Personal- und Raumbedarf.

Nachteile: Besonders zu beachten sind Hygienegesichtspunkte sowie eine geringe Haltbarkeit (3-5 Tage) und eine z.T. variierende Produktqualität. Die Kühltemperatur (0 – 3°C) muss bei Transport und Zwischenlagerung in der Mensa unbedingt eingehalten werden. Steigt die Lagertemperatur auf 5 – 10°C an, muss die Ware innerhalb von 12 Stunden verbraucht werden. Bei einer Temperatur von über 10°C ist die Ware zu vernichten. Bei diesem Verfahren ist die Auswahl eines zuverlässigen Lieferanten sehr wichtig.

Warmverpflegung

Bei der Warmverpflegung (auch: Fernverpflegung) wird das Essen in einer Zentralküche („Fernküche“) verzehrfertig zubereitet und an die Schule geliefert. Die Speisen müssen mindestens eine Temperatur von 65°C aufweisen (dazu sind beheizbare oder isolierte Behälter erforderlich) und werden in der Schule direkt ausgegeben. In Bayern haben sich 48,1% für die angelieferte Warmverpflegung entschieden (Arens-Azevedo & Laberenz 2008).

Vorteile: Es ist keine Investition in die Menüherstellung erforderlich, zudem genügt eine geringe Küchenausstattung. Platzbedarf sowie Personal- und Energiekosten sind gering.

Nachteile: Die Haltbarkeit beträgt nur wenige Stunden. Vitamine und Nährstoffe gehen durch die langen Transport- und Warmhaltezeiten der fertig gekochten Speisen verloren, Optik und Geschmack leiden. Wird eine gute Qualität verlangt, so ist bei empfindlichen Speisen die Grenze meist schon nach 1-2 Stunden Standzeit erreicht.

Von den Fernküchen wird ein erhebliches Maß an Kostenmanagement verlangt. Die angestrengte Kostensituation hat möglicherweise Auswirkungen auf die Qualität und die Auswahl der im Speiseplan

angebotenen Speisen. Auf die Hygiene ist bei der Warmverpflegung besonders zu achten.

Praxistipp: Legen Sie im Leistungsverzeichnis des Lieferanten möglichst genau fest, wie der Speiseplan gestaltet werden soll und in welchem Turnus sich der Speiseplan wiederholt. „Pi Pa Po“ (Pizza, Pasta, Pommes) sollten nicht täglich auf dem Speiseplan stehen. Ebenso ist es ratsam, sich ein Verzeichnis der von der Fernküche in ihren Lebensmitteln eingesetzten Zusatzstoffe geben zu lassen. Der Lieferant ist zur Angabe verpflichtet, ebenso die Schule als „Inverkehrbringer“ zur Angabe auf dem Speiseplan (gemäß Lebensmittelkennzeichnungs-Verordnung).

Tiefkühlsystem

In diesem Verpflegungssystem (auch: „Cook & Freeze“) werden tiefgekühlte (-18 – -20°C) Speisen angeliefert, und in der Schule regeneriert. Erforderlich ist eine lückenlose Kühlkette. Eine Ergänzung durch Rohkost oder Salat ist möglich.

Vorteile: Die Aufbereitung ist direkt zum benötigten Zeitpunkt möglich. Die Menürezepturen sind genau auf die Aufbereitungsart abgestimmt, punktgenaues Fertiggaren garantiert den Erhalt wertvoller Nährstoffe und Vitamine sowie den vollen Geschmack. Es ist keine Investition in die Menüherstellung erforderlich, zudem besteht ein geringer Personal- und Raumbedarf. Menüs und Menükomponenten sind lange haltbar und individuell zu portionieren; die Verpflegung kleiner und großer Gruppen ist gut machbar.

Nachteile: Ergänzung mit frischen Salaten und Desserts sinnvoll.

Praxistipp: Der Entscheidung für ein Verpflegungssystem oder einen Lieferanten sollte immer ein ausführliches vergleichendes Probeessen vorausgehen. Nur so können Sie sich selbst ein Bild von den Vor- und Nachteilen eines Verpflegungssystems und der Leistungsfähigkeit eines Lieferanten machen.

Fazit

Bei einigen der vorgenannten Verpflegungssysteme bleiben wegen der hohen Kosten, u.a. für Küchenorganisation, Personaldienstleistungen und Transport, die von den Ernährungswissenschaftlern

und staatlichen Stellen geforderten und angestrebten Ziele einer hochwertigen und ausgewogenen Mittagsverpflegung von Schülern häufig auf der Strecke. Der Anbieter sollte Wert legen auf den Verzicht auf Geschmacksverstärker, Konservierungsstoffe sowie künstliche Farbstoffe, auf die Vielfalt und Hochwertigkeit der angebotenen Menüs und Menükomponenten sowie auf die Erstellung ausgewogener Speisepläne.

Nicht die Lösung mit dem geringsten Aufwand für Träger, Eltern und Schulleitungen sollte in der Mittagsverpflegung im Vordergrund stehen, sondern die Zufriedenheit und eine gesunde Ernährung der Schülerinnen und Schüler.

3. Essensausgabesysteme in der Schulverpflegung

Die Ausgabe des Essens kann auf verschiedene Arten erfolgen. Es wird zwischen den folgenden Ausgabesystemen unterschieden (vgl. DGE 2009, S.34).

- *Tischgemeinschaft*: Hier erfolgt eine Mehrportionsausgabe der Menükomponenten in Schüsseln und auf Platten, die auf den Tischen verteilt werden.
- *Tablettsystem*: Die Schüler holen sich ihr Essen mit Tablett an einer Ausgabetheke ab, an der die Speisen einzeln auf Tellern angerichtet werden.
- *Free-Flow-System*: Die Schüler stellen sich ihre einzelnen Menükomponenten an verschiedenen Ausgabeeinheiten selbst zusammen.



4. Bestell- und Abrechnungssysteme

Die verschiedenen Bestell- und Abrechnungssysteme können untereinander kombiniert werden (vgl. DGE 2009, S.34):

Abo

Die Eltern abonnieren das Mittagessen ihrer Kinder für einen festen Zeitraum (z.B. einen Monat oder ein halbes Jahr) im Voraus. Das bietet Planungssicherheit und unterstützt die regelmäßige Teilnahme. Die Umsetzung des Abo-Systems ist für eine unbegrenzte Esseranzahl möglich und erfolgt durch das Sekretariat oder einen Förderverein. Der Aufwand ist gering.

Essensmarken

Durch Sekretariat oder Hausmeister werden Essensmarken an die Schüler verkauft. Mit dem Abstempeln derselben an einem Automaten bis zu einem bestimmten Zeitpunkt wird gleichzeitig das Essen bestellt. Die Umsetzung ist für ca. 80-100 Esser sinnvoll, der Aufwand ist allerdings relativ hoch.

(Guthaben-)Karten

Die Eltern zahlen ein Guthaben auf eine Karte ein. Die Kinder bestellen dann ihr Mittagessen jeweils bis zu einem bestimmten Zeitpunkt, die jeweiligen Kosten werden vom Guthaben abgezogen. Die Umsetzung ist ab ca. 50 Esser möglich und erfolgt durch externe Anbieter. Der Aufwand ist relativ gering.

Literatur

- Arens-Azevedo, U./ Laberenz, H. (2008): Strukturanalyse Schulverpflegung. Bonn: CMA.
- DGE (= Deutsche Gesellschaft für Ernährung e.V.) (2009): Qualitätsstandards für die Schulverpflegung. Bonn: DGE.
- FKE (= Forschungsinstitut für Kinderernährung) (2008): Mittagessen in Kindertagesstätten und Ganztagschulen. Dortmund: FKE.

Nestlé (2010): So is(s)t Schule: Chancen für das lernende Esszimmer. Frankfurt am Main: Nestlé.



Zu den Autoren

Eugen Eger und W.-Andreas Lamm. Hofmann Menü-Manufaktur GmbH, Boxberg.
eugen.eger@hofmann-menu.de

Programm der Tagung „Ganztagsschule organisieren – ganztags Unterricht gestalten“

Datum: 04./05. März 2010
Tagungsort: Rathaus, Kaiserpfalz und Martinschule in Forchheim/Oberfranken
Veranstalter: Bamberger Zentrum für Lehrerbildung BAZL; Lehrstuhl für Schulpädagogik der Universität Bamberg; Bayerisches Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung; FOrsprung e.V.

Programm Donnerstag, 04. März 2010

ab 08:30	Anreise, Empfang der Tagungsunterlagen
10:00 – 10:30	Begrüßung <ul style="list-style-type: none">▪ Prof. Dr. Dr. Godehard Ruppert, Präsident der Universität Bamberg▪ Prof. Dr. Sibylle Rahm, Leiterin des BAZL, und Dr. Thomas Beck, Geschäftsführer des BAZL▪ Gerhard Koller, Vorsitzender der Bildungsregion Forchheim
10:30 – 11:30	Prof. Dr. Jürgen Zully (Universität Regensburg): Die Bedeutung von Schlaf und biologischen Rhythmen für die Zeitstrukturierung des Schultages.
11:30 – 12:30	Dr. Kerstin Rabenstein (Technische Universität Berlin): Zeitstrukturierung an Ganztagsschulen: Unterricht gestalten.
12:30 – 14:00	Mittagspause
12:45/ 13:15	Führung Kaiserpfalz und Forchheimer Altstadt (30min.)

14:00 –	Workshops I (jeweils Referat und Diskussion)
15:30	<ul style="list-style-type: none"> ▪ R Christoph Arnold (VS Liebertwolkwitz). <i>Tagesrhythmisierung vor dem Hintergrund gehirngerechten Lernens</i> ▪ R Hans Dasch (VS Volkenschwandt), Dr. Siegfried Lehrl (Universität Erlangen). <i>Gehirntraining und Leistungsförderung mit MentalTOP</i> ▪ Dipl. ökotroph. Susanne Dobelke (Vernetzungsstelle Schulverpflegung Bayreuth). <i>Clever Essen – fit in der Schule</i> ▪ SAD Dipl. Päd. Gerhard Koller (Schulamt Forchheim), Dipl. Soz. Markus Heibler (Universität Bamberg). <i>Arbeitsplatz Ganztagschule: Chancen für Lehrkräfte und Schulleitungen</i> ▪ Rin Ulrike Kratz (VS Wiesenthau). <i>Schulentwicklung an der Tagesschule Wiesenthau</i> ▪ OStD Claudia Langer und StD Günther Schmalisch (beide Gymnasium Oettingen). <i>Vom Belehrungsraum zur Lernwerkstatt: Individualisierung des Lernens im flexiblen Klassenzimmer</i> ▪ PD Dr. Fritz Reheis (Universität Bamberg). <i>Das ganze Leben in die Schule holen: Zur Eigenzeitlichkeit von Leben, Bildung und Schule</i> ▪ Dr. Heinz-Jürgen Stolz (Deutsches Jugendinstitut, München). <i>Ganztagschule als Kernelement lokaler Bildungslandschaften</i> ▪ Prof. Dr. Gerhard Waschler (Universität Passau). <i>Gestaltung eines „Bewegten Ganztags“: Forschungsansätze und Möglichkeiten in der und für die Praxis</i>
15:30 –	<i>Kaffeepause</i>
16:00	

<p>16:00 – 17:30</p>	<p>Workshops II (jeweils Referat und Diskussion)</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Lin Silvia Dollinger (Regierung Niederbayern). <i>Wie kann sich „gute“ Ganztagschule entwickeln? Theorie und Praxis von Gelingensfaktoren gebundener Ganztagschulen</i> ▪ Eugen Eger (Hofmann Menü, Boxberg). <i>Die Organisation der Essensversorgung an der Ganztagschule</i> ▪ IR Eva-Maria Post MA (Akademie für Lehrerfortbildung und Personalführung, Dillingen), Ute Albustin. <i>Soziales und erlebnisorientiertes Lernen in der Ganztagsklasse</i> ▪ Dipl. Päd. Ilse Kamski (Institut für Schulentwicklungsforschung, Dortmund). <i>Kooperation in der Ganztagschule: Führung in einem erweiterten Kollegium</i> ▪ Dipl. Berufspäd. Christian Nerowski (Universität Bamberg). <i>Ganztagschule und Familien</i> ▪ Dipl. Päd. Juliane Pohl (Gesellschaft zur Förderung beruflicher und sozialer Integration, Bamberg). <i>Partizipationsmöglichkeiten von Kindern in der offenen und gebundenen Ganztagschule</i> ▪ Hubert Schmitt. <i>Konflikthandling (an Ganztagschulen)</i> ▪ Dipl. Pol. Judith Strohm (Serviceagentur „Ganztägig Lernen“): <i>Die Serviceagentur „ganztägig lernen“ als Unterstützungsfaktor bei der Ganztagschulentwicklung</i> ▪ Dr. Ursula Weier (Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung, München). <i>Rhythmisierung: Warum? Wann? Und wie?</i>
<p>17:45</p>	<p>Empfang des Oberbürgermeisters der Stadt Forchheim, Franz Stumpf</p>
<p>19:30 – 21:00</p>	<p>Dr. Bernhard Bueb (ehem. Internatsgymnasium Salem): <i>Ganztagschule: Die pädagogische Herausforderung des kommenden Jahrzehnts</i></p>

Programm Freitag, 05. März 2010

ab 08:30	Anreise, Empfang der Tagungsunterlagen
09:00 – 10:00	Prof. em. Dr. Christian Rittelmeyer (Universität Göttingen): <i>Raumgestaltung in Ganztagschulen: Ein Einblick in Erkenntnisse der internationalen Schulbauforschung</i>
10:00 – 11:00	Prof. Dr. Jürgen Oelkers (Universität Zürich): <i>Ganztagschule und Chancengleichheit</i> ²⁴
11:00 – 11:30	Kaffeepause, Stehimbiss
11:30 - 12:00	MR Elmar Diller (Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus). <i>Zum aktuellen Stand der Entwicklung von Ganztagschulen in Bayern</i>
12:30 – 14:00	Podiumsdiskussion Moderation: Christine Burtscheidt (Süddeutsche Zeitung) Teilnehmer: <ul style="list-style-type: none"> ▪ MdL Thomas Gehring (Die Grünen) ▪ MdL Martin Güll (SPD) ▪ MdL Eduard Nöth (CSU) ▪ MdL Renate Will (FDP) ▪ R Henrik Schödel (Sophienschule Hof) ▪ Ingrid Ritt (Elternvereinigung der Realschulen) ▪ Till Kellerhoff (LandeschülerInnenvereinigung)

Link

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

²⁴ Leider musste dieser Programmpunkt kurzfristig abgesagt werden.



Ganztagsschulen haben durch ihr Mehr an Zeit einen größeren Spielraum, die Schulgestaltung an den Bedürfnissen der Beteiligten zu orientieren. In einer diskursiven Auseinandersetzung mit anderen Perspektiven kann es gelingen, die Ausrichtung der eigenen Schule zu diskutieren, zu festigen und zu schärfen. Pädagogische Fortbildungsveranstaltungen bieten dazu eine Möglichkeit.

Der zweite bayerische Ganztagsschulkongress Ganztagsschule gestalten – ganztags Unterricht organisieren am 3. und 4. März 2010 in Forchheim bot den Teilnehmerinnen und Teilnehmern anhand vielfältiger Vorträge und Workshops ein Forum zur Diskussion mit Perspektiven aus Wissenschaft, Schulpraxis und Bildungspolitik. Die Dokumentation der Veranstaltung liegt hiermit vor.

eISBN 978-3-923507-91-7

ISSN 1866-9468

16,00 €