

Kunze, Katharina; Kolbe, Fritz-Ulrich

**Reflexive Schulentwicklung als professionelle Entwicklungsaufgabe.
Ausgewählte Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitstudie zur
Entwicklung der Ganztagschule in Angebotsform in Rheinland-Pfalz**

Appel, Stefan [Hrsg.]; Ludwig, Harald [Hrsg.]; Rother, Ulrich [Hrsg.]; Rutz, Georg [Hrsg.]: Ganztagschule gestalten. Schwalbach, Taunus : Wochenschau-Verl. 2006, S. 255-263. - (Jahrbuch Ganztagschule; 2007)



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Kunze, Katharina; Kolbe, Fritz-Ulrich: Reflexive Schulentwicklung als professionelle Entwicklungsaufgabe. Ausgewählte Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitstudie zur Entwicklung der Ganztagschule in Angebotsform in Rheinland-Pfalz - In: Appel, Stefan [Hrsg.]; Ludwig, Harald [Hrsg.]; Rother, Ulrich [Hrsg.]; Rutz, Georg [Hrsg.]: Ganztagschule gestalten. Schwalbach, Taunus : Wochenschau-Verl. 2006, S. 255-263 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-47291

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.wochenschau-verlag.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der



Stefan Appel, Harald Ludwig,
Ulrich Rother, Georg Rutz (Hrsg.)

Jahrbuch Ganztagsschule 2007

Ganztagsschule gestalten

Mit Beiträgen von

Heiner Barz, Michael Becker,
Andreas Blum, Gerd Bräuer,
Olaf-Axel Burow, Max Fuchs,
Christiane von Freeden,
Birger Hartnuß, Gerhard Helgert,
Christine Hesener, Katrin Höhmann,
Fritz-Ulrich Kolbe, Nicole Kummer,
Katharina Kunze, Ina Lehmann,
Stephan Maykus, Ziva Mergenthaler,
Cordula Pohl-Gerhard, Rolf Richter,
Ulrich Rother, Martin Rudnick,
Georg Rutz, Olaf Schönicke,
Michael Schopen, Alexandra Voag,
Wolfgang Vogelsaenger, Dieter Wunder



WOCHENSCHAU VERLAG

Bibliografische Information der Deutschen Bibliothek

Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.ddb.de> abrufbar.

© by WOCHENSCHAU Verlag,
Schwalbach/Ts. 2006

www.wochenschau-verlag.de

Alle Rechte vorbehalten. Kein Teil dieses Buches darf in irgendeiner Form (Druck, Fotokopie oder einem anderen Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung des Verlages reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet werden.

Titelabbildung mit freundlicher Genehmigung der Firma Wehrfritz.

Titelbilder: Wolfgang Thiel, Nauheim

Gedruckt auf chlorfreiem Papier
Gesamtherstellung: Wochenschau Verlag
ISBN-10: 3-89974239-7
ISBN-13: 978-3-89974239-8

Inhalt

Vorwort der Herausgeber 7

Leitthema: Ganztagschule gestalten

Olaf-Axel Burow
Ganztagschule als Kreatives Feld 10

Max Fuchs
Anders lernen – aber wie? 27

Heiner Barz
Evaluation von Ganztags-Grundschulen am Beispiel Düsseldorf 47

Berichte aus den Bundesländern

Ulrich Rother
Ganztagsschulentwicklung in Hamburg 74

Martin Rudnick / Olaf Schönicke
Schulen mit Ganztagsangeboten im Land Brandenburg 91

Michael Becker
Ganztagschulen in Mecklenburg-Vorpommern 105

Ina Lehmann
Ganztagsangebote in Sachsen 116

Pädagogische Grundlagen

Dieter Wunder
Perspektiven der (gebundenen) Ganztagschule in Deutschland 125

Ziva Mergenthaler
Von der Hausaufgabenbetreuung zur „Rhythmisierten Lernzeit“ 141

Praxis

Gerd Bräuer Lernort Schreib- und Lesezentrum als Entwicklungskomponente für die Ganztagschule	156
Alexandra Voag Anregungen zur Veränderung der Hausaufgabenpraxis am Ganztagsgymnasium	171
Andreas Blum Jugendarbeit und Ganztagschule in Rheinland-Pfalz	182
Gerhard Helgert Das Konzept der Adolf-Reichwein-Schule Nürnberg	189
Christiane von Freeden Das Schulkonzept des Gymnasiums der Stadt Kerpen – Europaschule	203
Wolfgang Vogelsaenger Das Konzept der Georg-Christoph-Lichtenberg-Gesamtschule Göttingen. Oder: Wie man versucht, sich im politischen Abseits zu behaupten.....	218

Wissenschaft und Forschung

Birger Hartnuß / Stephan Maykus Engagementförderung in ganztägigen Lernarrangements	231
Christine Hesener Lehrerarbeitszeit und Schulentwicklung. Formen und Wirkungen des neuen Arbeitszeitmodells in Bremer Ganztagsgrundschulen	245
Katharina Kunze / Fritz-Ulrich Kolbe Reflexive Schulentwicklung als professionelle Entwicklungsaufgabe	255
Katrin Höhmann / Nicole Kummer Vom veränderten Takt zu einem neuen Rhythmus. Auswirkungen einer neuen Zeitstruktur auf die Ganztagschulorganisation	264

Nachrichten

Cordula Pohl-Gerhard / Michael Schopen Freie Lernorte – Raum für mehr	277
Rolf Richter / Georg Rutz Ganztagschule als kreatives Feld. Bundeskongress des Ganztagschulverbandes GGT e.V. 2005	284

Rezensionen

Georg Rutz Demmer u.a. (Hrsg.): ABC der Ganztagschule (Wochenschau Verlag)	294
Rolf Richter Pauli: Kooperation von Jugendarbeit und Schule (Wochenschau Verlag)	295
Rolf Richter Burow / Pauli: Ganztagschule entwickeln (Wochenschau Verlag)	297
Herrmann Vortmann Ladenthin / Rekus (Hrsg.): Die Ganztagschule (Juventa Verlag)	298
Herrmann Vortmann Rekus (Hrsg.): Ganztagschule in pädagogischer Verantwortung (Aschendorff)	300
Harald Ludwig Höhmman u.a. (Hrsg.): Entwicklung und Organisation von Ganztagschulen (IFS-Verlag)	302
Harald Ludwig Wahler/Preiß/Schaub: Ganztagsangebote an der Schule (DJI) (Verlag Deutsches Jugendinstitut)	306
Anhang	
GGT-Adressen (Bundesverband, Landesverbände)	311
GGT-Beitrittsformular	313
Autorinnen und Autoren	314

Katharina Kunze/Fritz-Ulrich Kolbe

Reflexive Schulentwicklung als professionelle Entwicklungsaufgabe

Ausgewählte Ergebnisse der wissenschaftlichen
Begleitstudie zur Entwicklung der Ganztagschule in
Angebotsform in Rheinland-Pfalz

1.

Die rheinland-pfälzische Landesregierung hatte sich in der Legislaturperiode 2001 – 2006 das bildungspolitische Ziel gesetzt, an insgesamt 300 allgemein bildenden Schulen ein schulisches Ganztagsangebot zu implementieren. Bereits bis zum laufenden Schuljahr 2005/06 entstanden 304 neue Ganztagschulen. Im Schuljahr 2006/07 sollen noch etwa 60 dazukommen.

Eine Besonderheit des rheinland-pfälzischen Reformmodells ist, dass es sich beim neuen Schultyp um eine *Ganztagschule in Angebotsform* (im Folgenden abgekürzt mit A-GTS) handelt, d.h. die Teilnahme am Ganztagsangebot ist für die Schülerinnen und Schüler grundsätzlich freiwillig. Schulen, die sich um die Aufnahme bewarben¹, konnten ihr Konzept für ein Ganztagsschulangebot innerhalb eines vom Ministerium für Bildung, Frauen und Jugend inhaltlich vorgegebenen Rahmens eigenständig entwickeln.²

Die seitens des Ministeriums vorgesehene organisatorische Rahmenkonzeption der A-GTS³ sieht von montags bis donnerstags ein Ganztagsangebot bis mindestens 16.00 Uhr vor. Mit der Anmeldung verpflichten sich die Schüler für mindestens ein Jahr an der A-GTS teilzunehmen. Je nach einzelschulspezifischer Situation ist es sowohl möglich, das Angebot auf einzelne, möglicherweise mit einem gebundenen Angebot versehene Züge zu beschränken als auch ein klassen- und klassenstufenübergreifendes Additum zur konventionellen Halbtagschule zu entwickeln.

Strukturtheoretisch betrachtet entstehen mit dieser Grundidee für die Handelnden spezifische in dieser Angebotsform angelegte Spannungen, nämlich zum einen das Spannungsverhältnis von *Schule und Nicht-Schule* sowie zum anderen das von *Verpflichtung und Freiwilligkeit*. Bereits in den ministeriellen Gestaltungsvorgaben

wird Wert darauf gelegt, dass Ganztagschule in Angebotsform keine Verlängerung von Schule darstellen darf. Ganztagschule in (additiver) Angebotsform greift zu auf einen Bereich der Schüler-Lebenswelt, der bislang weitgehend frei war von schulischen Zwängen und Leistungsdruck. Dazu kommt, dass es im Gegensatz zur allgemeinen Schulpflicht keine Verpflichtung zum Ganztagsschulbesuch gibt, schulpflichtige Kontroll- und Sanktionsmechanismen also in der A-GTS nicht greifen können. Es liegt auf der Hand, dass das Ganztagsangebot nicht nur schulisches Angebot im herkömmlichen Sinne sein kann. Was aber kann sie dann sein? Gleichzeitig entsteht eine ambivalente Situation für die Ganztagschüler: zwar ist die Teilnahme prinzipiell freiwillig. Ist die Entscheidung für die Teilnahme jedoch einmal getroffen, ändert sich aus der Erfahrungsperspektive der Schüler wenig am Verpflichtungscharakter von Schule, nur am Inhalt der Verpflichtung. Was bedeutet dies für das Verhältnis von Schule und jugendlichem Aufwachsen?

Im folgenden Beitrag werden wir uns diesen und daran anschließbaren Fragen widmen, indem wir einige spezifische Herausforderungen herausarbeiten, die die (Ganztags-)Schulentwicklung an Lehrerinnen und Lehrer stellt. Wir sehen Schulentwicklung dabei als einen krisenhaften Bewährungsprozess mit einzelfall-spezifischen Ungewissheiten, der auf Seiten der Entwickler und Durchführenden eine prozessbezogene Reflexivität erfordern. Im Sinne einer Reflexivitätssteigerung betrachten wir Schulentwicklung als reflexive Entwicklungsarbeit und arbeiten prozessbezogene Entwicklungsaufgaben für die Professionellen heraus.⁴ Den Begriff der „Entwicklungsaufgabe“ stellen wir in ein professionstheoretisches Bezugsgefüge und verstehen darunter Anforderungen an die Entwickler/innen, im Sinne einer gesteigerten Professionalität, reflexiv mit den Anforderungen des Entwicklungsprozesses umzugehen.

Wir werden wir den Versuch unternehmen, bündelnd einige zentrale Forschungsergebnisse so zu wenden, dass wir sie zu den beschriebenen professionellen bzw. kollegialen „Entwicklungsaufgaben“ verdichten. Ihre Bewältigung stellt eine wesentliche Einflussgröße für den (Ganztags-)Schulentwicklungsprozess dar.

Dazu werden wir in einem ersten Schritt die schulkulturell verankerten Orientierungen der Einzelschule als präformierendes Fundament für den Entwicklungsprozess ausweisen und damit die kollegiale bzw. professionelle Entwicklungsaufgabe verknüpfen, sich dieser Ausgangsbasis reflexiv zu vergewissern (1).

Darauf aufbauend werden wir die Weiterentwicklung professioneller Reflexivität als übergeordnete Aufgabe für das Gelingen eines Innovationsprozesses kennzeichnen (2). Diese Überlegungen sollen an Hand der Befunde zur organisatorischen und pädagogisch-inhaltlichen Ausgestaltung der Ganztagschulen (2.1) sowie unserer Befunde zur Kooperations- und Partizipationskultur (2.2) dargestellt werden. Schließlich werfen wir einen Blick auf konkrete Ausformungen von Ganztagschule, um daran material weitere Gelingensbedingungen für die Ganztagschulentwicklung auszuweisen (3).

2.

Ein allgemeines Ergebnis unseres Forschungsprozesses ist der enge Zusammenhang zwischen dem neu entwickelten Grundverständnis von Ganztagschule und den an den einzelnen Schulen über lange Zeit gewachsenen Traditionen. Mit Traditionen sind einzelschulspezifische pädagogische Orientierungen und Deutungsmuster gemeint, also bspw. die unterschiedlichen Auffassungen von Schule; die Vorstellungen von Schülern und Schülerinnen; das, was jeweils unter pädagogischem Bezug verstanden wird; das, was jeweils Leistung bedeutet und welcher Stellenwert dieser eingeräumt wird; welche Inhalte für wichtig gehalten werden u.a.m. Empirisch zeigt sich, dass diese bereits bestehenden, schulkulturell verankerten Sichtweisen und Haltungen auf Ganztagschule übertragen werden.

Unsere Einzelfallrekonstruktionen haben ergeben, dass sich die an den einzelnen Schulen dokumentierbaren pädagogischen Orientierungen erkennbar zur jeweiligen Schulform und ihrer Stellung im Bildungssystem vermitteln lassen. Beispielsweise besteht knapp skizziert im Gymnasium ein grundsätzlicher Anspruch, klassische gymnasiale Bildungstraditionen aufzunehmen und fortzusetzen, wobei Bildung vorrangig als Kultivierung durch Wissensvermittlung verstanden wird. Damit einher geht dann eine explizite Leistungsorientierung und ein selektionsorientierter Umgang mit Leistungsheterogenität. An der Realschule steht dagegen eher ein am Projekt des gesellschaftlichen Aufstiegs der Schülerinnen und Schüler orientiertes Selbstverständnis im Vordergrund. Die Hauptschulkultur setzt auf Förderung und gesellschaftliche Teilhabe und an der Sonderschule dominiert eher eine Haltung, die die milieubedingten Defizite und die gesellschaftliche Marginalisierung der Klientel kompensieren will.

Ein Verständnis der von Schule zu Schule unterschiedlich gelagerten schulkulturellen Merkmale ist unerlässlich, um die Eigenheiten der jeweiligen Entwicklungsprozesse und ihre Ergebnisse überhaupt erklären zu können. Angewendet auf den Entwicklungsprozess wird erkennbar, dass die bestehenden pädagogischen Deutungen und Konstruktionen sozusagen den „Boden“ bilden, in dem die GTS-Entwicklung erst wurzeln, blühen und Früchte tragen kann. Von der Intensität der „Beackerung“ und „Bestellung“ dieses Bodens hängt in hohem Maß der Ertrag des gesamten Projektes ab. Solche je schul- oder schulartspezifisch gelagerten Orientierungen können als ein kollektives Sinnkonstrukt verstanden werden, das als Schulkultur (zum Begriff vgl. Helsper u.a. 2001) an der jeweiligen Schule den gesamten Entwicklungsprozess latent überformt und seine Möglichkeiten und Grenzen präformiert. Die erfahrungsgesättigten, oft nicht vollumfänglich bewussten Überzeugungen, Haltungen und Deutungen stellen einen Rahmen dar, der das „überhaupt Denkbare“ begrenzt, indem bspw. jeweils aktuell anstehenden Problemdiagnosen und Lösungsvorschlägen entsprechende Vorannahmen unterlegt werden, ohne diese als solche zu thematisieren.

Mit den Forschungsergebnissen zur den gesamten Entwicklungsprozess dominierenden Rolle der einzelschul- bzw. schulartspezifischen Orientierungs- und Handlungsmuster verbinden wir sowohl auf individueller als auch auf gesamtkollegialer Ebene die *professionelle Entwicklungsaufgabe in der kollegialen Entwicklungsarbeit, den präformierenden Einfluss dieser Strukturmuster auf Umsetzungsideen und Konstruktionen zu reflektieren und die daraus erwachsenden Möglichkeiten und Grenzen im kollegialen Diskurs zu thematisieren.*

2.1

Auf der Ebene der inhaltlichen und organisatorischen Ausgestaltung lässt sich die Bedeutung prozessbezogener Reflexivität folgendermaßen konkretisieren: Die Vorgabe, GTS als freiwilliges Angebot zu realisieren, legt zumindest für den Anfang ein additives Vorgehen nahe. Die Herausforderung für die Entwickelnden besteht nun darin, dieses Additum inhaltlich und organisatorisch innovativ zu gestalten.

An allen von uns begleiteten Schulen stand zeitlich wie inhaltlich bei den konzeptionellen Überlegungen das Organisatorische im Vordergrund.⁵ Unter Bedingungen von Zeit- und Handlungsdruck scheint es demnach nahe liegend, auf organisatorisch bereits Erprobtes zurückzugreifen, sprich: auf eine mehr oder weniger modifizierte Fortschreibung der Halbtagschulkategorien, wie Schulstundenthythmus, Schulpausen etc..

Mit solchen organisatorischen Entscheidungen gehen auch inhaltliche Konsequenzen einher: Pädagogische Angebote, die alternative organisationale Rahmungen benötigten⁶, erscheinen so von vorneherein nicht umsetzbar. Manches kommt gar nicht erst in die Diskussion.⁷

In der Folge zeigt sich, dass sich der organisatorische Übertrag von Kategorien der konventionellen Halbtagschule (i.F. HTS) auf die GTS sowohl bei Lehrern und Lehrerinnen als auch bei Schülern und Schülerinnen implizit auf das inhaltliche Verständnis dieses Bereichs auswirkt. Auch die Mikro-Strukturen, d.h. bspw. die Ausformung der Lehrer-Schüler-Beziehungen oder das Verständnis der je eigenen Rolle formen sich entsprechend aus.

Als Gefahr kristallisiert sich heraus, dass die A-GTS in ihrer Struktur tendenziell zur schlichten Verlängerung der konventionellen HTS werden kann, wenn die Grundannahmen und Konsequenzen getroffener Entscheidungen zu wenig reflektiert und damit nicht als bei Bedarf veränderbare Weichenstellungen erkennbar werden.

Nach diesen, im folgenden noch näher detaillierten Befunden wird „prozessbezogene Reflexivität“ als zu entwickelndes Moment von Professionalität durch eine spezifische Kooperationsstruktur und Gestaltung von Entscheidungsprozessen hervorgebracht.

- Konstitutiv ist eine Gestaltung der Entscheidungsprozesse durch Kommunikation in (Klein-) Gruppen mit der erforderlichen Entscheidungskompetenz und durch eine reflexive Arbeitsweise dieser. Dabei bedarf es als Medium nicht nur einer Gruppe, die auf Schulebene übergreifend plant, sondern auch institutionalisierter Kommunikation bezogen auf Angebotsgestaltung und -durchführung.
- Erforderlich scheint, die Gegenstände kooperativer Aushandlung in Prozessperspektive zu behandeln. Damit meinen wir eine systematisch antizipierende bzw. – wo notwendig – rekonstruierende Reflexion von Optionen und ihren Konsequenzen. Organisatorische und andere Elemente der Gestaltung pädagogischer Interaktion müssen dabei gleichberechtigt und gleichzeitig berücksichtigt werden.
- Habituell impliziert dies einen Arbeitsstil, in welchem der Abgleich von Deutungen, die wechselseitige Irritation und ein Vorgang dominieren, implizites (Erfahrungs-) Wissen auszusprechen und einzubringen.

2.2

Empirisch zeigt sich, dass eine diskursive Entwicklungsarbeit bei der Konzeptentwicklung und Organisationstätigkeit und eine systematische kollegiale Reflexion des Durchführungsprozesses eine Grundbedingung für die Entstehung von neuen pädagogischen Formen darstellen. Wenn es nicht gelingt, Strukturen für eine kollegiale Zusammenarbeit auf der Ebene der Schulorganisation wie auf der Ebene der Angebotsdurchführung zu institutionalisieren, kann zum einen das Potential kollektiver Entwicklungs- und Problemlösungsprozesse nicht ausgeschöpft werden. Zum anderen geraten inhaltliche Planung und faktische Durchführung der Angebotsbestandteile zum individuellen Problem des oder der jeweils Anbietenden. In dieser Situation, mit der konkreten inhaltlich-pädagogische Konzeption und Ausführung auf sich allein gestellt zu sein, ist es wenig verwunderlich, wenn betroffene Kolleg/innen weniger nach der Entwicklung von Neuem streben als vielmehr Erfahrungstereotype verwenden. Dies betrifft besonders die mit der besonderen Verlaufslogik von Projektarbeit einhergehenden Handlungsprobleme bzw. die Gestaltung der Lehrer-Schüler-Beziehungen unter den veränderten Bedingungen einer „freiwilligen Nachmittagsschule“ zu.

Neben den Kooperationsstrukturen stellt auch die *Partizipation* der Kollegen an den Entscheidungsprozessen eine wichtige Einflussgröße dar. Die Herstellung von Transparenz der Entscheidungsgründe und die Beteiligung an der Entscheidungsfindung stellen die Voraussetzung dafür dar, dass organisatorischen Regelungen Legitimität zukommt. Ein Problem ganz eigener Art stellt dabei die Partizipation der Schülerinnen und Schüler sowie der Eltern dar.

Bezogen auf kollegiale Partizipationsverhältnisse zeigt sich, dass eine zu wenig in das Kollegium integrierte Position des Planungsteams stark entwicklungshemmendes

Potential entfalten und langfristig zu Schief lagen führen kann, die die Ausdehnung des Entwicklungsprojektes auf die gesamte Organisation und damit dessen langfristige Implementierung belasten können. Als wichtige Schaltstellen im Prozessverlauf erweist sich zum einen die Entscheidungsfindung, ob die Schule GTS werden will oder nicht und zum anderen die Frage, ob es gelingt, die Entwicklergruppe später als Organisationsgruppe zu implementieren, die seitens des Kollegiums mit einem repräsentationsfähigen Mandat ausgestattet ist.

Auch für die Schulleiterinnen und Schulleiter stellt sich die Herausforderung, reflexiv mit den teilweise widersprüchlichen Anforderungen umzugehen. Insbesondere wenn sich die Schulleitung in der Planungsgruppe engagiert, ist ihre notwendigerweise hervorgehobene Position zu berücksichtigen: Sie verfügt über ein spezifisches „Schulleiterwissen“. Dieses besitzt – wenn es in den Entwicklungsprozess eingebracht wird – stark vorstrukturierenden Charakter. Einerseits kann diese Sachautorität der Schulleitung die Arbeitsökonomie verbessern. Aber gleichzeitig ist ihre Beteiligung ambivalent: Ein *angemessenes inhaltliches Mitwirken der Schulleitung, das in pädagogischen Fragen den zwanglosen Zwang des besseren Arguments gelten lässt und Diskussion anregt*, ist schwer einzulösen, da in sich teilweise widersprüchliche Anforderungen an alle Beteiligten entstehen.

3.

Vor dem Hintergrund der Besonderheit des rheinland-pfälzischen Ganztagschulmodells wollen wir in einem letzten Schritt exemplarisch einige materiale Ausformungen von Ganztagschulelementen darstellen und damit verbunden weitere Gelingensbedingungen ausweisen.

Die Gestaltungsvorgaben des Ministeriums lassen den Schulen verhältnismäßig viel Raum für eigene Entwicklungsarbeit. Vorgesehen ist u.a., dass die Konzeption der A-GTS vier verbindliche Inhaltselemente in gleichgewichteten Anteilen aufweisen soll: (a) Unterrichtsbezogene Ergänzungen, (b) themenbezogene Vorhaben und Projekte, (c) Förderung, (d) Freizeitgestaltung. Der Gesamtduktus der Vorgaben lässt sich an klassisch reformpädagogische Vorstellungen anschließen. (vgl. bspw. Held 2003 bzw. die Rekonstruktion der ministeriellen Vorgaben im Endbericht der WB).)

Wie sowohl die Einzelfallstudien als auch die Fragebogenstudie zeigen, stellen Freiräume eigenständigen Handelns der Schüler in der GTS als freiwilliges Angebot eine besondere Schwierigkeit dar: Zu Beginn der Entwicklungsprozesse wurden die Schüler/innen fast überall nur marginal eingebunden. Ihre Partizipationsmöglichkeiten beschränken sich i.d.R. auf die Angabe von Wünschen oder ihrer Zufriedenheit mit dem Angebot. *Empirisch lässt sich für alle A-GTS-Bereiche zeigen, dass zu geringe Freiräume eigenständigen Handelns mit Disziplinproblemen und Devianz verknüpft sind.* Im Verlauf der Entwicklungsprozesse lassen sich an

allen Schulen Öffnungsbewegungen und in deren Folge eine mehr oder weniger ausgeprägte Erweiterung der Handlungsspielräume der Schüler ausweisen. Das Strukturproblem der Marginalisierung des Einflusses der Schüler und die damit verbundene Autonomieproblematik werden wir am Beispiel von „Freizeit“ und „Themenbezogene Vorhaben und Projekte bzw. AGs“ präzisieren und empirisch dokumentierbare Optionen, mit diesem Problem umzugehen, darstellen.⁸

Es zeigt sich, dass insgesamt die Gefahr besteht, Freizeit tendenziell im Sinne der Wiederherstellung der Leistungsfähigkeit der Schüler zu denken, d.h. in einer Optimierungs- bzw. Vernutzungsfigur. *Freizeit als gestaltbarer Erfahrungsraum mit eigenem Bildungspotential* gerät dann leicht aus dem Blick. Dennoch sind auch Beispiele dokumentierbar, die mit dem Bereich Freizeiterziehung von Beginn an ambitionierte pädagogische Überlegungen verbinden.

Ein solcher Fall zur Veranschaulichung: An der betreffenden Schule ist, wie auch an den anderen Schulen, die Freizeitphase für die Schüler beliebig gestaltbar. Es wird jedoch explizit Wert darauf gelegt, ein Anregungsmilieu für die Schüler zu schaffen. Dazu werden eigene soziale Räume abgegrenzt, an deren Rändern gestaltend Installationen vorgenommen werden (bspw. ein selbst organisiertes und gestaltetes Schülercafé, ein Kommunikationsraum mit frei gestaltbarem Platz, Ruhezone, spezielle Bereiche und entsprechendes Material für unterschiedliche Spiel- und Bewegungsbedürfnisse). In der Weiterentwicklungsphase wird auf Grund von auch hier entstandenen Devianzproblemen nach zusätzlichen Möglichkeiten gesucht, die Schüler/innen dabei zu unterstützen, zugestandene Räume auch verantwortlich und produktiv für sich selbst zu nutzen: Wie bisher sollen ausgewiesene Räume lediglich mit bestimmten, bei Wunsch nutzbaren Installationen angeboten werden. Daneben aber soll etwa die Hälfte der für Freizeiterziehung ausgewiesenen Räume durch Kolleginnen und Kollegen besetzt werden, die dort freie Angebote machen, die den Schülern Möglichkeiten bieten, spontan, bedürfnisorientiert und koordiniert etwas miteinander zu tun. Dabei kann jeder jederzeit dazukommen. Es gilt lediglich die Regel, dass jemand, der das koordinierte Tun stört, auf die Bereiche verwiesen wird, die nicht vorstrukturiert sind.

Auch im Bereich „*Themenbezogene Vorhaben und Projekte bzw. AGs*“ ist als verallgemeinerbare Tendenz feststellbar, dass stark mit Zwang verbundene Arrangements in der A-GTS zu eigenen Paradoxien und Widerständen führen, die sich in fehlender Motivation, oppositionellem oder deviantem Verhalten bzw. einem Sich-Entziehen der Schüler manifestieren können. Im Hinblick auf die Partizipationsmöglichkeiten der Schüler zeigen sich sehr unterschiedlich ausgeprägte Beteiligungschancen, dabei gibt es große inter-individuelle Unterschiede auch innerhalb der einzelnen Schulen.

Innovationspotential wird an allen Schulen erkennbar, wenn auch in unterschiedlicher Ausprägung und i.d.R. eher als professionelle Einzelleistung und weniger bezogen auf die Gesamtinstitution. Besondere Chancen liegen bspw. dort, wo das

Potential von Projektarbeit genutzt werden kann, um zu anderen Welt- und Sach-erfahrungen beizutragen, als dies im regulären Schulunterricht der Fall ist. Oder dort, wo den Schülern neue und gegenüber den herkömmlichen Erfahrungen erweiterte Gestaltungsräume und offenere Kommunikations- und Interaktionserfahrungen geboten werden können, indem bspw. stärker selbst gesteuerte Lernprozesse und neue Lernerfahrungen in der Sphäre eines freiwilligen Engagements ermöglicht werden bzw. neue Formen der Zusammenarbeit unter Schülern und zwischen Lehrern und Schülern entstehen können. Aus den erhobenen Lehrerurteilen geht die Einschätzung hervor, dass das fallspezifisch angemessene Ermöglichen nicht-didaktisierter, offener Kommunikationsprozesse und das Schaffen von im Vergleich zur Halbtagsschule weniger vorstrukturierten sozialräumlichen Aneignungsmöglichkeiten eine stärkere Orientierung an den Bedürfnissen der Schüler/innen ermöglicht und ihre Selbstständigkeit herausfordert, was sich insgesamt positiv auf ihre Gesamtzufriedenheit auswirkt.

Die positiven Lernerfahrungen in AGs und Projekten bilden, wie die Fragebogenstudie zeigt, die stärkste Einflussgröße auf die Akzeptanz und Gesamtzufriedenheit der A-GTS-Schülerschaft. Die vor allem durch alternative Lehr- und Lernmethoden erzielte, von Schülern wahrgenommene Verbesserung der Problemlösungskompetenzen im Umgang mit dem Lernstoff in Projekten und AGs sowie die wahrgenommene Fähigkeit, durch steigende Selbstkompetenz intensiver lernen zu können, dominieren als Erfahrungswerte innerhalb dieser Einflussgröße.

Es sind die positiven Lernerfahrungen in AGs und Projekten, welche den stärksten Einfluss auf das Gesamturteil ausüben. Weitere wichtige Einflussgrößen sind bessere Erfahrungen mit der Beziehung zwischen Lehrern und Schülern und bemerkenswerterweise die positiven Erfahrungen mit der als zentrale Hilfestellung erlebten Hausaufgabenbetreuung.

Es zeigt sich deutlich, dass für die Schülerschaft die A-GTS nicht nur als Ort des Lernens zählt, sondern auch als lebensweltlich gestalteter und ausgeformter Raum. Es ist demzufolge anzunehmen, dass sich die erfahrungsbiographische Relevanz von Schule als Lebensbereich und die individuellen schulischen Sinnbezüge durch die Einrichtung der GTS-Angebote für die Schülerinnen und Schüler erheblich erweitern.

Die imaginierte Freiwilligkeit aber verwandelt sich allerdings aus Schülersicht zum Zwang, wenn es nicht gelingt, gestaltoffene, nicht didaktisierte Erfahrungsmöglichkeiten zu schaffen. Antizipierbarer „Fluchtpunkt“ dieser Entwicklungsrichtung wäre ein offener, nur punktuell von pädagogischer Kommunikation durchzogener Erfahrungsraum.

Anmerkungen

- 1 Für die Errichtungstermine 2002 und 2003 lagen jeweils mehr als doppelt so viele Anträge vor, wie Errichtungen erfolgen konnten.
- 2 Nähere Angaben zu diesen pädagogisch-organisatorischen Rahmenvorgaben erfolgen an späterer Stelle in diesem Beitrag.
- 3 Alle diesbezüglichen Angaben beziehen sich auf ein an alle allgemein bildenden Schulen in Rheinland-Pfalz gerichtetes Informationsschreiben des Ministeriums für Bildung, Frauen und Jugend vom 04. September 2001. Ergänzende Informationen finden sich unter der Web-Adresse www.ganztagsschule.rlp.de
- 4 Damit ergänzen wir die bisher in der Schulentwicklungsforschung bekannten theoretischen Ansätze (vgl. bspw. Rolff/Tillmann 1980, Rolff 1998) um eine struktur- und professionstheoretische Perspektive.
- 5 Eine Selbstvergewisserung über das bereits Bestehende und eine intensive Auseinandersetzung über konkrete gemeinsame pädagogisch-inhaltliche Vorstellungen, die jeweils mit GTS verbunden werden, fanden anfangs wenig und wenn, dann erst in zweiter Linie breiteren Raum.
- 6 bspw. stärker auf individuelle Ad-hoc-Entscheidungen der Schüler/innen abstellende Arrangements, die sehr flexible Zeit- und Raumstrukturen benötigen würden oder Arrangements, in denen Projekte in anderen Phasierungen, bspw. durchgehend über längere Zeit verfolgt werden u.a.m..
- 7 Wir möchten mit der obigen Darstellung keine Präferenz für die nicht gewählten Optionen ausdrücken, sondern stellen in gebündelter und verallgemeinernd zugespitzter Form faktisch rekonstruierbare Abläufe dar, wie sie sich empirisch zeigten. Detailliertere, einzelfallbezogene Ausführungen finden sich im Endbericht der wissenschaftlichen Begleitung (WB).
- 8 Detailliertere Ausführungen sowie insbesondere auch eine Darstellung der Strukturprobleme bei den Elementen „Mittagessen“ und „Hausaufgaben“ können im Endbericht nachgelesen werden.

Literatur

- Held, K.-H. (2003): Rheinland-Pfalz wird Ganztägsschulland. In: Appel, S./Ludwig, H./Rother, U./Rutz, G. (Hrsg.): Jahrbuch Ganztägsschule 2004. Neue Chancen für die Bildung, Schwalbach/Ts., S. 71-84
- Helsper, W./Böhme, J./Kramer R.-T./Lingkost, A. (2001): Schulkultur und Schulmythos. Rekonstruktionen zur Schulkultur I. Opladen
- Holtappels, H.-G. (1995): Ganztägsschule und Schulöffnung. Weinheim/München
- Kolbe, F.U./Badawia, T./Graf, K./Idel, T.-S./Kamp, M./Kunze, K./Münch, M.-T. (2006): Die Entwicklung der Ganztägsschulkonzeption und ihre Umsetzung an der einzelnen Schule. Endbericht zur wissenschaftlichen Begleitung der Ganztägsschule in neuer Form in Rheinland-Pfalz, Mainz, im Erscheinen
- Rolff, H.-G./Tillmann, K.-J. (1980): Schulentwicklungsforschung: Theoretischer Rahmen und Forschungsperspektive. In: Jahrbuch der Schulentwicklung, Band 1. Weinheim/Basel, S. 237-264
- Rolff, H.-G. (1998): Entwicklung von Einzelschulen: Viel Praxis, wenig Theorie und kaum Forschung – Ein Versuch, Schulentwicklung zu systematisieren, in: Jahrbuch der Schulentwicklung, Band 10, S. 295-326