

Appel, Stefan [Hrsg.]; Ludwig, Harald [Hrsg.]; Rother, Ulrich [Hrsg.]; Rutz, Georg [Hrsg.]
Leben - Lernen - Leisten

Schwalbach/ Ts. : Wochenschau-Verl. 2009, 256 S. - (Jahrbuch Ganztagschule; 2009)



Quellenangabe/ Reference:

Appel, Stefan [Hrsg.]; Ludwig, Harald [Hrsg.]; Rother, Ulrich [Hrsg.]; Rutz, Georg [Hrsg.]: Leben - Lernen - Leisten. Schwalbach/ Ts. : Wochenschau-Verl. 2009, 256 S. - (Jahrbuch Ganztagschule; 2009) -
URN: urn:nbn:de:01111-opus-49456 - DOI: 10.25656/01:4945

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:01111-opus-49456>

<https://doi.org/10.25656/01:4945>

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
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

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

Jahrbuch Ganztagsschule 2009

Leben – Lernen – Leisten

Mit Beiträgen von
Eva Adelt, Ralf Augsburg, Hans-Peter
Bergmann, Sabine Brendel, Kerstin
Clausen, Wolfgang Edelstein, Stephan
Ellinger, Diana Grundmann, Janina Hamf,
Doris Holland, Heiko Hübner,
Till-Sebastian Idel, Christian Kammler,
Susanne Kortas, Jürgen Oelkers,
Christine Preiß, Franz Prüß, Jörg
Ramseger, Norbert Reichel, Rolf Richter,
Georg Rutz, Jörg Schlömerkemper,
Matthias Schöpa, Heike Seupel, Witlof
Vollstädt, Anna Lena Wagener, Gabriele
Weigand, Dieter Wunder, Lothar Zepp,
Peer Zickgraf



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,
Schwabach/Ts. 2009

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: Helle Becker

Gedruckt auf chlorfreiem Papier
Gesamtherstellung: Wochenschau Verlag
ISBN 978-3-89974394-4

Inhalt

Vorwort der Herausgeber	7
-------------------------------	---

Leitthema: Leben – Lernen – Leisten

Jörg Schlömerkemper Leben – Lernen – Leisten Perspektiven einer pädagogischen Schulkultur für den „ganzen Tag“	10
Witlof Vollstädt Individuelle Förderung in der Ganztagschule: Qualitätsansprüche und Möglichkeiten	24
Jürgen Oelkers Ganztagschule und Bildungsstandards	38

Berichte aus den Bundesländern

Heiko Hübner Ganztagschulentwicklung im Land Sachsen-Anhalt	50
Eva Adelt, Norbert Reichel Öffnung von Schule – Öffnung zur Schule. Bilanz und Perspektiven der Ganztagschulentwicklung in Nordrhein-Westfalen	59

Pädagogische Grundlagen

Gabriele Weigand Anthropologisch-pädagogische Grundlagen der Ganztagschule	70
Wolfgang Edelstein Partizipation und Demokratielernen in der Ganztagschule	80

Christine Preiß Die Ganztagschule als kinder- und jugendgerechte Lebensschule	94
Lothar Zepp Zum Verhältnis von Hausaufgaben und schulischer Leistung(ssteigerung) bei Halbtags- und Ganztagschülern	103
Jörg Ramseger Rhythmisierung – der Versuch, eine gute Zeitstruktur zu finden. Vorschläge zur Gestaltung des Ganztags im Berliner Bildungsprogramm für die offene Ganztagsgrundschule	121

Praxis

Christian Kammler Kulturelle Praxis in der Ganztagschule	132
Sabine Brendel, Heike Seupel Bedarfsorientierte Unterstützung von Ganztagschulen – Die Serviceagenturen im Programm „Ideen für Mehr! Ganztägig lernen.“ ...	148
Doris Holland Interne Evaluation der Georg-Forster-Gesamtschule Wörrstadt mit Hilfe von SEIS	162

Wissenschaft und Forschung

Franz Prüß, Janina Hamf, Susanne Kortas, Matthias Schöpa Die gesundheitsfördernde Ganztagschule	178
Stephan Ellinger Effektive Förderung bei drohendem Schulabsentismus	189

Nachrichten

Ralf Augsburg, Peer Zickgraf „Ganztagschulen werden mehr – Bildung lokal verantworten“	198
Rolf Richter, Georg Rutz Nachhaltiges Lernen in der Ganztagschule – Partizipation, Individualisierung, Kooperation	208
Diana Grundmann Die Multiplikatoren Ausbildung „Bildung für nachhaltige Entwicklung an Ganztagschulen“	219

Hans-Peter Bergmann, Anna Lena Wagener Ganztagsgrundschulen auf dem Weg zu Konzepten individueller Förderung. Ein Fortbildungsbaustein des BLK-Verbundprojekts „Lernen für den Ganztag“	223
--	-----

Rezensionen

Kerstin Clausen Deutsche Gesellschaft für Ernährung (Hrsg.): Qualitätsstandards für die Schulverpflegung, Eigenpublikation 2007	228
Dieter Wunder Otto, Coelen (Hrsg.): Grundbegriffe der Ganztagsbildung, VS Verlag 2004; Dies. (Hrsg.): Ganztägige Bildungssysteme, Waxmann 2005	229
Georg Rutz Kahl, Knauer (Hrsg.): Bildungschancen in der neuen Ganztagsschule. Lernmöglichkeiten verwirklichen, Beltz 2008	231
Till-Sebastian Idel Holtappels, Klieme, Rauschenbach, Stecher (Hrsg.): Ganztagschule in Deutschland (StEG), Juventa 2007	236

Anhang

GGT-Adressen	240
Beitrittsformular	242
Autorinnen und Autoren	243
Gesamt-Inhaltsverzeichnis aller bisher erschienen Jahrbücher	247

Vorwort der Herausgeber

Leitthema: Leben – Lernen – Leisten

Seit dem Jahr 2003 hat sich in Deutschland ein erheblicher quantitativer Ausbau von Ganztagschulen verschiedener Art vollzogen, ausgelöst durch die Diskussion infolge der Ergebnisse der PISA-Studie, Erkenntnisse aus den Veränderungen der Gesellschaft und des von der Bundesregierung damals aufgelegten Investitionsprogrammes „Zukunft Bildung und Betreuung“ (IZBB). Begleitet wurde diese beachtliche Vergrößerung des Angebots an Ganztagschulen in den letzten Jahren von Bemühungen, die pädagogische Qualität ganztägiger Schulangebote bei diesem rasanten Ausbau nicht zu kurz kommen zu lassen.

Diesem Ziel dienen auch die Bände des „Jahrbuchs Ganztagschule“, die seit dem Jahr 2003 regelmäßig erscheinen und versuchen, über den jeweiligen aktuellen Stand der Entwicklung ganztägiger Schulangebote zu informieren, zur kritischen Reflexion möglicher Fehlentwicklungen anzuregen, interessante Neuerungen zu dokumentieren und vielfältige Hilfen für das komplexe Aufgabenfeld in Theorie und Praxis zu geben. Das Gesamtverzeichnis zu den bisher erschienenen fünf Jahrbüchern am Ende dieses Bandes gibt dem interessierten Leser einen informativen Überblick zu dem bisher Gebotenen.

Das Leitthema „Leben – Lernen – Leisten“ des vorliegenden sechsten Jahrbuchs unterstreicht die Breite des Aufgabenfeldes ganztägiger Schulerziehung und hebt drei fundamentale Dimensionen hervor, die im Beitrag von Jörg Schlömerkemper näher entfaltet werden. Die Heterogenität der Schülerschaft, die als Hilfe für die Entfaltung der „Persönlichkeit“ angesehen werden kann, erfordert „individuelle Förderung“, die sich auf *alle* bezieht. Witlof Vollstädt zeigt Möglichkeiten der Ganztagschule dafür auf, die ihren zentralen Bezugspunkt in der Förderung von „Lernkompetenz“ haben. „Leisten“ schließlich setzt Maßstäbe voraus. Welche Rolle dafür „Bildungsstandards“ als „Ziel und Maß der Zielerreichung“ spielen können und sollen, wird von Jürgen Oelkers unter Bezug auf die internationale Entwicklung erörtert.

Berichte über die Ganztagschulentwicklung in den Bundesländern Sachsen-Anhalt und Nordrhein-Westfalen zeigen, dass die im Leitthema angesprochenen Perspektiven für die Bemühungen zum Aufbau von Ganztagschulen durchaus eine Rolle spielen. Vertieft werden solche Aspekte durch die unter „Pädagogischen Grundlagen“ gebotenen Beiträge. Gabriele Weigand greift dabei in ihren schultheoretischen Überlegungen zur Ganztagschule auf die fundamentale Bedeutung des Personbegriffs zurück und zeigt dessen Bedeutung als eines konstitutiven, kritisch-konstruktiven und regulativen Prinzips auf. Wolfgang Edelsteins Überlegungen zentrieren sich um die Aufgabe des Demokratielernens in der Schule und

akzentuieren Chancen junger Menschen in der Ganztagschule, nicht nur *über* und *für* Demokratie zu lernen (Wissen und Werte), sondern auch *durch* demokratische und partizipatorische schulische Lebensformen (Erfahrung). Christine Preiß bezieht sich auf Erkenntnisse der Entwicklungspsychologie und leitet daraus Gestaltungselemente einer kinder- und jugendgerechten Ganztagschule ab.

Seit langem kommt in Überlegungen zur Ganztagschule zwei Themenkreisen fundamentale Bedeutung zu, für die sie im Unterschied zur Halbtagsschule alternative Lösungen bieten könnte. Lothar Zepp stützt sich in seinen Überlegungen zur leistungssteigernden Bedeutung von „Hausaufgaben“ an Halb- und Ganztagschulen auf umfangreiche Literatur neueren und älteren Datums und macht gleichwohl deutlich, wie wichtig weitere Forschungen dazu immer noch sind. Ähnliches gilt im Grunde für die Frage der „Rhythmisierung“, mit der sich Jörg Ramseger unter Rückgriff auf neue Vorschläge zur Zeitstrukturgestaltung in Berlin und Brandenburg befasst.

Bedeutung für die Gestaltung von „Praxis“ kommt letztlich allen Beiträgen zu. Noch ausgeprägter ist dies bei den unter dieser Rubrik eingeordneten Aufsätzen: der Vorstellung eines Konzeptes für „kulturelle Bildung“ in der Ganztagschule durch Christian Kammler, der zugleich handhabbare Qualitätsindikatoren für die adäquate Realisierung eines ästhetischen Lernbereichs vermittelt; dem informativen Bericht von Brendel/Seupel über Arbeits- und Unterstützungsformen der nun in 14 Bundesländern bestehenden regionalen Serviceagenturen der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung; den Informationen von Doris Holland über ein System zur internen Evaluation am Beispiel einer Gesamtschule.

Aktuelle wissenschaftliche Erkenntnisse und Forschungsergebnisse, die alle Beiträge einbeziehen, stehen bei den Überlegungen von Franz Prüß u. a. zur Gesundheitsförderung in der Ganztagschule im Vordergrund. In sozialpädagogischer Perspektive befasst sich Stephan Ellinger mit Möglichkeiten der Ganztagschule zur Überwindung des Schulabsentismus. Berichte über wichtige Ganztagschulkongresse und Fortbildungsprogramme sowie Rezensionen bedeutsamer Neuerscheinungen zum Problemkreis ganztägiger Schulerziehung runden den Band ab.

Die Herausgeber hoffen, damit erneut ein Jahrbuch vorgelegt zu haben, das allen Interessierten aktuelle Informationen, Anregungen zur kritischen Reflexion und Hilfen für die Praxis zu geben vermag.

*Direktor Stefan Appel,
Vorsitzender des Ganztagschulverbandes GGT e.V., Kassel*
*Prof. Dr. Harald Ludwig,
Westfälische Wilhelms-Universität, Münster*
*Oberschulrat Ulrich Rother,
stellvertretender Vorsitzender des Ganztagschulverbandes GGT e.V., Hamburg*
Ministerialrat i.R. Georg Rutz, Wiesbaden

1^{zig}
artig!



Alles für die Ganztagschule!



Kostenlos die CD-ROM „Ganztagschule“ mit Raumlösungen, Checklisten, Planungshilfen und Hintergrundinformationen anfordern!

Direkt bestellen unter Tel. 0800 8827773 (kostenfrei) oder unter www.ganztags-schule.de

Art.-Nr. 205792-89

Wehrfritz
fördern • bilden • erleben

Wehrfritz GmbH · August-Grosch-Straße 28 - 38 · 96476 Bad Rodach

Jörg Schlömerkemper

Leben – Lernen – Leisten

Perspektiven einer pädagogischen Schulkultur für den „ganzen Tag“¹

Wer für Ganztagschulen wirbt, verbindet damit eine ganze Reihe von Erwartungen. Aber wer dem eher skeptisch begegnet oder sich für die herkömmliche Halbtagschule ausspricht, verbindet damit eine ganze Reihe von Bedenken und Vorbehalten. Insgesamt scheint sich in der öffentlichen Diskussion die Begeisterung für Ganztagschulen durchaus in Grenzen zu halten. Etliche Bildungspolitiker halten sich – nicht nur aus finanziellen Gründen zurück, und viele stellen sich unter einer Ganztagschule kaum mehr vor als eine Ausweitung des Unterrichts über die Mittagszeit hinaus – und da müsse eben eine Mensa eingerichtet werden. Zudem überwiegt unter den zurzeit bestehenden Schulen der Anteil der „offenen“, also nicht konsequent gestalteten Formen deutlich die „gebundenen“.

Solche Vorbehalte sind verständlich zu machen, wenn man sich die übliche und vertraute Gestalt von Schule und Unterricht vergegenwärtigt. Da können noch so gute Plädoyers für ein „Haus des Lernens“ o.Ä. nicht viel ausrichten. Nötig scheint mir ein konsequenter Perspektivenwechsel, der es möglich macht, das Lehren und Lernen grundlegend „neu zu denken“ und Strukturen des Alltags zu entwickeln, in denen sich die vielfältigen Erwartungen entfalten können. Dabei dürfen die unvermeidlichen Funktionen der Schule nicht einfach ignoriert werden, auch wenn sie mancher „emanzipatorischen“ Zielsetzung nicht unbedingt entsprechen. Mit den im Titel genannten Stichworten „Leben – Lernen – Leisten“ soll dieses Spektrum angedeutet werden. Ziel ist eine Schulkultur, die den üblichen „Einheitsunterricht“ überwindet und Raum und Zeit gibt für die verschiedenen Dimensionen, in denen die Heranwachsenden ihre Fähigkeiten entfalten sollen.

Die mit der Ganztagschule verbundenen Erwartungen sind den Leserinnen und Lesern des Jahrbuches hinlänglich bekannt (einen aktuellen Überblick geben die Berichte aus dem Projekt „Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen – StEG“). Ich möchte einige dieser Ziele als Fragen nach den Bedingungen ihrer Realisierung kurz in Erinnerung bringen:

- Gibt es einen sinnvollen Rhythmus der verschiedenen Tätigkeiten?
- Werden Unterricht und Freizeit sinnvoll miteinander verbunden oder aufeinander bezogen?

„Macht
gutes Essen
schlau?“

apetito unterstützt
Du bist Deutschland



Natürlich ist eine ausgewogene Ernährung mit wertvollen Vitaminen und Nährstoffen das Beste für eine gesunde Entwicklung. Deshalb kochen wir von apetito leidenschaftlich gern für junge Menschen, die noch viel vorhaben – mit „trendigen“ Rezepten. Sprechen Sie mit uns! Wir sind Ihr Partner in allen Fragen rund um gesunde Ernährung und erstklassige Dienstleistungen.

Frische Verpflegungslösungen für Schulen.



Rheine · Tel: 0 59 71 / 799 - 0 · info@apetito.de · www.apetito.de

apetito

- Hat „Unterricht“ einen veränderten Stellenwert? In welchen Formen kann „gelernt“ werden?
- Sollen und können Lehrer und Sozialpädagogen miteinander arbeiten?
- Werden Schüler mit geringerer Leistungsfähigkeit und/oder bildungsfernem Familienhintergrund sinnvoll gefördert?
- Können Schülerinnen mit besonderen Begabungen ihre Fähigkeiten produktiv entfalten?
- Wann und wie können Schülerinnen und Schüler mit/trotz unterschiedlicher Leistungsfähigkeit miteinander lernen, leben, Leistung erbringen?
- Wird die Schule den gesellschaftlichen Leistungserwartungen gerecht?
- Wie verhalten sich die Prinzipien von Homogenität und Heterogenität zueinander? Wie viel Heterogenität kann produktiv bearbeitet werden?
- Welche Erwartungen sind mit „optimaler Förderung“ verbunden? Wie gehen wir damit um, dass am Ende doch nicht „alle alles“ gelernt haben werden?
- Können diejenigen überzeugt und gewonnen werden, die der Ganztagschule noch skeptisch gegenüberstehen oder sie ablehnen?
- Welchen Stellenwert hat „Erziehung“ in einer Schule für den ganzen Tag? Wie verhält sich dies zu den Erziehungsrechten und -pflichten der Eltern?
- Werden die Schülerinnen wirklich von Hausaufgaben entlastet? Können sie im Rahmen der Schule hinreichend effektiv üben?

All diese Aufgaben sind in den herkömmlichen Strukturformen des Lehrens und Lernens nur begrenzt zu erfüllen. Wir haben eine Vorstellung von Schule verinnerlicht, die stark vom Lehrplan, vom Stundenplan, vom engen Zeitrhythmus geprägt ist. Auch die Rollen der Lehrenden und der Lernenden sind traditionell ziemlich festgelegt. Das gilt auch für ihre Beziehungen zueinander. Etwas überspitzt (oder doch zutreffend?) könnte man dies so charakterisieren: Im „Unterricht“ werden die Schülerinnen und Schüler darüber „unterrichtet“ (im Sinne von „informiert“), was in absehbarer Zeit Inhalt der Prüfungen sein wird. Die Lehrpläne definieren – mit durchaus gut überlegten Gründen! –, was in einer bestimmten Schulform und einer Jahrgangsstufe und in einem Fach „durchgenommen“ werden muss, damit bis zu den Prüfungen alle die gleiche Chance gehabt haben, sich vorzubereiten. Für die dazu ausgewählten Inhalte gibt es durchaus gute Gründe: Sie können für „das Leben“ der Sache nach hilfreich sein, wichtige Bereiche der Welt und der Kultur zu verstehen und daran teilzuhaben. Und selbst wenn das meiste wieder vergessen wird, bleibt im Sinne formaler Bildung etwas „hängen“, was einen mehr oder weniger eigenständigen Zugang zu dieser Welt ermöglicht. Tatsächlich bleibt „Bildung“ in diesem Sinne jedoch in dem Maße hinter ihren Möglichkeiten zurück, wie sich der Druck der Prüfungen und der Wettbewerb um Zertifikate in den Vordergrund drängen. Was geprüft worden ist, kann vergessen werden. Ich nenne diese Form des Lernens „selektionsorientiert“, weil die Selektionsfunktion der Schule andere Zielsetzungen wie Bildung und Erziehung dominiert. Schultheoretisch kann man



**WOCHEN
SCHAU
VERLAG**

... ein Begriff für politische Bildung

Lehrer an der Ganztagsschule

Dieter Wunder (Hrsg.)

Ein neuer Beruf?

Lehrerinnen und Lehrer
an Ganztagsschulen

Das Selbst- und Berufsverständnis der in Ganztagsschulen arbeitenden Personen bedarf der dringenden Reflexion, will man nicht Gefahr laufen, dass sie sich erdrückt fühlen von der Fülle der neu auf sie zukommenden Aufgaben. Für die außerschulischen Partner wiederum ist es von hohem Interesse, den innerschulischen Prozess zu kennen und zu begleiten.

Dieter Wunder, ein ausgewiesener Ganztagsschul-Kenner und über viele Jahre beratend auf unterschiedlichen Ebenen tätig, hat ein Buch herausgebracht, in dem diese Diskussion angestoßen und in ersten Schritten auch geführt wird. Zu Wort kommen neben dem Herausgeber ein Erziehungswissenschaftler, ein Schulleiter, eine Elternvertreterin und Vertreter der drei Lehrerverbände. Außerdem wird die Situation des weiteren pädagogischen Personals beleuchtet.

Autorinnen und Autoren

Marianne Demmer, Ludwig Eckinger, Ulrich Herrmann, Ulrike Kirschner, Bernd Martens, Heinz-Peter Meidinger, Dieter Wunder, Ivo Züchner



978-3-89974206-0, 144 S., € 12,80

www.wochenschau-verlag.de

diese kritische Sicht darin zuspitzen, dass die Schule die Illusion von „Selektionsgerechtigkeit“ herstellen bzw. aufrechterhalten soll. Die „Lehrpläne“ und die damit verbundenen Zeiten sind so ausgelegt, dass sich am Ende einer Einheit die viel zitierte Normalverteilung einstellt. Dann wird nach Maßgabe dessen, was „durchgenommen“ worden ist, „abgerechnet“. Die Schülerinnen und Schüler sind darüber „unterrichtet“ worden, wonach „gerichtet“ wird.

Das ist sicherlich ein (etwas?) einseitiges Zerrbild. Aber gegenwärtig scheint die Bereitschaft zu wachsen, sich mit diesen Bedingungen zu arrangieren oder sogar eine stärkere Leistungsorientierung zu fordern. „Leistung muss sich wieder lohnen!“ lautet die Parole.

Ich will dem keineswegs Parolen entgegenhalten, die rasch als „Kuschelpädagogik“ abgetan werden könnten. Mir geht es allerdings um den Versuch, die Vielfalt der unterschiedlichen Zielsetzungen auf ihre Bedeutung zu befragen, Unterscheidungen zu treffen und dann den verschiedenen Funktionen „Raum und Zeit“ zuzuweisen.

Mit der Unterscheidung zwischen „Leben“, „Lernen“ und „Leisten“ sollen drei Zielsetzungen und drei ihnen entsprechende Bereiche des Schulalltags benannt werden, die aus der unproduktiven Konstellation herausführen könnte, die ich oben beschrieben habe.

Schule sollte zum einen und eigentlich in erster Linie dazu beitragen, dass sich die Schülerinnen und Schüler als Persönlichkeit entfalten können, dass sie „als Menschen gestärkt“ werden (von Hentig). Da die Schule die Heranwachsenden über einige Jahre mit einem großen (und in der Ganztagschule noch vergrößerten) Teil der Lebenszeit in Anspruch nimmt, sollte das zentrale Kriterium einer guten Schule die Frage sein, ob es sich in ihr „leben“ lässt, ob man sich willkommen fühlt, in seinen persönlichen Eigenheiten akzeptiert wird, in seinen individuellen Möglichkeiten anerkannt wird und sich einbringen kann. Da die jungen Menschen in vieler Hinsicht sehr verschieden sind, verschieden sein wollen und verschieden sein sollen, ist ihre Heterogenität zur Kenntnis zu nehmen, zu akzeptieren und sogar zu fördern. Die Schule braucht einen Bereich, in dem diese Unterschiedlichkeit der Personen zum konstruktiven Merkmal der Gestaltung wird. Er soll so weit als möglich freigehalten werden von Funktion der Selektion. Statt Konkurrenz sollen hier Kooperation, Solidarität und Demokratie leitend sein. Ich schlage für die Zielsetzung in dieser Dimension den Begriff „Persönlichkeit“ vor. Diese soll sich im „Leben“ entfalten können.

Nun werden sich die Heranwachsenden „im Leben“ aber nur behaupten und die kulturellen Möglichkeiten der Gesellschaft nur nutzen können, wenn sie mit eben dieser Kultur (im weiten Sinne) vertraut werden. Sie müssen Kenntnisse und Fertigkeiten erwerben, die kommunikations- und handlungsfähig machen. Zu diesem Zweck sind Lehrpläne entwickelt worden, die all das als verbindlich vorgeben, was für das Mündigwerden erforderlich oder wenigstens wünschenswert ist. Eingeschränkt ist diese Wirkung allerdings dadurch, dass diese Inhalte konstitutiv

INNOVATION

...vereint sich mit Tradition!

Die neue interaktive Tafel mit dem Herzstück als Promethean Activboard.

- Höhenverstellbar
- Kurzdistanzbeamer
- Tafelflügel

Mit der Top-Software Activstudio oder Activprimary!

Fahrbar oder wandmontiert!



GANZTAGSSCHULE – MODERN & FLEXIBEL



RAUMWUNDER

Eine Tisch-Sitz-Kombination zur flexiblen Einrichtung von Räumen. **In wenigen Minuten gestalten Sie Ihren Raum neu!**

Kein aufwendiges und geräuschvolles Stühlerücken, einfach praktisch! Gefahrloses auf- und zuklappen, extrem strapazierfähige Sitze & sicher im Gebrauch.



CONEN®

Conenstraße 4 · 54497 Gonzerath
Herr Ralf Kinnen
Tel.: 06533 75-300 · Fax: 06533 75-600
E-mail: rkinnen@conen-gmbh.de

mit der Selektionsfunktion der Schule verbunden sind. Das führt dazu, dass von einem Lernschritt zum nächsten gewechselt wird, auch wenn (oder gerade wenn) nicht alle Lernenden den jeweiligen Inhalt vollständig und nachhaltig erfasst haben. Lernzeiten und (Prüfungs-)Inhalte sind unter dieser Funktion für alle Schüler einer Gruppe gleich (wer mehr Zeit und Hilfe benötigt, muss „Nachhilfe“ außerhalb der Institution suchen – und bezahlen). Eine Alternative können „Kompetenz-Entwicklungs-Modelle“ eröffnen. Sie geben nicht vor, was im Einheitsunterricht durchgenommen werden soll, sondern sie beschreiben und schlagen vor, was und in welcher Stufenfolge Schülerinnen und Schüler lernen können. (Ich bevorzuge den Begriff „Kompetenz-Entwicklungs-Modelle“ gegenüber „Kompetenzraster“, weil letzterer Begriff häufig noch mit der Vorstellung des verbindlichen Lern- und Prüfungsstoffes verbunden wird, ich bezeichne diese deshalb als „Kompetenz-Prüfungs-Raster“.) Weil solche Kompetenz-Entwicklungs-Modelle nicht definieren, was für alle verbindlich sein muss, können sie den Rahmen der traditionellen Schul-fächer oder die Auswahl innerhalb der Fächer erweitern. Jede Schülerin wird dann im Laufe der Schulzeit ein individuelles Kompetenzprofil entwickeln, das ausweist, in welchen Bereichen sie bis zu welchen Stufen Kompetenzen erworben hat, über die sie nachhaltig verfügt.

Damit ist der Blick auf die Zeit nach der Schule gerichtet. Und dieser Blick hat bei den Schülerinnen und Schülern wie bei ihren Eltern im Laufe der Schulkarriere eine wachsende Bedeutung. Sie wollen einschätzen können, was einmal „aus ihnen werden“ wird, welche beruflichen Möglichkeiten sie haben werden und ob sie sich in der Konkurrenz mit den anderen behaupten können. Diese Möglichkeiten ergeben sich aus den erworbenen Kompetenzen und der Bereitschaft und der Fähigkeit, diese in entsprechenden Situation wirkungsvoll einzusetzen. Kognitive und motivationale Faktoren spielen hier zusammen. Es geht dabei nicht um die Feststellung der erworbenen Kenntnisse und Fertigkeiten, sondern um die Prognose möglicher zukünftiger Leistungen in bestimmten Bereichen. Man könnte dies als „Leistung“ bzw. „Leistungsfähigkeit“ bezeichnen, aber damit würde die motivationale Komponente nicht erfasst. Ich verwende lieber den Begriff der „Tüchtigkeit“ (auch wenn er historisch als belastet gelten kann), weil er die Anstrengungs- und Erfolgskomponente beinhaltet. Solche Rückmeldungen wären für die Lernenden sinnvoll, weil sie Kriterien für die schulische Profilbildung und ihre Berufswahl bekommen. Und die „Abnehmer“ können inhaltlich brauchbare Informationen darüber bekommen, welche Erwartungen sie an jene richten können, die als Schülerinnen, Studierende oder Arbeitskräfte in ein Lern- bzw. Handlungsfeld eintreten.

Wie kann dann der Alltag einer Schülerin/eines Schülers gestaltet werden? Wichtig ist mir dabei die Intention, dass die Aufgabe der Schule darin besteht, den Schülerinnen und Schülern verschiedene Möglichkeiten anzubieten, nicht aber ein festes Programm vorzugeben. Die Verantwortung der Professionellen besteht darin, den Rahmen zu schaffen (mit Maria Montessori gesprochen: die



Schulverpflegung mit der SparkassenCard

Bestell- und Bezahlssystem mit Vorbestellfunktion

„Schulverpflegung basis“ ist ideal für alle Schulen, die eine Mittagsverpflegung oder/und Pausenversorgung anbieten.

Maximale Sicherheit

Bezahlt wird elektronisch mit GeldKarte. Das ist einfach, schnell und sicher. Bargeld muss nicht mitgenommen werden. Das bedeutet mehr Sicherheit vor Raub oder Erpressung.

Schnelles und flexibles System

Schüler können bis zu 10 Bestell- und Bezahlvorgänge pro Minute ausführen. So gibt es keine Wartezeiten mehr an der Essensausgabe. Die Vorbestellung macht die Anzahl der Essen kalkulierbar.

Minimaler technischer Aufwand

Für Schulen sind die technischen Voraussetzungen und der Organisationsaufwand gering. Auch die Einrichtung des Systems kann mit wenig technischem Hintergrundwissen durchgeführt werden.

Aufladen der GeldKarte

Eine SparkassenCard oder Bankkarte mit GeldKarte-Funktion erhalten Schüler bei Eröffnung eines Jugendgirokontos. Die Chipkarte kann in jeder Sparkasse oder Bank und im Internet direkt vom Konto aufgeladen werden.

Kontaktieren Sie uns!

Stefanie Konnerth (0711-78299 201)
informiert Sie gerne umfassend oder besuchen Sie uns im Internet unter www.scard.de/firmenkunden/geldkarte.

„Umgebung“ vorzubereiten), innerhalb dessen die Schülerinnen und Schüler nach ihren Interessen, Bedürfnissen und Möglichkeiten in eigener Verantwortlichkeit handeln können. Den Pädagogen bleibt dann natürlich die Pflicht, die Schülerinnen und Schüler bei ihren Aktivitäten zu begleiten und mit „pädagogischem Takt“ (Herbart) zwischen Herausforderungen und Möglichkeiten den richtigen Weg zu suchen. Unter dieser Perspektive könnte die Zeit vom Morgen bis zum Ende des Schultages in folgenden Formen verlaufen:

Die Schülerinnen und Schüler sind für eine bestimmte Zeit Mitglied einer heterogenen Gruppe, die sozusagen einen Kern des Lebens in der Schule ausmacht. Diese Gruppen (ich vermeide den Begriff „Stammgruppe“, weil er zu sehr an die herkömmliche „Klasse“ erinnert) können verschieden groß sein. Sie bilden sich nach Ritualen, die aus Angebot und Wahl zu einer Struktur führen, mit der sich die Beteiligten identifizieren können. Wie breit das Spektrum der Heterogenität sein soll oder sein kann, muss nicht vorab festgelegt und auch nicht in allen Gruppen an einer Schule gleich sein. Wichtiger als eine formal definierte Struktur ist die Identifikation mit der Gruppe. Ausgeschlossen sollten allerdings Gruppen sein, die doch wieder der Fiktion von Homogenität anhängen (nach diesem Kriterium soll ja anhand der Kompetenz-Entwicklungs-Modelle gearbeitet werden). Dabei können thematische Schwerpunkte vorgegeben sein oder erst in der gemeinsamen Interaktion entwickelt (und natürlich auch verändert) werden. Wie lange diese Gruppen zusammenbleiben, muss nicht vorab festgelegt sein. Die Schule könnte eine Zeitstruktur entwickeln, die z.B. die Wochen zwischen den Ferien (oder ein Halbjahr oder wie auch immer) als verbindliche Dauer festlegt. Eine Gruppe kann dann entscheiden, wie viele solcher Etappen sie gemeinsam wahrnehmen will. Und natürlich muss sich nicht jeweils die ganze Gruppe auflösen: Manche möchten vielleicht die ganze Schulzeit beisammenbleiben, andere möchten vielleicht lieber wechselnde Konstellationen (mit verschiedenen Lehrpersonen oder Mitschülern) erproben. Denkbar wäre auch, dass die organisatorischen Erfordernisse und eine Art „Grundbegleitung“ in einer dauerhaften Gruppe (hier wäre „Stammgruppe“ vielleicht angebracht) erfüllt werden. Hier hätte sozusagen eine Lehrperson zu beobachten und wohl auch zu kontrollieren, ob ein Schüler mit den Wahlmöglichkeiten verantwortlich umgeht. In diesen Gruppen kann ich mir eine breite Heterogenität sehr gut vorstellen, weil z.B. ältere Schüler den „Neuen“ Orientierung und Hilfe geben können. Es könnten dann jeweils (wie in den Stammgruppen nach Peter Petersen) jüngere Schüler die Plätze einnehmen, die von älteren frei gemacht worden sind. Es wäre also wichtig, eine produktive Mischung von verbindlichen, geradezu ritualisierten Vorgaben und offenen Gestaltungsmöglichkeiten zu entwickeln. Die Schüler können dann durchaus mehreren solcher Gruppen und in unterschiedlicher Dauer angehören: z.B. einer Gruppe, die an einem „Schlüsselproblem“ (im Sinne Wolfgang Klafkis) oder einem thematischen Projekt arbeitet, einer Gruppe, die eine Theateraufführung gestaltet, einer Gruppe, die eine Sportart trainiert und/oder



Helle Becker (Hrsg.)

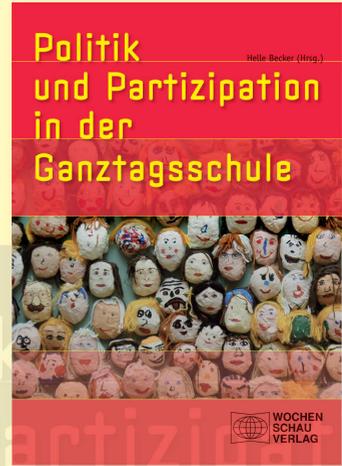
Politik und Partizipation in der Ganztagsschule

Der Band schildert die jüngsten empirischen Erkenntnisse über Kooperationen der außerschulischen politischen Jugendbildung mit Ganztagsschulen und zeigt, wie Politik und Partizipation ihren Platz in der Ganztagsschule finden können.

Er bietet keine fertigen Rezepte, wie diese Kooperation gelingen kann. Aber er benennt Parameter, Hindernisse, Ideen, Hoffnungen und „Hausaufgaben“. Ergänzt werden die empirischen Beiträge durch zwei Berichte aus der Praxis. Alle Beiträge repräsentieren Diskussions-Bausteine, die das Nachdenken über die Perspektiven eines „neuen Lernens“ bereichern sollen.

Autorinnen und Autoren

Nadine Balzter, Helle Becker, Ina Bielenberg,
Michael Götz, Sascha Rex, Katrin Riß, Albert
Scherr, Kerstin Schöne, Achim Schröder,
Heinz-Jürgen Stolz, Andreas Thimmel



978-3-89974381-4, 128 S., € 16,80

einer Gruppe, die sich auf eine (externe) Prüfung ihrer „Tüchtigkeit“ vorbereitet. Zeitlich sollten die heterogenen Gruppen mindestens ein Drittel, aber auch bis zu zwei Dritteln des Schultages umfassen. Und natürlich kann es sinnvoll sein, die verfügbaren Zeiten zu Intensivphasen zu blocken.

Während in den heterogenen Gruppen das gemeinsame Arbeiten im Vordergrund steht, wird der andere Teil des Schultages mit individuellem Lernen anhand von Kompetenz-Entwicklungs-Modellen gestaltet. Jeder Schüler entwickelt zusammen mit seinem „Coach“ (der Lehrperson, die für diese Beratung zuständig ist) ein individuelles Bildungsprogramm. Darin wird vereinbart, wann und wie der Schüler die für alle verbindlichen Kompetenzen (s.o.) erarbeitet und in welchen Sachbereichen er in welcher Kompetenzstufe sein Können erweitern will. Dazu sind zunächst die erforderlichen Voraussetzungen zu klären und ggf. noch einmal zu festigen, dann sind begleitend mögliche Schwierigkeiten zu diagnostizieren und schließlich ist zu prüfen, ob das angezielte Können (wahrscheinlich) nachhaltig erreicht ist und der nächste Schritt bearbeitet werden kann. Die Rolle der Lehrenden besteht auch hier darin, die „Umgebung“ für die Arbeit am individuellen Bildungsprogramm zu schaffen und die Lernenden zu begleiten. Solche Umgebungen stelle ich mir als „Werkstätten“ vor, in denen vielfältige Materialien zur Verfügung stehen. Da die Schülerinnen innerhalb der Kompetenzraster an verschiedenen Stellen arbeiten können, muss das Angebot sehr heterogen sein. Es werden aber keine homogenen Gruppen gebildet, jedenfalls nicht im Sinne von Leistungs- oder Niveaukursern. In die Werkstatt gehen also zur selben Zeit Schülerinnen mit ganz unterschiedlichen Kenntnissen und Fertigkeiten innerhalb des jeweiligen Sachbereichs. Ich betone den individuellen Charakter dieser Arbeit, damit der prinzipielle Unterschied zum lehrerzentrierten Unterrichten bewusst wird. Aber es kann natürlich sinnvoll sein, dass eine Lehrerin für Schülerinnen, die an einer bestimmten Sache arbeiten wollen, eine gemeinsame Einführung anbietet. Aber in dem Maße, wie diese Schüler wirklich gleiche Voraussetzungen mitbringen, kann das in einer sehr effektiven Weise geschehen, und die Gruppen können und sollen bald wieder aufgelöst werden. Neben den Lehrern können auch Schüler tutoriale Aufgaben übernehmen. Wer eine bestimmte Kompetenz erreicht hat, kann von „Novizen“ als „Lehrer“ gefragt werden. (In diesem flexiblen Rahmen macht das Argument Sinn, dass man durch Lehren und Helfen lernt – in der dauerhaft heterogenen Gruppe ist das problematisch!) Dann können sich auch Schülerinnen, die – aus welchen Gründen auch immer – eine bestimmte Stufe nicht überschreiten werden, auf eben dieser Stufe als kompetente und wichtige Tutoren erfahren.

In welchen Bereichen die Schülerinnen und Schüler ihr Kompetenzprofil entfalten, soll ihrer persönlichen Entscheidung überlassen bleiben (was Beratung natürlich nicht ausschließt). Thematische Schwerpunkte können und sollten sich aber auch aus der Arbeit in den heterogenen Gruppen ergeben: Die dort vereinbarten Vorhaben müssen ja nicht in allen Aspekten von allen in gleicher Weise und Intensität bearbeitet



NOVUM Verlag & Werbung

http://www.hier-ist-das-was-sie-suchen.de/

Ganztagsschule

Web Bilder Groups News Mehr »

Ganztagsschule

Suche

[Erweiterte Suche](#)
[Einstellungen](#)

Suche: Das Web Seiten auf Deutsch Seiten aus Deutschland

Ergebnisse 1 - 10 von ungefähr 1.320.000 für **Ganztagsschule**. (0,04 Sekunden)

[Über eine Million Ergebnisse ... geht das nicht genauer?](#)

Doch: Die neue Broschüre »Einrichtung einer Ganztagsschule« von den HOHENLOHER Einrichtungsspezialisten ... alles über innovative Einrichtungslösungen für die Schule der Zukunft ... kompakt, übersichtlich und fundiert 56 Seiten Fachwissen von Einrichtern, Pädagogen, Architekten und Baufachleuten ... [ab sofort kostenlos zu bestellen unter **www.hohenloher.de**](#)
[Ähnliche Seiten](#) – werden Sie so schnell mit finden!

Die Find-Maschine:

HOHENLOHER

Einrichtung einer...



...Ganztags-Schule

Alles, was Sie über die Einrichtung von Ganztagsschulen wissen müssen: 56 Seiten Informationen und Anregungen von erfahrenen Einrichtern.

Die Einrichtungs-Zukunft Ihrer Schule – kostenfrei zu beziehen nur von HOHENLOHER unter www.hohenloher.de

HOHENLOHER

werden. So können Schlüsselprobleme aus verschiedenen fachlichen Perspektiven betrachtet werden und zu einer Theateraufführung sind vielfältige Kompetenzen erforderlich (von der Dramaturgie bis zur Bühnentechnik und nicht zuletzt bis zur organisatorischen Rahmung). In der heterogenen Gruppe kann vereinbart werden, wer sich welche Kompetenz aneignet und diese in die gemeinsame Arbeit einbringt. (Hier scheint es mir möglich, dass die Schüler erleben, wozu das „gebraucht“ wird, was sie an Kenntnissen und Fertigkeiten erwerben sollen.) Umgekehrt können Schülerinnen, die – allein oder in einer kleinen Gruppe – bestimmte Dinge erarbeitet haben, dies in geeigneter Weise in die heterogene Gruppe (oder natürlich auch in größerem Rahmen) als Information zur Geltung bringen.

Während es bei den Kompetenzen wichtig ist, dass diese nachhaltig erworben werden und es keine graduellen, relativierenden Differenzierungen und keinen Wettbewerb um besser oder schlechter gibt, sollen die Schülerinnen im Sinne von „Tüchtigkeit“ erproben bzw. prüfen können, mit welchem Erfolg sie ihre Kenntnisse und Fertigkeiten bei neuen Herausforderungen einsetzen können. Vorstellen kann ich mir zum einen eine diagnostisch-prognostische Rolle, wenn z.B. bei der Entwicklung der individuellen Bildungspläne erkundet werden soll, welche inhaltlichen Schwerpunkte gewählt werden sollten. Dazu könnte erprobt werden, auf wie starkes Interesse die jeweiligen Inhalte stoßen oder in welchem Grad die spezifischen Methoden den Neigungen der Schülerinnen entsprechen. Gegen Ende der Schulzeit könnte in geeigneten (zu entwickelnden) Verfahren getestet werden, ob bzw. in welchem Grad die erworbenen Kompetenzprofile den Anforderungen bestimmter Berufe entsprechen. Die Schule sollte anbieten, die Schüler für solche Verfahren („Assessments“) zu trainieren. Ob diese selbst dann in der Schule stattfinden oder lieber extern durchgeführt werden, wäre noch zu klären.

In diesen drei Dimensionen kann der Alltag in der Schule einen Rahmen bekommen, der den unterschiedlichen Interessen und Erfordernissen besser gerecht werden kann als der übliche „Einheitsunterricht“, in dem keine der genannten Aufgaben konsequent gestaltet werden kann. In welchen Anteilen und in welcher Kombination dies in einer Schule konkret gestaltet wird, wird von dieser „eigenverantwortlich“ und natürlich unter starker Mitwirkung aller Betroffenen entwickelt werden müssen. Wichtig dürfte dabei sein, ob und in welchem Maße die Intentionen geteilt werden, die einer konzeptionellen Unterscheidung der Dimensionen „Leben – Lernen – Leisten“ und ihrer dennoch erforderlichen Beziehung zueinander zugrundeliegen.

Anmerkung

- 1 Dieser Text knüpft an einen Vortrag im Rahmen des Ganztagsschulkongresses am 15.11.2007 in Leipzig an. Der damalige Vortrag und weitere Begründungen des Konzepts sind auf der Homepage www.jschloe.de zu finden. – Um den Blick nicht auf ein Geschlecht einzuengen, verwende ich männliche und weibliche Formen im Wechsel. Damit sind die jeweils anderen immer auch gemeint.

Ein **Team von Experten** gründet die Initiative „**Durstspiegel**“ und liefert Lösungen für gutes Trinkwasser in Ihrer Schule.

Gutes Wasser für gesunde Ernährung in der Schule...

Durstspiegel.de

Wasser macht Schule!



Vorteile

- Trinkwasser für Schüler während des Schulaufenthaltes
- Reines Wasser ist durch nichts zu ersetzen – auch nicht durch Säfte, Tee, Kaffee oder etwa zuckerhaltige Getränke
- Gleichberechtigte Versorgung aller Schüler mit Trinkwasser

Hygiene und Service

- 5-stufiges Hygienekonzept
- Erfüllt die Ansprüche der Krankenhaus-Hygiene-Verordnung
- Direkter Anschluss an das Trinkwassernetz
- Frisches Tafelwasser auf Knopfdruck (still und/oder Kohlensäure)

Fordern Sie unverbindlich **weitere Informationen** an:

Initiative **Durstspiegel** · Torsten v. Borstel
Helmholtzstraße 42 · 68723 Schwetzingen
Telefon: 0 62 02 - 9 25 90 91
Fax: 0 62 02 - 9 25 92 43

www.durstspiegel.de



Durstspiegel ist eine Initiative von **blue SENSE** frangort.de
HEALTH
Tafelwasseranlagen für Schulen, Kindergärten, Kliniken, Altenheime und Industrie

Die neue Generation von Tafelwasseranlagen: geeignet für 50 - 1200 Personen!

Witlof Vollstädt

Individuelle Förderung in der Ganztagsschule: Qualitätsansprüche und Möglichkeiten

1. Individuelle Förderung: Kernaufgabe von Schule¹

Auch unter den Bedingungen von Schule und Unterricht vollzieht sich Lernen letztlich als individueller Prozess und bedarf der individuellen Förderung. Diese Tatsache wird allgemein akzeptiert. Viele Lehrerinnen und Lehrer bemühen sich demzufolge um differenzierte Lernangebote und individuelle Unterstützung, die auch gezielte Förderung einschließt. Andererseits stoßen diese Bemühungen im Rahmen schulischer Lernprozesse immer wieder und immer noch auf Zweifel an ihrer Realisierbarkeit, auf bildungspolitische Zwänge zu äußerer Differenzierung, dem Wunsch nach mehr Homogenität beim Leistungsstand der Lernenden in einer Klasse und nach mehr Einheitlichkeit bei der Gestaltung des Unterrichts.

Homogene Lerngruppen sind eine Fiktion

Dieser Wunsch hat eine lange Tradition. Eine Ursache besteht darin, dass das gegliederte deutsche Schulwesen auf Heterogenität vorrangig mit Verfahren reagiert, die sich schon seit langem als untauglich erwiesen haben, weil sie in erster Linie auf Homogenisierung orientieren und die soziale Selektion manifestieren. Die Zuordnung zu verschiedenen Schulformen, Bildungsgängen, Leistungskursen, Jahrgangsstufen haben die Fiktion suggeriert, es sei möglich, einigermaßen homogene Lerngruppen zu bilden, in denen gleiche Lernanforderungen auf weitgehend einheitlichen Lernwegen erfolgreich realisiert werden können. Dass dies nicht funktioniert und nicht funktionieren kann, ist schon lange klar. Es gibt sogar gute Gründe, dies für die entscheidende Schwäche des deutschen Bildungswesens zu halten (vgl. Lange 2003, 36). Fatal ist vor allem, dass dieser Wunsch nach Homogenisierung von Lernprozessen bewusst oder auch unbewusst zum Leitbild von Lehrerinnen und Lehrern geworden ist und auch deren Umgang mit Heterogenität im Unterricht bestimmt. Mit den hinlänglich bekannten und in der Literatur ausführlich beschriebenen Formen zur Differenzierung unterrichtlichen Lernens (vgl. Paradies/Linser 2001) wird dann versucht, wider besseres Wissen, die Leistungsvoraussetzungen in der Lerngruppe zu „homogenisieren“. Differenzierung wird



**WOCHEN
SCHAU
VERLAG**

... ein Begriff für politische Bildung

Standardwerk

Stefan Appel
in Zusammenarbeit mit Georg Rutz

Handbuch Ganztagsschule

Konzeption, Einrichtung und Organisation

Planen Sie, Ihre Schule in eine Ganztagsschule umzuwandeln? Soll eine Ganztagsschule neu gegründet werden? Möchten Sie sich einfach „nur“ in Zeiten, in denen jeder davon redet, aus erster Hand informieren, wie Ganztagsschule funktioniert?



ISBN 978-3-89974470-5,
6. Aufl. 2009, 350 S., € 24,80

„Das Standardbuch zur Ganztagsschule.“
(Der Spiegel)

„Das ‚Handbuch Ganztagsschule‘ besticht durch die Fülle an Material, das übersichtlich, leicht zugänglich und verständlich dargestellt wird.“
(www.ganztagsschulen.org)

„ ... eine gut gelungene Darstellung, die sorgfältig gliedert und übersichtlich präsentiert wird. Die Stärke des Bandes liegt in der umfassenden (praxisgesättigten) Darstellung aus der schulischen (und damit Innen-)Perspektive (die die langjährige Erfahrung der Autoren für die Leserschaft ‚aufschließt‘).“
www.socialnet.de

www.wochenschau-verlag.de

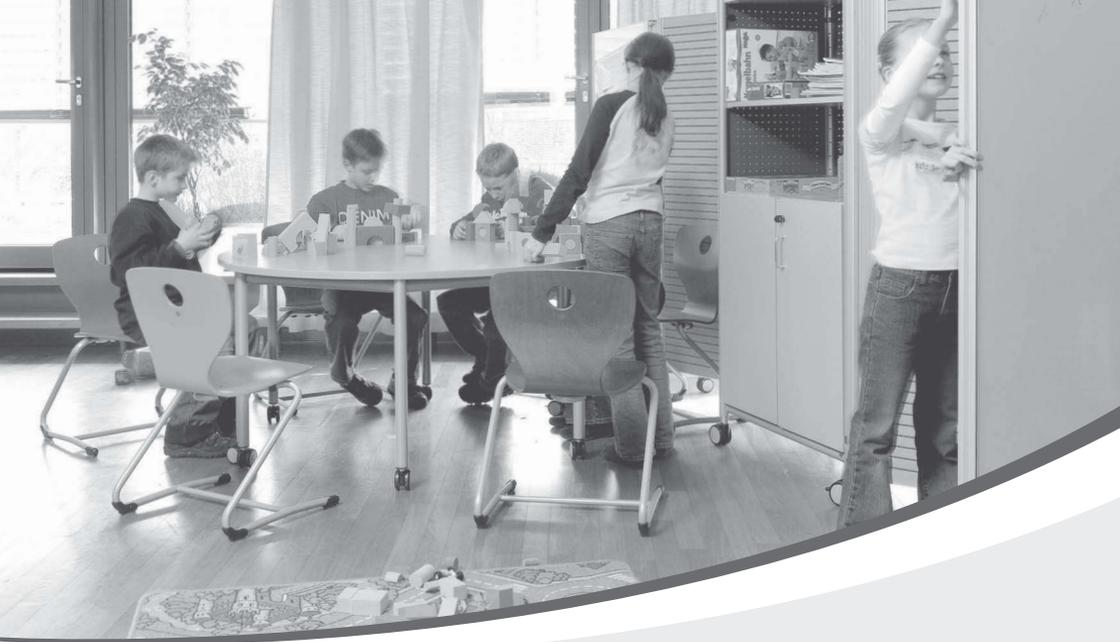
dabei als notwendiger, aber lediglich zeitweiliger Schritt angesehen und realisiert, mit dem auf das unterschiedliche Leistungsniveau der Lernenden reagiert wird, um möglichst schnell wieder zum einheitlich gestalteten Lernprozess zurückzukehren, der sich am „durchschnittlich“ Lernenden orientiert – so die leider immer noch weit verbreitete trügerische Hoffnung mancher Lehrerinnen und Lehrer. Die alltägliche Unterrichtspraxis bestätigt, dass es den „durchschnittlich“ Lernenden nicht gibt, dass auf diese Weise individuelle Lernprozesse nicht im erforderlichen Maße unterstützt werden und über andere Förderkonzepte nachgedacht werden muss. Sie bestätigt zugleich, dass in der Heterogenität der Lernenden ein enormes Anregungspotenzial für vielfältige unterschiedliche Lernprozesse liegt, das noch besser genutzt werden sollte.

Individuelle Förderung muss alle Lernenden unterstützen, nicht nur die leistungsschwächeren und besonders begabten Schülerinnen und Schüler

Eine auf Homogenisierung von Lerngruppen gerichtete Schul- und Unterrichtskultur lässt nicht nur Heterogenität zur Belastung werden, sondern kann auch zu einseitigen Förderkonzepten führen. Ausgangspunkt sind zwar die unterschiedlichen Leistungsvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler. Aber es wird einerseits auf die besonders begabten Schülerinnen und Schüler geschaut (in der letzten Zeit erfreulicherweise immer häufiger), andererseits noch viel häufiger auf die Lernenden mit Leistungsschwächen. Förderkonzepte werden dann zur Intervention genutzt und beziehen sich einseitig auf jene Lerner, bei denen Defizite festgestellt wurden. Die Diagnostik, sofern sie überhaupt eingesetzt wird, bezieht sich zu selten auf die Anbahnung, Begleitung und Evaluation der Lernprozesse aller Lerner durch entwicklungsfördernde Lernarrangements. Diese Vorgehensweise hat gleich mehrere Schwächen:

Zum einen beziehen sich die ermittelten Defizite häufig auf einen fiktiven Durchschnittsschüler und werden auf diese Weise der unterschiedlichen Entwicklung der Heranwachsenden nicht gerecht. Fördermaßnahmen können zwangsläufig nicht für alle Schülerinnen und Schüler treffsicher abgeleitet werden. Diese geringe Treffsicherheit gilt generell für die Ableitung erforderlicher Lernprozesse und Entwicklungsaufgaben, weil sie sich auf innere, nicht beobachtbare, individuell geprägte Lernprozesse bezieht.

Zum anderen werden häufig Differenzierungsmaßnahmen und Förderprogramme erstellt und vorgegeben, in denen ausschließlich die jeweilige Lehrkraft über das Maß an Differenzierung entscheidet und die Lernenden dabei mehr oder weniger als Objekte ihres eigenen Lernens behandelt werden. In Anbetracht der enormen Leistungsunterschiede zwischen den Schülerinnen und Schülern liegt es auf der Hand, dass eine so verstandene „fremd gesteuerte“ Förderung zu Problemen führen



IHR PARTNER FÜR DIE GANZTAGSSCHULE

Unser Katalog

Über 1100 Seiten mit Materialien für Kinder, Schüler und ihre Betreuer

Unsere Produktpalette

- **Möbel** – robust, variabel, mobil
- **Außenspiel** – Spielplatzgeräte, Ballsportaktivitäten, Outdoor-Spiele
- **Kreativmaterial** – basteln, gestalten, zeichnen, konstruieren
- **Gymnastikgeräte, Musikinstrumente** – ausgleichen, entspannen, schulen
- **Spielwaren und Lehrmittel** – beschäftigen, unterstützen, fördern

Unsere Fachberater

Kostenlose Beratung und Planung vor Ort

Neugierig?

Kostenlose Hotline (0800) 2 87 33 64



AUREDNIK GmbH
Boschstraße 8
63768 Hösbach
www.aurednik.de
info@arednik.de



muss. Insofern ist es verständlich, dass sich Lehrkräfte überfordert fühlen, die Heterogenität all ihrer Schüler genau zu erfassen und in Förderkonzepten angemessen zu berücksichtigen. Nicht selten führt diese Unzufriedenheit zum völligen Verzicht auf innere Differenzierung im Unterricht.

Dabei scheint klar: Individuelle Förderung muss als eine Aufgabe bzw. ein Auftrag für die Lehrenden angesehen werden, bei der Planung und Gestaltung der Lernarrangements der Individualität *aller* Lernenden konsequent Rechnung zu tragen. Während diese grundlegende Orientierung durchaus Zustimmung findet, gibt es eine tiefe Unsicherheit darüber, *wie* dies effektiv mit Blick auf die Heterogenität der Lernenden und die Anzahl von Schülerinnen und Schülern in einer Klasse geschehen kann und soll.

Lernkompetenzförderung statt defizitorientierter Förderkonzepte

Immer mehr Lehrerinnen und Lehrer sind in den letzten Jahren dazu übergegangen, auf die Vorgabe von Förderkonzepten, die vordergründig auf den Ausgleich von Lerndefiziten ausgelegt sind, zu verzichten. Nicht zuletzt wäre die Forderung, für jeden Lernenden ein „maßgeschneidertes“ Förderkonzept zu entwerfen und umzusetzen, wie bereits betont, eine überzogene und nicht zu bewältigende Überforderung der Lehrenden und kann demzufolge nicht der Hauptweg individueller Förderung sein. Stattdessen bemühen sie sich verstärkt um die systematische Entwicklung und Förderung selbst gesteuerten, eigenverantwortlichen und motivierten Lernens. Schülerinnen und Schüler sollen zunehmend selbst an der Steuerung ihrer eigenen schulischen Lernprozesse beteiligt werden. Auf diese Weise soll noch besser dem individuellen Verlauf von Lernprozessen und der dafür erforderlichen Selbststeuerung und Motivation entsprochen werden, damit effektives persönlichkeitsförderndes Lernen angeregt wird. Das schließt auch die Fähigkeit und Bereitschaft zur „Selbstförderung“ ein, d. h. die Lernenden sind zunehmend in der Lage, ihr Lernen selbstbestimmt in die eigenen „Hände“ zu nehmen. Die dafür erforderlichen Persönlichkeitseigenschaften werden mit dem Begriff „*Lernkompetenz*“ zusammengefasst:

Lernkompetenz umfasst die Kenntnisse, Fähigkeiten, Fertigkeiten, Gewohnheiten und Einstellungen, die für individuelle und kooperative Lernprozesse benötigt und zugleich beim Lernen entwickelt und optimiert werden. Lernkompetenz verknüpft demzufolge Sach- und Methodenkompetenz, soziale Kompetenz und Selbstkompetenz (personale Kompetenz) miteinander und benötigt die Reflexion über die Lernprozesse und -ergebnisse als unverzichtbare Voraussetzung (vgl. Czerwanski/Solzbacher/Vollstädt 2002, 31).

Der Vorteil dieses weiten Kompetenzbegriffs für die individuelle Förderung besteht vor allem darin, dass er Lehrende und Lernende auf die handlungswirksamen Beziehungen zwischen allen Persönlichkeitseigenschaften des Individuums aufmerksam macht und so Schwächen eindimensionaler Förderkonzepte offenbart, die etwa



sport-creativ

Ihr neuer und kompetenter Partner in allen Fragen der Bewegungs- und Gesundheitserziehung, des Spiels und des Sports. Neben neuen, kreativen Spielen und praxiserprobten Unterrichts- und Therapiematerialien erhalten sie bei uns Konzepte für Fort- und Weiterbildung in Kindergarten, Schule, Verein und Verband.

Beachten sie besonders unser umfassendes Angebot an Spiel- und Bewegungsmaterial für die Ganztagschule!!

Wir freuen uns auf den Kontakt mit ihnen.

Bei uns exklusiv

Trampolino und Zipp-Play

Die einzigen beidhändig zu spielenden Rückschlagspiele der Welt.

Besuchen sie unsere Internetseite www.sport-creativ.de

sport-creativ Peter Pastuch Seestr.3a 23898 Kühren

Tel 04543-808982 Fax 04543-808983 mail: sport-creativ@gmx.de

nur auf Kenntnisse oder einzelne Fähigkeiten zielen. In der Unterrichtspraxis haben fächerübergreifende und fachspezifische Kompetenzmodelle diese weite Sicht bereits seit längerer Zeit aufgenommen und umgesetzt. So geht es z.B. bei der Förderung der Lesekompetenz nicht nur um die Fähigkeit zum Lesen und Verstehen unterschiedlicher Textsorten, sondern auch um die Einstellung zum Lesen und die Kommunikation mit anderen über das Gelesene. Um z.B. im naturwissenschaftlichen Unterricht erfolgreich experimentieren zu können, benötigen die Schülerinnen und Schüler nicht nur naturwissenschaftliche Kenntnisse und Fähigkeiten, sondern auch methodische, soziale und personale Kompetenzen, die sowohl beim Lernen in den naturwissenschaftlichen Fächern als auch in anderen Fächern entwickelt und gefördert werden.

Lernen als lebenslanger Prozess sorgt dafür, dass die Kinder schon am ersten Schultag recht unterschiedliche Lern- und Leistungsvoraussetzungen mitbringen, die das bekannte heterogene Bild einer Klasse oder einer Jahrgangsstufe prägen. Aufgabe der schulischen Lernprozesse kann es keinesfalls sein, diese Unterschiede zu beseitigen. Es muss vielmehr darum gehen, die weitere individuelle Entwicklung so zu unterstützen, dass die Kinder und Jugendlichen ihr eigenes Lernen zunehmend effektiver und selbstständig planen, gestalten und reflektieren sowie voneinander lernen. So verstanden bedeutet bzw. ermöglicht Lernkompetenz Handlungsfähigkeit im Rahmen von individuellen Lernprozessen. Lernkompetenz sorgt für erfolgreiches selbstständiges Lern-Handeln und schafft zugleich die Voraussetzungen für lebenslanges Lernen. Aus dieser Sicht gehört sie zum Kern jeglicher Handlungskompetenz. Sie wird somit letztlich zum Ziel jeglicher schulischer Förderung, das mit defizitorientierten und fremdbestimmten Förderkonzepten nur schwerlich oder gar nicht erreicht werden kann.

Damit soll die generelle Feststellung erneut hervorgehoben werden, dass eigentlich jeglicher Unterricht individuell fördert, weil Lernen letztlich individuell erfolgt. Selbst dann, wenn dies nicht beabsichtigt sein sollte. Soll jedoch der Beitrag schulischen Lernens für die individuelle Persönlichkeitsentwicklung jeder Schülerin und jedes Schülers verbessert und effektiver gestaltet werden, muss eine zielgerichtete und systematische individuelle Förderung erfolgen, die bestimmte Anforderungen vor allem an die Qualität der Lehr-Lern-Prozesse stellt und im Kern die Lernkompetenz fördert, eine Befähigung zum lebenslangen selbst gesteuerten Lernen erreicht.

2. Hauptweg zur individuellen Förderung beim schulischen Lernen:

Förderung der Lernkompetenz

Wenn die individuelle Förderung aller Schülerinnen und Schüler, letztlich verstanden als systematische Befähigung zum selbst gesteuerten Lernen durch Lern-



**WOCHEN
SCHAU
VERLAG**

Konfliktbewältigung und Gewaltprävention



Achim Schröder, Angela Merkle

Leitfaden Konfliktbewältigung und Gewaltprävention

**Pädagogische Konzepte für
Schule und Jugendhilfe**

Der Leitfaden gibt Lehrern, Sozialpädagogen, Erziehern und Eltern einen detaillierten Überblick über die derzeit gängigen Konzepte und Verfahren im Umgang mit Gewalt bei Heranwachsenden.

978-3-89974303-6, 224 S., € 14,80



Christa Kaletsch

Handbuch Demokratietraining in der Einwanderungs- gesellschaft

**Aktive Schülervertretung. Für
Schüler, Lehrer und Eltern**

Jugendlichen Lust auf eine kritische Auseinandersetzung mit demokratischen Prozessen zu machen, ist das Hauptanliegen des Buches.

978-3-89974305-0, 240 S., € 14,80



Andreas Blum

Zusammenarbeit macht Schule

**Kooperation von Jugendarbeit
und Ganztagsschule**

Das Buch richtet sich als Orientierungshilfe an in Jugendarbeit und Schule tätige Personen, die Kooperationen mit Ganztagsschulen eingehen möchten oder mehr Informationen und Anregungen für die Praxis suchen.

978-3-89974270-1, 144 S., € 12,80



Helmolt Rademacher (Hrsg.)

Leitfaden

Konstruktive Konfliktbearbeitung und Mediation

[FÜR EINE VERÄNDERTE SCHULKULTUR]



Helmolt Rademacher (Hrsg.)

Leitfaden Konstruktive Konfliktbearbeitung und Mediation

**Für eine veränderte
Schulkultur**

Über die Chancen, die konstruktive Konfliktbearbeitung eröffnet, wird hier praxisnah vor dem Hintergrund von langjähriger Erfahrung von Mediation in Schulen berichtet. Ein besonderes Augenmerk liegt auf der Konfliktlösungskultur unter den Bedingungen der Ganztagsschule. Das Buch stellt den Peer-Mediationsansatz und das Demokratietraining vor, sowie zwei gelungene Beispiele von konstruktiver Konfliktbearbeitung in der Schule.

978-3-89974229-9, 144 S., € 12,80

www.wochenschau-verlag.de

kompetenzförderung, als Kernaufgabe schulischen und unterrichtlichen Handelns aufgefasst und realisiert werden soll, stellt sich die Frage nach den Möglichkeiten zur Verwirklichung dieser ebenso schwierigen wie komplexen Aufgabe. Dass es dafür keinen „Königsweg“ geben kann, der mit Sicherheit zum Ziel führt, liegt auf der Hand. Insofern leuchtet sicherlich auch ein, dass die Wege, die von Schulen zur individuellen Förderung ihrer Schülerinnen und Schüler beschritten werden, recht unterschiedlich sind.

In Best-Practice-Analysen durch die Bertelsmann Stiftung (vgl. Czerwanski/Solzbacher/Vollstädt 2002) und im Rahmen des Projektes „Schule & Co.“ (Bastian/Combe 2002) wurden an Schulen praktizierte Konzepte zur Lernkompetenzförderung und die dabei erreichten Ergebnisse aus der Sicht der Betroffenen erfasst. Dabei wurde festgestellt, dass die Schulen nach dem Motto „Viele Wege führen nach Rom“ auf unterschiedliche Weise die Lernkompetenz fördern und dabei vielfältige Formen und Möglichkeiten nutzen. Generell lassen sich dabei folgende prinzipielle Vorgehensweisen erkennen:

Lernkompetenzförderung durch eine veränderte Lernkultur

Zahlreiche Schulen gehen davon aus, dass eine veränderte Lernqualität, die konsequent auf selbstbestimmtes, selbstorganisiertes Lernen der Schüler zielt und verschiedene Möglichkeiten des offenen und handlungsorientierten Unterrichts nutzt, Lehr-Lern-Arrangements „hervorbringt“, die zugleich zur Förderung der Lernkompetenz beitragen. Eine Differenzierung erfolgt dabei nicht in erster Linie durch von der Lehrkraft vorgegebene „maßgeschneiderte“ Aufgaben, Materialien oder Hilfen, sondern vor allem durch eine konsequente Förderung individueller und kooperativer Lernprozesse mit hoher Schülersteuerung. Diese vielfältigen Bemühungen um die Lernqualität nutzen die bekannten reformorientierten Unterrichtsformen, wie etwa

- Phasen projektorientierten Arbeitens mit Präsentation der Arbeitsergebnisse,
- Phasen der freien Arbeit, der Arbeit nach Wochenplan oder dem weitergehenden Lernplaner,
- Stationenlernen,
- Gruppenarbeit,
- differenzierte individualisierte und offene Aufgabenstellungen,
- epochalen Unterricht,
- praktisches Lernen an außerschulischen Lernorten usw.

Besonderer Wert wird dabei auf die Dokumentation der Lernprozesse und die Präsentation der Lernergebnisse gelegt, die differenzierte Auskunft über den Stand und die Probleme der Entwicklung der Lernkompetenz geben können.

So erfolgt z. B. an der *Laagbergsschule Wolfsburg* die Förderung von Lernkompetenz im Rahmen des individualisierten Unterrichts in altersgemischten Lerngruppen.

Dieser Unterricht wird über Wochenpläne, zahlreiche Unterrichtsmaterialien und regelmäßige Rückmeldegespräche gesteuert. Die Lernenden werden so befähigt, ihre Lernergebnisse und Lernprozesse zu reflektieren, einzuschätzen und zu steuern.

Mittlerweile gibt es auch zahlreiche Schulen im Sekundarbereich, die konsequent Formen des Offenen Unterrichts und Projekte zur Förderung der Lernkompetenz ihrer Schüler nutzen.

Systematische und zielgerichtete Förderung der Lernkompetenz

Zahlreiche Schulen haben schon vor längerer Zeit erkannt, dass die individuelle Förderung vor allem über die systematische Förderung der Lernkompetenz ihrer Schüler möglich ist. Schwerpunktmäßig vermittelten und trainierten sie dabei zunächst vor allem Methoden und Techniken des Lernens, weil diese als besondere Schwachstelle auf dem Weg zum selbst gesteuerten Lernen identifiziert wurden. Allerdings zeigte sich sehr rasch, dass ein solches Lernmethodentraining nur erfolgreich die Lernqualität verändert, wenn dies im Zusammenhang mit der Förderung der Fach-, Sozial- und personalen Kompetenz geschieht.

So wurden z. B. in der Realschule Enger (2001) Ideen von Wolfgang Endres aufgegriffen und Bausteine zur systematischen Befähigung der Schüler zum selbstständigen Lernen entwickelt und umgesetzt. Andere Schulen wiederum greifen das Konzept von Heinz Klippert (1996 und 2000) zum Methodentraining auf. Sie versuchen, über ein Sockeltraining von grundlegenden Lern- und Arbeitstechniken einerseits und deren Anwendung im fachlichen Lernen andererseits dauerhaft den Lernerfolg und die Lernkompetenz der Schüler zu verbessern. Weitere Schulen haben sich von solchen Ideen inspirieren lassen und nach eigenständigen Wegen und Konzepten gesucht.

- Im Rahmen solcher systematischen Förderstrategien gibt es
- separate Trainingskurse und freiwillige Arbeitsgemeinschaften,
 - besondere Methodentage oder -wochen im Schuljahr, in denen der reguläre Unterricht aussetzt,
 - einen gesonderten Lehrgang im Rahmen eines im Stundenplan ausgewiesenen Unterrichtsfaches „Lern-Fit“, „Lernkompetenz“, Lernen lernen“ „Methodentraining“ o.Ä.,
 - den „Leitfach-Ansatz“: Hier einigt sich das Kollegium auf ein „Leitfach“, das im Rahmen des regulären (Fach-)Unterrichts in Anlehnung an die Lehrpläne eine bestimmte Technik einführt (z. B. Arbeit mit Tabellen in Mathematik), so dass die anderen Kollegen, die in derselben Klasse unterrichten, in ihrem eigenen (Fach-)Unterricht bewusst und für die Schüler spürbar daran anknüpfen können (z. B. Arbeit mit Tabellen in Geografie). Dabei gilt es, die fachspezifische Anwendung und Vertiefung und schließlich auch die eigenständige, situationsgerechte Anwendung durch die Schüler zu gewährleisten.

So wurde z. B. an der *Integrierten Gesamtschule Flensburg* ein eigenständiges Fach „Projektorientiertes Lernen/Lernen lernen“ (POL/LL) mit zwei Stunden pro Woche im Stundenplan in den Klassenstufen 5 bis 13 verankert (in der Oberstufe als „Vertiefender Unterricht“ oder „Projektkurs“).

Andere Schulen wiederum hatten sich zunächst auf reformorientierte Unterrichtskonzepte – wie z. B. Freiarbeit, fächerübergreifendes Projektlernen, Unterricht nach dem Dalton-Plan², unterrichtliche Differenzierung – oder auf wichtige Bildungsaufgaben – wie z. B. Kommunikationsförderung, Medienerziehung, ökologische Erziehung, Lernen mit dem PC, Förderung der Sozialkompetenz, Förderung besonders begabter Kinder und Jugendlicher – geeinigt und dafür Konzepte und Strategien entwickelt. Bei deren Realisierung wurde sehr schnell festgestellt, dass die individuelle Entwicklung der Schülerinnen und Schüler in besonderer Weise gefördert werden muss. Deshalb haben sich auch diese Schulen der systematischen Förderung der Lernkompetenz zugewendet. Dabei wird in der Regel auf der Grundlage inhaltlicher Vereinbarungen im Kollegium bzw. eines speziellen schulinternen Curriculums fächerübergreifend gearbeitet. Mitunter existiert hierfür eine Lehrer-Arbeitsgruppe, die mit der Erarbeitung der curricularen Standards und entsprechender Unterrichtsmaterialien sowie mit der Steuerung der Lernkompetenzförderung an der Schule beauftragt ist. Exemplarisch sei hierfür die Realschule Enger genannt, die ihre Erfahrungen mit dieser Strategie bereits ausführlich publiziert hat (Realschule Enger 2001). Diese Schule hat von vornherein den Weg vermieden, Lernkompetenzen isoliert, d. h. unabhängig von fachlichen Kontexten zu fördern. Sie berücksichtigt damit die Ergebnisse der Lernforschung, dass stabile und transferierbare Effekte der Vermittlung von Lern- und Denkstrategien am ehesten dann auftreten, wenn die „reflexionsbezogene Vermittlung von Strategien langfristig in Kontexten des fachlichen Verstehens eingebettet wurden“ (Reusser 2001, 126).

3. Ganztagschule: bessere Chancen und mehr Möglichkeiten für eine erfolgreiche individuelle Förderung

Die Notwendigkeit zur individuellen Förderung aller Lernenden, ihrer systematischen Befähigung zum selbst gesteuerten Lernen durch Entwicklung ihrer Lernkompetenz gilt generell und für alle Schulen. Für die Ganztagschule gibt es aber zahlreiche Chancen und mehr Möglichkeiten, die anspruchsvolle Aufgabe effektiv zu bewältigen, und somit gewichtige Gründe, die für diese Schulform sprechen:

- Die Ganztagschule kann den dringend notwendigen Paradigmenwechsel von einer defizitorientierten Förderung einzelner Schüler und Schülerinnen zur systematischen Förderung aller Lernenden erfolgreich bewältigen. Voraussetzung dafür ist, dass die veränderten Rahmenbedingungen konsequent genutzt werden, die Lernkultur in Richtung selbstständiges und eigenverantwortliches Lernen zu

- verändern und auf diese Weise die Lernkompetenz der Lernenden systematisch zu entwickeln.
- Die Ganztagschule erhöht die Lernchancen für alle Schülerinnen und Schüler, wenn sie ihre zeitlichen und inhaltlichen Möglichkeiten für differenzierte und vielfältige Lernarrangements einsetzt, besser, als es die in Deutschland übliche Halbtagsschule im Regelfall kann. Allerdings darf es nicht nur auf eine zeitliche Verlängerung der bisherigen Halbtagsschule, auf deren einfache Ergänzung durch Nachmittagsangebote hinauslaufen.
 - In einer Ganztagschule lassen sich die traditionelle Schul- und Unterrichtsorganisation und der üblichen Fächerkanon durch Altersmischung, jahrgangübergreifende Projekte, fächerübergreifenden Unterricht, Vernetzung von Fächern zu Kursen, neue Fächer (wie Umweltkunde, Lernen lernen, projektorientiertes Lernen, Instrumentalunterricht, naturwissenschaftliche Experimente und Erkundungen usw.) verändern und durch weitere zusätzliche Unterrichtsangebote kooperatives mit individuellem Lernen auf anspruchsvolle Weise verbinden. Dabei können vielfältige Formen interessengeleiteten und differenzierten Lernens entstehen und initiiert werden. Geschieht dies durch Lernangebote, die sich auch tatsächlich in ihrer Inhaltlichkeit, im Anspruch, in den erforderlichen Lernhandlungen unterscheiden, aus denen die Lernenden eine Auswahl treffen, werden sie zunehmend zu selbst gesteuerter Differenzierung befähigt.
 - Die Ganztagschule bietet mit der Verteilung über den ganzen Tag vielfältige Möglichkeiten für die Öffnung der Schule für andere Lernorte, für die Beteiligung außerschulischer Experten und somit für erweiterte Lernangebote und eine nachhaltigere Bildung, die informelles Lernen mit formellem Lernen auf vielfältige Weise verbindet. Bekanntlich findet Lernen nicht nur in formellen Kontexten statt, z.B. in der Schule an vorgegebenen Inhalten, zielgerichtet, planmäßig und strukturiert, fachlich und fächerübergreifend, von Reflexionen und Bewertungen begleitet. Es gibt Schätzungen, die davon ausgehen, dass weit mehr als die Hälfte aller menschlichen Lernprozesse außerhalb von Bildungsinstitutionen, vor, neben und nach der Schule stattfindet. Diese informellen Lernprozesse, z. B. im Alltag, in der Freizeit, in der Familie, mit Freunden, im Sportverein, in Museen, mit Büchern oder im Internet usw., verlaufen selbst gesteuert, sind interessenbezogen, haben einen hohen Anwendungsbezug. Sie sorgen für eine individuelle Kompetenzentwicklung bei den Schülerinnen und Schülern, die sich den Lehrenden häufig nicht von allein und direkt erschließt, aber erheblichen Einfluss auf den Erfolg schulischen Lernens nimmt. Die informell erworbenen Kompetenzen, die durchaus Lücken und strukturelle Schwächen haben, fehlerhaft und einseitig erfahrungsbezogen sein können sowie häufig ein geringes Abstraktionsniveau aufweisen, können und müssen beim schulischen Lernen bewusst aufgegriffen und durch erweiterte Lernangebote im Rahmen der Ganztagschule weiterentwickelt werden, wenn eine effektive individuelle Förderung erreicht werden soll.

Das kann bedeuten,

- selbstbestimmte Formen der Wissensaneignung ermöglichen, anregen und unterstützen,
 - informelles Lernen anerkennen, die Ergebnisse aufgreifen, mit dem formellen Lernen verknüpfen, neue Impulse/Anregungen für informelles Lernen geben
 - (praktisches) Erfahrungslernen mit theoretischer Analyse verbinden, Alltagswissen, subjektive Theorien aufgreifen und mit wissenschaftlichen Theorien konfrontieren: bestätigen, korrigieren, ergänzen, strukturieren, verallgemeinern, systematisieren, reflektieren ...
 - (selbst-)reflexive Arbeitsformen fördern: Lerntagebuch, Portfolio, Lernplaner, biographisches Lernen, Methode des lauten Denkens, ...
 - Bibliotheken, Internet, Daten und Wissensmanagementsysteme für selbstständiges Lernen zugänglich machen, ...
 - Erfahrungslernen innerhalb und außerhalb von Schule bewusst organisieren (Schule als Lebensraum und andere Lernorte nutzen),
 - eine Balance von Vermittlung, Lernberatung und Prozessbegleitung herstellen (veränderte Lehrerrolle: Lerncoach).
- Weitere wichtige Aspekte individueller Förderung, die viel zu oft unterschätzt und vernachlässigt werden, haben an Ganztagschule echte Realisierungschancen:
- Eine Schule mit einem vielfältigen ganztägigen Lernangebot und der Möglichkeit zur interesselgeleiteten Auswahl durch die Schülerinnen und Schüler fördert deren Partizipationsfähigkeit und Selbstkompetenz, trägt zum Erlernen demokratischer Verhaltensweisen bei und entwickelt die eigene Verantwortung für schulisches Lernen.
 - Durch eine individuelle Hausaufgabenbetreuung ermöglicht die Ganztagschule eine differenzierte Lernberatung und -unterstützung, die nicht nur der zielgerichteten und systematischen individuellen Förderung dient, sondern auch die Eltern entlasten kann.
 - Durch interessante (fordernde und fördernde) und abwechslungsreiche (Lern-) Tätigkeiten am Nachmittag bietet die Ganztagschule sinnvolle Alternativen zur einseitigen Beschäftigung der Kinder und Jugendlichen mit dem Fernseher, in der Clique, auf der Straße.

Die hier thesenhaft vorgestellten Möglichkeiten zur individuellen Förderung an Ganztagschulen verwirklichen sich allerdings nicht im Selbstlauf oder durch bloße Veränderung der organischen Rahmenbedingungen, wie jeder Beteiligte weiß, sondern müssen bewusst auf das Programm von Schulentwicklungsprozessen gestellt werden. Ihre effektive Verwirklichung verlangt von den Lehrkräften ein höheres Maß an Absprache, unterrichtlicher Kooperation und Teamarbeit, als es im gegliederten Schulwesen traditionell der Fall ist. Ein Aufwand, der sich lohnt, wenn es dabei gelingt, Schülerinnen und Schüler zum selbst gesteuerten Lernen zu befähigen.

Anmerkungen

- 1 Die folgenden Argumente werden vom Autor in einem Fortbildungsmaterial zur „Individuellen Förderung“ ausführlicher erörtert (vgl. Landesinstitut für Schule und Medien Brandenburg [Hrsg.] 2008).
- 2 Eine Form individualisierten Lernens, die durch „Kontrakte“ dem Schüler eigenständige Verantwortung für sein Lernen überträgt.

Literatur

- Bastian, Johannes/Combe, Arno (2002): Unterrichtsentwicklung. Entwicklungsaufgaben und Gelingensbedingungen. In: Pädagogik, Jg. 54, Heft 3, S. 6-9.
- Czerwanski, Anette/Solzbacher, Claudia/Vollstädt, Witlof (Hrsg.) (2002): Förderung von Lernkompetenz in der Schule. Bd. 1: Recherche und Empfehlungen. Gütersloh.
- Holtappels, Heinz Günter (2004): Organisation und Gestaltung von Ganztagschulen in Deutschland. In: Pädagogik, Jg. 56, Heft 2, S. 32.
- Klippert, Heinz (1996): Methodentraining. Übungsbausteine für den Unterricht. 4. Auflage. Weinheim und Basel.
- Klippert, Heinz (2000): Pädagogische Schulentwicklung. Planungs- und Arbeitshilfen zur Förderung einer neuen Lernkultur. Weinheim und Basel.
- Landesinstitut für Schule und Medien Brandenburg (LISUM) (Hrsg.) (2008): Individuelle Förderung. Basismaterial als Grundlage für das Fortbildungsmodul Individuelle Förderung im Ganztage und für die Unterrichtsentwicklung an der Oberschule. Ludwigsfelde.
- Lange, Hermann (2003): Wie heterogen sind deutsche Schulen und was folgt daraus? Befunde und Konsequenzen aus PISA und IGLU. In: Pädagogik, Jg. 55, Heft 9, S. 32-37.
- Paradies, Liane/Linser, Hans Jürgen (2001): Differenzieren im Unterricht. Berlin.
- Realschule Enger (2001): Lernkompetenz I. Bausteine für eigenständiges Lernen 5.-6. Schuljahr. Berlin.
- Realschule Enger (2001): Lernkompetenz II. Bausteine für eigenständiges Lernen 7.-9. Schuljahr. Berlin.
- Reusser, Kurt (2001): Unterricht zwischen Wissensvermittlung und Lernen lernen. In: Finkbeiner/Schnaitmann 2001: Lehren und Lernen im Konzept empirischer Forschung und Fachdidaktik. Donauwörth.
- Vollstädt, Witlof (2004): Ziel jeder Förderung: selbst gesteuertes Lernen. In: Schulverwaltung spezial, Sonderausgabe Heft 2, S. 18-19.
- Vollstädt, Witlof (2006): Von der Orientierung des Unterrichts am „Durchschnitt“ zur Individualisierung des Lernens ein Paradigmenwechsel. In: KoBra.net (Hrsg.): Forum GanzGut, Heft 2, S. 5-7.

Jürgen Oelkers

Ganztagschule und Bildungsstandards

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 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. Allein auf Ganztagschulen zu verweisen, genügt nicht. Zunächst frage ich, was „Ganztagschulen“ mit Qualitätssicherung zu tun haben, eine Verknüpfung, die sich nicht allein aus der Verlängerung des Schultages ergibt (1). In einem zweiten Schritt bestimme ich näher die Anforderungen an Qualitätssicherung (2). Und abschließend gehe ich auf die Rolle ein, die Leistungsstandards in diesem Prozess einnehmen (3).

1. Ganztagschulen im Vergleich

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 bestehenden Qualitätsniveaus zu senken, weil einfach nur *mehr vom Gleichen* geboten wird, ohne neue Qualität hervorzubringen. Nur weil Schulen Ganztagssschulen sind, bieten 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 Ganztagssschulen bezogen sich vor fünf Jahren bei Beginn des Investitionsprogramms „Zukunft Bildung und Betreuung“ im Wesentlichen auf drei Argumente, die Fragen der Qualitätssicherung kaum berührten:

- Ein ganztägiges Angebot entlastet die Eltern, speziell die Mütter, von Erziehungsaufgaben; beide Elternteile 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.¹ Das zweite und dritte Argument war verknüpft mit Hypothesen,² 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 zu viel Mathematik anrichtet.

Im europäischen Ausland außerhalb des deutschen Sprachraums sind durchgehend Schulen Ganztagssschulen. Es gibt nicht „Schulen“ und daneben – als Sondertypus – „Ganztagssschulen“ (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.

Ähnlich gibt es in den staatlichen Schulen in England 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 Gegensatz 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 Lehrgewerkschaften 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 noch 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 vieldiskutierten 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 Beweis 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 auf eine 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 „neoliberal“ 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 weit reichenden 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. Paradoxerweise 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 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).

2. Qualitätssicherung und Eigenverantwortung

Grundlegend für Qualitätssicherung sind Ziele, auf die hin sich die Schulen entwickeln wollen und die sie also selbst im Rahmen der staatlichen 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,
- einen Zeitrahmen festlegen,
- die Ressourcen abschätzen und konkrete Schritte einleiten.
- Zwischenzeitlich und vor allem am Ende wird Bilanz gezogen, 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 unzureichend 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 hin zum Resultat erfolgen soll, dann vermehren sich die Leitungsaufgaben und eine Organisation oberhalb des Kollegiums ist 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 unbestrittene 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 lange berufliche 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 wird. 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 Schüler artikuliert sich oft nur subversiv, es gibt keine oder viel zu wenig regelmäßige Bilanzen, bei denen die Qualitätseinschätzungen der Schüler wirkliches Gewicht erhielten.

Aber: 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 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 Rückkehr 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 Zeitnutzung 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 Selbstzuschreibung. Andererseits ist eine zentrale Frage, wie Personalentwicklung der Zukunft aussehen soll und welche Instrumente dafür bereitstehen.

3. Die Rolle von Bildungsstandards

Die politische Diskussion der „Bildungsstandards“ geht auf einen amerikanischen Krisenreport zurück, der 1983 erschien und den bezeichnenden Titel *‘A Nation at Risk’* trug. Man kann das Bildungssystem der Vereinigten Staaten nur sehr begrenzt mit dem Deutschlands vergleichen. Das lässt sich an zwei kardinalen Unterschieden zeigen: In Deutschland gibt es keine High School und in den Vereinigten Staaten kein duales System in der Berufsbildung. Andererseits sind die bildungspolitischen Entwicklungen in den Vereinigten Staaten immer stark beachtet worden. Die Theorie der Bildungsstandards basiert im Wesentlichen auf amerikanischen Diskussionen, was auch für den Zusammenhang mit Tests und Evaluationen gilt.

Die Historikerin Diane Ravitch hat vor mehr als zehn Jahren einen Vorschlag gemacht, wie sich der diffuse Ausdruck „Bildungsstandards“ begrifflich präziser fassen und differenzieren lässt. Der Vorschlag hat sich als nützlich erwiesen und er ist etwa auch in der Schweiz diskutiert worden. Die Karriere des Konzepts der „Bildungsstandards“ war zunächst mehr von einem bildungspolitischen Slogan getragen als von einem genau definierten Begriff. Slogans stehen für pädagogische Bewegungen und werden zugespitzt politisiert, ohne die Assoziationen beschränken zu müssen. Das würde die polemische Besetzung des Ausdrucks „Standards“ mit der Industrienorm erklären.

Diane Ravitch versucht zu explizieren, was den unpolemischen Kern des Konzepts ausmacht. Ihre dreiteilige Theorie der Standards ist zum Problemverständnis hilfreich und sorgt für die notwendigen Differenzierungen.

Allgemein wird der Ausdruck „Standard“ mit einer doppelten Bedeutung gebraucht, als Ziel und als Maß der Zielerreichung.

- „A standard is both a *goal* (what should be done) and a *measure* of progress toward that goal (how well it was to be done)“ (Ravitch 1995, 7).
- Wenn der Ausdruck Sinn machen soll, muss er eine bestimmte Minimalbedingung erfüllen.
- Diese Bedingung wird so gefasst: „A Standard is not useful or meaningful unless there is some way to measure whether it is reached“ (ebd., 11).

Das unterscheidet Standards von den bisherigen Zielen. Für sie war wichtig, wie sie zustande kamen und auf welchen Ebenen sie formuliert wurden. Ob sie erfüllt oder verfehlt wurden, war vielleicht eine Frage, aber es gab nur sehr begrenzt Verfahren, diese Frage auch zu beantworten. Vor allem konnte nicht gesagt werden, ob über die einzelne Klasse und die jeweiligen Noten hinaus Ziele der allgemeinen Bildung in der Breite überhaupt angestrebt und dann auch erreicht wurden.

Diane Ravitch unterscheidet drei Typen von Standards:

- Festlegung der Gehalte: *content standards*;
- Festlegung der Leistungsniveaus: *performance standards*;
- Festlegung der Ressourcen, von denen die Möglichkeiten des Lernens bestimmt werden: *opportunity-to-learn standards*.

Diese drei Typen spielen zusammen und sind untereinander verknüpft, können also nicht einzeln betrachtet werden:

„Content standards without performance standards are meaningless. Content standards define what is to be taught and learned; performance standards describe how well it has been learned. Similarly, opportunity-to-learn standards cannot stand on their own, without content and performance standards“ (ebd., 13).

Damit wird die amerikanische Theoriediskussion bis Mitte der neunziger Jahre aus einer bestimmten Sicht zusammengefasst, wobei schon zu diesem Zeitpunkt die Frage des *Testens*, also die empirische Überprüfung der Standard-Erreichung, in den Mittelpunkt rückte. Seitdem ist in den Vereinigten Staaten intensiv versucht worden, für alle Unterrichtsfächer auf den verschiedenen Stufen des Schulsystems Standards zu entwickeln und die Ergebnisse zu testen. Das elaborierteste System in Europa ist – wie gezeigt – seit 1988 in England aufgebaut worden, und selbst in den liberalen Gesamtschulsystemen Skandinaviens werden inzwischen Standards und Tests verwendet.

Auch Ravitch schlägt den Gebrauch von Tests vor, die sich aber nicht einfach auf Schulwissen beziehen sollen, das wie im konventionellen Unterricht abgefragt wird, sondern mit denen die am Ende eines Lehrgangs erreichten Kompetenzen zur Problemlösung gemessen werden. Das geht auf einen Vorschlag des amerikanischen Psychologen Robert Glaser zurück und setzt ein aktives, kognitives Konzept von Lernen voraus. Schülerinnen und Schüler „empfangen“ im Unterricht nicht einfach Wissen, sondern *konstruieren* es auf der Basis ihrer eigenen Erfahrungen, ihres Vorwissens und ihres Verstehenshorizontes.

Schulen können also nicht „aus dem Nichts“ Wissen aufbauen, sondern nur die

gegebenen Erfahrungen und das vorhandene Wissen erweitern (Ravitch 1995, 103).

Allerdings ist die „Konstruktion“ des Wissens nicht so zu verstehen, dass es sich gleichsam um Erfindungen der Lernenden handelt. Das Fach oder neuerdings die „Lerndomäne“ bestimmt nach wie vor die Anforderungen des Unterrichts, also die Aufgaben und Leistungen.

Bildungsstandards sind Leistungserwartungen, in diesem Sinne normative Grössen, die sich im Erreichungsgrad unterscheiden.

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 sei 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, 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.

Anmerkungen

- 1 „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.).
- 2 „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“ (ebd.).

Literatur

- Busemann, B./Oelkers, J./Rosenbusch, H. (Hrsg.) (2007): *Eigenverantwortliche Schule – Ein Leitfaden. Konzepte, Wege, Akteure*. Köln.
- Ganztagschulen – das Investitionsprogramm „Zukunft Bildung und Betreuung“. O.J.; <http://www.bmbf.de/de/1125.php> (Zugriff auf die Seite: 1. Mai 2008).
- Investitionsprogramm „Zukunft Bildung und Betreuung“; http://www.bmbf.de/252_4786.html (Zugriff: 15. Februar 2003).
- Oelkers, Jürgen (2003): *Wie man Schule entwickelt. Eine bildungspolitische Analyse nach PISA*. Weinheim/Basel.
- Oelkers, J./Reusser, K. (2008): *Expertise: Qualität entwickeln – Standards sichern – mit Differenz umgehen*. Unter Mitarbeit von E. Berner/U. Halbheer/St. Stolz. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Picht, Georg (1965): *Die deutsche Bildungskatastrophe*. München.
- Ravitch, Diane (1995): *National Standards in American Education. A Citizen's Guide*. Washington, D.C.
- Renz, Monika (2003): *Ganztagschule im Ausland – eine Selbstverständlichkeit? Das Beispiel England, Frankreich, Schweden, Finnland und Italien*. In: *Schulverwaltung* Heft 1.

Berichte aus den Bundesländern

Heiko Hübner

Ganztagsschulentwicklung im Land Sachsen-Anhalt

1. Ganztagsschulen im Land Sachsen-Anhalt

Das Bildungsangebot für die derzeit insgesamt 183.600 Schülerinnen und Schüler im Land Sachsen-Anhalt wird im laufenden Schuljahr in 559 Grundschulen, 179 Sekundarschulen, 82 Gymnasien, 121 Förderschulen, 9 Gesamtschulen und 3 Freien Waldorfschulen realisiert. Ein Netz von Ganztagsschulen, das bedarfsorientiert weiter ausgebaut wird, ist fester Bestandteil dieses Bildungs- und Betreuungsangebotes.

Im Schulgesetz des Landes Sachsen Anhalt ist festgelegt, dass bei Bedarf Grundschulen, Sekundarschulen, Gesamtschulen und Gymnasien als Ganztagsschulen organisiert werden können. Entsprechend der Schwerpunksetzung des Landes im Sekundarbereich, wurde eine Genehmigung als Ganztagsschule für 31 % der öffentlichen Sekundarschulen und 19 % der öffentlichen Gymnasien erteilt. Außerdem werden vier Grundschulen und alle öffentlichen Gesamtschulen als Ganztagsschulen geführt. Darüber hinaus existiert für alle Schülerinnen und Schüler im Grundschulbereich, gewährleistet durch die Kombination von Grundschule mit verlässlichen Öffnungszeiten und dem Rechtsanspruch auf einen Hortplatz, ein ganztägiges Betreuungsangebot. Die aktuelle Anzahl der öffentlichen Ganztagsschulen und die Aufteilung auf die verschiedenen Formen werden aus der folgenden Übersicht ersichtlich:

Schulform		Grundschule	Sekundarschule	Gymnasium	Gesamtschule	Summe
Genehmigte Ganztagsschulen		4	54	14	6	78
Form	offen	1	33	8	4	46
	teilweise gebunden	1	14	3	2	20
	vollständig gebunden	2	7	3	0	12

Dieser Stand ist Ergebnis einer Entwicklung, die bereits 1990 ihren Anfang nahm und in verschiedenen Phasen zunehmend an Bedeutung gewonnen hat. Ausgehend von Initiativen einzelner Schulen, wurden zum Schuljahr 1997/1998 erstmals Ganztagsschulen durch das Kultusministerium des Landes Sachsen-Anhalt genehmigt. Danach erhöhte sich die Anzahl in den folgenden sechs Jahren schrittweise auf insgesamt 38 Ganztagsschulen. Nach dem Inkrafttreten des Investitionsprogramms „Zukunft Bildung und Betreuung“ (IZBB), verdoppelte sich die Anzahl der Ganztagsschulen nahezu. Auch ausgelöst durch diesen Impuls, treten in den letzten Jahren die Fragen der Qualitätsentwicklung verstärkt in den Mittelpunkt.

Der kontinuierliche Ausbau von Ganztagsschulen ist erklärtes Ziel der Landesregierung von Sachsen-Anhalt. Das beinhaltet die Aufgaben, einerseits das landesweite Netz an Ganztagsschulen zu erweitern und andererseits die Qualität der bestehenden Ganztagsschulen zu sichern und zu entwickeln. Durch die Schwerpunktsetzung im Sekundarbereich und den im Rahmen der Antragstellung geforderten Nachweis, ist die Genehmigung neuer Ganztagsschulen konsequent am Bedarf orientiert.

2. Entwicklung von Ganztagsangeboten nach 1990

Mit dem Wendejahr 1989 ergab sich in den neuen Bundesländern die Chance, orientiert an den Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler das zentral gesteuerte Schulsystem umzugestalten. Aufgeschlossen für alle Anregungen, reich an Ideen und mit großem Engagement versuchten die Kollegien ihre bisherigen Erfahrungen in die neu gebildeten Schulformen einzubringen und mit der rasanten gesellschaftlichen Entwicklung Schritt zu halten.

Viele Lehrkräfte erkannten recht bald, dass das Trennen von ideologisierten Bildungsinhalten, das Verändern einer Sitzordnung oder das Abschalten der Klingel allein nicht ausreichen, um einen neuen Ansatz zu begründen. Die Herausforderung bestand darin, Gewohntes zu hinterfragen, Gutes zu identifizieren und sich von Überholtem zu trennen. Die Begründung „Das haben wir schon immer so gemacht“ konnte als Legitimation nicht ausreichen. Die Möglichkeit, aber auch die Notwendigkeit der Übernahme von Verantwortung durch die einzelne Schule war in dieser Zeit sehr groß. Eine Bildungsadministration im Aufbau und eine sehr überschaubare Anzahl von Erlassen ließen im Rahmen des Schulreformgesetzes sehr viel Gestaltungsspielraum. So ist es auch zu erklären, dass die Entwicklung der Ganztagsschulen im Land Sachsen-Anhalt von einzelnen Schulen ausging und damit auch wie so oft auf die Initiative einzelner Personen zurückzuführen ist. So kann der folgende Bericht von Herrn Thiel, der Schulleiter einer der ersten Ganztagsschulen im Land ist, als beispielhaft für die Ganztagsschulentwicklung in den Jahren bis 1996 angesehen werden:

„An die Entwicklung einer Ganztagsschule dachte 1990 und 1991 niemand an unserer Schule, obwohl es traditionell vielfältige außerunterrichtliche Angebote gab. Viele

Schulbesuche in Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen und Hessen gaben uns wertvolle Anregungen, wie man Schüler befähigen kann, die Anforderungen der Gegenwart und Zukunft zu bewältigen. Die direkte Betrachtung der verschiedenen Schulkonzepte in der Praxis sehen wir heute als eine der wichtigsten Grundlagen der Entwicklung unserer Ganztagschule an.

Die gravierenden gesellschaftlichen Veränderungen lösten eine große Bereitschaft zur Neugestaltung der schulischen Prozesse aus. Fehlende rechtliche Grundlagen wirkten aus dem heutigen Blickwinkel dabei eher motivierend. Ein Grundproblem war aber, dass man nicht auf eigene Erfahrungen zurückgreifen konnte. So wurden wir von manchen Entwicklungen auch richtig überrascht. In unserer Schule entwickelte sich ein regelrechter „Turnschuhkult“, in dessen Folge die Äußerlichkeiten schnell wichtiger als innere Werte wurden. Die Zusammenarbeit mit Schulen aus der Partnerstadt Wunstorf half uns entscheidend, die wahrgenommenen Veränderungen richtig einzuordnen.

Eine wesentliche Entwicklungsrichtung war die Verbindung zwischen der gleichrangigen Entwicklung und Förderung des Leistungsgedankens und der sozialen Kompetenz der Schüler. Etwa 1993 kam erstmalig der Gedanke Ganztagschule auf, der unserem Ansatz einer erziehungswirksamen Bildung entgegenkam. Unsicher machten wir uns auf den Weg und entwickelten eine ‚Konzeption zur Umwandlung unserer Schule in eine offene erweiterte Halbtagsschule‘. Im Mittelpunkt standen nun z.B. stärker Fragen der Öffnung der Schule, des Projektunterrichtes und des rhythmisierten Schulalltages. Bei der Vorstellung unseres Konzeptes in der Schulverwaltung und Schulaufsicht hatten wir nicht immer das Gefühl, dass man unser Anliegen verstand. So starteten wir 1995 in Abstimmung mit den Eltern und Schülern der 5. Klassen ohne zusätzliche Finanzzuweisungen und Lehrerstunden unseren schulinternen Schulversuch ‚Erweiterte Halbtagsschule‘ (vergleichbar mit der gebundenen Ganztagschule). Wie vereinbart, wurde nach einem Jahr in geheimer Abstimmung bei Lehrern, Eltern und Schülern ein Votum für die weitere Arbeit eingeholt. Spannend war für uns die Einschätzung der Schüler vor dem Hintergrund, dass die anderen Schüler zwei Stunden früher nach Hause gehen konnten. Richtig aufgeregt und nervös beobachteten wir die Auszählung der Schülermeinungen durch die Klassensprecher. Es war eine Entscheidung zwischen früherem Schulschluss und erweitertem Angebot. Erleichtert nahmen wir zur Kenntnis, dass 95 % der Schüler sich eine ganztägige Schulorganisation wünschen. Eltern und Lehrer sprachen sich zu 100 % für eine Fortsetzung aus. Die Ganztagschule in Wolmirstedt war trotz anderer Begrifflichkeiten auf dem Weg.“

3. Genehmigung von Ganztagschulen ab 1997

Die zunehmende Akzeptanz ganztägiger Bildungs- und Erziehungskonzepte und die damit verbundene Anerkennung der Bemühungen der Schulen spiegeln sich auch an der sukzessiven Veränderung der rechtlichen Bestimmungen wider. Das Schulreformgesetz für das Land Sachsen-Anhalt von 1991 sah lediglich die Möglichkeit eines außerunterrichtlichen Betreuungsangebotes vor, das nach Genehmigung durch die Schulbehörde eingerichtet werden konnte. Das Schulgesetz von 1993 sprach dann schon unter der Überschrift „Errichtung von Ganztagschulen, schulische Angebote außerhalb des Unterrichtes“ von sogenannten Bildungsangeboten. Erst mit der Schulgesetzänderung im Sommer 1996 wurde die gesetzliche Grundlage für die Genehmigung von Ganztagschulen geschaffen. Es fehlte aber noch immer die

Verwaltungsvorschrift. Diese erschien dann im November 1997 und war gleichzeitig der Genehmigungsbescheid für fünf Grundschulen, neun Sekundarschulen, fünf Gesamtschulen und ein Gymnasium.

Bis zum Erscheinen dieses Erlasses sah es in der Praxis so aus, dass nach Antragstellung der Schulen zusätzliche Lehrerwochenstunden für konkrete außerunterrichtliche Angebote durch das Regierungspräsidium zur Verfügung gestellt wurden. Nachmittägliche Angebote waren für Schülerinnen und Schüler, Eltern und Lehrkräfte, nach dem durch die DDR geprägten bisherigen Verständnis von Schule nichts Unbekanntes. Auch die Infrastruktur, insbesondere für Sportangebote und die Mittagsversorgung, war noch vorhanden. Eine neue Qualität entstand in den Schulen, die mit den zusätzlichen Angeboten einen ganzheitlichen und ganztägigen Ansatz verfolgten. Neben den fakultativen nachmittäglichen Angeboten zur sinnvollen Freizeitgestaltung rückten so auch die Möglichkeiten zur Veränderung der Lehr- und Lernformen, zur Intensivierung der individuellen Förderung, zur Erweiterung der Lern- und Erfahrungsmöglichkeiten und zur Partizipation der Schülerinnen und Schüler und der Eltern immer mehr in den Blick.

Konsequent waren auch die Kollegien, die die Möglichkeiten zur Öffnung zum außerschulischen Umfeld, zur Nutzung außerschulischer Lernorte und Einbeziehung von Kooperationspartnern nutzten. Wenn auch durch den Einsatz von Lehrerinnen und Lehrern die konzeptionelle Verknüpfung von Unterricht und zusätzlichen Angeboten begünstigt wurde, so war doch das erweiterte Angebot allein mit den zugewiesenen Lehrerwochenstunden nicht zu realisieren. Die Einbeziehung von Kooperationspartnern zur quantitativen und qualitativen Erweiterung des Angebotes war unerlässlich. Die Notwendigkeit, die Stunden angebotskonkret in jedem Schuljahr neu zu beantragen und die Abhängigkeit von der aktuellen Personalversorgung erschwerten die systematische und nachhaltige Schulentwicklung zu einer Ganztagschule. Durch wiederholte Antragstellungen machten aber einige Schulen die Schulbehörden immer wieder darauf aufmerksam, dass sie durch eine konzeptionell unterlegte Ausweitung der pädagogisch gestalteten Lernzeit eine Entwicklung erreicht haben, die weit über ein außerunterrichtliches Angebot hinausgeht und eine Anerkennung als Ganztagschule rechtfertigt. Diese Einsicht führte dann im Jahr 1997 zur Genehmigung der ersten Ganztagschulen im Land Sachsen-Anhalt.

Der rechtliche Rahmen der Ganztagschulen wurde mit Beginn des Jahres 1999 durch den Erlass „Die Arbeit in der öffentlichen Ganztagschule“ ergänzt, in dem neben den Aufgaben und Zielen insbesondere die Anforderungen an die inhaltliche Gestaltung der Ganztagschule formuliert wurden. Hier wurde auch festgelegt, dass die Lehrkräfte zusätzlich zu ihren Unterrichts- und Erziehungsaufgaben im Rahmen der Halbtagschule nachmittägliche Angebote zu unterbreiten haben. Der Zusatzbedarf wurde jährlich nach Maßgabe des Haushaltes festgelegt. Schrittweise setzte sich eine schülerzahlbezogene Pauschale von 0,06 Lehrerwochenstunden

durch. Außerdem wurden zunehmend pädagogische Mitarbeiterinnen an den Ganztagschulen eingesetzt. Dieses sozialpädagogische Tätigkeitsfeld wurde, nach Übergabe der Hortbetreuung in die kommunale Verantwortung, den beim Land beschäftigten Erzieherinnen der Grundschulhorte neu eröffnet.

In den folgenden sechs Jahren wurden für weitere 17 Sekundarschulen und fünf Gymnasien Genehmigungen als Ganztagschulen erteilt.

An dieser Stelle sei erwähnt, dass auch die Ganztagschulen von den Folgen der demografischen Entwicklung nicht verschont blieben. Schulschließungen und zahlreiche Fusionen beendeten oder beeinträchtigten die Schulentwicklung an vielen Standorten. Deutlich wird der Einschnitt, wenn man sich die Zahlen der Schülerinnen und Schüler der Sekundarschulen vor Augen hält. So besuchten 1991/1992 insgesamt 125 514 Jungen und Mädchen diese Schulform, im kommenden Schuljahr 2008/2009 werden es dagegen nur noch 46 000 sein, ein Minimum. Von den anfänglich 604 Sekundarschulen wurden bis zum heutigen Tag mehr als zwei Drittel geschlossen. Auch der legitime Ansatz, die Attraktivität des eigenen Schulstandortes gerade deshalb durch Umsetzung eines Ganztagskonzeptes zu erhöhen, konnte die Folgen dieser Entwicklung nicht in jedem Fall verhindern. Wenn eine Schulschließung vermieden werden konnte, so gehörten doch Schulfusionen und die damit verbundene Zusammenführung von Kollegien und Schülerschaften und immer wieder vergrößerte Schulbezirke zur schulischen Realität.

4. Ausweitung der Ganztagsangebote im Zusammenhang mit der Umsetzung des Investitionsprogramms des Bundes

Auch in Sachsen-Anhalt war die Inkraftsetzung des Investitionsprogramms „Zukunft Bildung und Betreuung“ und die Bereitstellung von Bundesmitteln, in Höhe von fast 126 Millionen Euro, mit einem deutlichen Impuls für die Ganztagschulentwicklung verbunden. Aus Sicht der neuen Länder war von Bedeutung, dass es im Zuge der Verhandlungen auf Bundesebene gelang, Förderbedingungen zu vereinbaren, die der spezifischen, historisch bedingten Situation in diesen Ländern entsprechen. Konkret war dies die Möglichkeit, auch in bestehende Ganztagschulen zu investieren sowie vernetzte Angebote von Grundschule und Hort zu fördern.

So konnten im Land Sachsen-Anhalt im Zusammenhang mit dem IZBB Genehmigungen für weitere 17 Sekundarschulen und fünf Gymnasien erteilt und 20 bereits bestehenden Ganztagschulen in ihrer weiteren Entwicklung unterstützt werden. Außerdem wurden die Möglichkeiten der Förderung für 14 Grundschulen mit kooperativem Hortangebot, drei Förderschulen und 12 Schulen in freier Trägerschaft, die ihren Schülerinnen und Schülern ein Ganztagsangebot unterbreiten, genutzt.

Ziel der Umsetzung im Land Sachsen-Anhalt war nicht die Förderung möglichst

vieler Projekte, sondern die Realisierung qualitativ hochwertiger pädagogischer Konzepte mit Referenzcharakter für eine gelungene Anlage von Ganztagsbetreuung unter Berücksichtigung der Prioritäten der Schulträger. Dem folgend wurde die Entscheidung getroffen, die verfügbaren Bundesmittel auf der Grundlage eines wettbewerblichen Verfahrens mit einheitlichem und ausschließlichem Antragstermin zum 31.01.2004 vollständig zu binden. Als landesspezifische Förderschwerpunkte wurden Sekundarschulen sowie Grundschulen in Kooperation mit verschiedenen Formen der Hortbetreuung festgelegt.

Für eine Antragstellung mussten die inhaltlichen Anforderungen in einem konsistenten pädagogischen Konzept zusammengeführt werden. Parallel galt es, eine Investitionsplanung vorzulegen, die den inhaltlichen Ansprüchen des Konzepts Rechnung trug.

Zum Antragstermin wurden insgesamt 208 Anträge kommunaler und freier Schulträger mit einem Investitionsvolumen von ca. 420 Mio. Euro eingereicht. Weitere sieben Anträge mit einem Gesamtinvestitionsvolumen von 31,99 Mio. Euro wurden aus dem Bereich der Landesschulen gestellt.

Die schulfachliche Bewertung der pädagogischen Konzepte und die Prüfung der Antragsunterlagen erfolgten durch eine Arbeitsgruppe des Kultusministeriums auf der Grundlage einheitlicher und damit weitgehend vergleichbarer Kriterien. Bei der Auswahl der zu fördernden Schulen für die Landesprioritätenliste wurde auch die Prioritätensetzung der Landkreise und kreisfreien Städte berücksichtigt.

Die Landesprioritätenliste enthält insgesamt 65 Investitionsprojekte mit 71 beteiligten Schulen in allen Landkreisen und kreisfreien Städten. Wegen der besonderen Ansprüche des Landeskonzepts zur Umsetzung des Investitionsprogramms hat ein Großteil der beabsichtigten Bauprojekte einen erheblichen Wertumfang. Förderhöhen von über einer Million Euro pro Projekt sind der Regelfall. Alle Projekte haben mittlerweile einen Verfahrensstand erreicht, der einen vollständigen Mittelabfluss im Förderzeitraum garantiert.

5. Weitere Entwicklung der Ganztagschulen im Land Sachsen-Anhalt

5.1 Ausgangsposition

Der Entscheidung der Landesregierung von Sachsen-Anhalt, sich für die kontinuierliche Entwicklung von Ganztagschulen als Ergänzung der schulischen und familiären Erziehung einzusetzen, basiert auf der Einschätzung, dass durch Umsetzung ganztägiger Bildungskonzepte eine nachhaltige Entwicklung der Lehr- und Lernkultur und der Qualität des Lernens zu erreichen ist. So sind Ganztagschulen aufgrund ihres Angebotes und zeitlichen Rahmens besonders geeignet, auch bei einem durchaus problematischen schulischen Umfeld die allgemeinen und die schulform-

spezifischen Zielstellungen zu erreichen. Durch zielgerichteten Einsatz der im Land dafür zur Verfügung stehenden Ressourcen sollen ausgewählten Schulen zusätzliche Möglichkeiten eröffnet werden, auf besondere Bedürfnisse ihrer Schülerinnen und Schüler und Bedarfslagen im Sozialraum zu reagieren. Dieser Ausgangsposition folgend, können nicht alle Schulen einer Schulform als Ganztagschule geführt werden und die Genehmigung der Bezeichnung Ganztagschule nur eine Veränderung der Organisationsform und keine grundsätzliche Veränderung der Zielstellung nach sich ziehen. Deshalb werden in der Neufassung des Erlasses „Die Arbeit in der öffentlichen Ganztagschule“ insbesondere die erweiterten Gestaltungsmöglichkeiten der Ganztagschule dargestellt und Aufgaben und Ziele ausgewiesen, die sich im Einzelnen nicht grundsätzlich von denen anderer Schulen unterscheiden. Es wird hervorgehoben, dass die besondere Qualität der Ganztagschule durch den ganzheitlichen und ganztägigen Ansatz und die konzeptionelle Verknüpfung der verschiedenen Gestaltungselemente entsteht. Die Erweiterung der Verantwortung für den Erziehungs- und Bildungsprozess von Schülerinnen und Schülern spiegeln sich auch in spezifischen Qualitätsanforderungen des Landes an diese Schulen wider. Im Gegenzug trägt die Bildungspolitik des Landes Verantwortung dafür, verlässliche Rahmenbedingungen zu sichern, eine wirksame Qualitätssicherung durchzusetzen und eine bedarfsorientierte Unterstützung zu initiieren.

5.2 Rahmenbedingungen

Eine grundlegende Bedingung für die Nachhaltigkeit pädagogischer Schulentwicklung ist die Verlässlichkeit der Rahmenbedingungen. Neben der Verantwortung des Schulträgers für die Ausstattung der Schule und der Bereitschaft der unterschiedlichen Partner in der Region, sich für das Anliegen der Schulen zu engagieren, steht das Land für die rechtlichen und personellen Bedingungen in der Verantwortung. Durch die Neufassung und das Inkrafttreten des Erlasses „Die Arbeit in der öffentlichen Ganztagschule“ der Schulformen Sekundarschule, Gesamtschule und Gymnasium (RdErl. des MK vom 4.4.2007) wurden für alle öffentlichen Ganztagschulen der Schulformen Sekundarschule, Gesamtschule und Gymnasium einheitliche und verlässliche Rechtsgrundlagen geschaffen. Der bedarfsgerechte Einsatz des pädagogischen Personals wird durch eine nach den Formen der Ganztagsbetreuung differenzierte Zuweisung erreicht. Angestrebt wird insbesondere die Gestaltung der Ganztagschule in einer der gebundenen Formen.

5.3 Qualitätssicherung

Die durch das Land festgelegten Ziele der Qualitätsentwicklung von Schule und Unterricht sind auch für alle Ganztagschulen maßgeblich. Um der Spezifik der Ganztagschule in der Qualitätssicherung entsprechen zu können, soll der für alle

Schulen im Land verbindliche Qualitätsrahmen um Qualitätsanforderungen an die inhaltliche Ausgestaltung von Ganztagsschulen und Mindestanforderungen erweitert werden.

Grundlage für deren Festlegung ist eine Beschreibung von ganztagsschulspezifischen Qualitätsmerkmalen, die in einem ersten Schritt in Zusammenarbeit mit allen Beteiligten erarbeitet wurden. Ausgehend von den pädagogischen Gestaltungselementen wird der Fokus bei der Beschreibung insbesondere auf die Dimension der Prozessqualität gerichtet. Im Mittelpunkt steht die Fragestellung, wie die erweiterten Möglichkeiten, die zusätzliche Zeit und die zusätzlichen Ressourcen durch die Ganztagsschule kind- und lerngerecht pädagogisch förderlich genutzt werden.

Für die Strukturierung und weitere Konkretisierung bietet der im Rahmen des Begleitprogramms „Ideen für mehr. Ganztägig lernen!“ durch das IFS Dortmund vorgelegte „Vorläufigen Qualitätsrahmen für Ganztagsschulen“ eine sehr gute Orientierung.

Die Übernahme der ganztagsschulspezifischen Qualitätsanforderungen durch Ergänzung von Indikatoren innerhalb der Qualitätsbereiche Schülerleistung, Lehr- und Lernbedingungen, Professionalität der Lehrkräfte, Leitungsgeschehen und Schulmanagement, Schulorganisation sowie Schulklima und Schulkultur soll sicherstellen, dass die Spezifik der Ganztagsschule auch durch die Maßnahmen der internen und externen Evaluation erfasst werden kann.

5.4. Unterstützung

Das Kultusministerium des Landes Sachsen-Anhalt und die Deutsche Kinder- und Jugendstiftung (DKJS) haben am 8.7.2005 mit dem Abschluss einer Kooperationsvereinbarung die Gründung einer Regionalen Serviceagentur zur Unterstützung der Ganztagsbetreuung in Sachsen-Anhalt vereinbart. Der Kooperationsvertrag ist eine verlässliche Basis für eine zielgerichtete kontinuierliche Arbeit der Serviceagentur, deren Aufgabe die Durchführung und Koordination des Begleitprogramms „Ideen für mehr! Ganztägig lernen“ und damit die Entwicklung und Umsetzung von Unterstützungskonzepten für Schulen mit ganztägigen Angeboten ist.

Im Rahmen des IZBB eröffnete sich dem Land Sachsen-Anhalt die Möglichkeit, zeitgleich zu den beabsichtigten Investitionsmaßnahmen, Prozesse und Effekte von Schulentwicklung im Sinne einer Evaluation zu dokumentieren, sie im Hinblick auf Effektivität, Verstetigung und Transferierbarkeit zu untersuchen und die Schulen bei ihren Entwicklungsprozessen zu unterstützen. Im Jahr 2005 erhielt das Zentrum für Schul- und Bildungsforschung (ZSB) der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg vom Kultusministerium des Landes Sachsen-Anhalt den Auftrag zur Begleitforschung. Die wissenschaftliche Begleitung der Umsetzung des IZBB nutzt verschiedene Zugänge und umfasst Untersuchungen aus der Perspektive der Beteiligten und aus der Außenperspektive auf qualitativer und quantitativer

Basis. Alle Zugänge sind inhaltlich miteinander verknüpft und werden durch drei Teilprojekte repräsentiert.

5.5. Ausblick

Abschließend sei noch ein Blick auf die weitere Planung des Landes im Investitionsbereich gerichtet. Die mehrfache Überzeichnung des IZBB machte deutlich, dass trotz der erheblichen Aufwendungen im Bau- und Sanierungsbereich seit 1990, immer noch ein erheblicher Investitionsbedarf besteht. Insofern war es nahe liegend, für die neue EU-Förderperiode ein Programm zur Förderung von Infrastrukturinvestitionen an allgemein bildenden Schulen zu konzipieren. Neben dem Abbau des nachgewiesenen Investitionsstaus an den Schulen des Landes, hat das Schulbauförderprogramm das Ziel, die Bildungsinfrastruktur nachhaltig im Rahmen eines langfristig bestandsfähigen Schulnetzes zu entwickeln und gleichzeitig einen Impuls für die pädagogische Schulentwicklung zu geben. Es geht also darum, die notwendigen und unter inhaltlich-qualitativen Gesichtspunkten herausragenden Projekte zu identifizieren und durch Investitionen zu fördern. Wenn man sich die Dynamik der Entwicklung der Ganztagschulen vor Augen hält, kann man mit großer Sicherheit davon ausgehen, dass zahlreiche Ganztagskonzepte genau diese Anforderungen erfüllen werden.

Eva Adelt, Norbert Reichel

Öffnung von Schule – Öffnung zur Schule. Bilanz und Perspektiven der Ganztags- entwicklung in Nordrhein-Westfalen

1. Ganztagschulland NRW – Zahlen und Fakten

Ganztagschulen gibt es in Nordrhein-Westfalen seit den 70er Jahren. Die ersten Ganztagschulen waren die damals neu gegründeten integrierten Gesamtschulen. Bis zum Schuljahr 2006/2007 entstanden über 210 Gesamtschulen. Darüber hinaus werden die Förderschulen (damals unter dem Namen Sonderschulen) für Kinder mit körperlichen oder geistigen Behinderungen als Ganztagschulen geführt. Schließlich gab es Ende der 80er und Anfang der 90er Jahre einen Ausbau von etwa 150 Hauptschulen zu Ganztagschulen. In den Grundschulen, Gymnasien und Realschulen entstanden jeweils gerade einmal zwischen 20 und 30 Ganztagschulen.

Der Gedanke der Vereinbarkeit von Familie und Beruf gehörte übrigens zunächst nicht zu den Zielen von Ganztagschulen. Die für Kinder im Grundschulalter gewünschte Betreuung übernahm die Jugendhilfe, deren Horte etwa 42.000 Plätze anboten. Ganztage in der Schule war ausschließlich ein Konzept zur Bildungsförderung.

Mit der Vorstellung der ersten PISA-Studie nahm die Ganztagschulentwicklung in NRW und in den anderen Bundesländern wieder Fahrt auf. Frühe Förderung wurde verlangt. Gleichzeitig verlangten immer mehr Eltern den Ausbau von Ganztagsplätzen, sodass die wenigen Hortplätze bei weitem nicht mehr ausreichten. Wirtschaft und Gemeinden entdeckten Ganztagschulen als Standortfaktor, um junge Familien an sich zu binden. Mitte der 90er Jahre entstand ein gesellschaftlicher und politischer Konsens über die Notwendigkeit von Ganztagschulen, weil frauen-, familien-, wirtschafts-, gesellschafts- und bildungspolitische Begründungen zusammentrafen.

Die ersten Länder, die ein umfassendes Ganztagschulkonzept auflegten, waren Rheinland-Pfalz und Nordrhein-Westfalen. In Nordrhein-Westfalen konnte man sich wegen des guten Ausbaustands im Sekundarbereich zunächst auf die Grundschulen konzentrieren. 2003 wurde das Ziel ausgegeben: 200.000 Plätze in etwa drei Viertel aller Schulen. Die bisherigen Hortplätze sollten in die neuen offenen Ganztagsgrundschulen integriert werden. Schule und Jugendhilfe übernahmen gemeinsam die Verantwortung für ein Konzept, das Bildung, Erziehung, individuelle Förderung und Betreuung in sich vereinte.

Da der Ausbau des Ganztags enorme Investitionen erfordert, war das Bundesinvestitionsprogramm „Zukunft Bildung und Betreuung“ willkommen. Auf Basis des damaligen Artikels 104 a Abs. 4 Grundgesetz schuf der Bund für die Jahre 2004 bis 2009 finanzielle Anreize für die Bundesländer, neue oder bestehende Ganztagschulen mit Mitteln für Neubau-, Ausbau-, Umbau- und Renovierungsmaßnahmen, Ausstattungsinvestitionen sowie mit den Investitionen verbundenen Dienstleistungen auszubauen. Nordrhein-Westfalen erhielt 914 Mio. EUR aus diesem Programm. Mehrere Länder entwickelten eigene Nachfolgeprogramme. Nordrhein-Westfalen tat dies zum Jahr 2008 durch eine Erhöhung der den Kommunen zugewiesenen Bildungspauschale von 460 Mio. auf 540 Mio. EUR pro Jahr sowie ein weiteres für die Jahre 2009 und 2010 aufgelegtes 100-Millionen-Programm.

Offene Ganztagschulen im Primarbereich

Das Modell der offenen Ganztagschulen startete im Schuljahr 2003/2004 mit 240 Schulen. Es wurde zum Erfolgsmodell. Im Schuljahr 2008/2009 sind es mittlerweile rd. 2.900 Schulen – darunter auch rd. 240 Förderschulen – mit rd. 184.000 Ganztagsplätzen. Zwischenzeitlich wurden zum 1.2.2006 die Lehrstellenanteile in den offenen Ganztagschulen und die Fördersätze für die Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf jeweils verdoppelt. Bis 2009 sollen 205.000 Plätze entstehen.

Ein Motto der offenen Ganztagschule lautet „Öffnung von Schule – Öffnung zur Schule“. Zentrales Element ist die Kooperation von Schule und Jugendhilfe und das Einbinden außerschulischer Partner u.a. aus Sport und Kultur. Rechtlich wird die offene Ganztagschule daher gleichermaßen aus dem Schul- und Jugendhilferecht begründet (vgl. Reichel 2003 und 2006). Gegründet wurden gemeinsame Arbeitsgruppen, Qualitätszirkel und kommunale Arbeitsstellen, die die örtlichen Konzepte entwickeln und die Schulen bei der Umsetzung begleiten. In einigen Regionen entstanden daraus erste Bildungsnetzwerke oder Bildungslandschaften, zumindest für den Bereich von Schule, Jugendhilfe, Sport und Kultur.

Die meisten offenen Ganztagschulen arbeiten zunächst mit altersgemischten Gruppen. In großen Schulen bilden sich zunehmend Ganztagszweige heraus, in denen neue Formen der Rhythmisierung von Unterricht und außerunterrichtlichen Angeboten erprobt werden. In einigen Schulen nimmt sogar die Mehrheit der Kinder am Ganztag teil.

Erweiterte Ganztagschulen

Ab dem Jahr 2006 wurde der Ausbau des Ganztags auch in der Sekundarstufe I wieder aufgenommen. Es gab zwar bereits Fördermittel aus dem Programm „Dreizehn Plus“ für die Einrichtung von ergänzenden Ganztagsangeboten, doch keinen

systematischen Ausbau von Ganztagschulen. Seit dem 1.2.2006 werden schrittweise bis zu 250 Hauptschulen zu erweiterten Ganztags Hauptschulen ausgebaut. Angeboten werden im Endausbau 86.000 Ganztagsplätze. Für etwas mehr als die Hälfte dieser Schulen wurden Investitionsmittel des Bundes genutzt.

Die neuen Ganztags Hauptschulen unterrichten im gebundenen Ganztagsbetrieb an fünf Tagen der Woche und sind ein Baustein der Qualitätsoffensive Hauptschule, die u.a. über den Ganztags mehr Förderung und mehr Berufsorientierung für die Hauptschülerinnen und Hauptschüler erreichen will. Die Schulen haben die Möglichkeit, einen Teil der Lehrerstellen für die Einstellung von pädagogischen Fachkräften anderer Professionen oder für Verträge mit außerschulischen Partnern aus Handwerk, Jugendhilfe, Kultur und Sport zu nutzen.

Es gibt somit in den Hauptschulen drei Formen des Ganztags: die erweiterten Ganztags Hauptschulen mit einem 30%igen Lehrerstellenzuschlag, die bereits in den 80er Jahren eingerichteten Ganztags Hauptschulen mit einem 20%igen Zuschlag sowie einige Schulen mit Ganztagsangeboten aus dem Programm „Dreizehn Plus“.

Ein Ausblick – Die Ganztagsoffensive für die Sekundarstufe I

Es sei darauf hingewiesen, dass die nordrhein-westfälische Landesregierung auch in den anderen Schulformen den Ganztags „Schritt für Schritt“ ausbaut. So gab es bereits einen Anstieg in der Förderung von Ganztagsangeboten aus dem Programm „Dreizehn Plus“ in Gymnasien und Realschulen. Im Schuljahr 2007/2008 ist ein entsprechendes Angebot in jedem zweiten Gymnasium und jeder dritten Realschule zu verzeichnen gewesen.

Ab dem Schuljahr 2009/2010 wird nunmehr auch der Ausbau des gebundenen Ganztags an Gymnasien und Realschulen weiter vorangetrieben. Zunächst sollen in zwei Schritten jeweils 108 gebundene Ganztags gymnasien und Ganztags realschulen entstehen. Alle anderen Schulen der Sekundarstufe I erhalten ab dem Jahr 2009 über ein eigenes Programm Barmittel oder Stellenanteile, ggf. auch anteilig, um damit eine pädagogische Übermittagsbetreuung an Tagen mit verpflichtendem Nachmittagsunterricht und bedarfsgerechte Ganztagsangebote (in Weiterentwicklung des Programms „Dreizehn Plus“ für die Sekundarstufe I) zu finanzieren.

2. Öffnung von Schule und Öffnung zur Schule – die neuen Dimensionen der Qualität von Schule im Ganztags

Der Ausbau des Ganztags ist in Deutschland ein Paradigmenwechsel. Vor- und Nachmittag wachsen unter dem Dach der Schule zusammen. Jugendarbeit, Kultur und Sport bringen ihre bisher außerhalb der Schule angesiedelten Angebote in die Schule ein. Leitbild ist die Entwicklung eines gemeinsamen Bildungsverständnis-

ses aller beteiligten Lehr- und Fachkräfte. Es verändern sich Einstellungen von Menschen, die Arbeitsformen des schulischen und außerschulischen Personals, die Angebotsformate der außerschulischen Partner (vgl. hierzu die Evaluation des Projekts „Kultur macht Schule“ von Helle Becker 2007).

Öffnung *von* Schule war das Motto der 90er Jahre. Jetzt öffnen sich zahlreiche Partner *zur* Schule, weil sie angesichts des veränderten Zeitbudgets der Kinder ihre Angebote geradezu verändern müssen. Schule ist durch den Ganzttag für viele Partner äußerst attraktiv geworden. Es gibt sogar die Meinung, dass manche Angebote nur unter dem Dach der Schule überleben. Befürchtet wird nicht zuletzt die „freundliche Übernahme“ (vgl. Deinet 2002).

In der Schule geht es um weit mehr als die erprobte, in den 90er Jahren noch maßgeblich von Schule ausgehende und von ihr dominierte Öffnung von Schule. Schulen können ihren Bildungsauftrag heute nicht mehr ohne Sozialraumorientierung, ohne Praxiskontakte zur Erprobung des Erlernten, ohne verbindliche Arbeitsbeziehungen zwischen Schule, Jugendhilfe, Wirtschaft, Kultur, Sport etc. hinreichend erfüllen. Gelegentliche Projekte reichen da nicht aus. Erforderlich werden auf Dauer bzw. Nachhaltigkeit angelegte und vor allem auf gleicher Augenhöhe zwischen Schule und ihren Partnern zu verabredende Bildungspartnerschaften (vgl. die Analyse von Thomas Coelen 2003).

Im Ganzttag unter dem Dach der Schule werden Spannungsfelder sichtbar, die die Beteiligten bisher nicht kannten: freiwillige und verpflichtende Teilnahme der Kinder und Jugendlichen, Präsenzzeiten und Arbeitszeitregelungen für das Personal, Traditionen und Fachlichkeit der beteiligten Berufsgruppen, Vorstellungen zur Zeitstruktur und Raumgestaltung, von den Lebenswelten und Sozialräumen der Schülerinnen und Schüler sowie zu den erwartbaren und erwarteten Ergebnissen von Hausaufgabenbetreuung, Sprachförderung, Sport und Kultur. Die unterschiedliche Bezahlung der geleisteten Arbeit trägt ihren Anteil zu möglichen Spannungen bei.

Im Ganzttag ergibt sich schließlich ein Spannungsfeld aus elterlichen, pädagogisch durchaus begründbaren Erwartungen an das Personal: möglichst viel Kontinuität bei gleichzeitig möglichst hoher Vielfalt der Förder-, Freizeit- und berufsorientierten Angebote, möglichst hohe fachliche Qualität in allen Angeboten bei gleichzeitig überschaubarem, möglichst täglich ansprechbarem Personal – dies alles bei möglichst flexiblen Öffnungszeiten.

Es wäre vermessen zu behaupten, dass sich all diese Spannungsfelder schlagartig und flächendeckend auflösen lassen. Vor allem kommt es darauf an, dass und wie das Personal, die Lehrkräfte und die pädagogischen Fachkräfte der Partner miteinander kooperieren und sich die Zeit nehmen, sich über die Entwicklung der Angebote und vor allem über die Stärken und die Förderbedarfe der Kinder zu verständigen. Davon profitieren auch „Halbtagskinder“.

„Schule wird Lebensort“, das ist die große Herausforderung an Jugendhilfe, Kul-

tur, Sport und Wirtschaft. Die Konsequenz: Schule muss, kann und wird sich im Dialog mit ihren Partnern verändern (Bundesjugendkuratorium 2003 und 2004; Forum Bildung 2001; Deinet 1996 und 2001; Furtner-Kallmünzer u.a. 2002). Dies gilt für alle Schulformen. In den nordrhein-westfälischen Hauptschulen entstehen beispielweise Fächer wie „Berufsorientierung“ und „Lebensplanung“, die ohne die Kooperation mit außerschulischen Partnern aus Wirtschaft, Kultur, Sport und Jugendhilfe gar nicht umgesetzt werden könnten.

3. „Harte“ und „weiche“ Faktoren der Schulqualität – Ganztag als Strukturmerkmal zukunftsfähiger Schulen

Die Öffentlichkeit misst Schulqualität mehr oder weniger an Ergebnissen des Unterrichts, die in Leistungstests nachprüfbar sind. PISA, IGLU und Lernstandserhebungen ermitteln die Ergebnisse individueller Lernprozesse in Gestalt erworbener Kompetenzen auf einer phänomenologischen Ebene. Sie geben jedoch allenfalls mittelbar Hinweise zur Qualität von Prozessen und Lehr- und Lernkulturen. Wie weit die Schule an diesen Prozessen beteiligt ist, wird gelegentlich angesprochen, aber kaum in der Tiefe untersucht. Das Deutsche Jugendinstitut belegt dies sehr anschaulich in der Studie „Schule, Stadtteil, Lebenswelt“, der auch Erkenntnisse aus Nordrhein-Westfalen zu Grunde liegen: Schulen wissen in der Regel viel zu wenig über die Lebenswelten der Kinder und Jugendlichen (Mack u.a. 2003).

Lehrerinnen und Lehrer haben in ihrer Ausbildung viel über die von ihnen zu unterrichtenden Fächer gelernt, auch über Methoden des Unterrichtens, in der Regel jedoch wenig über Methoden zur Veränderung der Rahmenbedingungen des Unterrichtens. In der Ausbildung für die Grund- und Sonderschulen sind hier in den vergangenen 20 Jahren Veränderungen festzustellen. In manchen Haupt- und Gesamtschulen sind aus der Not geborene Veränderungen feststellbar.

Unter diesen Voraussetzungen ist es verständlich, wenn sich Lehrkräfte auf die ihnen vertrauten „harten“ Faktoren der Schulqualität konzentrieren. Unterricht – das kann man. Außerunterrichtliche Angebote sind sicher hilfreich, aber sind sie wirklich für die amtlich verlangte Verbesserung von Schulqualität von grundlegender Bedeutung?

Der Weg zu einem kollegialen und auf die Lebenswelten der Schülerinnen und Schüler als Kinder und Jugendliche bezogenen Verständnis der Arbeit im Ganztag ist für alle beteiligten Seiten noch weit. Es gibt ja auch nicht nur die Sichtweisen der Schule und der Jugendhilfe. Es kommen weitere Akteure ins Spiel, beispielsweise Musikschulen, Sportvereine, Jugendkunstschulen, Partnerbetriebe, Handwerk, die aus ihrer jeweiligen Fachlichkeit und ihren Traditionen heraus wiederum eigene Vorstellungen von Qualität in den Ganztag hineinbringen.

Gerade deshalb lohnt es sich, die so genannten „weichen“ Faktoren der Schulqualität zu analysieren, die den Ganztagsschultag bestimmen. Das Ministerium für

Schule und Weiterbildung NRW hat daher von der Serviceagentur Ganztägig Lernen NRW in Münster (SAG) das interne Evaluationsinstrument „Qualitätsentwicklung in Ganztagschulen“ (QUIGS) entwickeln lassen.

Den Kern von QUIGS bilden elf pädagogische Arbeitsbereiche sowie Materialien zur Basisevaluation, zu Organisation und Management und zur Zielentwicklung. QUIGS entfaltet Indikatoren, die Unterricht und außerunterrichtliche Angebote in einen Kontext bringen: Zeit, Raum, der Umgang mit Heterogenität, Lebensweltbezug, Sozialräumlichkeit, Partizipation, Kooperationskultur.

QUIGS wurde für den offenen Ganzttag entwickelt. Es ist aber auch für andere Schulformen anwendbar und kann von den Schulen selbstständig erweitert werden. QUIGS macht manchen Lehrkräften bewusst, dass sie schon angefangen haben, „weiche“ Faktoren in „harte“ Faktoren umzuwandeln. Viele Haupt- und Gesamtschulen haben bereits erkannt, dass ihre Schülerinnen und Schüler nur von einem ganzheitlichen Ansatz der Persönlichkeitsentwicklung, der weit über den Unterricht hinausgeht, profitieren können. QUIGS kann solche Prozesse der Qualitätsentwicklung anstoßen und stabilisieren. QUIGS ist somit ein attraktives und handhabbares Instrument für Ganztagschulen in der Zeit zwischen den Terminen der Qualitätsanalyse¹.

„Bildung ist mehr als Schule und Schule ist mehr als Unterricht.“ Auf der Konzeptebene ist dieser Satz in Schule *und* Jugendhilfe Konsens, in der Praxis gibt es noch einigen Entwicklungsbedarf. Ganzttag ist kein beliebiges Additum, sondern Strukturmerkmal zukunftsfähiger Schulen.

4. Der Ganzttag als Motor von Bildungsnetzwerken und Bildungslandschaften – Erste Schritte zu einer abgestimmten Qualitätsentwicklung

Die Qualität von Schule entscheidet sich in jeder einzelnen Schule (vgl. Rutter u.a. 1980). In den offenen Ganztagschulen zeichnet sich ab, dass die Zusammenarbeit von Schule und ihren Partnern, die Einbindung von Lehrkräften und Fachkräften in gemeinsame Qualitätsentwicklungsprozesse und die Verknüpfung von Unterricht und außerunterrichtlichen Angeboten in den Schulen am besten gelingt, wenn die Ganztagsangebote von einer möglichst heterogenen Schülerschaft besucht werden. In den Schulen, in denen vorwiegend Kinder aus Familien mit relativ hohem Einkommen und Bildungsstand teilnehmen, verbleibt der Ganzttag oft genug ein additiv ausgerichtetes Betreuungsangebot. Zum nachhaltig wirksamen Bildungsangebot wird der Ganzttag dann, wenn Kinder unterschiedlicher gesellschaftlicher Herkunft teilnehmen. Es wirkt sich positiv aus, dass Familien mit eher niedrigem Einkommen und eher geringer Bildungsnähe die fördernde Wirkung auch der außerunterrichtlichen Angebote sehr ernst nehmen (vgl. Beher u.a. 2007).

Aber ohne Unterstützung geht es nicht. Qualitätsentwicklung wird zur öffent-

lichen Aufgabe. Erforderlich sind Bildungslandschaften und Bildungsnetzwerke (vgl. Deinet und Icking 2006 und das Diskussionspapier des Deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge 2007). Gerade durch die offene Ganztagschule sind in Nordrhein-Westfalen vor der Jahrtausendwende kaum vorstellbare Kooperationsprozesse entstanden. Schul- und Jugendämter, Schulträger und Jugendhilfeträger, Organisationen aus Sport, Kultur und Jugendhilfe und nicht zuletzt die Schulen selbst haben so etwas wie eine Kooperationskultur aufgebaut.

Viele der beteiligten Institutionen und Organisationen haben erkannt: Was in jeder einzelnen offenen Ganztagschule gilt, gilt auch für die an einer systematischen Qualitätsentwicklung beteiligten Fachberaterinnen und Fachberater, Fortbildnerinnen und Fortbildner sowie die verantwortlichen Personen in den Ämtern und – im Hinblick auf die offene Ganztagschule – an vielen Orten neu eingerichteten Leit- und Arbeitsstellen. Erste Voraussetzung für einen erfolgreichen Ganztags sind daher zunächst offene Formen des Austauschs und die gemeinsame Qualifizierung und Fortbildung der beteiligten Berufsgruppen. Dabei spielt es keine Rolle, wer in welcher Form die entstehenden Netzwerke knüpft. Entscheidend ist, dass die beteiligten Personen sich als Teil eines von den jeweiligen Entscheidungsträgern gewollten und tatkräftig unterstützten Netzwerks erleben.

Ein Anfang ist gemacht: Der Erlass des Schulministeriums zur offenen Ganztagschule im Primarbereich in Nordrhein-Westfalen vom 26.1.2006 verlangt ausdrücklich einen landesweit zu organisierenden Qualitätsentwicklungsprozess, in dem sich Land, Schulträger, öffentliche und freie Träger der Jugendhilfe, Sport- und Kulturorganisationen sowie die Schulaufsicht über gemeinsame Ziele und Umsetzungsschritte verständigen.²

In Nordrhein-Westfalen unterstützen Schul- und Jugendministerium gemeinsam mit der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung (DKJS) die Qualitätsentwicklung im Ganztags über die Serviceagentur Ganztägig lernen NRW (SAG) und durch den Aufbau von Unterstützungsstrukturen für Lehrerfortbildung und Fachberatung. Die SAG ist eine Entwicklungswerkstatt für Materialien und Konzepte für die Kooperation und die im Ganztags nachgefragten Inhalte. Sie unterstützt Schulaufsicht und Schul- und Jugendhilfeträger u.a. mit Veranstaltungen, Veröffentlichungen und einem Internetangebot.³ Entwickelt wurden bereits neben dem erwähnten Evaluationsinstrument QUIGS Konzepte für den Kinderschutz und Qualitätszirkel im Ganztags. Sie werden auch in der Schriftenreihe „Der Ganztags in NRW“ dokumentiert.

Über die SAG gefördert werden u.a. etwa 50 örtliche Qualitätszirkel, die zum Teil von Kommunen, zum Teil von Trägern eingerichtet wurden, um örtliche Verständigungsprozesse auf der Steuerungsebene zu begleiten. Qualitätszirkel leben vom freiwilligen Engagement der Beteiligten. Sie arbeiten als Entwicklungswerkstätten und als Keimzellen örtlicher Netzwerke, in denen die verantwortlichen Entscheidungsträger die erforderliche Unterstützung leisten. Darüber hinaus gibt es einige

örtliche Netzwerke auf Arbeitsebene, in denen sich Schulen gemeinsam mit Fragen der Qualitätsentwicklung befassen.

Das Land hat den Ganzttag in allen 54 regionalen Kompetenzteams der Lehrerfortbildung verankert. Das Schulministerium führt gemeinsam mit der SAG regelmäßige Regionalkonferenzen mit der oberen und unteren Schulaufsicht sowie den in den Kompetenzteams zuständigen Moderatorinnen und Moderatoren durch, in denen Verfahren und Inhalte der Qualitätsentwicklung besprochen werden. Die Landesjugendämter bieten ebenfalls Fachberatung zum Ausbau und zur Qualitätsentwicklung des Ganztags, zunehmend unter dem Aspekt der Förderung von Bildungslandschaften. Sport- und Kulturorganisationen haben eigene Unterstützungssysteme aufgebaut. Träger der Weiterbildung qualifizieren Personal im Ganzttag. Dies bedeutet, dass auch auf Landesebene Netzwerke geknüpft werden müssen, in denen die an Qualifizierung, Fortbildung, Weiterbildung und der örtlichen Unterstützung beteiligten Institutionen und Organisationen Inhalte und Formen der Qualitätsentwicklung beraten.

Jetzt kommt es darauf an, die verschiedenen Bausteine der Qualitätsentwicklung noch besser als bisher zu vernetzen. Dies ist nicht einfach, da alle Beteiligten ihre Angebote an den örtlichen Entwicklungsbedarfen orientieren müssen. Gleichwohl ist es erforderlich, landesweit vergleichbare Qualitätsindikatoren einer guten Ganzttagsschule zu definieren. QUIGS bietet hierzu bereits viele Anknüpfungspunkte. Materialien und Internetadressen reichen jedoch nicht aus. Schulen brauchen erreichbare kritische Freundinnen und Freunde. Der Erfolg hängt in jeder einzelnen Schule davon ab, inwieweit sich alle beteiligten Lehr- und Fachkräfte als in ihren Bemühungen um ihre jeweilige Qualitätsentwicklung ernst genommene und verlässlich unterstützte Partner eines örtlichen Bildungsnetzwerkes erleben.

Anmerkungen

- 1 Qualitätsanalyse ist die nordrhein-westfälische Bezeichnung für Schulinspektion.
- 2 Vgl. www.schulministerium.nrw.de, dort unter Ganzttag.
- 3 Vgl. www.ganztag.nrw.de.

Literatur

- Autorenteam Bochum (2006): So funktioniert die offene Ganzttagsschule. Mülheim an der Ruhr.
- Becker, Helle (2007): Evaluationsbericht zum Projekt „Kultur macht Schule“. Remscheid, nur online unter www.kultur-macht-schule.de

- Behr, Karin u.a. (2005): Die offene Ganztagschule im Primarbereich. Begleitstudie zu Einführung, Zielsetzungen und Umsetzungsprozessen in Nordrhein-Westfalen. Weinheim und München.
- Behr, Karin u.a. (2007): Die offene Ganztagschule in der Entwicklung. Empirische Befunde zum Primarbereich in Nordrhein-Westfalen. Weinheim und München.
- Bundesjugendkuratorium (2003): Auf dem Weg zu einer neuen Schule. Jugendhilfe und Schule in gemeinsamer Verantwortung – Stellungnahme des Bundesjugendkuratoriums zum Investitionsprogramm „Zukunft Bildung und Betreuung“ der Bundesregierung zur Schaffung von mehr Ganztagschulen. Bonn.
- Bundesjugendkuratorium (2004): Neue Bildungsorte für Kinder und Jugendliche – Positionspapier des Bundesjugendkuratoriums. Bonn.
- Coelen, Thomas (2003): Kommunale Jugendbildung – Vernetzung von Jugendhilfe und Schule als kommunales Angebot. In: Hartnuß, B./Maykus, St. (Hrsg.): Handbuch Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Ein Leitfaden für Praxisreflexionen, theoretische Verortungen und Forschungsfragen. Berlin.
- Deinet, Ulrich (Hrsg.) (1996): Schule aus – Jugendhaus? Praxishandbuch – Ganztagskonzepte und Kooperationsmodelle in Jugendhilfe und Schule. Münster.
- Deinet, Ulrich (Hrsg.) (2001): Kooperation von Jugendhilfe und Schule – Ein Handbuch für die Praxis. Opladen.
- Deinet, Ulrich (2002): Schule und Jugendarbeit – von der Kooperation zur freundlichen Übernahme. In: Deutsche Jugend 50 Nr. 7/8, S. 326-335.
- Deinet, Ulrich und Icking, Maria (2006): Jugendhilfe und Schule – Analysen und Konzepte für die kommunale Kooperation. Opladen.
- Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge e.V. (2007): Diskussionspapier zum Aufbau Kommunaler Bildungslandschaften. Berlin.
- Ehmann, Christoph/ Rademacker, Hermann (2003): Schulversäumnisse und sozialer Ausschluss. Vom leichtfertigen Umgang mit der Schulpflicht in Deutschland. Bielefeld.
- Forum Bildung (2001): Empfehlungen des Forum Bildung, veröffentlicht von der Bundesländer-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung. Bonn.
- Fuchs, Ragnild u.a. (2003): Qualität für Schulkinder in Tageseinrichtungen. Ein nationaler Kriterienkatalog. Weinheim/Basel/Berlin.
- Furtner-Kallmünzer, Maria u.a. (2002): In der Freizeit für das Leben lernen – Eine Studie zu den Interessen von Schulkindern. München.
- Haenisch, Hans (2001): Evaluation des Landesprogramms GÖS. Eine empirische Studie zu den Bedingungen und Wirkungen von Vorhaben im Bereich Gestaltung des Schullebens und Öffnung von Schule; Wirkungen von Schulöffnung auf Schülerinnen und Schüler. Soest.
- Haenisch, Hans (2003): Wirkungen schulischer Netzwerke. Erfahrungen mit den GÖS-Netzwerken im Schuljahr 2001/2002. Soest.
- Haenisch, Hans (2005): Wirkungen des Landesprogramms „Gestaltung des Schullebens und Öffnung von Schule“ (GÖS) – Ergebnisse einer Befragung der im GÖS-Landesprogramm von 1997 bis 2004 geförderten Schulen. Soest.
- Mack, Wolfgang u.a. (2003): Schule, Stadtteil, Lebenswelt. Eine empirische Untersuchung. Opladen.
- Maykus, Stefan (2005): Qualitätsentwicklung – Schlüssel zur Realisierung eines kooperativ gestalteten Ganztages? In: Institut für soziale Arbeit (2005): ISA-Jahrbuch zur sozialen Arbeit. Münster.
- Nordt, Gabriele (2005): Methodenkoffer zur Qualitätsentwicklung in Tageseinrichtungen für Schul- und Vorschulkinder. Weinheim/Basel/Berlin.
- Reichel, Norbert (2003): Auf dem Weg zur offenen Ganztagschule – Einige Anmerkungen zu einer Konsequenz aus PISA, die es auch ohne PISA geben müsste. In: KiTa aktuell

- NRW 2, 36-37. In: SchulVerwaltung NRW 2, 46-47 und in: Städte- und Gemeinderat 4, S. 6-7.
- Reichel, Norbert (2006): Das weite Feld der Kooperation von Schule und Jugendhilfe. In: SchulVerwaltung NRW 2, 51-53 und in: KiTa aktuell NRW 4, S. 89-91.
- Rutter, Michael u.a. (1980): Fünfzehntausend Stunden – Schulen und ihre Wirkung auf die Kinder. Weinheim.
- Serviceagentur Ganztäglich Lernen Nordrhein-Westfalen (2007): Qualitätsentwicklung in Ganztagschulen (QUIGS), Der Ganzttag in NRW Heft 4. Münster.

Pädagogische Grundlagen

Gabriele Weigand

Anthropologisch-pädagogische Grundlagen der Ganztagschule

1. Vorbemerkungen

Die folgenden Überlegungen befassen sich mit einer Grundfrage der Ganztagschule, nämlich der Frage nach dem Adressaten und den mit ihm verbundenen Erziehungs- und Bildungsprozessen. Die Ausgangsthese lautet: Kinder und Jugendliche werden nicht als Objekte der Schule und der darin stattfindenden Erziehungs- und Bildungsprozesse betrachtet, sondern als deren Subjekte.

In der Literatur, aber auch in der schulischen Praxis ist häufig von *dem* Kind und *dem* Schüler die Rede, ohne zu berücksichtigen, dass es den Schüler als statische Figur gar nicht gibt, sondern Schülersein sich in personalen Biographien und wechselnden Situationen immer wieder neu realisiert und konkretisiert.

2. Zum Begriff der *Person* als anthropologischer Grundlage

Der Begriff der Person scheint mir tragfähig zu sein, um die (Ganztags-)Schule *pädagogisch* zu fundieren. Beim Personbegriff handelt es sich um einen anthropologischen Begriff, der auf verschiedene Wurzeln zurückgeht und dementsprechend mehrere Bedeutungen aufweist. Stark vergrößert lassen sich zwei grundsätzlich unterschiedliche Traditionen des Personbegriffs ausmachen. Die eine ist in der antik-jüdisch-christlichen Philosophie begründet, die andere in der angloamerikanischen Tradition der analytischen Philosophie des Geistes.

In der analytischen Philosophie des Geistes (in der Nachfolge von John Locke) ist *Person* an Rationalität und Bewusstseinsleistung gebunden. Damit wird zwischen dem Menschen als Lebewesen und Person unterschieden (vgl. etwa Singer 1996). Dagegen bezeichnet *Person* in der Tradition des antik-jüdisch-christlichen Denkens, die den Ausführungen zugrunde liegt, das *Wesen des Menschen*. Hier gibt es keine Unterscheidung zwischen Lebewesen und Person. Alle Menschen sind Personen und sind mit personaler Würde ausgestattet. Die Person des Menschen ist Prinzip ihrer selbst, sie ist „Primum“ (Flores d’Arcais 1991, 59), das Erste also und ein Wert in sich, von nichts anderem, auch nicht von bestimmten Bedingungen oder Leistungen, abzuleiten. Daraus ergibt sich das *erste* von insgesamt drei Elementen des Personbegriffs. Dieses besteht darin, dass Personsein ein *Prinzip* des Menschen ist, das heißt, jeder Mensch, jedes Kind und jeder Jugendliche *ist* Person.

Dem lässt sich ein *zweites* Element hinzufügen, denn der Personbegriff hat nicht nur *Prinzipien-*, sondern auch *Prozesscharakter*. Gemeint ist die grundlegende Spannung zwischen dem Sein und dem Werden der Person, zwischen dem statischen und dem dynamischen Pol des Menschen. Das Werden und die Dynamik einer Person verweisen auf die Dimension der praktischen Gestaltung des menschlichen Lebens in Raum und Zeit. Während nämlich das *Personsein* allen Menschen gemeinsam ist, erfolgt der Prozess des *Personwerdens* als personale Lebensform unter bestimmten Bedingungen und auf je einmalige konkrete Weise: „... was mich von allen meinesgleichen unterscheidet, ist ... gerade das an meinem Leben, wozu niemand anderer als ich fähig gewesen wäre“ (Schweidler 1994, 279).

Der Prozess des Personwerdens ist auf das gesamte Leben hin angelegt. Er beinhaltet, dass der Mensch, jede Schülerin und jeder Schüler, Autor seiner eigenen Lebensgeschichte sein kann. Freilich lebt der Einzelne unter konkreten – naturgegebenen und gesellschaftlichen – Bedingungen, dennoch ist er nach personalem Verständnis weder einseitig von der Gesellschaft bestimmt noch durch seine Natur festgelegt, sondern (zumindest potentiell) in der Lage, die Geschichte seines Lebens selbst zu schreiben (vgl. Sturma 1997, 352). Die Fähigkeiten oder Potentiale, die in jedem stecken, bedürfen zu ihrer Verwirklichung der Förderung, der Erziehung und Bildung (vgl. Coelen/Otto 2004). Damit erhält die (Ganztags-)Schule eine wichtige Rolle. Sie hat zu berücksichtigen, dass den Kindern und Jugendlichen diese Verantwortung für ihr Leben von Anfang an und prinzipiell *gegeben* und als Verpflichtung *aufgegeben* ist, auch wenn sie sie erst im Verlauf der Zeit zunehmend autonom übernehmen können.

Und ein *drittes* Element kommt hinzu. Dabei handelt es sich um die *Relationalität* der Person. So stehen Personen zum einen in einer auf gegenseitiger Anerkennung beruhenden sowie auf *Argumentation* und *Dialog* angewiesenen wechselseitigen Beziehung. Und zum anderen beinhaltet Personsein grundlegende Verhältnisse im Laufe des Lebens: das Verhältnis zu und mit sich selbst; zu dem und den anderen; zu der Welt und (in ökologischem Sinne) zur Erde sowie schließlich zum Absoluten. Zwar hat jeder Mensch auf seine je einmalige Weise sein Leben zu gestalten, doch kann er dies nicht alleine und für sich isoliert tun, sondern er ist auf gegenseitiges personales Anerkennen und Anerkanntsein, auf Mitsein und Dialog angewiesen.

In dem nun folgenden Abschnitt soll deshalb systematisch geklärt werden, was das *Prinzip der Person* zu leisten vermag, und zwar auf der Ebene der *pädagogischen Theorie* und der *Praxis der Schule*. Dabei wird bewusst darauf verzichtet, die konkrete Gestalt einer (Ganztags-)Schule der Person vorzuzeichnen (vgl. Weigand 2004, 89 ff.). Denn das Personprinzip begründet nicht einen festgelegten Schultyp oder eine bestimmte Schulart, sondern liefert einen Maßstab für die pädagogische Qualität von Schule überhaupt. Für die Ganztagschule ist das Personprinzip von umso größerer Bedeutung, da die Kinder und Jugendlichen einen größeren Zeit-

raum ihres Lebens in dieser Institution verbringen als sie dies in der Regel in der Halbtagschule tun.¹

3. Die Funktionen des Personprinzips

3.1 Die konstitutive Funktion des Personprinzips

Insofern das Personprinzip die Grundlage für Theorie und Praxis der Schule darstellt, ist es *konstitutiv* für eine *anthropologisch-pädagogische Schultheorie*. Allein die menschliche Person ist der Maßstab der Erziehung und Bildung und das Prinzip von *schulischer* Praxis. Die Akzeptanz dieses Prinzips bestimmt die pädagogische Theoriebildung über Schule sowie die konkrete Gestaltung und das praktisch-schulische Handeln.

Die (Ganztags-)Schule wird dann nicht im Dienste von etwas gedacht, sondern aus einem *eigenen Prinzip* (vgl. Flores d'Arcais 1991). Erziehung, Unterricht und Schule beruhen somit auf dem Eigenrecht der Person und der ihr eigenen Bestimmung. Die Schule hat dabei die Aufgabe, den Einzelnen nach Maß der in ihm selber liegenden Bestimmung zu fördern und zu unterstützen.

Sie verpflichtet sich auf die Förderung der personalen Mündigkeit und den autonomen Selbststand des Menschen und entgeht damit den unterschiedlichen Formen von Fremdbestimmung. Die Berufung auf das Personprinzip hilft den in der Schule tätigen Akteuren also, sich gegenüber gesellschaftlichen und privaten Interessen, staatlichen und wirtschaftlichen Ansprüchen, bildungspolitischen und konjunkturellen Forderungen zu behaupten und die notwendige pädagogische Autonomie zu gewinnen.

3.2 Die kritische und konstruktive Funktion des Personprinzips

Adorno bestimmt in seinem Werk „Negative Dialektik“ (1998) die Funktion der Theorie dahingehend, dass sie dazu da sei, die Praxis zu kritisieren und ihre Unvollkommenheit nachzuweisen. In dieser Perspektive ermöglicht das Personprinzip die kritische Analyse sowohl der an die Schule von außen gestellten vielfältigen Erwartungen als auch der innerschulischen Bedingungen, der schulischen Organisation, der pädagogischen Qualität der Lehrpläne, der Didaktik und Methodik einschließlich der in Schule gegebenen oder auch fehlenden pädagogischen Handlungsspielräume. Insofern knüpft die kritische Funktion des Personprinzips auf der einen Seite an die klassische pädagogische Schulkritik an, die der Schule als staatlicher Institution aufgrund der damit verbundenen Funktionalisierung eine prinzipielle Skepsis entgegenbringt, und auf der anderen Seite gibt sie den

Akteuren vor Ort ein Instrument in die Hand, ihr Tun kritisch zu durchleuchten. Sie ist Messlatte für Defizite, Vereinseitigungen und Hemmnisse, die personaler Bildung in der Schule entgegenstehen.

Gleichzeitig müssen *konstruktiv* Möglichkeiten eröffnet werden, die es erlauben, das schulische Umfeld und die darin stattfindenden Lehr- und Lernprozesse so zu gestalten, dass sie personaler Bildung dienen. Der kritische und der konstruktive Blick können im konkreten Handeln und Entscheiden vermittelt werden. Der *kritische* Blick verhilft dazu, andere als die mit dem Personprinzip zu vereinbaren Ansprüche abzuweisen, der *konstruktive* ist auf die konkreten Veränderungen, Handlungen und Entscheidungen der Schulentwicklung gerichtet.

3.3 Die regulative Funktion des Personprinzips

Das Personprinzip wirkt demnach als regulative Idee für Erziehung und (Ganztags-)Schule und liefert die Richtschnur und den Orientierungsrahmen für die schulischen Grundfragen, Entscheidungen und Gegebenheiten, aber auch für die Lösung konkreter Konflikte und Probleme. Die Akteure einer Schule der Person müssen ihre pädagogischen Entscheidungen und Handlungen immer wieder neu verantworten und argumentativ vertreten.

Dabei wäre es ein Irrtum zu meinen, konkretes Tun könne linear aus einer vorhandenen wissenschaftlichen Theorie abgeleitet werden. Ebenso wenig können Modelle, die an der einen Schule gut funktionieren, auf eine andere Schule unverändert übertragen werden. Vielmehr kommt es darauf an, sich des Prinzipiellen gewiss zu sein, um in der spezifischen Situation angemessen entscheiden und handeln zu können.

Mit Blick auf die neuere Entwicklung der Ganztagschulen erweist sich die Orientierung am Personprinzip schließlich noch aus einem weiteren Grund als notwendig. Sie ist erforderlich, wenn die praktisch-pädagogischen Bemühungen und die sie begleitenden theoretischen Reflexionen und Begründungen nicht in ein beziehungsloses Nebeneinander vielfältiger Einzelaspekte und Einzelaktivitäten zerfallen sollen. Das Personprinzip bietet hier einen verbindenden Orientierungs- und Beurteilungsmaßstab. Den Königsweg für die (Ganztags-)Schule der Person gibt es freilich nicht und dementsprechend auch keine Patentrezepte für deren Verwirklichung. Eine solche Erwartung würde nicht nur dem Personprinzip selbst widersprechen, sondern den Verantwortlichen in der Schule gerade das versagen, was die Theorie fordert: vernünftig, frei und verantwortungsvoll zu entscheiden, zu gestalten und zu handeln (vgl. etwa die empirischen Befunde in Behr u.a. 2007).

4. Zur personalen Grundlegung der (Ganztags-)Schule

Die Einrichtung von Ganztagsschulen stellt eine Chance dar, nicht nur die mit den Veränderungen in der Gesellschaft einhergehenden vielfältigen Probleme (zumindest teilweise) aufzufangen, sondern darüber hinaus die Schule „neu“ zu denken (vgl. von Hentig 1993). Dabei geht es darum, die Schule grundlegend auf einem *pädagogischen Fundament* aufzubauen, das dem Einzelnen gerecht wird. Die zentrale Frage besteht darin zu klären, welche Voraussetzungen gegeben sein müssen und welche Maßnahmen notwendig sind, um die Potentiale zu fördern und Bildungsprozesse zu ermöglichen. Dieses pädagogische Fundament greift tiefer als die Frage nach mehr Zeit und Raum, auch tiefer als System- und Strukturfragen. Es setzt an bei einer personalen Anthropologie (vgl. Ricœur 1996; Sturma 1997; Weigand 2004).

Nach einem der häufig zitierten Werke zur Schulentwicklung, dem „Manual Schulentwicklung“ von Hans-Günter Rolff (2000), beinhaltet Schulentwicklung im Wesentlichen drei Bereiche: Unterrichtsentwicklung, Organisationsentwicklung und Personalentwicklung. Alle drei Komponenten müssen fraglos berücksichtigt werden. Dennoch zeigt die Praxis der Schulentwicklung, dass ein entscheidender Faktor für die Entwicklung von Schulen darin besteht, ob die Mitglieder einer Schule von einem gemeinsamen Grundkonsens ausgehen. Vielfach zeigt sich, dass Aktivitäten und Erneuerungsbestrebungen über kurz oder lang ins Leere laufen, dass es engagierten Kollegen an Unterstützung mangelt, wenn nicht in den Kollegien gemeinsame Grundvorstellungen und Zielsetzungen sowie die entsprechenden Arbeitsbedingungen und Organisationsstrukturen vorhanden sind. Empirische Untersuchungen bestätigen, dass sich Schüler (und Lehrkräfte) an einer Schule, die von einem gemeinsamen pädagogischen *Ethos* geprägt ist, nicht nur wohler fühlen, sondern auch bessere Leistungen erzielen (vgl. Fend 1986; Fauser 2007; Holtappels 2003).

Deshalb erscheint vor aller Schul- und Unterrichtsentwicklung die Verständigung über eine anthropologische Grundlegung notwendig. Der Personbegriff kann in diesem Sinn als konstitutives, kritisches, konstruktives und regulatives Prinzip der Entwicklung von Schule und Unterricht dienen. Sämtliche Überlegungen und Vorhaben, die an den Schulen hinsichtlich der Schul- und Unterrichtsentwicklung beraten, geplant und beschlossen werden, lassen sich vom Personbegriff her entwerfen, beurteilen und in ihrer Durchführung kritisch reflektieren. Die Person als Prinzip und Maßstab der Schulentwicklung zu nehmen, bedeutet einen regelrechten Paradigmenwechsel: eine Abkehr von der primären Orientierung an der Organisation, an Inhalten, an der Klasse, am Durchschnitt und eine Hinwendung zur Person der einzelnen Schülerin und des einzelnen Schülers als Bezugspunkt pädagogischen Denkens und Handelns. Dieser Maßstab kann leitend sein unabhängig davon, ob es sich um gebundene, teilweise gebundene oder um offene

Ganztagschulen handelt. Entscheidend ist, dass der einzelne Schüler, die einzelne Schülerin im Mittelpunkt der Bildung gesehen und alle gleichermaßen als Subjekt des je eigenen Bildungsprozesses betrachtet werden. Anklänge an dieses Prinzip finden sich in den Lehr- und Bildungsplänen der einzelnen Bundesländer (vgl. Weigand/Mönks 2008).

4.1 Formen der personalen Förderung der Schülerinnen und Schüler

In organisatorischer und methodischer Hinsicht liegen vielfältige Konzepte und Vorschläge vor, die einer auf personale² Förderung zielenden Schule dienen und gerade in Ganztagschulen – je nach den Bedingungen und Möglichkeiten vor Ort – umgesetzt werden können. Vielfach entstammen sie reformpädagogischem Denken in einem weiteren Sinn, reichen also über die *reformpädagogische Bewegung* vor hundert Jahren hinaus. Dazu gehören Elemente wie ganzheitliche Bildung (W. v. Humboldt, H. Pestalozzis *Kopf, Herz und Hand*), Selbsttätigkeit und handlungsorientiertes Lernen (J.-J. Rousseau, H. Gaudig, M. Montessori, J. Dewey), Epochenunterricht (P. Geheeb), Projektunterricht (J. Kilpatrick), soziales Lernen (J. Dewey, C. Freinet) und anderes mehr. Darüber hinaus gibt es neu entwickelte oder auch nur neu benannte Formen und Maßnahmen, die etwa im Rahmen der Begabtenpädagogik entstanden sind, insbesondere *Akzeleration* und *Enrichment*. Unter Akzeleration versteht man alle Formen der Beschleunigung der schulischen Bildung, etwa vorzeitige Einschulung, Überspringen von Klassen oder Compacting (Komprimierung und Konzentration der Lehr- und Lerninhalte). Enrichment bezeichnet ein Zusatzangebot für Einzelne oder Gruppen, z.B. Arbeitsgemeinschaften, Pluskurse, Wettbewerbe, universitäres Frühstudium.

Der besonderen Förderung dienen auch Formen der äußeren und inneren *Differenzierung*, die – so weiß man aus den neuesten empirischen Untersuchungen der StEG-Studie (Höhmann, Quellenberg 2007) – in vielen Ganztagschulen im Vordergrund ihrer Bemühungen stehen.³ Dazu gehören einerseits Spezialklassen oder -schulen, andererseits klasseninterne Formen der Individualisierung und Differenzierung, wie z.B. spezifische Gruppenarbeiten, arbeitsteilige Aufgabenstellungen und Projektschwerpunkte sowie schließlich zahlreiche *Mischformen* (vgl. etwa Burk/Deckert-Peaceman 2006; Fitzner u.a. 2005).

4.2 Die Integration von formellem, informellem und non-formellem Lernen

Geht man davon aus, dass der einzelne Schüler, die Schülerin das Subjekt des Lern- und Bildungsprozesses ist, dann tragen auch außerschulische Lern- und Erfahrungsorte sowie Angebote außerschulischer Träger ihren spezifischen Teil

zu einem pädagogischen Gesamtkonzept bei. Dementsprechend sind die (meist) nachmittäglichen Aktivitäten, die von der Jugendhilfe, von freien Trägern, von Vereinen, Theatern, Musikschulen und anderen Institutionen angeboten werden, daraufhin zu prüfen, inwieweit sie lern- und bildungsförderlich – in einer auch über das schulische Curriculum hinausgehenden Perspektive – sind. Frei von Notendruck und der Bewertung im engeren Sinne der Schulleistungen vermögen sie zu einem ganzheitlich verstandenen und zeitlich weit (das heißt lebenslang) gefassten Bildungskonzept beizutragen. Sie ermöglichen in stärkerem Maße individuelle Schwerpunktsetzungen und Variationen bei der Auswahl der Aktivitäten, als es die Schule vielfach leisten kann. Entscheidend kommt es auf die Einheit der Bildung an, die sich im Einzelnen zentriert, unabhängig davon, an welchen Orten und Räumlichkeiten diese stattfindet.

Angesichts der erweiterten Lernangebote muss die Schule – auch unter Berücksichtigung des informellen und non-formellen Lernens (vgl. Sting 2005, 25) – Mittel und Wege finden, die unterschiedlichen gesellschaftlichen „Lernorte als Bildungssphären miteinander zu verknüpfen“ (Otto/Coelen 2005, 7). Wenn wir ernst nehmen, dass der einzelnen Schüler, die einzelne Schülerin Akteur seines und ihres Bildungsprozesses ist und sie dafür Verantwortung zu übernehmen haben, ginge es darum, Formen wie Portfolio, Tagebuch (z.B. Lektüre-, Lern-, Dokumentations-, Reflexions-, Forschungstagebuch) noch weit stärker zu institutionalisieren, als dies bislang vielfach der Fall ist, um die *Leistungen* der Einzelnen in ein umfassendes Gesamtbildungskonzept einzubinden. Ein solches Ziel setzt freilich eine gewisse Freiheit der Wahl und der Entscheidung bei den Schülerinnen und Schülern voraus, die es Tag für Tag einzutüben und zu praktizieren gilt – wohl wissend, dass der Gegenpol von Freiheit nicht Willkür, sondern Verantwortung und Verpflichtung ist.

4.3 *Eigenverantwortung und soziale Verpflichtung – personale Betreuung und Begleitung*

Aus Sicht der personalen Anthropologie haben Eigenverantwortung und soziale Verpflichtung eine hohe Bedeutung, wobei kritisch zu überlegen ist, inwieweit bloße Trainingsprogramme oder Simulationsspiele zum selbständigen Lernen und sozialen Verhalten genügen. Häufig bleiben sie äußerlich und mechanisch, wenn sie nicht integrativer Bestandteil der Erziehung, des Unterrichts und des Schullebens werden sowie in das eigene Bewusstsein und in eigenverantwortliches Handeln übergehen. Seitens der Schule empfiehlt sich die positive Bedeutungsgebung sozialer Aufgaben und Verantwortlichkeiten (z.B. in Form individueller Zeugnisse), die verantwortliche Pflege des schulischen Umfelds (z.B. durch konkrete Aufgabenverteilungen), eine demokratische Mitsprache (z.B. Klassenrat, Schulverfassung), die aktive und vorbereitete soziale Verantwortung, die Organisation humanitärer Aktionen, die

Würdigung sozialer Aktivitäten durch Auszeichnungen und anderes mehr. An vielen Schulen sind diese und weitere Elemente bekannt und in zahlreichen Formen bereits in die Realität umgesetzt.

Soziales, verantwortliches Handeln ist in einer zunehmend individualisierten Gesellschaft eine zentrale Aufgabe personaler Bildung. Und je stärker Bildungsprozesse individualisiert ablaufen, desto mehr sind Formen der personalen Betreuung und Begleitung, des sozialen Lernens, des Coachings (durch ausgebildete Lehrer oder spezialisierte Coaches) und des Mentorings (durch gleichaltrige oder ältere Schüler, durch Lehrer oder außen stehende Personen) notwendig.

Auch hier stellt sich wieder die Frage der Ressourcen. Alle Formen personaler Förderung, Betreuung und Begleitung erfordern mehr kompetentes Personal sowie eine adäquate räumliche und materielle Ausstattung.

5. Zusammenfassung und Ausblick: Ganztagsschule ja – Verschulung nein!

Derzeit werden zahlreiche verschiedene Formen von Ganztagsschulen entwickelt und praktiziert. Bei allen ist davon auszugehen, dass sie bildungstheoretische und -praktische Elemente enthalten, die dazu beitragen können, die Schule als Ganztagsschule im Sinne einer personalen Pädagogik zu gestalten. Dennoch ist große Skepsis angemahnt, inwieweit sich der Anspruch – selbst bei hohem Engagement und bestem Willen der Akteure vor Ort – angesichts knapper finanzieller, räumlicher und personeller Ressourcen überhaupt realisieren lässt. Ein Mehr an Zeit und Raum beinhaltet nicht an sich schon ein pädagogisches Konzept, schon gar nicht eines, das von der Person des Einzelnen ausgeht. Deshalb erscheint mir – etwa mit Blick auf die französische Erfahrung einer drohenden Verschulung der Kinder und Heranwachsenden im Rahmen ganztägiger Beschulung – eine Ganztagsschule sinnvoll, in der unterschiedliche Experten kooperieren und sich die Verantwortung teilen (vgl. Weigand 2006). Es handelte sich um eine Kombination von *Schule* und *außerschulischen* Lern- und Erfahrungsangeboten. Danach hat sich die Schule auf ihre spezifischen Aufgaben, nämlich Unterricht und Erziehung, zu konzentrieren. In Ergänzung dazu wird von Spezialisten außerhalb des Lehrberufs ein Angebot an vielfältigen Lern- und Erfahrungsmöglichkeiten zwar in Abstimmung und Kooperation, aber *außerhalb der Schule* und nicht in deren alleiniger, sondern in gemeinsamer *Verantwortung* zur Verfügung gestellt.

Ausgehend von der Überlegung, dass der spezifische Zweck der Schule im lehrgangsorientierten Unterricht, in der systematischen Vermittlung von Wissen, in der Ermöglichung von Lern- und Bildungsprozessen besteht, muss es primär Ziel der Schule sein und bleiben, sich auf dieses *Kerngeschäft* zu konzentrieren und es qualitativ zu optimieren.⁴ Dazu gehören vor allem ein fachlich hochwertiger sowie didaktisch und methodisch entsprechend gestalteter Unterricht, angereichert durch

die verschiedenen Formen des freien Lernens und des Projektunterrichts. Im Übrigen zielt auch die Lehrerbildung primär auf dieses Verständnis von Schule und nicht auf die Gestaltung von Nachmittagsaktivitäten oder Betreuungsaufgaben. In der Tat sind Lehrer weder Übungsleiter noch Animatoren, weder Sozialarbeiter noch Ersatzmütter oder -väter.

Die Ganztagschule an sich ist jedenfalls noch keine Antwort auf die Frage nach der optimalen Gestaltung der Lern- und Bildungsprozesse von Kindern und Jugendlichen. Dies muss nicht gegen die Ganztagschule generell sprechen, wie einige Ansätze in Deutschland und anderen Ländern zeigen. Dennoch soll gewarnt werden vor überzogenen Erwartungen, vorschnellen Lösungen und vor allem vor der drohenden Gefahr der Verschulung der Kindheit und Jugend (vgl. Brinkmann 1994).

Anmerkungen

- 1 Ausnahmen sind die Gymnasien. Denn die gymnasialen Stundenpläne im Sekundarbereich I und II umfassen teilweise bis zu 35 Stunden pro Woche, so dass hier der Übergang zur ganztägigen Beschulung – in der Regel allerdings ohne entsprechende pädagogische Konzeption – fließend ist.
- 2 Das „Personale“ umfasst nach dem Verständnis der personalen Anthropologie die häufig in Zusammenhang genannten vier – fachlichen, methodischen, sozialen und personalen – Kompetenzen.
- 3 Bei der StEG-Studie handelt es sich um eine vom Bund geförderte „Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen“, an der alle Länder der Bundesrepublik mit Ausnahme des Saarlands und Baden-Württembergs beteiligt sind. Zur Information siehe die Internetseite: <http://www.projekt-steg.de/>.
- 4 Vgl. die Ausführungen von Rekus zur „Theorie der Ganztagschule“. In: Rekus/Ladenthin 2005, S. 279-297, insbes. S. 293-295.

Literatur

- Adorno, Theodor W. (1998): Negative Dialektik. Gesammelte Schriften. Hrsg. v. R. Tiedemann unter Mitwirkung v. G. Adorno u.a. Bd. 6. Darmstadt, S. 7-417.
- Behr, Karin u.a. (2007): Die offene Ganztagschule und ihre Entwicklung. Empirische Befunde zum Primarbereich in Nordrhein-Westfalen. Weinheim/München.
- Burk, Karlheinz/Deckert-Peaceman (2006): Auf dem Weg zur Ganztags-Grundschule. Frankfurt/M.
- Brinkmann, Wilhelm (1994): Familie und Schule. Vom Nutzen zweier Lebenswelten füreinander. In: Pädagogisches Handeln in gesellschaftlicher Verantwortung. Hamburg, S. 88-101.
- Fausser, Peter (2007): Was für Schulen! Gute Schule in Deutschland. Seelze-Velber.
- Fend, Helmut (1986): Gute Schulen – schlechte Schulen. Die einzelne Schule als pädagogische Handlungseinheit. In: Die Deutsche Schule, 78. Jg., S. 275-293.
- Flores d'Arcais, Guiseppa (1991): Die Erziehung der Person: Grundlegung einer personalistischen Erziehungstheorie. Stuttgart.

- Fitzner, Thilo u.a. (Hrsg.) (2005): Ganztagschule – Ganztagsbildung. Politik – Pädagogik – Kooperationen. Bad Boll.
- Hentig, Hartmut von (1993): Die Schule neu denken. Eine Übung in praktischer Vernunft. München/Wien.
- Höhmann, Karin/Quellenberg, Holger (2007): Förderung als Schulentwicklungsfokus in Ganztagschulen. In: Pädagogik, 59. Jg., Heft 2, S. 42-47.
- Holtappels, Heinz Günter (2003): Schulqualität durch Schulentwicklung und Evaluation. Konzepte, Forschungsbefunde, Instrumente. Neuwied.
- Otto, Hans-Uwe/Coelen, Thomas (Hrsg.) (2005): Ganztägige Bildungssysteme. Innovationen durch Vergleich. Münster.
- Otto, Hans-Uwe/Coelen, Thomas (Hrsg.) (2004): Grundbegriffe der Ganztagsbildung. Beiträge zu einem neuen Bildungsverständnis in der Wissensgesellschaft. Wiesbaden.
- Rekus, Jürgen/Ladenthin, Volker (2005) (Hrsg.): Die Ganztagschule. Alltag, Reform, Geschichte, Theorie. Weinheim/München.
- Rolff, Hans-Günter (2000): Manual Schulentwicklung. Handlungskonzept zur pädagogischen Schulentwicklungsberatung. Weinheim.
- Ricœur, Paul (1996): Das Selbst als ein Anderer. Aus dem Franz. v. Jean Greisch. München. (Soi-même comme un autre. Paris 1990).
- Schweidler, Walter (1994): Geistesmacht und Menschenrecht. Der Universalanspruch der Menschenrechte und das Problem der Ersten Philosophie. Freiburg/München.
- Sting, Stephan (2005): Bildung jenseits der Schule? Perspektiven zur Förderung von Bildungsprozessen in der Jugendhilfe. In: Spies, A./Stecklina, G. (Hrsg.) (2005): Die Ganztagschule – Herausforderungen an Schule und Jugendhilfe. Band 1: Dimensionen und Reichweiten des Entwicklungsbedarfs. Bad Heilbrunn, S. 22-34.
- Sturma, Dieter (1997): Philosophie der Person. Die Selbstverhältnisse von Subjektivität und Moralität. Paderborn.
- Weigand, Gabriele (2004): Schule der Person. Zur anthropologischen Grundlegung einer Theorie der Schule. Würzburg.
- Weigand, Gabriele/Hess, Remi (2006): „L'école toute la journée“ est-elle – pour l'Allemagne – une solution aux problèmes posés par l'enquête de PISA? Qu'est-ce-que l'expérience française peut apporter aux Allemands? In: Groux, D./Helmchen, J./Flitner, E. (Hrsg.): L'École comparée. Regards croisés franco-allemands. Paris, S. 293-305.
- Weigand, Gabriele/Mönks, Franz (2008): Ganztagschule und Begabtenförderung. Editorial. In: journal für begabtenförderung. Innsbruck 1/2008, S. 4-10.

Wolfgang Edelstein

Partizipation und Demokratielernen in der Ganztagschule

(1) Eine demokratische Schule, eine Schule der Demokratie ist kein Luxus. Demokratie lernen ist keine Nebenaufgabe, die gleichsam außerhalb des Ernstfalls, als „sozialer Klimbim“ auf einem Nebenschauplatz der Kuschelpädagogik für den schönen Schein anfällt. Demokratie in der Schule *ist* der Ernstfall und sie muss ins Zentrum der Aufgabe gestellt werden, die Schule überhaupt zu erfüllen hat. Schüler sollen für das Leben lernen, und es ist die Aufgabe der Schule, diesen Prozess zu fördern – durch Unterricht und Erziehung. In diesen Kontext müssen wir die demokratische Schule stellen; dies ist der Zusammenhang, in dem Demokratie lernen und leben seinen Sinn entfaltet. Es geht dabei um die Funktion, die Schule im Leben der Schüler hat, die sie auf ihre Zukunft vorbereiten soll. Dieser Funktion müssen wir ein Stück weit nachspüren, um die zentrale Stellung des Demokratiegebots in der Schule zu begreifen.

Im europäischen Diskurs über *citizenship learning* – Demokratie lernen – (Bircéa u.a. 2004) sind folgende Unterscheidungen eingeführt worden:

- learning about democracy / *über* Demokratie lernen,
- learning for democracy / *für* Demokratie lernen,
- learning through democracy / *durch* Demokratie lernen.

Die erste dieser Bestimmungen ist zugleich die in unserem schulischen Kontext gebräuchlichste. Das ist die Tradition der *Fachlichkeit*, im vorliegenden Fall in der üblichen zeitlich beengten Form des politischen Unterrichts. Die Schüler sollen Information gewinnen. Wenn wir die Unterscheidung von Gerhard Himmelmann (2005) zugrunde legen, der Demokratie als Herrschaftsform von Demokratie als Gesellschaftsform und Demokratie als Lebensform unterschieden hat, geht es bei dem Lernen *über* Demokratie um den Erwerb von Wissen, um Information über die regulativen Funktionen, über die Institutionen und Prozesse der Demokratie als staatliche Organisation, als Herrschaftsform. Das ist gewiss relevantes Wissen, vergleichbar mit dem Wissen anderer Fächer, aber auch mit denselben Problemen belastet wie dieses, mit ähnlichen empirischen Befunden über fehlende subjektive Relevanz, Vergessensraten und die empfundene Langweiligkeit des Gegenstandes, nicht zuletzt also fehlende *Zeit* für praxisrelevantes und handlungsorientiertes Lernen.

Die zweite Bestimmung der *citizenship education* im europäischen Diskurs über Demokratielernen ist learning *for* democracy, Lernen *für* die Demokratie. Das

spricht den Lebenssinn des Lernens an, die Vermittlung von Deutungswissen und Handlungsperspektiven für das Leben der Individuen in der Gemeinschaft auch nach der Schule; es geht um die Ausbildung einer dauerhaften und zukunftsfesten kritischen Loyalität gegen die Demokratie als Gesellschaftsform. Das hat auch mit dem zu tun, was in Deutschland als Werteerziehung etikettiert wird, aber auch mit deren pädagogischen Problemen behaftet ist. Lernen für die Demokratie impliziert eine aufgeklärte Orientierung an demokratischen Werten, und Werte werden in diesem Kontext begriffen als *bewusst gewählte, diskursiv bewährte und positiv besetzte Präferenzen*. Wenn demokratische Wertorientierung so begriffen wird, geht sie nicht aus einem sog. Werteunterricht hervor, sondern aus einem erfahrungsgeleiteten und aktivitätszentrierten Lernprozess, der den spezifischen Gegebenheiten und Gelegenheitsstrukturen der Ganztagschule optimal entspricht (verfügbare und flexible zeitliche Dispositionen, Rhythmisierung). Denn solche Lernprozesse werden durch Formen einer kommunikativen, diskursiven und kooperativen pädagogischen und didaktischen Praxis bestimmt, für welche die Ganztagschule Gelegenheiten bietet, die Halbtagsschulen nicht ohne weiteres bieten können. Freilich müssen auch die Ganztagschulen die Gelegenheiten, die sie durch ihre Organisation schaffen, erst intentional realisieren. Gelegenheitsstrukturen funktionieren nicht automatisch, und bloß weil sie gantztägig organisiert sind, sind Ganztagschulen noch lange nicht demokratische Schulen.

Vor allem die dritte Form des Demokratielernens – learning *through* democracy, Lernen *durch* Demokratie, Lernen auf der Grundlage demokratischer Erfahrung – ist für die Ganztagschule relevant. Das zugrunde liegende Lernkonzept schließt einerseits an das erfahrungspädagogische Konzept von Dewey (1963, 2004) an und andererseits an die Schulreformbewegung des vorigen Jahrhunderts. Das demokratiethoretische Korrelat des Erfahrungslernens ist *Demokratie als Lebensform*, die demokratische Gestaltung der Alltagspraxis. In der Schule bedeutet das die demokratische Gestaltung des schulischen Zusammenlebens aller Beteiligten, eine demokratische Schulkultur; die Schule als Polis, wie Hartmut von Hentig das formuliert, die Schule als Demokratie. Seit dem Beginn des 20. Jahrhunderts hat es unterschiedliche Ansätze und Formen einer demokratiepädagogischen Transformation der Schule gegeben, die erfahrungsbasiertes und selbstgesteuertes Lernen mit Partizipation und Selbstverwaltung verbindet: Landerziehungsheime und Freinet-Pädagogik, Summerhill und Sudbury und die Just Community: Sie alle repräsentieren Ansätze eines sozial und partizipatorisch gestalteten Lernens in selbstverwalteten „Gemeinschaften“ oder *learning communities*. Die Praxis des Lebens und Lernens in solchen Communities soll einen demokratischen Habitus erzeugen, der die sozialen Regeln und politischen Selbstverständlichkeiten nicht nur der Schüler in der Schule, sondern auch der Erwachsenen nach der Schule bestimmt.

Die drei Formen des Lernens – Aneignung von Wissen, Erwerb von demokrati-

schen Werten, Überzeugungen und Loyalitäten sowie die lebendige Erfahrung einer partizipatorischen Mitgestaltung von Lernprozessen und Schulkulturen – sollen den Sinn und die Funktionsweise, die normativen Erwartungen und Handlungsperspektiven sowie die Regeln, Verhaltensweisen, Konventionen und Gestaltungsspielräume demokratischer Gemeinschaften erschließen. Operativ zentral ist die dritte, erfahrungspädagogisch fundierte Form. Eine herausragende Rolle spielen dabei *soziale Kompetenzen* als notwendige, wenn auch nicht hinreichende Bedingungen demokratischer Lebensformen auf der Ebene individueller Dispositionen, Bereitschaften, Fertigkeiten und Überzeugungen. Ohne soziale Kompetenzen gibt es keine Kooperation, keine Verantwortungsübernahme, keine Partizipation, ohne soziale Qualifikationen der Individuen keine demokratische Handlungskompetenz. Entsprechend wird dieser Beitrag zunächst von den individuellen Voraussetzungen und Bauelementen ausgehen, aus denen demokratiepädagogisch aktive Schulen demokratische Gemeinschaften errichten. Die sozialen Kompetenzen sind diese Bauelemente und die Schüler sollen sie für das Leben erwerben. Es ist Aufgabe der Schule, diesen Prozess zu fördern.

(2) Um Schüler auf ein Leben in zehn oder zwanzig Jahren vorbereiten zu können, ist Information darüber erforderlich, welche Anforderungen „das Leben“ an sie stellen wird. Mit welchen Herausforderungen werden sie konfrontiert sein? Um darauf eine annähernd glaubwürdige Antwort geben zu können, benötigen wir Szenarien über die zukünftige Gestalt der Gesellschaft, die Struktur des Wirtschaftslebens, die Perspektiven der beruflichen Arbeit. Gleichzeitig benötigen wir eine Perspektive auf die Werte und Normen, die das Leben der nächsten Generation anleiten sollen.

Das Leben zukünftiger Schülergenerationen wird durch tiefgreifende Änderungen gegenüber den tradierten gesellschaftlichen und ökonomischen Strukturmustern bestimmt sein, an denen die Schule sich bisher orientieren konnte. Wir wollen diese in aller Kürze vergegenwärtigen: Eine in hohem Maße globalisierte Wirtschaft wird den Produktionsstandort Deutschland unter starken Qualitäts- und Konkurrenzdruck setzen. Die Struktur der Arbeit wird sich aller Voraussicht nach quantitativ wie qualitativ tiefgreifend ändern. Eine vor allem technologisch bestimmte Güterproduktion, eine hochentwickelte Kommunikations- und Informationstechnologie und ein expandierender Dienstleistungssektor, nicht zuletzt in Gesundheitswesen und Pflegebereich, wird die Strukturen des wirtschaftlichen Lebens verändern. Gering qualifizierte Arbeit wird stark abnehmen, Bildungs- und Qualifikationsvoraussetzungen für Erfolg am Arbeitsmarkt werden dagegen massiv zunehmen. Technologische Systeme werden das gesellschaftliche Leben bis in den letzten Winkel durchdringen, es indessen auch individualisieren. Diese Entwicklungen werden den Menschen ein hohes Maß an Flexibilität, doch zugleich ein hohes Maß innerer Stabilität abverlangen. Die Wohlfahrt eines jeden wird mehr als bisher von individuellen Anstrengungen und weniger von kollektiven Sicherungen abhängen. Die Qualität des gesellschaftlichen Lebens wird viel stärker als heute von

der Fähigkeit und Bereitschaft der Bürger abhängen, zivilgesellschaftliche Aufgaben zu übernehmen. Es liegt auf der Hand, dass Individuen, um solche Anforderungen zu meistern, ein hohes Maß an Selbstwirksamkeit besitzen, über entwickelte soziale Fähigkeiten verfügen und die Bereitschaft und die Fähigkeit haben müssen, Verantwortung zu übernehmen. Der zunehmenden Individualisierung in allen gesellschaftlichen Funktionsbereichen korrespondiert ein nachhaltig gestiegener Qualifikationsanspruch an die Individuen – ein Anspruch, dem sich die Schulen werden öffnen müssen (Delphi-Befragung 1998).

Strategien zur Erhaltung und Förderung der sozialen Integration einschließlich der Fähigkeit zur Konfliktbearbeitung fordern besondere Aufmerksamkeit – nicht zuletzt angesichts einer drohenden Abkoppelung umfänglicher Gruppen von Modernisierungsverlierern von der gesellschaftlichen Entwicklung. Nicht zuletzt für die Sicherung sozialer Integration und des sozialen Zusammenhalts sind die Individuen in einem heute noch kaum geforderten Ausmaß auf soziale Kompetenzen angewiesen: auf die Fähigkeit, die Perspektive anderer zu übernehmen, Konflikte fair zu lösen, zu kooperieren, gemeinsam mit anderen Verantwortung zu übernehmen. Der Fähigkeit zum Konfliktmanagement kommt eine besonders zukunftssträchtige Bedeutsamkeit deswegen zu, weil interpersonale Konflikte mit wachsender Ungleichheit zunehmen werden. Die hier skizzierten Entwicklungen, wie sie vor unseren Augen im Rahmen globalisierter Prozesse ablaufen, werden, wenn die Individuen sich die genannten Bereitschaften, Fähigkeiten, Kompetenzen und Tugenden nicht aneignen, die Demokratie akut gefährden. Anzeichen solcher Gefährdung können wir in unserer Gesellschaft bereits allenthalben erkennen. Vielfach wenden sich gerade junge Menschen von der Demokratie ab (Bromba/Edelstein 2002). Dieser Entwicklung können traditionelle Schulen mit ihren hierarchischen Strukturen und ihren rigiden Organisationsformen wenig entgegensetzen. Es wächst die Einsicht, dass es schon in den Schulen einer eingelebten Praxis demokratischer Lebensformen bedarf, um bei jungen Menschen den Habitus einer demokratischen Lebensführung zu kultivieren. Die Gelegenheit, die Praxis partizipatorischen Handelns zu erwerben, entgegenkommende Verhältnisse für die soziale Integration muss die Schule zur Verfügung stellen – die einzige Institution, die alle Kinder aufnimmt und diesen eine Praxis gemeinsamer Normen und Werthaltungen anbieten kann (Edelstein/Fauser 2001).

Es liegt auf der Hand, dass die veränderten Qualifikationsprofile, die sich aus Szenarien einer veränderten Welt ableiten lassen, die Bildungseinrichtungen vor die Aufgabe stellen, ihre Schüler mit den für das Leben und das Überleben in der herausziehenden Gesellschaft erforderlichen Qualifikationen auszustatten. Dabei besteht weitgehend Einigkeit darüber, dass die Qualifikationen, die zur erfolgreichen Bewältigung zukünftiger Formen der Arbeit, des gesellschaftlichen Lebens, des für das Individuum erforderlichen Weltverständnisses, der politischen Kommunikation und des kulturellen Austauschs notwendig sind, auf Erfahrungen und Lernprozesse

angewiesen sind, welche die Curricula und die gängigen Formen des Lernens in der Schule heute nur ungenügend transportieren. Dennoch muss es die Aufgabe der Schulen sein, den Schülern im Blick auf zukunftsfeste Kompetenzen für ein Leben in einer demokratischen Gesellschaft solche Erfahrungen zu vermitteln und solche Lernprozesse zu ermöglichen, die sie darauf vorbereiten, unter zukünftigen Lebensverhältnissen zu bestehen. Zu diesem Zweck müssen die Schulen selbst sich zu Lebenswelten entwickeln, die eine partizipative, kooperative und von Fairness bestimmte Praxis exemplarisch verwirklichen.

(3) Ihre Verantwortung für die Entwicklung einer fairen und lebenswerten Gesellschaft hat die OECD veranlasst, im Rahmen eines internationalen Kooperationsprogramms einen Konsens über Schlüsselkompetenzen herzustellen, die zur erfolgreichen Bewältigung der Aufgaben befähigen, die das Leben unter den vorhersehbaren Bedingungen der gesellschaftlichen Entwicklung den Individuen auferlegt (vgl. Rychen/Salganik 2001, 2003). Das ist übrigens das ursprüngliche Motiv der PISA-Studien, über deren weitere Entwicklung und Nutzung insbesondere in Deutschland man freilich geteilter Meinung sein kann.

Kompetenzen werden nach Weinert als die Befähigung definiert, eine kontext- bzw. situationsgebundene Anforderung erfolgreich zu bewältigen und die dafür erforderlichen kognitiven, emotionalen und motivationalen Ressourcen, Fertigkeiten, Einstellungen und Werthaltungen zu mobilisieren. Kompetenzen kann man deshalb am besten als *anwendungsbezogene Handlungsfähigkeiten* begreifen (Weinert 2001). Anders als bei den meisten herkömmlichen Lernaufgaben geht es dabei nicht vorrangig um das Abspeichern kognitiver Inhalte im Gedächtnis, sondern um den Aufbau eines Potenzials zur Lösung situierter Probleme unter Rekurs auf Erfahrung, zu der Handlungsfertigkeiten, Einstellungen und Haltungen, Bereitschaft und Motivation ebenso gehören wie Kenntnisse und Wissen. Wenn Kompetenzen zur kontextübergreifenden Bewältigung von Aufgaben dienen, die in unterschiedlichen Situationen eine Rolle spielen, handelt es sich um *Schlüsselkompetenzen*, die für den schulischen Kompetenzerwerb besonders relevant sind. Es leuchtet unmittelbar ein, dass soziale Kompetenzen Schlüsselkompetenzen sind, die in unzähligen Situationen des sozialen und politischen Lebens zum Verständnis der Situation und zur Lösung von Problemen gefordert sind.

Die OECD hat drei Kernkompetenzen definiert, die in den Bildungssystemen der OECD-Länder Geltung beanspruchen: (a) selbstständig handeln können – Autonomie oder *Selbstkompetenz*; (b) Werkzeuge (tools) konstruktiv und reflexiv nutzen können – instrumentelle Kompetenzen oder *Methodenkompetenz*; (c) in heterogenen Gruppen erfolgreich miteinander umgehen bzw. gemeinsam handeln können – soziale Kompetenzen oder *Interaktionskompetenz* (Rychen 2005). Jede dieser grundlegenden Kompetenzen lässt sich in eine Anzahl situationsübergreifender Schlüsselkompetenzen zerlegen, die für Leben und Lernen in der Schule in

hohem Maße relevant sind. Die OECD hat diese von ihr definierten und in die internationale pädagogische Diskussion eingebrachten Kompetenzen in den Zusammenhang der Leitwerte gestellt, die von der Europäischen Union im Rahmen des sog. Lissabon-Prozesses der europäischen Entwicklung als verbindlich erklärt wurden. Dies sind die Menschenrechte (einschließlich der in der Konvention über Kinderrechte durch die UNO kodifizierten Rechte des Kindes), Demokratie und Mitbestimmung; soziale Integration und Nachhaltigkeit. An diesen normativen Grundsätzen sollen sich die Schulen in Europa pädagogisch orientieren (Dürr u.a. 2001). Sie sind folglich auch für deutsche Schulen zumindest formal verbindlich. Drei von diesen Leitwerten und zwei der drei Kernkompetenzen der OECD verweisen auf die zentrale Bedeutung sozialer Kompetenzen für den Bildungsprozess: Soziales Handeln und soziales Verstehen sind für eine demokratische Lebensform erforderlich. Eine von den Menschenrechten geprägte Praxis lässt sich ohne soziale Kompetenzen nicht denken; soziale Kompetenzen sind der Stoff, aus dem soziale Integration gewonnen wird. Wenn man soziale Kompetenzen als zukunftsfeste Kompetenzen der Individuen und zugleich als Gestaltungsprinzipien der sozialen Welt unter Einsatz dieser Kompetenzen ernst nehmen will, müssen sie den Bildungs- und Erziehungsprozess als Ganzes strukturieren und die schulische Praxis nachhaltig durchdringen. Das können sie freilich nur, wenn sie auf die konkrete Praxis in den Schulen heruntergebrochen werden. Dann erst können wir ihre Funktion als Bausteine einer demokratischen Lebensform der Schule erkennen. Dies soll im Folgenden an einigen Beispielen gezeigt werden:

(4) Zunächst die Leitwerte: *Menschenrechte und Kinderrechte* in der Schule implizieren vor allem Respekt und Anerkennung jeder Person jederzeit und überall sowie das Recht auf individuelle Förderung, und das heißt: Anerkennung individueller Lernbedingungen und Lernbedürfnisse. Die Anerkennung individueller Unterschiede in heterogenen Gruppen ist, wie vom Sonderberichtersteller der UNO über das Recht der Kinder auf Bildung, Vernor Muñoz, moniert und von PISA demonstriert, keineswegs das Ethos des gegliederten Schulsystems. Vielmehr scheint das Prinzip allgemeiner Anerkennung einer bislang systemfremden Kultivierung zu bedürfen. Und weil die psychologischen Voraussetzungen und pädagogischen Implikationen des Prinzips Anerkennung auch nicht Teil der Lehrerbildung, der Vorbereitung auf die Ausübung der Profession und Teil des Professionswissens ist, bedarf es für eine menschenrechtlich fundierte Durchdringung der Schule und des gesamten pädagogischen Handelns noch einer ganz erheblichen Anstrengung zur Änderung der schulischen Verhältnisse. Die Ganztagschule erscheint als ein erster großer Schritt auf diesem Weg.

Der Leitwert der *Demokratie* impliziert Teilhabe und Mitbestimmung aller Akteure in der Schule: Lehrer, Eltern, Schüler – aber auch Mitbestimmung von Akteuren der Zivilgesellschaft. Demokratie in der Schule stellt Gelegenheiten her zur Ver-

antwortungsübernahme für alle. Das fordert dazu heraus, über das Repertoire von Handlungsmöglichkeiten nachzudenken, das die Schule ihren Mitgliedern, aber auch den Akteuren ihres Umfelds zur Verfügung stellen kann – im Unterricht wie im Leben der Institution. Die Praxis solcher Mitwirkung setzt auf die Anwendung sozialer Kompetenzen im Zusammenwirken aller Betroffenen und übt diese zugleich: Perspektivenwechsel und Perspektivenkoordinierung, soziales Verstehen, gesichertes Gehör für unterschiedliche Standpunkte, Fairness im Verhandeln von Interessen, gleiche Rechte, Teamwork, Kooperation. Wieder kann die Ganztagschule *entgegenkommende Verhältnisse für eine demokratische Schulkultur* bieten, die Schule selbst als demokratische Lebensform gestalten; wieder ist es die Ganztagschule, die, wenigstens teilweise, die Demokratiehemmnisse des hierarchisch strukturierten, zeitlich rigide organisierten Halbtagsystems aufzulösen und entgegenkommende Verhältnisse für eine demokratische Schulkultur zu gestalten vermag. Die Ganztagschule soll die Zeit und die pädagogischen Spielräume besitzen, um die Schule selbst als demokratische Lebensform zu entwerfen, die den Mitwirkenden Teilhabe an einer nachhaltigen, für das Leben gültigen Erfahrung eröffnet.

Der Leitwert der *sozialen Integration* fordert vor allem Sensibilität im Umgang mit unterprivilegierten Gruppen, nicht zuletzt mit Kindern fremdkultureller Herkunft. Dabei geht es auch und sogar vordringlich um die Kompensation von Armutsfolgen und armutsbedingter kultureller Deprivation (Butterwegge 2000, Edelstein 2006). Es geht um Anerkennung und Inklusion. Geduld, Toleranz und Solidarität fordern die Praxis eines erzieherischen Umgangs, der die Schule als Gemeinschaft, als *community* in den Dienst der sozialen Integration stellt, und damit im Kleinen übt, was im Großen erforderlich ist, um den Bestand einer integrierten Gesellschaft zu sichern und diese als Demokratie zu gestalten.

Soziale Kompetenzen sind der Stoff, aus dem verantwortungspädagogische *Nachhaltigkeit* gemacht ist: Jede Schule steht vor der Aufgabe, in Unterricht und Schulleben zur Sicherung des Prinzips der Nachhaltigkeit beizutragen. Der Gesichtspunkt der Nachhaltigkeit durchwirkt jeden ernsthaften Versuch, Menschenrechte, Demokratie und soziale Integration zu verwirklichen.

(5) Wenn soziale Kompetenzen die Bausteine sind, aus denen in der Schule die europäischen Leitwerte errichtet werden, so werden dafür vor allem die *Schlüsselkompetenzen* in Anspruch genommen, welche die OECD in den Mittelpunkt ihrer bildungspolitischen Anstrengungen gestellt hat: Kompetenz zu autonomem Handeln; Kompetenz zur konstruktiven Nutzung von Instrumentarien und Symbolsystemen; und Kompetenz zur erfolgreichen Interaktion in heterogenen Gruppen. Auch die Schlüsselkompetenzen sind vor allem sozialer Natur.

Erfolgreich selbstständig handeln können setzt *Selbstwirksamkeit* voraus, die optimistisch getönte Einschätzung der eigenen Leistungsfähigkeit, die ihrerseits von der positiven Bewertung von Initiative und von der Anerkennung der An-

strengungsbereitschaft und Motivation abhängt. Dazu gehören Gelegenheiten zum selbstständigen Handeln, die Übertragung von Verantwortung, die eigenständige Planung von Aufgaben und Projekten. Eine Schule, die Verantwortung will, muss Selbstwirksamkeit fördern, denn ohne die Erfahrung eigener Wirksamkeit wird niemand Bereitschaft zeigen, Verantwortung zu übernehmen. Das gilt für Schüler und Lehrer gleichermaßen, das gilt für Eltern und zivilgesellschaftliche Partner der Schule. Es ist deutlich, wie wichtig hierfür dialogische Strukturen und Feedback an der Basis in der Klasse sind, denn Anerkennung ist die psychologische und logische Voraussetzung der Überzeugung eigener Wirksamkeit, und diese geht der Fähigkeit zur Übernahme von Verantwortung logisch wie funktional voraus. Der *Dreischritt von Anerkennung, Selbstwirksamkeit und Verantwortungsübernahme bildet den funktionalen Zusammenhang einer demokratiepädagogischen Aktivierung der Schule.*

Selbstständig und selbstwirksam handeln können, gehört zu den wichtigsten Voraussetzungen für die Teilhabe an der Zivilgesellschaft in der Zukunft. Eine demokratische Gesellschaftsform setzt Teilhabe und Mitwirkung der Bürger am gesellschaftlichen Leben, an der Lösung gesellschaftlicher Aufgaben im Kleinen (der eigenen Lebenswelt) wie im Großen (der politischen Gemeinschaft) voraus. Bürgerschaftliches Engagement muss gelernt werden, und Selbstwirksamkeit und Verantwortung sind die Bausteine, aus denen individuelles Engagement gefügt wird. Die Schule muss dies kultivieren, und diese Vorbereitung auf ein aktives Leben kann nur durch die gemeinschaftliche Praxis der Schule selbst erfolgen. Insofern setzt auch autonomes und eigenverantwortliches Handeln der Individuen die sozialen Kompetenzen voraus, die in der Praxis einer solidarisch organisierten Schulgemeinde erworben werden. Und genau dies ist die Realisierung der Demokratie als Lebensform der Schule.

Die Nutzung von Instrumentarien und Symbolsystemen, die zweite Kernkompetenz der OECD, kommt der schulischen Tradition am meisten entgegen, umfasst diese Kernkompetenz doch die sprachliche Verständigung ebenso wie die mathematischen Operationen und die modernen Informationstechnologien. Die PISA-Studien haben vor allem Kompetenzen in diesem Bereich getestet – Lesekompetenz einerseits, mathematische Kompetenzen andererseits. Wir sollten freilich nicht übersehen, welche Anforderungen diese Definitionen der Kompetenzen an die traditionellen Schulfächer stellen – Anforderungen, die in den Darstellungen der PISA-Aufgaben deutlich werden und die neuartige Ansprüche an den Unterricht stellen, fort vom fachdisziplinären Aufbau hin zu altersangemessen komplexen Informationsverarbeitungs- und Problemlösungskompetenzen. Für die schulische Praxis schließt dies Gruppenarbeit und verschiedene Modalitäten der Anerkennung von Gruppenleistungen ein, vor allem aber die Arbeit in Projekten, die zugleich die Beherrschung der Werkzeuge, der Mittel und die soziale Organisation ihrer Durchführung in kooperativen Gruppen und funktionalen Teams in den Mittelpunkt rücken. Ich will hier besonders auf die projektdidaktische Internetplattform

SCHOLA-21 hinweisen, die in der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung mit besonderer Blickrichtung auf die Bedürfnisse von Ganztagschulen im Programm „Ganztägig lernen“ entwickelt worden ist.

Die Anerkennung von Gruppenleistungen tritt am deutlichsten in der dritten Kernkompetenz der OECD in Erscheinung: in heterogenen Gruppen erfolgreich miteinander umgehen können. Diese Definition kann geradezu als begriffliche Umschreibung für soziale Kompetenzen verstanden werden, die wegen ihrer überragenden Bedeutung für die schulische Praxis an dieser Stelle noch einmal etwas differenzierter betrachtet werden sollen.

Soziale Kompetenzen sind für einen verständnisvollen Umgang zwischen Individuen in jeder Situation erforderlich. Trotzdem müssen sie von jedem Individuum erst gelernt und erworben werden. Wir wissen, dass die Lerngelegenheiten und die Lernprozesse, die zum Erwerb sozialer Kompetenzen führen, in der sozialen Umwelt, die Kindern zur Verfügung steht – also in Familien, Gleichaltrigengruppen, Stadtteilen, Institutionen und den Kulturen, die ihr Leben und ihre Interaktionen prägen –, ungleich verteilt sind und ungleich ausfallen. Die Tatsache, dass die OECD die Interaktion in heterogenen Gruppen herausstellt, verweist auf die multikulturelle Komposition aller modernen Gesellschaften und die zunehmenden Probleme sozialer Desintegration, die daraus hervorgehen. Die Forderung, die Entwicklung sozialer Kompetenzen zu fördern, antwortet folglich einerseits auf allgemeine Erfordernisse der sozialen Interaktion. Andererseits antwortet ihre gezielte Förderung auf die besonderen Herausforderungen *heterogener* sozialer Strukturen, welche die soziale Integration moderner Gesellschaften in Frage stellen. Die Schule muss das steigende Risiko sozialer Exklusion im Auge behalten und das Zusammenwirken in kooperativen Gruppen kultivieren. Vergessen wir nicht, dass unter den Schülern, die unsere Schulen besuchen, 20 Prozent arme Kinder die Schulen bevölkern, die, sozial segregiert aufgewachsen und frühzeitig (negativ) ausgelesen, sich überwiegend in exklusionären Teilen des Schulsystems wiederfinden. Kooperation in heterogenen Gruppen hilft, wie integrativ arbeitende Schulsysteme wie Finnland oder Kanada zeigen, sowohl den Begünstigten wie den Benachteiligten, soziale wie kognitive Kompetenzen zu erwerben. Ganztagschulen können selbst im Rahmen des gegliederten und damit auf Ungleichheit eingestellten Systems mit Heterogenität anders und produktiver umgehen als rigide strukturierte Halbtagschulen (vgl. Corak u.a. 2005).

Die Kompetenzdefinitionen der OECD sind freilich mit Blick auf die Kompetenzen, die für die Gestaltung einer zivilgesellschaftlich aktiven und partizipatorischen Schule erforderlich sind, noch nicht hinreichend ausformuliert. Für ein *Leben* in der Demokratie wie für die *Schule* in der Demokratie zählen die Praxis der Anerkennung, die Förderung selbstwirksamen Handelns, die Bereitschaft zur Verantwortungsübernahme zu den Schlüsselkompetenzen. Schulen sollen Gelegenheitsstrukturen für lebendige Formen lokaler Demokratie entwickeln; sie müssen für die konkrete

Erfahrbarkeit der demokratischen Normen Verantwortung, Teilhabe und Fairness sorgen. Nur sie können diese Normen einigermaßen verlässlich an alle vermitteln (Edelstein/de Haan 2004).

Die entwicklungssyntone und partizipationsfreundlich rhythmisierte Ganztagschule stellt in Deutschland die Chance einer anderen Schule, einer anderen Pädagogik dar. Betont sei: die Chance, noch nicht die allgemeine Verwirklichung. Sie kann Gelegenheiten zur Partizipation schaffen, wo Halbtagschulen auf große organisatorische, aber nicht zuletzt auch psychologische Widerstände stoßen. Ganztagschulen haben es leichter als die zeitlich und psychologisch eng geführten Halbtagschulen, entgegenkommende Verhältnisse für demokratische Lebensformen zu gestalten. Aber sie müssen es wollen, und wenn sie es wollen, brauchen sie dafür Perspektiven und Strategien.

(6) Zum Schluss dieser Ausführungen möchte ich drei wirksame Strategien der Partizipation darstellen, die einerseits wesentliche Elemente sozialer Kompetenzen mobilisieren, andererseits zentrale Aspekte einer gelebten Demokratie in der Schule realisieren. Sie bieten den Schülern Gelegenheiten, durch die Erfahrung einer demokratischen Lebensform einen demokratischen Habitus zu erwerben, der über die Schule hinaus bestehen bleibt. Bei den drei Strategien handelt es sich erstens um den *Klassenrat* als elementare Form basisdemokratischer Partizipation vor Ort. Die zweite Strategie, *Service Learning* oder *Lernen durch Engagement*, wie es jetzt genannt wird, erscheint als eine komplexere Form sozialpartizipatorischer Praxis über die Schule hinaus in die Kommune hinein, die soziales Handeln mit der kognitiven Verständigung über dessen Sinn verbindet. Die dritte Strategie mobilisiert die zivilgesellschaftliche Teilhabe außerschulischer Akteure an der Schule als *bürgerschaftliches Engagement*. Das verbindet das gemeinschaftliche Empowerment sowohl der kommunalen Akteure als auch der Schule selbst: drei Aspekte demokratischen Handelns, Demokratie in der Schule, Schule in der Demokratie.

Der *Klassenrat* ist ein basisdemokratischer Ansatz, gemeinsam Verantwortung für das Leben der Klasse zu übernehmen. Die Klasse befragt sich über ihr Handeln und ihr Verhalten, spricht über Zufriedenheit und Ärger, diskutiert über Probleme und Ansichten, verhandelt über Pläne und Absichten, plant Vorhaben und Projekte. Konsensuell oder aber mit Mehrheit entscheidet sie über die Regeln, die in der Klasse gelten sollen, regelt Pflichten und Arbeitsteilung, verteilt Ämter und Aufgaben. Im Klassenrat können Verantwortlichkeitsrollen eingeübt, Diskussionen geführt, Urteile abgestimmt, Konflikte verhandelt und Probleme gelöst werden. Der Klassenrat ist eine basisdemokratische Institution, eine Verantwortungsgemeinschaft und ein Handlungs- und Planungszentrum für gemeinsame Initiativen. Gemeinsam trägt die Gruppe Verantwortung nach außen, abwechselnd die einzelnen Mitglieder in den unterschiedlichen Ämtern nach innen, gewählte Sprecher, Chefs, Protokollanten, Zeitnehmer, Delegierte und Repräsentanten bei anderen Klassen, im Jahrgang oder

im Schulparlament, in Vertretungen und in Projekten. Jede Klasse ist anders, jeder Klassenrat – bei grundlegenden Gemeinsamkeiten der Struktur – anders gestaltet, individuell ausgeprägt. Die Funktionen wechseln, meist in einem festen Turnus, jeder soll die notwendige Erfahrung verschiedener Funktionen machen, ein Amt verwalten, eine Verantwortung tragen. Protokolle erhalten die Erinnerung an die Beschlüsse, mahnen deren Realisierung an, dokumentieren die Verantwortlichkeiten und halten sie fest. Alle im Protokoll festgehaltenen Beschlüsse sind gemeinsame, von allen verantwortete Beschlüsse und gelten als Vereinbarungen bis auf einen wiederum gemeinsam verantworteten Widerruf. So entsteht ein sinnvoll konstituierter Wahlkörper für die Delegation von Abgeordneten in Schulparlament, SV und Schulkonferenz, vor allem aber eine Praxis gemeinsamer Verantwortung, eine in der Erfahrung gegründete Demokratie, welche mit der Zeit die Kultur der Schule durchdringen wird – als demokratische Lebensform (Kiper 1997; Friedrichs 2008).

In ihrer ausgezeichneten Darstellung des Klassenrats (in dem empfehlenswerten Buch „Demokratische Partizipation in der Schule“, das 2007 von Angelika Eikel und Gerhard de Haan im Wochenschau Verlag herausgegeben wurde) zeigt Sonja Student, dass Partizipation und Verantwortung zwei Seiten einer Medaille sind, die auch in der Grundschule von Anfang an praxisbestimmend demokratiepädagogisch wirksam sind. Sie zeigt, was Lehrer dabei können sollten und tun können, damit eine demokratische Schulkultur gelingt: Geduld haben, die verabschiedeten Regeln mit den Schülern gemeinsam reflektieren, miteinander kommunizieren, als Berater mitwirken. Alle Kompetenzen, die Kinder durch die Praxis des Klassenrats erwerben sollen, müssen auch von der Lehrperson selber realisiert werden. Anerkennung, Selbstwirksamkeit und Verantwortungsübernahme gelten nicht nur für die Schüler. Es sind dies auch Bedingungen eines produktiven Professionshandelns von Lehrpersonen. Sorgen wir also dafür, dass sie dies erfahren.

In Projekten des *Service Learning* übernehmen Schüler Verantwortung für das Gemeinwohl, indem sie sich für die Bearbeitung eines Problems, für die Lösung einer Aufgabe, für die Antwort auf eine Herausforderung im Umfeld der Schule einsetzen, meist in der Heimatgemeinde. Das Besondere, der Sinn des Verfahrens ist, dass sie sich gleichzeitig im Unterricht, sei es fachlich, sei es überfachlich, mit dem Problem beschäftigen. So verbindet sich Verantwortungsübernahme im kommunalen Kontext mit explizit sozialem Lernen und gesellschaftsrelevantes Handeln mit Aufklärung über den Gegenstand des Handelns. Zugleich kann die innerschulische Teilhabe im Klassenrat durch *Service Learning* mit den Anfängen einer aufgeklärten politischen Partizipation im kommunalen Umfeld verbunden werden. Damit kann sich durch die Praxis des Schülerhandelns ein kooperatives Verhältnis zwischen Schule und Gemeinde bilden – „Reziprozität in Dingen des Gemeinwohls“, wie Anne Sliwka dies in ihrer Abhandlung zum Thema in dem von Eikel und de Haan herausgegebenen Buch nennt (Frank/Sliwka 2007). Die

Reziprozität gründet auf der Überzeugung, dass Bürger in einer freien Gesellschaft auf gegenseitige Übernahme von Verantwortung angewiesen sind und dass demokratische Rechte ohne entsprechende Pflichten nicht tragfähig sind (Sliwka a.a.O.). Service Learning ist der Inbegriff des handlungsorientierten Erfahrungslernens in Projekten. Damit schließt dieses Verfahren aus dem Umfeld von John Dewey in den USA an die deutsche Reformpädagogik an: Service Learning bzw. Lernen durch Engagement ist ein Geniestreich im Rahmen der Projektdidaktik. Jede Projektdidaktik fordert gemeinsames Handeln, eine Einigung auf ein gemeinsam ausgehandeltes und für die Beteiligten sinnvolles Ziel, gemeinsame Planungsprozesse, rationale Durchführung, dokumentierte Ergebnisse, öffentliche Präsentation, also eine systematisch partizipative Kooperation aller Mitglieder der Gruppe. Als Projekt fordert das Service Learning durchdachte, rational gesteuerte Arbeitsweisen und den Gebrauch angemessener Technologien, die funktionale und zielgerichtete Arbeitsprozesse ermöglichen, wie zum Beispiel die *Projektplattform SCHOLA-21* (Schweder 2008). So verbindet sich funktionale Differenzierung der Aufgaben mit kooperativem Lernen in der Gruppe, mit dem Aspekt der Teilhabe der gesamten Gruppe an etwas Größerem – dem Ansehen der Schule, dem Wohlergehen hilfsbedürftiger Personen, die wir unterstützen, dem Beitrag zur Lösung eines sozialen Problems: Verantwortung und soziale Solidarität. So komplex diese Vorgänge des Projektlernens sind, das Service Learning fügt ihm den theoretischen Anspruch hinzu, den Gegenstand des Projekts zugleich in den fachlichen oder auch fächerübergreifend organisierten Unterricht einzubinden, also Handlungspraxis und Gegenstandslernen thematisch zu verbinden. Es führt die handelnde Gruppe mit der sozialen Wirklichkeit, die Lehrer mit den Schülern, ein Praxisproblem mit dem Unterricht, das zeitübergreifende Projekt mit dem Stundenplan, die Schule mit dem Umfeld, mit der gesellschaftlichen Wirklichkeit zusammen – eine demokratiepädagogische Plattform, auf der Unterricht und soziales Leben im Kontext der Gruppe über die Schule hinaus zusammenfinden.

Die dritte Perspektive – die *Beteiligung zivilgesellschaftlicher Akteure an der Verantwortung für die Schule* – soll zum Schluss nur kurz thematisiert werden, obwohl doch gerade hierfür mit der Ganztagschule ein zukunftssträchtiges Reformfenster aufgestoßen worden ist. Die funktionale Beteiligung zivilgesellschaftlicher Akteure an der Schule kann aus „Elternvertretung“ Elternbeteiligung und Elternmitwirkung machen, aus vorsichtiger Beobachtung und ängstlicher Wartestellung Angebote interkultureller Arbeit, aus Sozialarbeit für Marginalisierte vielseitige und intensive Projektarbeit – auch des Typs Service Learning mit seinen Ansprüchen, über die wir gerade sprachen. Dann wird es, dem Wesen des Service Learning entsprechend, unterrichtliche Kooperationen zwischen zivilgesellschaftlichen Akteuren und Lehrpersonen geben, Kooperationen, die dazu beitragen, die Isolation der Schule zu überwinden und, vielleicht noch eine eher ferne Vision, *die Schule in den Mittelpunkt der Gemeinde zu rücken* und aus ihr ein Aktivitätszentrum der

Gemeinde zu machen. Die Ganztagschule fordert zu solchen Entwicklungen heraus. Lernkontrakte, Tutorenverträge und Mentorenverhältnisse können die verschiedensten zivilgesellschaftlichen Akteure miteinander eingehen, z.B. Akteure aus Sozialarbeit und Psychologie, aber ebenso aus Wirtschaft und Gesellschaft, aus Kunst und Kultur, mit Schülern unterschiedlicher Altersgruppen und sozialer Herkunft, entwicklungsangemessen, fachlich differenziert, individuell, in kleinen oder größeren Gruppen, innerhalb einer Klasse oder klassenübergreifend.

Die Schule muss die pädagogische Isolierung überwinden, um eine demokratische Lebensform zu gewinnen. Wir könnten eine besser integrierte Gesellschaft werden, wenn wir in der Schule eine Lebensform entwickeln, in der die nachwachsende Generation im lokalen Umfeld besser verwurzelt ist, die Akteure der Schule ihre Interessen teilen und dadurch auf sie einwirken, dass wir ihnen unsere Aufmerksamkeit zuwenden und entsprechend von ihnen Anerkennung zurückbekommen. Das sind Bedingungen, unter denen demokratische Schulen gedeihen und entgegenkommende Verhältnisse für das Lernen der Schüler herstellen, Verhältnisse, in denen Kinderrechte und Verantwortungspädagogik keine Fremdworte sind und Anerkennung, Selbstwirksamkeit und Verantwortung in unauflösender Verbindung den schulischen Alltag bestimmen.

Literatur

- Becker, Günter (2008): Soziale, moralische und demokratische Kompetenzen fördern. Weinheim
- Biržėa, César u.a. (2004): All-European study on education for democratic citizenship policies. Council of Europe, Strasbourg
- Bromba, Michael/Edelstein, Wolfgang (2002): Ethnozentrismus und Rechtsextremismus im Jugendalter. – Ursachen und Potenzial unter besonderer Berücksichtigung Ostdeutschlands. In: Recht der Jugend und des Bildungswesens, 50. Jg., Heft 1, S. 21-29.
- Butterwegge, Christoph (Hrsg.) (2000): Kinderarmut in Deutschland. Ursachen, Erscheinungsformen und Gegenmaßnahmen. 2. Aufl. Frankfurt/M.
- Corak, Miles u.a. (2005): A portrait of child poverty in Germany. Innocenti Working Paper No. 2005-03. UNICEF Innocenti Research Center, Florence
- Delphi-Befragung 1996/1998 (1998): Potentiale und Dimensionen der Wissensgesellschaft – Auswirkungen auf Bildungsprozesse und Bildungsstrukturen. Integrierter Abschlußbericht, vorgelegt von Prognos AG und Infratest Burke. München
- De Haan, Gerhard (Hrsg.) (2007): Qualitätsrahmen Demokratiepädagogik. Weinheim
- Dewey, John (1963): Experience and education. New York
- Dewey, John (2004): Democracy and education. Mineola, NY
- Dürr, Karlheinz u.a. (2001): Demokratie-Lernen in Europa. Council for Cultural Cooperation, Strasbourg
- Edelstein, Wolfgang 2006: Bildung und Armut. Der Beitrag des Bildungssystems zur Vererbung und zur Bekämpfung von Armut. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation (ZSE), 26. Jg., Heft 2, S. 120-134.
- Edelstein, Wolfgang/de Haan, Gerhard 2004: Empfehlung 5: Lernkonzepte für eine zukunftsfähige Schule – von Schlüsselkompetenzen zum Curriculum. In: Heinrich-Böll-Stiftung und Bildungskommission der Heinrich-Böll-Stiftung (Hrsg.): Selbstständig

- lernen. Bildung stärkt Zivilgesellschaft. Sechs Empfehlungen der Bildungskommission der Heinrich-Böll-Stiftung. Weinheim, S. 130-188.
- Edelstein, Wolfgang/Fauser, Peter 2001: Gutachten zum Programm „Demokratie lernen und leben“ der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (<http://www.blk-demokratie.de/index.php?id=83>).
- Eikel, Angelika/de Haan, Gerhard (Hrsg.) 2007: Demokratische Partizipation in der Schule. Schwalbach/Ts.
- Frank, Susanne/Sliwka, Anne 2007: Service Learning und Partizipation. In: Eikel, Angelika/de Haan, Gerhard (Hrsg.): Demokratische Partizipation in der Schule – ermöglichen, fördern, umsetzen. Schwalbach/Ts., S. 42-59.
- Friedrichs, Birte (im Druck): Klassenrat. In: Edelstein, Wolfgang u.a. (Hrsg.): Praxisbuch Demokratiepädagogik. Weinheim.
- Himmelman, Gerhard 2005: Demokratie Lernen als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. Schwalbach/Ts.
- Kiper, Hanna 1997: Selbst- und Mitbestimmung in der Schule. Das Beispiel Klassenrat. Baltmannsweiler.
- Rychen, Dominique Simone (2005): Schlüsselkompetenzen für ein erfolgreiches Leben und eine nachhaltige demokratische Entwicklung – ein internationaler Referenzrahmen. In: *ph akzente* 3, S. 15-18.
- Rychen, Dominique Simone/Salganik, Laura Hersh (Hrsg.) 2001: *Defining and selecting key competencies*. Seattle.
- Rychen, Dominique Simone/Salganik, Laura Hersh (Hrsg.) 2003: *Key competencies for a successful life and a well-functioning society*. Cambridge, MA.
- Schweder, Sabine 2008: SCHOLA-21 als erweiterte Lernumgebung für den Projektunterricht. Untersuchungen zum Einsatz einer Lernplattform bei unterschiedlichen didaktischen Konzepten. Unveröffentlichte Dissertation, Technische Universität, Berlin.
- Weinert, Franz Emmanuel 2001: Concept of competence: A conceptual clarification. In: Rychen, Dominique Simone/Salganik, Laura Hersh (Hrsg.): *Defining and selecting key competencies*. Cambridge, MA, S. 45-65.

Christine Preiß

Die Ganztagschule als kinder- und jugendgerechte Lebensschule

Schulzeit ist Lebenszeit

Schule und Freizeit erscheinen in unserem Alltagsverständnis als getrennte Lebensbereiche, die sich unversöhnlich gegenüberstehen. Zwar bedeutet das Wort „Schule“ – seinem altgriechischen Ursprung („*scholé*“) nach – „Muße“ und „freie Zeit“, weshalb sie in den antiken Anfängen unseres Schulwesens als eigenständige Lebensform an besonderen öffentlichen, naturnahen Örtlichkeiten – auch „im Freien“ gepflegt wurde (Breidecker 2008, 16). Heute ist die Schule als kulturelle Errungenschaft eine Pflichtveranstaltung, der sich alle jungen Menschen unterwerfen müssen. Kinder und Jugendliche, die dieser Bildungsinstitution als Schutzbefohlene anvertraut werden, verbringen dort einen entscheidenden Teil ihrer Lebenszeit. Die Schulzeit umfasst eine wesentliche Zeitspanne im Leben jedes Einzelnen, dessen Biographie sie nachhaltig prägt. Sie legt den Grundstein für die kognitiven, sozialen und ästhetisch-kulturellen Zugänge zur Umwelt und eröffnet Chancen der sozialen Teilhabe.

Zeit ist ein kostbares Gut

Angesichts des hohen Stellenwerts von Lern- und Bildungsprozessen für die berufliche und private Lebensgestaltung ist die Verbesserung der Qualität des Lernens durch neue Inhalte, Methoden und Lernorte auch über den institutionellen Kontext von Schule hinaus, durch die Vernetzung mit außerschulischen Institutionen, ein gewichtiges Argument für die Ganztagschule. Die Erhöhung von Bildungschancen wirft die Frage nach einer intensiveren pädagogischen Förderung sowohl durch den Unterricht als auch durch unterstützende pädagogische und sozialerzieherische Maßnahmen in Verbindung mit einem freizeitpädagogisch ausgerichteten Angebot auf. Dahinter steht die Annahme, dass die Qualität der Schule sich an der Lebensfähigkeit der Schüler/innen messen muss und dass zur Bewältigung des modernen Alltagslebens keineswegs nur Kulturtechniken und Fachwissen erforderlich sind, sondern in erster Linie grundlegende Fähigkeiten und Eigenschaften der Person, die durch eine stärkere Akzentuierung ergänzender bzw. unterstützender Angebotsformen gefördert werden soll (vgl. Preiß/Wahler 2002). Gegenüber der

traditionellen Halbtagschule werden in ganztägig konzipierten Schulen günstigere Voraussetzungen gesehen, diesen weit gespannten Anforderungen an die Institution Schule durch die konzeptionelle Verbindung von Betreuung, Bildung und Erziehung Rechnung zu tragen; dennoch kann die Institution Schule diese komplexe Aufgabe kaum aus eigener Kraft, sondern nur noch durch die Einbeziehung von Leistungen außerschulischer Träger und Kooperationspartner bewältigen (vgl. BMFSFJ 2005).

Kinder- und jugendtypische Entwicklungsaufgaben

Unabhängig davon, was Schule und Elternhaus „ihren“ Kindern abverlangen, stehen die Heranwachsenden in dieser Altersphase vor Anforderungen, die mit dem allmählichen Aufbau einer unverwechselbaren Persönlichkeit durch die Entwicklung von Ich-Identität verbunden sind (vgl. Oerter/Montada 1999). Dieser langwierige individuelle Reifungsprozess überschattet die institutionell gesteuerten Lernprozesse gerade in den entscheidenden Phasen der Schulzeit. Die Bewältigung dieser Entwicklungsaufgaben stellt auch für die Erwachsenen eine Herausforderung dar.

Innerer Rückzug der Schüler/innen bis hin zur aktiven Verweigerung, Gewalt, Aggression und Vandalismus, aber auch Hilflosigkeit und Angst vor den Schülern/Schülerinnen auf Seiten der Lehrkräfte, sind ernstzunehmende Erscheinungsformen eines für alle Beteiligten Kräfte zehrenden Schulalltags. Zugleich machen sie die Kluft zwischen den Möglichkeiten, Interessen und Bedürfnissen der Kinder und Jugendlichen, die mit ihrer individuellen Lebensgeschichte, ihrem familiären Hintergrund und ihrer sozialen Lebenssituation untrennbar verbunden sind, und den institutionellen Rahmenbedingungen von Schule deutlich. Konflikte in der Schule sind aber auch das Ergebnis einer folgenreichen Überschätzung der Schüler/innen; es werden ihnen Einsichten, Haltungen und Verhaltensweisen abgefordert, die sie in diesem Lebensalter erst erwerben und wofür die persönlichen Voraussetzungen noch geschaffen werden müssen. Entwicklung ist das Ergebnis eines kumulativen Lernprozesses, der kontinuierliches Lernen durch die dauerhafte Auseinandersetzung mit der Umwelt konzidiert (vgl. Barthelmes 2005). Anders als bei den institutionell vorgegebenen Lernaufgaben gibt es dafür kein einheitliches Curriculum mit einem erprobten Methodenrepertoire und klar definierten Erfolgskriterien.

Wenn Selbstfindung und Ich-Bildung gerade unter Individualisierungsbedingungen die zentrale Aufgabe des Jugendalters sind und sich „in diesem Lebensalter alle Risiken und Überforderungen des Individualisierungsprozesses wie durch ein Brennglas bündeln“ (Brater 1997, 151), muss es auch zur Aufgabe von Schule werden, diesen Prozess der Selbstfindung, der Ausbildung von Ich-Identität nicht nur zur Kenntnis zu nehmen, sondern auch zu organisieren. Denn Bildung ist immer „die Bildung eines Individuums (...), Individualisierung ist dann kein Widerspruch zur Institutionalisierung der Bildung, wenn die Institutionen die Individualisierung

gestatten und wenn die Individualisierung unter institutionellen Bedingungen erfolgt“ (Richter 1999, 30).

Im Laufe ihres Entwicklungsprozesses müssen sich Kinder und Jugendliche ihrer individuellen Möglichkeiten und Potenziale, die es kontinuierlich zu entwickeln gilt, überhaupt erst bewusst werden. Hierzu bedarf es der Hilfe und sensiblen Unterstützung durch Anregung und Ermutigung seitens der Erwachsenen, insbesondere der Institution Schule.

Auf der Suche nach Orientierung und praktischer Erprobung bewegen sich die Heranwachsenden zugleich in vielfältigen Lern- und Lebenswelten, wovon die Schule nur einen Ausschnitt darstellt (vgl. Ziehe 1999). So betrachtet vollzieht sich auf Seiten der Schüler/innen längst eine Öffnung für Lern- und Erfahrungsprozesse außerhalb dieser Institution, die sich jenseits formalisierten Lernens in ihren alltäglichen Betätigungen und Hobbys manifestieren. Hierzu gehören vor allem die Orientierung an der jeweiligen Peergroup, die Auseinandersetzung mit (jugend)kulturellen Szenen und Ritualen, die altersbezogene Mediennutzung wie auch die ersten Erfahrungen mit den Anforderungen der Arbeitswelt sowie die Erprobung eigener Lebensstile, auch als Abgrenzungsversuche zur Erwachsenenwelt (Tully/Wahler/Preiß 2004). Die praktischen Erfahrungen und Kompetenzen, die die Kinder und Jugendlichen selbständig und außerhalb von Schule als Lernende in ihrem sozialkulturellen Umfeld durch Prozesse der „Selbstsozialisation“ und „Selbstbildung“ informell erwerben, sind – so ein zentraler Befund der ersten PISA-Studie – mit entscheidend für den Bildungserwerb und ihre Integrationsfähigkeit (vgl. Baumert/Klieme/Neubrand u.a. 2001).

Erwartungen an den Ganzttag

Da der „Ganzttag“ einen Teil der individuell verfügbaren Zeit nicht nur formal, sondern auch inhaltlich institutionell vereinnahmt, geht diese Entwicklung auch mit einem Verlust an Zeitsouveränität für die Schüler/innen einher. In der Ganzttagsschule ist – neben den Pausen – freie Zeit jene überschüssige Zeit, die nach dem obligatorischen Unterricht verbleibt. Sie ist keine Freizeit im üblichen Sinne, die von den Individuen nach ihren Vorstellungen und Interessen organisiert, verbracht und vor allem jenseits institutioneller Zwänge autonom gelebt werden kann, sondern wird zum festen Bestandteil des Schulalltags. Unterrichtsfreie Zeiten sind bewusst eingeplante Phasen für zusätzliche außerunterrichtliche Angebote und Betätigungsmöglichkeiten, die pädagogischen Zielsetzungen dienen und deshalb auch „sorgfältig(er) geplant und verbindlich(er) umgesetzt werden (sollten)“, zumal in dieser Altersphase „die den Tagesablauf bestimmende(n) Schwerpunkte eine hohe Relevanz für die Persönlichkeitsbildung“ der Kinder und Jugendlichen besitzen (Appel/Rutz 2003, 114).

Wenn Schule sich immer mehr in den Lebensalltag von Kindern und Jugendlichen

hinein verlängert, ist insbesondere bei der Gestaltung des Ganztags darauf zu achten, dass Gelegenheitsstrukturen geschaffen werden, die vergleichbare (Lern-)Erfahrungen in unterschiedlichsten schulischen Gestaltungsfeldern, an unterschiedlichsten Lernorten und mit unterschiedlichen Personen zulassen, die diesen kind- und jugendgerechten Lebenswelten adäquat sind¹. Letztlich geht es um die bewusste Gestaltung, Abstimmung und Umsetzung von unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Aktivitäten im Rahmen eines schulspezifischen Gesamtkonzepts, das an den skizzierten pädagogischen und entwicklungspsychologisch begründeten Kriterien wie „Lebensnähe und Persönlichkeitsentwicklung“ ausgerichtet ist und die eigentlichen Adressaten aller pädagogischen und erzieherischen Bemühungen, nämlich die Kinder und Jugendlichen auch als aktiv Lernende, ihre Umwelt selbstständig Entdeckende stärker in den Blick nimmt (Appel/Rutz ebd. 116 ff.).

Elemente einer kinder- und jugendgerechte Gestaltung des Ganztags²

Ein besonderes Kennzeichen der offenen wie der (teilweise) gebundenen Ganztags-schule sind die freizeitpädagogisch orientierten außerunterrichtlichen Aktivitäten im Rahmen nachmittäglicher Angebote. Mit diesem unverzichtbaren, konzeptionellen Gestaltungselement sind folgende pädagogische Grundüberlegungen verbunden: Die Schüler/innen sollen sich – gemäß ihren Interessen und Neigungen – für bestimmte Bereiche, die eine Gegenwelt zur schulischen Alltagspraxis darstellen, in der sie nicht den obligatorischen Leistungsanforderungen unterliegen, frei entscheiden können. Damit ist der Anspruch verbunden, diese Angebote konzeptionell so zu gestalten, dass die unterrichtsbezogenen Lernprozesse durch die Erschließung neuer Lern- und Erfahrungsfelder unterstützt und die Schüler/innen dazu angeregt werden, ihr individuelles Lernpotenzial zu erweitern. Dabei ist zu berücksichtigen, dass vor allem Grundschulkindern ein zeitlich dichterem Betreuungsbedarf haben als ältere Kinder, insbesondere Jugendliche, die sich schon stärker jenseits dieser Einrichtung bewegen und dazu tendieren, die Schule als eine Phase des Übergangs in die Erwachsenenwelt zu begreifen und größerer Freiheitsgrade bedürfen (Enderlein 2008).

Voraussetzung dafür ist ein breites auswahlfähiges Angebot, das genügend Alternativen bietet, damit sich die Schüler/innen mit ihren unterschiedlichen Bedürfnissen und Interessen darin wieder finden und das unter fachgerechter Anleitung erfolgt. Durch die Beschäftigung mit einem Aufgabenspektrum, ob im künstlerisch-musischen, handwerklich-gestalterischen, spielerisch-sportlichen oder technisch-naturwissenschaftlichen Bereich, das spezifische Fähigkeiten erfordert, können spezielle Neigungen und Begabungen erkannt und gefördert werden. Die Schüler/innen erfahren dadurch Bestätigung und Anerkennung, entwickeln Selbstvertrauen; auch schulische Misserfolge können auf diese Weise relativiert und

schulmüde Kinder zu neuem Engagement motiviert werden. Solche Aktivitätsformen vermitteln auch Anregungen für eine sinnvolle individuelle Freizeitgestaltung, wie sie vor allem Schülern/Schülerinnen aus anregungsarmen oder finanziell stark belasteten Familien oft vorenthalten bleiben. Da solche Angebote teilweise auch an anderen Lernorten außerhalb der Schule stattfinden, werden die Schüler/innen für ihr soziales Umfeld sensibilisiert. Je nach Themenbereich und Aufgabenstellung bietet sich den Schülern auch die Chance, durch konkrete Praxiserfahrungen „vor Ort“ neue (Berufs-)Perspektiven für sich zu entdecken.

Unter restriktiven Bedingungen, z.B. bei Lehrermangel in bestimmten Fächern (Kunst/Musik/Sport) in Verbindung mit fehlenden finanziellen Ressourcen für Leistungen externer Anbieter, kann es zu einer Verknappung des Angebots kommen. Auch verfügen die in der Regel unterschiedlich beteiligten Lehrkräfte nicht immer über ausreichende Qualifikation, Motivation sowie den erforderlichen Ideenreichtum, um die von Schülern gewünschte Angebotsvielfalt zu realisieren. „Ganztagschulen“, die solche lehrerzentrierten Modelle favorisieren, sind in besonderem Maße abhängig von den zeitlichen und fachlichen Ressourcen, den Neigungen und Hobbys der Lehrkräfte, verbunden mit der Gefahr negativer Rückwirkungen auf das Angebotsprofil in quantitativer wie qualitativer Hinsicht. Das Angebotsprofil sollte deshalb auf einer gründlichen Bedarfsanalyse basieren, die abklärt, was die Schüler/innen, aber auch die Eltern, wünschen, was die Schule selbst bzw. nur mit Hilfe externen Personals realisieren kann, welches Qualifikationsprofil dafür Voraussetzung ist und welche Partner dafür infrage kommen (vgl. Preiß 2007).

Angebote, die langfristig angelegt sind, sollten entwicklungs offen konzipiert werden: Zwischen Schulleitung/Kollegium und den beteiligten Partnern ist zu prüfen, ob z.B. thematische und zielgruppenspezifische Erweiterungen möglich sind, um sie den Bedürfnissen und Erfahrungen der Schüler/innen besser anzupassen. Sinnvoll für die Abstimmungsprozesse mit Partnern sind Verträge und klare Verfahrensregeln, die der Zusammenarbeit Verbindlichkeit und Kontinuität verleihen. Strittig ist, ob solche Angebote, deren Teilnahme in der Regel kontrolliert und zertifiziert wird, auch benotet werden sollen. Kritiker sehen darin die Gefahr zunehmender Verschulung, die kontraproduktiv für die Entwicklung von Kreativität und individueller Eigenständigkeit ist. Letztlich entscheiden Akzeptanz und Teilnahmebereitschaft der Schüler/innen über die schulische Angebotsstruktur und die dafür erforderlichen Ressourcen.

Freizeitangebote bieten den Schülern Gelegenheit, ihren sozialkommunikativen Bedürfnissen, die ein wichtiger Teil informellen Lernens sind, Raum zu geben. Freundschaften und Cliquen machen die Schule für Kinder und Jugendliche zu einem attraktiven Treffpunkt. Gerade im Kindesalter sind Schulen wahre Kontaktbörsen für Beziehungen, Orte der Begegnung, an denen sich Kinder unterschiedlichster sozialer und nationaler Herkunft meist (noch) vorurteilsfrei begegnen bzw. durch die Hilfe der Erwachsenen zueinander finden (vgl. Alt 2005). Auch Patenschaften

oder Lernpartnerschaften zwischen jüngeren und älteren Schülern und Schülerinnen, z.B. in jahrgangsübergreifenden Angeboten und Projekten wie „SchülerInnen helfen SchülerInnen“ (Hausaufgaben/Nachhilfe), schaffen neue Beziehungsmuster jenseits der leistungsgeprägten, hierarchischen Schüler-Lehrer-Beziehung. In einer mehr bedürfnis-, aber durchaus ergebnisorientierten Zusammenarbeit können andere Arbeitsformen entwickelt und erprobt werden, die sich an gemeinsam definierten Aufgaben und Zielen ausrichten und den Erwerb sozialer Kompetenzen wie z.B. Teamfähigkeit, Übernahme von Verantwortung, Selbständigkeit fördern.

Die Öffnung von Schule für außerschulische Institutionen und Personen, z.B. durch Kooperation mit regionalen Verbundpartnern, vor allem aus dem Bereich der Jugendhilfe, bietet Chancen, Angebote bereitzustellen, die im traditionellen Schulbetrieb kaum aus eigener Kraft möglich sind. Dadurch gewinnt die Schule einen Gestaltungsvorteil: Sie kann fachliche Engpässe überwinden, sich ein spezifisches Profil geben, besondere Akzente setzen und vor allem Elemente dieser kinder- und jugendgerechten Gegenwelt in den Schulalltag integrieren. Partner bringen neue Konzepte, Inhalte und Lernmethoden ein, wodurch es möglich wird, ein breites Kompetenzspektrum zu vermitteln und unterschiedliche Zielgruppen der Schülerschaft besser zu erreichen. Die außerschulischen Partner sollen einerseits „Experten“ für bestimmte schulische Gestaltungsfelder sein, andererseits aber auch mit Jungen und Mädchen unterschiedlicher Altersgruppen und Herkunft umgehen können. Eine stärkere geschlechtsspezifische und altersgerechte Bearbeitung relevanter Themenbereiche, die sich auf die Vorbereitung und den Umgang mit der sie umgebenden Lebenswelt beziehen und im Unterricht oft zu kurz kommen, kann auf diese Weise in der Ganztagsschule Platz finden.

Um die Kompetenzen außerschulischer Partner für die Weiterentwicklung pädagogischer Konzepte im Sinne einer breiteren Förderung der Schüler/innen zu nutzen, braucht es vor allem Zeit, um die Praxis gemeinsam kritisch zu reflektieren und weiterzuentwickeln. Eine konstruktive Zusammenarbeit gelingt dann, wenn alle Beteiligten frühzeitig in die Planungen einbezogen werden, um Transparenz sowie Möglichkeiten der Mitwirkung zu schaffen. Wichtig ist ferner die Sensibilisierung des sozialen Umfelds für die Belange und Ziele der Schule sowie das Interesse, im Sinne der Kinder und Jugendlichen wirksam tätig zu werden. Die Vielfalt menschlicher Begegnungen durch einen größeren Personenkreis Erwachsener, die das Leben außerhalb der Schule repräsentieren, bietet gerade Heranwachsenden nicht nur erweiterte Lernchancen, sondern auch individuelle Identifikationsmöglichkeiten, die gerade in dieser Entwicklungsphase besonders wichtig sind.

Partizipation ist ein unverzichtbares Instrument, damit die Schüler/innen frühzeitig lernen, ihren Neigungen und Fähigkeiten nachzuspüren und ihre Interessen zu artikulieren. Den Wünschen der Schüler/innen sollte dabei Vorrang gegenüber den „Lenkungsversuchen“ der Eltern eingeräumt werden. Die Schüler/innen müssen über die Inhalte der jeweiligen Angebote intensiv und ansprechend informiert sein,

auch darüber, welche Personen – ob Lehrkräfte oder Externe – dafür vorgesehen sind, damit sie vor ihrer Entscheidung wissen, was sie erwartet und wie sie davon profitieren. Die Einrichtung eines Kinderrats schon in der Grundschule kann ein wichtiges Gremium sein, in dem Schüler/innen ihr Mitbestimmungsrecht üben und z.B. mit der Schulleitung bzw. Lehrkräften auch über die Gestaltung von Angeboten verhandeln.

In der Ganztagschule, in der schon Grundschul Kinder teilweise einen Acht-Stunden-Arbeitstag absolvieren, sollte es oberstes Gestaltungsgebot sein, die dort verbrachte Lebenszeit menschenwürdig zu gestalten. Zeit und Raum sind tragende Säulen der Ganztagschule. Hierzu sind entsprechende architektonische wie ergonomische Voraussetzungen bei der räumlichen Gestaltung und Ausstattung elementar. Neben der Funktionalität dienen „Räume“ – vom Klassenzimmer über die Spielecke bis hin zum Schulhof – auch der ästhetisch-künstlerischen Orientierung, vor allem aber der emotionalen Befindlichkeit.

Vor diesem Hintergrund hat auch das gemeinsame Mittagessen einen besonderen Stellenwert. Zunächst setzt es eine bewusste Zäsur zwischen dem stärker kognitiv beanspruchenden Vormittag und den weniger belastenden Betätigungen des Nachmittags. Das gemeinsame Essen dient nicht nur der Regeneration, sondern vermittelt als elementare Betätigung auch Zugänge zu sozialen und kulturellen Traditionen und Riten (Essenskultur). Zur Vermittlung von Essenskultur gehört neben der Erziehung zu einem gesunden Essen auch das kommunikative Erlebnis, man hat Zeit für Verabredungen, kann bei Gesprächen mit Gleichaltrigen, Freunden oder auch mit den Lehrerinnen und Lehrern Entspannung suchen.

Kinder und Jugendliche in der Ganztagschule brauchen nicht nur eigene Räume, um ihren Bewegungs-, Spiel- und sportlich-kulturellen Aktivitätsdrang auszuleben, sondern auch „Inseln der Ruhe“; Zeiten und Räume, die Rückzugsmöglichkeiten bieten, die der physischen und mentalen Regeneration dienen, Abstand vom anstrengenden Unterrichtsalltag ermöglichen, damit sie zur Ruhe kommen, sich auf sich selbst besinnen, auch Stille erfahren können. Inseln, die sie unbehelligt von den Erwachsenen (Lehrkräften) für sich „bevölkern“. Auch darin drücken sich Wertschätzung und Respekt aus. Die aktive Beteiligung an der Umgebungsgestaltung ist nicht nur eine wichtige Voraussetzung, damit sich die Schüler/innen in „ihren vier Wänden“ wohl fühlen, sondern auch einen aufmerksameren Umgang damit pflegen. In einem Schulklima, das von gegenseitiger Achtung, Zuwendung und Aufmerksamkeit geprägt ist, stabilisieren sich auch Schüler/innen, die der Schule sonst nur entfliehen wollen (vgl. BMBF 2003).

Jenseits curricularer Zwänge bieten sich auch den beteiligten Lehrkräften erweiterte Handlungs- und Erfahrungsräume im Umgang mit den Kindern und Jugendlichen; sie können eigene Potenziale und Ressourcen wieder entdecken und erproben, vor allem durch intensivere Kontakte eine größere Nähe zu den Schülerinnen und Schülern herstellen. Sie gewinnen dadurch nicht nur wichtige

Einblicke in das Fähigkeitspotenzial ihrer Schüler/innen, sondern auch in deren Erlebniswelt, Lebenssituation oder auch Problemlagen. Solche Erfahrungen eines positiveren Umgangs miteinander wirken auch auf die Schüler/innen zurück; sie reagieren mit größerem Interesse und Engagement insbesondere dann, wenn sie gemeinsam mit ihren Lehrkräften von Dritten lernen. Beide Seiten, Lehrkräfte wie Schüler, haben im traditionellen Schulsystem nur wenig Chancen, sich als Personen mit anderen Eigenschaften und Ausdrucksmöglichkeiten zu begegnen, zu erleben und voneinander zu lernen. Der „Ganztag“ bietet den Rahmen für ein positives Lern- und Arbeitsklima, das zum Wohlbefinden nicht nur der Schüler/innen beitragen kann.

Ausblick

Mit Blick auf die aktuellen Entwicklungen bleibt abzuwarten, inwieweit es durch ganztägig ausgerichtete Schulkonzepte, insbesondere in offener Form, gelingen kann, die Schüler/innen als Adressaten aller pädagogischen und erzieherischen Bemühungen stärker in den Mittelpunkt zu rücken. Hierzu bedarf es noch vertiefender empirischer Überprüfung³. Für eine kinder- und jugendgerechte Gestaltung der Ganztagsschule wird es in Zukunft mehr darauf ankommen, neben Struktur-, Organisations- und Finanzierungsfragen subjekttheoretische, entwicklungspsychologische und jugendsoziologische Befunde zu thematisieren und diese auch in der Lehrerbildung zu verankern. Denn zu fragen ist, inwieweit Lehrer/innen neben ihrer fachspezifischen Professionalisierung relevante Einblicke in die entwicklungsbedingten Anforderungen und biographischen Besonderheiten der Heranwachsenden vermittelt werden. Eine pädagogisch fundierte, an den Bedürfnissen der Kinder und Jugendlichen ausgerichtete, ganztagschulische Konzeption kann sich nur unter förderlichen Rahmenbedingungen durch ausreichende, dauerhaft gesicherte personelle, räumliche und materielle Ressourcen entfalten. Wenn dies gelingt, kann die Ganztagsschule einen wichtigen Beitrag zur Verbesserung der Unterrichts- und Lernkultur, zum sozialen Lernen, zur Partizipation und zur kreativen Freizeitgestaltung leisten und vor allem kann sie zu einem Ort werden, an dem für die Entwicklung von Selbstbewusstsein und Handlungskompetenz relevante (Lern-)Erfahrungen individuell ermöglicht und bewusst, mit Hilfe der Erwachsenen, bearbeitet werden.

Anmerkungen

- 1 Eine systematische Zusammenstellung elementarer Lebens- und Freizeitbedürfnisse von Kindern und Jugendlichen findet sich bei Appel/Rutz 2003, S. 65-71. Ergänzend hierzu die Hinweise von Enderlein 2008.

- 2 Die Ausführungen basieren u.a. auf den Ergebnissen der vom BMBF geförderten qualitativen Studie zum Thema „Ganztagsangebote an der Schule“ sowie auf den Ergebnissen der DJI-Datenbank „Schule & Partner – schulische Kooperationspraxis auf einen Klick“ mit derzeit 250 dokumentierten Praxisbeispielen. Bis Ende 2009 wird diese, vom BMBF und dem ESF geförderte, Datenbank durch weitere Erhebungen in ihrem Umfang erweitert. www.dji.de/schule-und-partner.
- 3 Für eine differenzierte, vergleichende Betrachtung unterschiedlicher ganztagsschulischer Konzepte siehe die Ergebnisse der „Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen“ (StEG). Holtappels, H.G./Klieme, E./Rauschenbach, Th./Stecher, L. (Hrsg.) (2007).

Literatur

- Alt, Christian (Hrsg.) (2005): *Kinderleben – Aufwachsen zwischen Familie, Freunden und Institutionen* (DJI-Kinderpanel). Bd. 1 u. 2. Wiesbaden.
- Appel, Stefan/Rutz, Georg (2003): *Handbuch Ganztagschule. Konzeption, Einrichtung und Organisation*. Schwalbach/Ts.
- Barthelmes, Jürgen (2005): *Laufen, Sprechen, Lesen ... das Entdecken der Welt als Weg zur Bildung. Zwölfter Kinder- und Jugendbericht: Bildungsorte und Lernwelten*. In: DJI-Bulletin 73. *Zwölfter Kinder- und Jugendbericht: Bildung, Betreuung und Erziehung vor und neben der Schule*. München, S. 20-23.
- Baumert, Jürgen/Klieme, Eckhard/Neubrand, Michael. u.a. Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.) (2001): *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen.
- Brater, Michael (1997): *Schule und Ausbildung im Zeichen der Individualisierung*. In: Beck, U. (Hrsg.): *Kinder der Freiheit*. Frankfurt/M., S. 149-174.
- Breidecker, Volker (2008): *Aber der Garten – der bleibt!* In: *Süddeutsche Zeitung*. 5./6. Januar, S. 16
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2003): *Investitionsprogramm „Zukunft Bildung und Betreuung“* (IZBB). Berlin.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2005): *12. Kinder- und Jugendbericht*. Berlin. BT-Drs. 15/6014.
- Enderlein, Oggi (2008): *Ganztagschule ... aus Sicht der Kinder: weniger oder mehr Lebensqualität? Werkstatt „Schule wird Lebenswelt“*. In: *Deutsche Kinder- und Jugendstiftung „Ideen für mehr! Ganztägig lernen“* (Hrsg.). Themenheft 08.
- Holtappels, Heinz Günter/Klieme, Eckhard/Rauschenbach, Thomas/Stecher, Ludwig (Hrsg.) (2007): *Ganztagschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der „Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen“* (StEG). Weinheim und München.
- Oerter, Rolf/Montada, Leo (1995): *Entwicklungspsychologie. Ein Lehrbuch*. Weinheim.
- Preiß, Christine/Wahler, Peter (Hrsg.) (2002): *Schule zwischen Lehrplan und Lebenswelt*. Opladen.
- Preiß, Christine (2007): *Einblicke in die schulische Kooperationspraxis – wenn Schule sich öffnet ...* In: *Schulverwaltung Spezial. Zeitschrift für Schulleitung und Schulaufsicht*. 9. Jg. Heft 3. Neuwied. S. 40-42.
- Richter, Ingo (1999): *Die sieben Todsünden der Bildungspolitik*. München/Wien, SZ-Artikel 5./6. Jan. 08.
- Tully, Claus J./ Wahler, Peter /Preiß, Christine (2004): *Jugendliche in neuen Lernwelten. Selbstorganisierte Bildung jenseits institutioneller Qualifizierung*. Wiesbaden.
- Wahler, Peter/Preiß, Christine/Schaub, Günther (2005): *Ganztagsangebote an der Schule. Erfahrungen, Probleme, Perspektiven*. München.
- Ziehe, Thomas (1999): *Schule und Jugend – ein Differenzverhältnis*. In: *Neue Sammlung*. Heft 4, S. 619-629.

Lothar Zepp

Zum Verhältnis von Hausaufgaben und schulischer Leistung(ssteigerung) bei Halbtags- und Ganztagschülern

Ein beachtlicher Teil schulischen Lernens findet seit jeher außerhalb der Schule statt, ist in Form von Hausaufgaben in den privaten Bereich der Schüler verlagert, prolongiert nicht selten den Unterricht (Adrion 1975: „*Den Rest macht ihr zu Hause*“). Das war offensichtlich bereits zu einer Zeit so, als Schulbildung überhaupt nur einer verschwindenden Minorität zumeist angehender Kleriker zugänglich war, wie aus der „*ordnung der lection und lere der Schul hie zu Ulm*“ aus dem ausgehenden 15. Jahrhundert und einer Bayreuther Schulordnung von 1465 hervorgeht. In Nördlingen wurde das Erteilen von Hausaufgaben bereits im Jahr 1512 vorgeschrieben¹.

Hausarbeiten gaben wohl schon immer auch Grund zur Klage und Kritik, so verrät es eine Notiz Friedrich Adolph Wilhelm Diesterwegs, der 1834 die Volksschullehrer mahnte, „[...] *nicht alle Zeit ihre Schüler [...] mit dem Lernen in der Schule und für die Schule in Anspruch zu nehmen*“ (zitiert bei Keck 1978).

Aber seltsam: Obwohl ganz sicher ein wesentliches Merkmal schulischen Lernens und „*Nahtstelle zwischen Schule und Elternhaus*“ (Haag & Mischo, 2002), werden die Hausaufgaben, ihre Problematik, ihre Bedeutung und Funktion in und für schulische(n) Lernprozess(en) sowohl unter Lehrern als auch im Dialog mit Schülern und Eltern kaum thematisiert.

Will man das Verhältnis von Hausaufgaben und schulischer Leistung/Leistungssteigerung untersuchen, so liegt, unabhängig von der Schulform, das bedeutendste methodische Problem in der besonderen Komplexität der Hausaufgaben, die aber in vielen Studien wie eine isolierte pädagogische Maßnahme oder ein additives Merkmal behandelt werden, als seien sie beschränkt auf die Interaktion zwischen dem einzelnen Schüler und seinem Lehrer.

Tatsächlich aber gilt Harris Coopers Feststellung: „*The completion of homework assignment involves the complex interaction of more influences than any other part of schooling process*“ (Cooper 1989).

In keinen anderen schulisch relevanten Vorgang sind mehr Personen und Institutionen verstrickt, nirgends sonst sind so viele unterschiedliche kognitive und motivationale Variablen auf diversen Bezugsebenen wirksam, sind so viele ineinander verschränkte Bedingungsgebiete involviert: Anforderungen der Schule, familiale

Merkmale (wie erziehungsbezogene Einstellungen, Leistungsdruck usw.) sowie individuelle Schülervoraussetzungen.

Hausaufgaben dienen diversen Zwecken und schließen Aufgabenstellungen unterschiedlichster Anspruchsniveaus ein; sie „*durchziehen als Kontinuum den gesamten Lehr-Lernprozess*“ (Haag 1991), auch in den verschiedenen Varianten der offenen und teilweise gebundenen Ganztagschule – die nur sehr selten die konsequent hausaufgabenfreie Einrichtung ist, die viele sich seit jeher von ihr erwarten.

Im Laufe der Jahrzehnte wurden aus Zwerg- und Einklassschulen Mittelpunktschulen, nicht selten vielzügige Mammutinstitutionen; Unterrichtsmethoden veränderten sich ebenso wie politisch-administrative Vorgaben und gesellschaftliche Erwartungen an die Institution Schule, bloß an der Hausaufgabe scheinen alle äußeren und inneren Schulentwicklungen weitestgehend vorbeigegangen zu sein. „*Hausaufgaben werden gestellt mit einer Selbstverständlichkeit, die keinen Zweifel an ihrer Effizienz zulässt. [...] Kritiker der Hausaufgabenpraxis fragen sich nun mit Recht, wie eine Arbeit, gegen die Schüler aller Zeiten so negativ eingestellt waren und sind, die auch für den Lehrer und nicht zuletzt für das Elternhaus eine nie versiegende Quelle für Konflikte und Handlungszwänge darstellt, unterrichtlich effizient sein sowie eine positive erzieherische Wirkung erzielen kann*“ (Hoos 1998).

Auf dem Hintergrund des unbestreitbaren Konfliktpotenzials der ins häusliche Umfeld verlagerten Schularbeiten² kann es nicht erstaunen, dass schulische Hilfe bei der Lösung des ‚Hausaufgabenproblems‘ von nahezu allen Eltern (in Rheinland-Pfalz 2004: 94 %) gewünscht wird und dass die Befriedigung dieses Bedürfnisses für knapp drei Viertel der Erziehungsberechtigten schulpflichtiger Kinder der wichtigste Grund für eine Anmeldung in der in diesem Bundesland flächendeckend eingerichteten teilweise gebundenen „Ganztagschule in Angebotsform“ ist (vgl. polis 2004; Ipfling 2002).

Der Konflikt ist sehr real, wenn er auch von Lehrern schon immer gerne verdrängt wurde. Die 1913 im US-amerikanischen „Lady’s Home Journal“ energisch vorgebrachte Eltern-Kritik an der „*useless and really dangerous practice of carrying books home and asking pupils to do evening studies*“ (zitiert bei Paschal et al. 1984) ist – inhaltlich – durchaus aktuell, ebenso wie Hans Magnus Enzensbergers Polemik gegen HA als „*nationale Tragikomödie mit Millionen von Mitwirkenden*“ (1982); auch Eckart Kirns 1978 veröffentlichte Studie, wonach fast 80 % der befragten Schüler lieber zur Schule gingen, wenn es dort keine Hausaufgaben gäbe, dürfte vermutlich immer noch Gültigkeit beanspruchen, ist allerdings, damals wie heute, in hohem Maße sowohl von der Art der erteilten Aufgaben, ihrer Beziehung zu dem Unterricht, aus dem sie erwachsen, als auch von den konkreten Modalitäten ihrer Vergabe abhängig.

Dennoch äußern in sämtlichen einschlägigen veröffentlichten Untersuchungen Lehrer, Eltern und Schüler beiderlei Geschlechts gleichermaßen³, zumindest bis einschließlich der 8. Klassenstufe, mit einer erdrückenden Zustimmung von bis

zu 95 % (Wittmann: Lehrerbefragung 1964) die Ansicht, Hausaufgaben seien für das Lernen und damit für eine (kumulative) Leistungssteigerung notwendig bis unverzichtbar, wenigstens sinnvoll.

Wie weit dabei – nicht nur von den Schülern – aus Überzeugung oder aber im Sinne sozialer Erwünschtheit geantwortet wurde, bleibt ebenso offen wie die Frage nach dem Wofür, nach dem Lernverständnis, das Hausaufgaben als notwendig erscheinen lässt. Oder eben nicht.

Diesem einstimmigen Chorschluss der in der Praxis Betroffenen steht allerdings auf Seiten der involvierten Wissenschaften ein ausgeprägt heterogenes Bild gegenüber – worauf an anderer Stelle zurückzukommen sein wird.

Wenn im Folgenden nach potenziellen Effekten der Hausaufgaben für Schulleistungen gefragt wird, sollte man sich vorab unbedingt den Bedeutungsrahmen und die Relationen deutlich machen: Unter der Überschrift „*Familiäre Lebensbedingungen und Schulleistungen*“ weist Volker Krumm (2001) auf eine Literaturübersicht von Bloom (1976) hin, wonach kognitive und affektive Lernvoraussetzungen des Schülers etwa 55 % der Schulleistungsvarianz erklären, die in der Verantwortung des Lehrers liegende Qualität des Unterrichts aber lediglich 25 %.

Insbesondere der „Coleman-Report“ von 1966 habe nachhaltig darauf aufmerksam gemacht, dass „*ein sehr großer Teil der Lernvoraussetzungen des Schülers [...] nun aber durch die Qualität der familiären Lebensbedingungen bestimmt*“ sei (Krumm, 2001), ein Befund, der durch empirische Studien in den USA inzwischen vielfach gesichert werde.

Bedingt die Qualität des Unterrichts demnach lediglich 25 % der Schulleistungsvarianz, ist der Anteil der Hausaufgaben, der sozusagen als Teilmenge dessen einzuordnen ist, von vornherein entsprechend noch bescheidener einzustufen.

„*Ein Gefühl für die Größe des Effekts der Hausaufgabenvariablen kann man auch durch einen Vergleich mit anderen Effektgrößen bekommen; beispielsweise beträgt in der Stichprobe der Schüler der 7. und 8. Jahrgangsstufe der TIMS-Studie (Baumert et al. 1997) die durch die Jahrgangszugehörigkeit aufgeklärte Varianz nur wenig mehr als 2 %. Das heißt konkret, dass ein zusätzliches Schuljahr noch lediglich ca. 2 % der Varianz erklärte*“ (Trautwein & Köller 2002).

Diese Relativierung sollte aber nicht darüber hinwegtäuschen, welche Bedeutung den Hausarbeiten insbesondere über motivationale und volitionale Variablen zukommen kann.

Einen aufschlussreichen indirekten Hinweis auf die Bedeutung und Effektivität der investierten (Hausaufgaben-) Zeit geben Untersuchungen zur Integration von Übungsphasen in den Unterricht anstelle der Vergabe traditioneller Hausaufgaben.

Ilse Nilsson (1995) konnte in einer experimentellen Vergleichsstudie nachweisen, dass Schüler einer Ganztagsgrundschule ohne Hausaufgaben, aber mit einer integrierten wöchentlichen Übungsstunde in Mathematik, analog zu Gleichaltrigen, die eine Halbtagschule mit Hausaufgabenvergabe besucht hatten, in der Leistungs-

entwicklung (Zensurenvergleich) nicht schlechter abschnitten. Damit bestätigte sie einschlägige Ergebnisse Ingrid Döhrmanns (1966), die in ihrer „*Untersuchung zur hausaufgabenfreien Unterrichtsgestaltung*“ an 30 Viertklässlern einer Ost-Berliner Tagesschule vom „*Einschmelzen der Schulaufgaben in den Unterricht*“ sprach und der Frage nachging, unter welchen Bedingungen es möglich sei, „*im einheitlichen ganztägigen Bildungs- und Erziehungsprozess das Schulaufgabenproblem so zu lösen, dass eine noch bessere Verbindung des Unterrichts mit der außerunterrichtlichen Tätigkeit der Schüler gewährleistet*“ sei.

Sie fand ihre Arbeitshypothese bestätigt, wonach es „*durch intensive und rationale Gestaltung des Unterrichts sowie durch organische Verbindung des unterrichtlichen mit dem außerunterrichtlichen Lernen [...] möglich [würde], die traditionellen Schulaufgaben in den ganztägigen Bildungs- und Erziehungsprozess einzuordnen und dabei das erreichte Leistungsniveau der Schüler zu halten und sogar zu erhöhen*“. Dazu sei es u.a. notwendig, dass die selbständige Schülertätigkeit in den Vordergrund trete, dass man die Schüler mit Methoden und Techniken der geistigen Arbeit vertraut mache und der Festigung und Anwendung des erworbenen Wissens und Könnens mehr Zeit widme.

Einen umfassenden Effektivitätsvergleich führte Godehard Henze bereits Mitte der 1970er Jahre an elf fünften Klassen zweier Wolfsburger Ganztagschulen und einer gleich großen Kontrollgruppe mit Halbtagschülern durch. Die knapp 300 Ganztagschüler erhielten in Deutsch, Mathematik, Englisch sowie in Welt- und Umweltkunde wöchentlich jeweils eine Mehrstunde mit integrierten (Übungs-) Aufgaben. Mit Ausnahme längerfristiger Arbeitsaufträge gab es keine schriftlichen Hausaufgaben. Die Vergleichsuntersuchung beschränkte sich aus ökonomischen Gründen auf das Fach Mathematik.

Zunächst bestätigte sich die Ausgangshypothese, wonach es zwischen den Schülergruppen keinen Leistungsunterschied gebe, nicht – zu Ungunsten der Halbtagschüler. „*Eliminierte man sozialspezifisch unterschiedliche Voraussetzungen des Leistungsverhaltens, reduzierte sich der Vorsprung der Ganztagschüler. Nach zusätzlichem rechmerischen Ausschalten der Größe ‚Intelligenz‘ [...] gab es keinen statistisch gesicherten Unterschied mehr zwischen der Leistung von Halb- und Ganztagschülern*“ (Henze, 1978).

Zu damit übereinstimmenden Resultaten kamen 1994/95 Tina Hascher und Franziska Bischof in Untersuchungen in den Schweizer Kantonen Schwyz und Zug in 43 vierten und sechsten Klassen. In Schwyz erteilte man unter Verzicht auf Hausaufgaben eine zusätzliche Wochenstunde Mathematik, alle Übungen wurden in den Unterricht integriert. In Zug blieb es bei der üblichen Hausaufgabenbewältigung. Nach Ablauf des Beobachtungszeitraums konnten keine systematischen Abweichungen eruiert werden, die Schwyzer Kinder zeigten jedoch eine höhere schulische Motivation – was darauf schließen lässt, dass die HA-Vergabe die Entwicklung des fachbezogenen Interesses negativ beeinflusst (vgl. Hascher & Bischof 2000).

Leider sagen die Autoren wenig bis gar nichts über die konkreten Modalitäten des Ersatzes von Hausaufgaben durch Integration. In den Studien ist gewöhnlich von einer zusätzlichen Fachstunde als nicht näher beschriebene Übungsstunde die Rede. Iris Heyer (2002) empfiehlt etwas unscharf, *„insbesondere die reintegrierte Übung und Anwendung in einer wechselseitigen Beziehung mit anderen Stufen des Lernprozesses“*. Hier besteht insgesamt Bedarf an substanziellen inhaltlichen Ausgestaltungen sowie, weitaus wesentlicher, an schlüssigen und belegbaren Aussagen dazu, welche Schüler unter welchen Bedingungen in welcher Weise von Hausaufgabenintegration profitieren können. Oder eben nicht: Denn sowohl die integrative als auch die additive Lösung implizieren stillschweigend, dass allen Schülern der gleiche Zeitrahmen gerecht wird – eine Illusion. So überzeugend die Argumente dafür sein mögen, „Haus“-Aufgaben zurück in die Schule, in die Mitverantwortung der Lehrenden zu holen, besteht im Zeitfaktor ein systemimmanentes Problem, das strukturell nur durch Flexibilisierung zu lösen ist, z.B. hinsichtlich der zu bewältigenden Aufgaben oder/und der dazu zur Verfügung stehenden Zeit.

Auch liegen in der Frage nach einer Substitution / Kompensation bzw. Integration der Hausaufgaben keine über das Fach Mathematik hinausgehenden empirischen Studien vor, so dass die Frage nach dem jeweiligen Beitrag zur Entwicklung der Schulleistung nicht befriedigend oder gar erschöpfend beantwortet werden kann.

Dennoch ist der Zeitfaktor, insbesondere seit den bemerkenswerten Arbeiten des US-Forschers John B. Carroll (1963, 1973, 1985), weiterentwickelt u.a. im QuAIT-Modell von Slavin (1994), eine Schlüsselvariable zur Erklärung von Schulleistungen. Nur leider keine eindeutige – scheinbar eher im Gegenteil.

Carroll ging davon aus, dass das Niveau der Schulleistungen sowohl auf der Individual- als auch auf der Klassenebene eine Funktion der aufgewendeten zur benötigten Lernzeit sei.

Der positive Effekt und damit die wesentliche Rechtfertigung von Hausaufgaben besteht mithin zunächst schlicht darin, dass diese zu mehr Lernzeit („time-on-task“) führen, eine weitere Lerngelegenheit bieten und damit zu einer zentralen Variablen zur Vorhersage von Lernerfolg werden können.

Erkenntnisse aus der rheinland-pfälzischen Mathematikstudie MARKUS, in die im Mai 2000 der gesamte 8. Jahrgang dieses Bundeslandes einbezogen worden war, wonach gilt: *„Je höher der Anteil der Fehlzeiten individueller Schülerinnen oder Schüler innerhalb einer Klasse ist, desto schlechter ist das Leistungsniveau“* (Helmke 2003; vgl. Hosenfeld et al. 2002), bestätigen diese Gleichung zwar nicht auf der interindividuellen, wohl aber auf der intraindividuellen Ebene.

Das leuchtet zunächst durchaus ein, es ist tatsächlich aber wesentlich komplizierter. Aus psychologischer Perspektive zeigen sich auf der Individualebene nämlich zwei vom Ergebnis her unvereinbare Tendenzen:

- Einerseits darf man annehmen, dass intrinsisch oder extrinsisch motivierte Schüler mehr Zeit für Hausaufgaben aufwenden, gründlicher und sorgfältiger arbeiten

als Desinteressierte, weil sie sich für die behandelten Inhalte begeistern oder um sich bspw. die Wertschätzung des Lehrers zu sichern; Interesse kann ein Indikator für höheres Zeitinvestment sein.

- Andererseits ist der zeitliche Aufwand für Hausaufgaben (undifferenziert, gleiche Bedingungen) bei leistungstärkeren Schülern z. T. erheblich niedriger als bei leistungsschwächeren, was auf eine negative Korrelation von Hausaufgabenzeiten und Schulleistung hindeutet: Je länger demnach ein Schüler für die Erarbeitung seiner Hausarbeiten benötigt, desto ungünstiger ist seine Leistungsentwicklung.

„Beide Wirkmechanismen sind hochgradig plausibel. Da sie jedoch in ihrer Wirkung gegenläufig sind, könnte es sein, dass sich im Ergebnis (Netto-Effekt) kein Zusammenhang nachweisen lässt, weil sich die beiden konträren Wirkungsrichtungen neutralisiert haben“ (Schrader & Helmke 2002).

Dementsprechend heterogen sind die Ergebnisse dazu vorliegender Studien.

Zahlreiche Forscher vorwiegend aus dem angelsächsischen Raum berichten nicht zuletzt aufgrund entsprechender eindeutiger Ergebnisse einer Metaanalyse, in die Harris Cooper (1989) 70 US-amerikanische Studien aus dem Zeitraum 1962 bis 1987 einbezogen hatte⁴, sowie auf der Basis der Reanalysen umfangreicher Untersuchungen positive Effekte von Hausaufgaben, wohingegen neuere groß angelegte Studien in Anwendung des Mehrebenenanalyseverfahrens⁵ und deutsche Studien bis auf wenige Ausnahmen (z. B. Roßbach 1995) eine solche Effektivität nicht belegen. Schon K. Roller konnte in seiner 1906 in einer Oberrealschulklasse durchgeführten Untersuchung keine Abhängigkeit der Noten in den einzelnen Fächern von den täglich aufgewandten Durchschnittszeiten für die Erarbeitung der Hausaufgaben der Schüler finden; zum gleichen Ergebnis kamen recht unisono nacheinander Wittmann (1964), Husén (1967), Ferdinand und Klüther (1968), Eigler und Krumm (1972), Henze (1978) sowie die Autoren einer Studie des Bayerischen Staatsinstituts für Pädagogik und Bildungsforschung (ISB-Studie 1983).

Immerhin ergab eine Durchsicht von 31 einschlägigen Untersuchungen eine mittlere Korrelation zwischen Unterrichtszeit und Lernerfolg von .40 (vgl. Walberg, 1986), ein Wert, der aber wegen seiner enormen Bandbreite (Streuung von .13 bis .71) nur zurückhaltend interpretiert werden darf. Für die dritte Phase der TIMS-Studie wurde eine Korrelation von .22 errechnet, d.h. am Ende der Sekundarstufe II erklärt die Unterrichtszeit etwa 5 % der Variabilität der Mathematikleistungswerte unter den Schülern der Teilnehmerstaaten (vgl. Baumert, Bos & Watermann 1998).

Hinsichtlich der Bewertung solcher Angaben sind mancherlei methodische Fallstricke zu beachten. Empirischen Untersuchungen auf der Basis eines quantitativen Zeitbegriffs liegen nämlich sehr verschiedene Konzeptualisierungen zu Grunde. Einmal wird von der nominellen Unterrichtszeit ausgegangen (Zeitkontingent nach behördlicher Vorgabe bzw. Stundenplanfestlegung), ein anderes Mal vom Maß der

tatsächlichen Unterrichtszeit. Diese kann und wird durchweg von zwei Seiten reduziert, zum einen vom Lehrer her, weil z.B. von der Bruttoinstruktionszeit Anteile an unterrichts- bzw. lernstofffremde Themen verloren gehen, zum anderen von der Schülerseite her über das Maß der physischen Anwesenheit. Diese Verluste an tatsächlich zielgerichtet nutzbarer Lernzeit können nach vorliegenden empirischen Befunden ein Sechstel bis zur Hälfte der zur Verfügung stehenden Unterrichtszeit ausmachen (vgl. Rutter et al. 1980).

Eine erhebliche qualitative weitere Einschränkung ergibt sich aus der Fokussierung auf die „aktive Lernzeit“, definiert als die Dauer der Unterrichtseteiligung sowie der unterrichtsbezogenen Aufmerksamkeit eines Schülers (vgl. z. B. Helmke 2003).

Petra Wagner und Christiane Spiel referieren als Ergebnis einer Studie mit über 450 Schülerinnen und Schülern der Klassenstufe 5-11 an Wiener Hauptschulen und Gymnasien: *„Ein Zusammenhang zwischen der häuslichen Arbeitszeit für die Schule und den Schulnoten wurde weder in der Hauptschule ($r = -.06$) noch im Gymnasium ($r = .07$) beobachtet“* (2002) und schlussfolgern, der Schulerfolg sei *„per se nicht an die häusliche Arbeitszeit gekoppelt. [...] Hohe Lerneffektivität kann mit hohem und niedrigem Zeitinvestment einhergehen“*, ein Plus an investierter Zeit sei mithin kein Garant für bessere Schulnoten.

Ulrich Trautwein und Olaf Köller (2003b) ermittelten mit Hilfe einer Befragung ebenso vieler Berliner Neuntklässler verschiedener Schularten, dass eingesetzte Zeit und engagiertes Hausaufgabenverhalten nicht in Einklang zu bringende Aspekte der Hausaufgabenbearbeitung sind.

Im Gegenteil: Diese beiden Autoren bestätigten ein überwiegend negatives Verhältnis der Hausaufgabenzeit zum Lernerfolg auf der Individualebene, was sie an anderer Stelle auch als Resultat einer Untersuchung von Schmitz und Skinner (1993) berichten, die gleichfalls eine negative Beziehung ($r = -.43$) errechneten: *„In other words, less study time was associated with higher achievement“* (Trautwein & Köller 2003a).

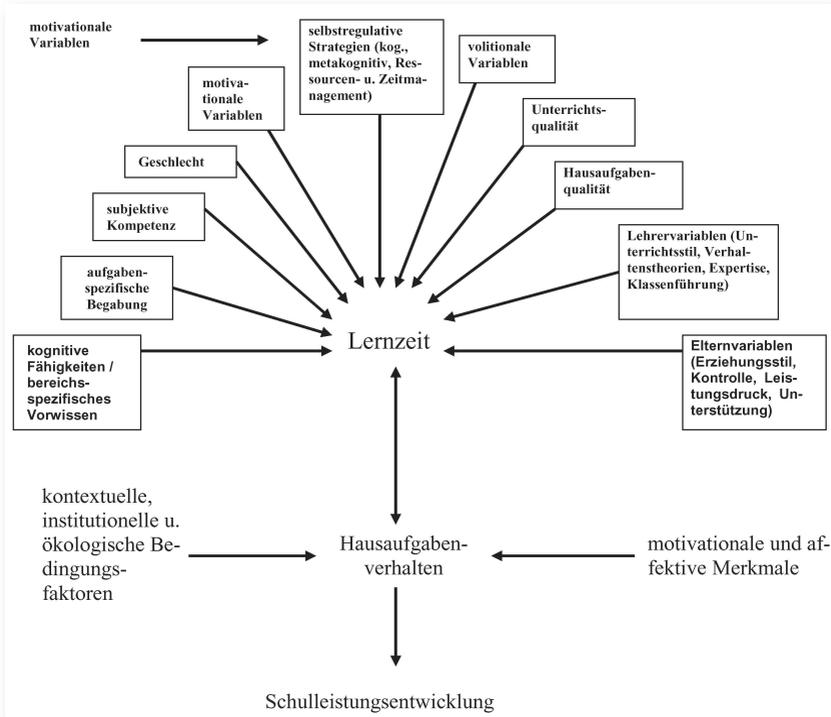
Zum gleichen Ergebnis kamen Trautwein, Köller und Baumert (2001), die einen Teildatensatz aus der Längsschnittstudie BIJU („Bildungsverläufe und psychosoziale Entwicklungsverläufe im Jugendalter“) des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung, Berlin, analysierten. Es sei *„festzustellen, dass auch die individuell aufgewendete Zeit für Hausaufgaben in einem negativen Verhältnis zur vorhergesagten Leistung steht“*.

Wichtiger als die reine Lernzeit – und das ist die zentrale Aussage – ist das Wie ihrer Ausgestaltung: das Maß an Effektivität und Effizienz im Hausaufgabenverhalten.

Dessen Ausprägung hängt auf Schülerseite von vielfältigen motivationalen Wirkfaktoren ab, weiter von der Beherrschung und Anwendung kognitiver, metakognitiver und volitionaler Strategien sowie der Qualität des Ressourcen- und Zeitmanagements, mithin vom Ausmaß der Fähigkeit zu selbstreguliertem Arbeiten⁶.

Die folgende Übersicht versucht, das Geflecht von Determinanten der Schulleis-

tion über den Faktor Zeit und das Hausaufgabenverhalten darzustellen. Aufgrund der Eindimensionalität der Illustration können dabei weder Interaktionsrichtungen noch die Wirkintensität der einzelnen Merkmale abgebildet werden; auffallend ist, dass motivationale Variablen sowohl direkt als auch indirekt (über die Lernzeit sowie über diese beeinflussende selbstregulative Strategien) auf das HA-Verhalten einwirken:



Geht man nun dem berechtigten Interesse nach, das Hausaufgabenverhalten und dessen Einfluss auf die Leistungsentwicklung zwischen Halbtags- und Ganztagschülern zu vergleichen, so stößt man im Vorfeld auf weitere bedeutende Restriktionen.

Es geht um ein Kernproblem im Themenspektrum Ganztagschule, welches in der Vielfalt der Modelle und Organisationsformen und der daraus zwangsläufig resultierenden Einschränkung der Vergleichbarkeit steckt, was kumulativ zu der schwer überschaubaren Fülle an Schularten betrachtet eine Ableitung von Befunden und damit deren Transfer oder gar eine Generalisierbarkeit von vorneherein nahezu unmöglich macht. Zumindest gilt dies für die verschiedenartigen offenen und teilweise gebundenen Systeme. So können außerhalb der voll gebundenen, für

alle Schüler der betreffenden Einrichtung obligatorischen Ganztagschulen, über den Einzelfall hinausgehend weder Leistungseffekte noch bspw. Wirkungen ganztägiger Schulformen auf sozialintegrative Merkmale und das Schulklima gemessen werden. Aber selbst in gebundenen Systemen sind Aussagen aufgrund fehlender Kontrollgruppen und der schwer herauszurechnenden Klasseneffekte nur bedingt verallgemeinerbar.

Auf der Folie all dieser Einschränkungen wird das ernüchternde Fazit von zwei der profiliertesten einschlägig arbeitenden Wissenschaftler verständlich: *„Despite the long history of homework and homework research, the role that homework plays in enhancing student achievement is, at best, only partly understood“* (Trautwein & Köller 2003a).

Dies trifft in besonderer Weise für das bislang nur sehr vereinzelt mit empirischen Methoden untersuchte Verhältnis zwischen dem Hausaufgabenverhalten und der Schulform (im Bezug auf Schulleistung, Motivation usw.) zu: ein weitgehend blinder Fleck der pädagogischen Forschung.

Für die Entwicklungsplanung der Schulform GTS ist aber unzweifelhaft die Frage bedeutsam, ob Schüler durch betreute Hausaufgabenbearbeitung in einer Ganztagschule, deren vollständiger Ersatz durch integrativ-kompensatorische Maßnahmen bislang eher die Ausnahme ist, gegenüber ihren Mitschülern mit traditioneller (häuslicher) Erledigung der Hausarbeiten einen Vorteil erfahren, der sich letztlich in messbar besseren Schulleistungen ausdrückt.

Als Zusammenfassung der bisherigen Forschung lässt sich dazu feststellen, dass bis heute keine Befunde vorliegen, die *„Kausalschlüsse im Sinne der Gleichung Ganztagschule = bessere Schülerleistungen“* erlauben würden (Holtappels 2003) – aber auch das Gegenteil kann nicht ernsthaft behauptet werden. Aktuell, aber nicht immer eindeutig sind Ergebnisse einzelner Teilstudien des Projekts INGA (Innovation Ganztagschule)⁸, die deshalb hier etwas eingehender behandelt werden.

In ihrem Aufsatz *„Welche Merkmale zeichnen Schülerinnen und Schüler aus, die die Ganztagschule besuchen?“* stellen Andrea Stuck und Reinhold S. Jäger (2005) eine vergleichende Analyse mit Halbtagschülern an, wobei sie *„aus der Fülle der erhobenen Merkmale nur diejenigen [herausgreifen], in denen die Unterschiede zwischen beiden SchülerInnengruppen statistisch signifikant sind“* (ebd.). Hierbei beziehen die beiden Autoren sich auf vier Skalen mit insgesamt 33 Aussagen zu den Merkmalen *„Zutrauen in die eigenen Fähigkeiten“*, *„Angst vor Überprüfungen“*, *„Anstrengungsbereitschaft und fachspezifische Anforderungen“* sowie *„Strategisches Arbeiten“*.

Sie machen eine Reihe signifikanter Unterschiede zwischen Halbtags- und Ganztagschülern aus (leider ohne Angaben zum Korrelationskoeffizienten [Pearsons r] und dem Maß der statistischen Bedeutsamkeit [Signifikanzniveau]), die hier kurz aufgezählt werden sollen:

- Im Unterschied zu Halbtagschülern kontrollieren Ganztagschüler ihre Hausaufgaben nach deren Erledigung;

- sie „arbeiten eher auch dann für die Schule, wenn sie keine Hausaufgaben aufhaben, und
- sie stellen sich eher einen Zeitplan für das Üben und Lernen zusammen als die Schülerinnen und Schüler, welche die Ganztagschule nicht besuchen“.
- Sie geben ferner an, konzentrierter arbeiten zu können als die Halbtagschüler
- und mehr Hilfe bei der Erledigung ihrer Aufgaben zu benötigen.
- Sie „haben im Durchschnitt etwas schlechtere Noten in Mathematik, Deutsch und Biologie“ (ohne dass gesagt wird, ob es sich hier um Leistungstests, Klassenarbeiten oder Zeugnisnoten handelt; für Deutsch und Mathematik werden die Notendurchschnitte mit 2,9 [HTS] zu 3,1 [GTS] mitgeteilt).
- Aus ihrer Befragung ergibt sich, dass sie „deutlich mehr Nachhilfe [...] bekommen als ihre Klassenkameraden, die die GTS nicht besuchen“ (es wurde dabei aber nicht abgeklärt, ob die Ganztagschüler die Teilnahme an der schulinternen Hausaufgabenbetreuung und/oder am Förderunterricht dem Komplex ‚Nachhilfe‘ zurechnen).

Jürgen Wiechmann vom Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Landau, im INGA-Konsortium federführend bei der wissenschaftlichen Begleitung der rheinland-pfälzischen Ganztagschulen, ermittelte für die Schülerseite drei Faktoren, die „in der Arbeitsgestaltung den deutlichsten Einfluss auf die vollständige Erledigung der Hausaufgaben haben“ (Wiechmann 2004), nämlich:

- die selbstbestimmte Aktivität,
- die formale Unterstützung durch die Betreuungsperson und
- das Geschlecht („Mädchen beenden ihre Arbeiten seltener als Jungen“ [ebd.] in der vorgesehenen Zeitspanne).

Schüler, die ihre Arbeitsabläufe planen, die im Unterricht, mitunter auch in der Hausaufgabenbetreuung selbst (vgl. Wiechmann, 2006), gelernt haben, Zeitmanagement zu praktizieren und Arbeitstechniken sowie -strategien anzuwenden, sind am ehesten in der Lage, ihre Arbeiten – ohne Fremdevaluation – in der zur Verfügung stehenden Zeit erfolgreich abzuschließen (vgl. Ständebach 2003).

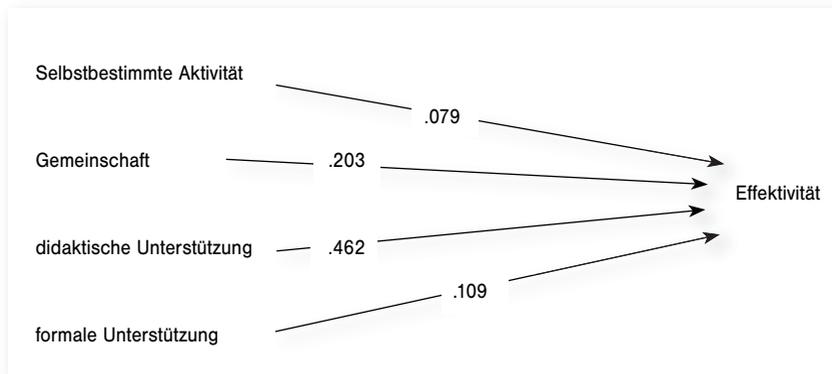
Von der Lehrerseite wird als ein vorrangiges Ziel der Hausaufgabenbetreuung postuliert, autonomes und selbstgesteuertes Lernen zu fördern, wie Wiechmann als ein Ergebnis der Auswertung von Interviews mit betroffenen Pädagogen berichtet. Dies korrespondiert hervorragend mit dem, was Clemens Trudewind und Kollegen⁹ als *Anregungsfunktion* in der elterlichen Unterstützung des kindlichen HA-Verhaltens bezeichnen. Sie schließt emotionales Engagement, die Bereitstellung von Hilfsmitteln und die Abschirmung gegen Störungen ein, vermeidet aber Formen direkter Instruktion.

Helmke, Schrader und Lehneis-Klepper (1991) sprechen in diesem Zusammenhang von einer Prozessorientierung im Verhalten. Diese fokussiert nicht auf Ergebnisse, sie impliziert den Wunsch nach Kompetenzerweiterung und tieferem Gegenstandsverständnis und zielt darauf ab, die Fähigkeit zu selbstreguliertem

Lernen weiterzuentwickeln. Von daher ist Prozessorientierung, in Anlehnung an Erkenntnisse von Deci und Ryan (1985, 1993), autonomieunterstützend und motivationsaufbauend. Für Maßnahmen, für die dieses Kriterium gilt, konnte nachgewiesen werden, dass sie die Selbständigkeit der Kinder im Rahmen ihres schulischen Arbeitens fördern.

Was eine strukturelle Verbesserung bzw. Stärkung des Hausaufgabenverhaltens anbelangt, liegt hier eine Kernaufgabe der Schule, unabhängig von der besuchten Schulform, ist aber in der Praxis einer Ganztagschule sicher systematischer, nachhaltiger und einheitlicher zu realisieren.

Bezüglich der Frage nach den Faktoren, die aus Sicht der Schüler die Effektivität der während der Hausaufgabenbetreuung in der GTS geleisteten Arbeit beeinflussen, wurden Probanden der INGA-Studie¹⁰ fünf Items vorgelegt. Die Resultate ...



Einflüsse auf die Wahrnehmung von Arbeitseffektivität (nach Wiechmann 2004)

... zeigen, dass der mit Abstand wirkmächtigste Einfluss von der Erfahrung einer didaktischen Unterstützung ausgeht.

Das Erleben sozialer Nähe spielt ebenfalls eine nennenswerte Rolle, was sich sowohl auf die Lerngruppe als auch auf die durch den Betreuer ausgestalteten Rahmenbedingungen beziehen mag. Ein positives Lernklima und das Aufrechterhalten einer „balancierten Ruhe“ (vgl. Wiechmann 2006) werden dies begünstigen.

Auffallend ist, dass aus Schülersicht die Selbstbestimmtheit des Vorgehens zwar Arbeitstempo und -disziplin befördert, nicht aber für die Effektivität dieser Arbeit verantwortlich zeichnet.

Auch der formalen Unterstützung, die sich eher an Äußerlichkeiten, evtl. auch an einer Bestätigung der Richtigkeit des Ergebnisses orientiert, wird wenig Bedeutung beigemessen – was sich mit früheren wissenschaftlichen Erkenntnissen deckt (vgl. Trudewind & Wegge 1989; Weinert & Helmke 1997).

In der Gruppe der Grundschüler konnten „keine Unterschiede in der wöchent-

lichen Hausaufgabenzeit zwischen den GTS-Kindern und den Nicht-GTS-Kindern aufgefunden werden“ (Jäger et al. 2005), bei den Sekundarstufenschülern war der Zeiteinsatz schulfachabhängig.

Die Autoren halten das Ergebnis für „vieldeutig“ und bieten als Erklärung für die zwischen den Gruppen ausgemachten Unterschiede einerseits ungünstigere Arbeitsbedingungen mit mehr Störungen und damit verbundenem größeren Ablenkungspotenzial an, andererseits die Vermutung, das betreute Arbeiten bringe eine höhere Intensität mit sich, was längere Arbeitszeiten generiere – „beide Aspekte sind als paradoxe Reaktion aufzufassen“ (Jäger et al. 2005).

Der Autor des vorliegenden Aufsatzes ging der zentralen Frage nach dem Zusammenhang zwischen dem Hausaufgabenverhalten und der Schulform in einer eigenen Studie¹¹ unter einer zweigeteilten Fragestellung nach:

- Unterscheiden sich Halbtagschüler von Ganztagschülern in zentralen Ausgangsvariablen wie Intelligenz, Leistungsmaßen, Hausaufgabenverhalten, Interesse sowie motivationalen Variablen?
- Ergeben sich bei den gleichen Variablen (ausgenommen der hier nicht wiederum untersuchten Intelligenz) bei längsschnittlicher Betrachtung über mehrere Messzeitpunkte signifikante Unterschiede?

Die im Folgenden knapp referierten Ergebnisse greifen diese zweigeteilte Fragestellung auf und beziehen sich auf derartige etwaige Unterschiede zwischen Halbtags- und Ganztagschülern.

Wichtigstes Resultat für die Querschnitt- wie die Längsschnittuntersuchung: Weder die absoluten Hausaufgabenzeiten noch die Streuungen bei der aufgewandten Zeit unterscheiden sich zu beiden Messzeitpunkten zwischen den beiden Gruppen der Halbtags- und Ganztagschüler/innen.

Klammert man den Aspekt „Interesse“ aus¹², so replizieren die hier ermittelten Ergebnisse mithin die wenigen zum Vergleich von Halbtags- und Ganztagschülern vorliegenden Befunde weitgehend und bekräftigen: Bezüglich der kognitiven Eingangsvoraussetzungen, beim Hausaufgabenverhalten, hinsichtlich der gemessenen motivationalen Variablen und im Nachhilfebedarf bestehen keine signifikanten schulformabhängigen Unterschiede.

Eine eindeutige Bestätigung fand dabei – für beide Gruppen gleichermaßen – die von Schmitz und Skinner (1993), Trautwein, Köller und Baumert (2001) sowie Trautwein und Köller (2002) ermittelte und bereits berichtete negative Beziehung zwischen investierter Lernzeit und Schulleistung: Je mehr Zeit für Hausaufgaben aufgewandt wurde und je stärker dieses Zeitinvestment über die beobachteten Zeiträume hinweg streute, desto schlechter fiel die Schulleistung, gemessen in (Zeugnis-)Noten, aus; absolutes Zeitmaß und insbesondere die Konstanz im Arbeiten erweisen sich so wieder als zuverlässige Vorhersagewerte (Prädiktoren) für eine Leistungsentwicklung.

Insgesamt muss aber einschränkend festgehalten werden, dass weder das Design

dieser Studie noch die recht singuläre Ausprägung des hier untersuchten Modells von Ganztagsschule (rpl. „GTS in Angebotsform“; teilweise gebunden; additiv organisiert) übertragbare Aussagen oder gar weit reichende verallgemeinernde Schlussfolgerungen erlauben.

Anmerkungen

- 1 Vgl. Dolch 1969; Geißler & Schneider 1982
- 2 Vgl. z.B. Höhmann 2006; Kohler 2000; Schwemmer 1980
- 3 Zur Haltung der Lehrer vgl. z.B. Eigler & Krumm 1972; Holzmüller 1982; Schmidt 1984; Sommerla 1978; Wittmann 1964, zuletzt Norbert Wolf in seinen 2006/07 veröffentlichten Untersuchungen; zu den Eltern vgl. z.B. Holzmüller 1982; Wolf 2007c; zu den Schülern vgl. Haag 1991 u. 1994; Wolf 2007b.
- 4 In den 20 Studien, in denen Klassen mit vs. ohne HA-Vergabe verglichen worden waren, *„zeigte sich zusammengefasst ein schwacher, aber signifikanter Leistungsvorteil (Effektstärke $d=.21$) von Schulklassen mit Hausaufgaben gegenüber Schulklassen ohne Hausaufgaben. Die Korrelation zwischen Hausaufgabenzeit und Leistungsniveau war in der Analyse von Cooper in 43 von insgesamt 50 Studien statistisch bedeutsam und positiv“* (Mischo & Haag 2006).
- 5 Vgl. z.B. Farrow, Tymms & Henderson 1999; de Jong, Westerhof & Creemers 2000
- 6 Vgl. z.B. Brunstein & Spörer 2001; Wagner & Spiel 1999; 2002
Vgl. Henze 1978 (Wolfsburger GTS-Untersuchung zu etwaigen Folgen einer HA-Integration bzw. Kompensation durch eine zusätzl. wöchentl. Mathematikstunde), Ipfling & Lorenz (1979) sowie Ipfling (1981; Bericht zu einem Experimentalprogramm mit 34 Ganztags-Modellversuchen aus den Jahren 1971-77 an Sekundarschulen aus mehreren Bundesländern, angestoßen durch Empfehlungen der Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates von 1968/69). Die Auswertung einer kleinen Teil-Stichprobe des LAU-Datensatzes (Lern-Ausgangslagen-Untersuchung; „Aspekte der Lernausgangslage und der Lernentwicklung“ von Hamburger Schülern der 7. bis 9. Jahrgangsstufe; vgl. Lehmann 2002) ergab, dass sich die durchschnittlichen allgemeinen Fachleistungen eher marginal zwischen ganztägig und halbtägig geführten Schulen unterscheiden. *„Schüler an ganztägig geführten traditionellen Hamburger Haupt- und Realschulen scheinen demzufolge bei gleichen Voraussetzungen etwas besser zu sein als Angehörige derselben Jahrgangsstufe an entsprechenden halbtägig geführten Schulen“* (Radisch & Klieme 2004). Die Ergebnisse einer sekundäranalytischen Auswertung von Daten der hessischen Arbeitsplatz-Untersuchung (APU) aus dem Projekt „Schulentwicklung, Qualitätssicherung und Lehrerverarbeit“ von Steinert, Schweizer und Klieme (2003) sind für unsere Fragestellung nicht generalisierbar. Interessant ist aber der Hinweis: *„Hinsichtlich der Mitarbeit von Schülern im Unterricht lassen sich keine signifikanten Unterschiede zwischen ganztägig und halbtägig geführten Schulen feststellen“* (Radisch & Klieme 2004). In ihrem Aufsatz über „*Wirkungen ganztägiger Schulorganisation. Bilanz und Perspektiven der Forschung*“ stellen die beiden Autoren abschließend fest: *„In mehreren Fallstudien wurde kein signifikanter Unterschied in den schulischen Leistungen festgestellt bzw. schnitten die Schüler an ganztägig*

geführten Schulen etwas schlechter ab (vgl. etwa Witting 1997, S. 195 ff., Eigler et al. 1977, S. 94 ff., Fendel 1967, S. 141 ff.). Allerdings scheinen die Ganztagschulen aufgrund eines meist schlechteren durchschnittlichen sozialen Hintergrunds der Schüler bessere Ergebnisse zu erreichen als beispielsweise bei Kontrolle sozioökonomischer Faktoren zu erwarten wäre. Hinsichtlich der Wirkung auf sozialintegrative Merkmale und das Schulklima scheinen ganztägig geführte Schulen etwas besser da zu stehen als dies bei halbtägig geführten Schulen der Fall ist (vgl. etwa Witting 1997, S. 207 ff., Joppich 1979, S. 638 ff.)“ (Radisch & Klieme 2004).

- 8 Im Rahmen eines vom rheinland-pfälzischen Bildungsministerium initiierten Projekts des Zentrums für empirische pädagogische Forschung der Universität Landau (August 2003 bis Juli 2005; vgl. www.inga.zepf.uni-landau.de.) fand Anfang Oktober 2004 eine Erhebung von Daten zum Hausaufgabenverhalten (Eltern-, Schüler- und Lehrerfragebogen, Lerntagebuch für die Woche vom 04. bis 08.10.2004) in sieben der acht beteiligten Schulen aus zwei rheinland-pfälzischen Regionen der Schularten Grundschule, Hauptschule, Regionale Schule, Realschule, Gymnasium und Förderschule Lernen statt. Die Stichprobe bestand aus insgesamt 3494 Schülern der 3. bis 10. Klassen (mit dem Schwerpunkt in den Klassenstufen 5-8), davon 397 (= 12,8 %) Ganztagschüler (vgl. Jäger et al. 2005; vgl. www.inga.zepf.uni-landau.de/aktuell/hausaufgabenbefragung/lerntagebuch.pdf).
- 9 Vgl. Trudewind & Husarek 1979; Trudewind & Wegge 1989 anhand der Daten eines kompletten Einschulungsjahrgangs der Stadt Bochum.
- 10 Hier: N = 1377 Schüler der Klassenstufen 3 bis 10 aus Grund-, Haupt- und Realschulen, Gymnasien und einer Regionalen Schule; die zu Grunde liegende Regressionsanalyse erreichte 54% Varianzaufklärung.
- 11 Schuljahr 2004/05: Querschnitt N = 135 Schüler der Klassenstufen 7/8, Längsschnitt (Prätest, 2 Posttests) N = 147 Schüler der Klassenstufen 5/6 einer Regionalen Schule in RP als ‚Ganztagschule in Angebotsform‘; Anteil GTS: 26,95%; Anteil d. Mädchen: 39%; abgefragte Variablen: Intelligenz, Interesse, Selbstkonzept, Lern- und Leistungsmotivation, Prüfungsangst, Schul(un)lust, Arbeitsverhalten, Handlungskontrolle, Nachhilfebedarf; eugnissnoten; sechswöchiges HA-Protokoll im Querschnitt, zwei je 2-wöchige HA-Protokolle im Längsschnitt.
- 12 Zusammenfassend kann man sagen, dass das Interesse im Fach Deutsch über die Zeit in beiden Jahrgangsstufen abnimmt. In Englisch und Mathematik trifft dies in der 6. Klassenstufe nur für die Halbtagschüler zu, während bei den Ganztagschülern eine gegenteilige Entwicklung eintritt. Von sechs möglichen Wechselwirkungen entwickeln sich demnach zwei deutlich positiv zugunsten der Ganztagschüler. Das Phänomen lässt sich – teilweise – durch Klasseneffekte sowie eine „Normalisierung“ (nach vorangegangener starker Abweichung) erklären; es widerspricht generell einschlägigen Befunden zur Interessensentwicklung im Fach Englisch (vgl. Trautwein, Köller & Baumert 2001; Trautwein & Köller 2002) und auch vergleichbaren Befunden der INGA-Studie zur Entwicklung des Interesses bei der Nutzung von GTS-Angeboten unter Fünft- und Sechstklässlern (vgl. Stuck & Jäger 2005).

Literatur

- Adrion, D. (1975): Den Rest macht ihr zu Hause. Zur Revision unserer Hausaufgabenpraxis. In: D. Adrion/K. Schneider (Hrsg.): Grundschule im Wandel. Texte zur Reform des Grundschulunterrichts. Ravensburg, S. 213-227.
- Baumert, J./Bos, W./Watermann, R. (1998): TIMSS/III. Schülerleistungen in Mathematik und den Naturwissenschaften am Ende der Sek. II im internationalen Vergleich, hrsg. vom Max-Planck-Institut für Bildungsforschung. Berlin.

- Baumert, J./Lehmann, R.H./Lehrke, M./Schmitz, B./Clausen, M./Hosenfeld, I./Köller, O./Neubrand, J. (1997): TIMSS. Mathematisch-naturwissenschaftlicher Unterricht im internationalen Vergleich. Deskriptive Befunde. Opladen.
- Bayerisches Staatsinstitut für Pädagogik und Bildungsforschung (Hrsg.) (1983): Handreichungen – Hausaufgaben in Unter- und Mittelstufen des Gymnasiums. Donauwörth
- Bloom, B.S. (1976): *The process of schooling*. New York.
- Brunstein, J.C./Spörer, N. (2001): Selbstgesteuertes Lernen. In: D.H. Rost (Hrsg.): *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie*. 2., überarb. u. erw. Aufl. Weinheim, S. 622-629.
- Carroll, J.B. (1963): A model of school learning. In: *Teachers' College Record*, 64, S. 723-733.
- Carroll, J.B. (1973): Ein Modell schulischen Lernens. In: W. Edelstein/D. Hopf (Hrsg.): *Bedingungen des Bildungsprozesses*. Stuttgart, S. 234-250.
- Carroll, J.B. (1985): The model of school learning. Progress of an idea. In: C.W Fisher/ D.C. Berliner (Eds.): *Perspectives on instructional time*. New York, pp. 29-58.
- Coleman, J.S./Campbell, E.Q./Hobson, C.J./McPartland, J./Mood, A.M./Weingeld, F.D./York, R.L. (1966): *Equality of educational opportunity*. Washington (US Government Printing Office).
- Cooper, H. (1989a): *Homework*. Longman/White Plains/New York.
- Deci, E.L./Ryan, R.M. (1985): *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York.
- Deci, E.L./Ryan, R.M. (1993): Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 39, S. 223-238.
- Derschau, D. v. (1979): Die Problematik von Hausaufgaben. Überblick über den Forschungs- und Diskussionsstand und Überlegungen zur sinnvollen Gestaltung von Hausaufgaben. In: *Ders., Hausaufgaben als Lernchance. Zur Verknüpfung schulischen und außerschulischen Lernens*. München/Wien/Baltimore, S. 20-59.
- Döhrmann, I. (1966): Untersuchung zur hausaufgabenfreien Unterrichtsgestaltung. In: *Pädagogik (DDR)*, 24, 2. Beiheft, S. 10-25.
- Dolch, J. (1969): *Lehrplan des Abendlandes*. Ratingen.
- Eigler, G./Krumm, V. (1972b): Zur Problematik der Hausaufgaben (²1979). Weinheim/Basel.
- Enzensberger, H.M. (1982): Plädoyer für den Hauslehrer. Ein Bißchen Bildungspolitik. In: *Bericht: erziehung* (11), S. 78-85.
- Farrow, S./Tymms, P./Henderson, B. (1999): Homework and attainment in primary schools. In: *British Educational Research Journal*, 25, S. 323-341.
- Ferdinand, W./Klüter, M. (1968): Hausaufgaben in der Diskussion. In: *Schule und Psychologie*, 15 (4), S. 97-105.
- Geißler, E./Schneider, H. (1982): *Hausaufgaben*. Darmstadt.
- Haag, L. (1991): Hausaufgaben am Gymnasium. Eine empirische Studie. Weinheim.
- Haag, L./Mischo, C. (2002): Saisonarbeiter in der Schule – einem Phänomen auf der Spur. In: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 16, 2. Themenheft, S. 109-115.
- Hascher, T./Bischof, F. (2000): Integrierte und traditionelle Hausaufgaben in der Primarschule – ein Vergleich bezüglich Leistung, Belastung und Einstellungen zur Schule. In: *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 47 (4), S. 252-265.
- Helmke, A. (2003): Unterrichtsqualität erfassen – bewerten – verbessern. Seelze.
- Helmke, A./Schrader, F.-W./Lehneis-Klepper, G. (1991): Zur Rolle des Elternverhaltens für die Schulleistungsentwicklung ihrer Kinder. In: *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 23, S. 1-22.
- Helmke, A./Weinert, F. E. (1997): Bedingungsfaktoren schulischer Leistungen. In: F.E. Weinert (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie*. Bd. 3: *Psychologie der Schule und des Unterrichts*. Göttingen, S. 71-176.

- Henze, G. (1978): Das Konzept der Hausaufgabenintegration im Effektivitätsvergleich mit der traditionellen Hausaufgabenpraxis. In: Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.), *Hausaufgaben – empirisch untersucht: Ergebnisse aus dem Schulversuch Ganztagschule (Schulversuche und Schulreform Bd. 16, S. 215-253)*. Hannover.
- Heyer, I. (2002): Die Hausaufgabenfrage in der Ganztagschule. PZ-Information Pädagogik 2/2002. Bad Kreuznach.
- Holtappels, H.G. (2003): Ganztagschule als Antwort auf PISA? Lerndefizite und Strukturprobleme im Schulsystem als Herausforderung für ganztägige Schulkonzepte. In: *Schulverwaltung spezial. Zeitschrift für Schulleitung, SchulAufsicht und SchulKultur. Sonderausg. 1. Kronach u.a., S. 10-13*.
- Höhmann, K./Holtappels, H.G. (2006): Ganztagschule gestalten. Konzeption – Praxis – Impulse. Stuttgart.
- Holzmüller, H. (1982): Kritik der betroffenen Eltern: Belastung durch Hausaufgaben. In: H. Beisenherz et al. (Hrsg.), *Schule in der Kritik der Betroffenen (S. 128-185)*. München
- Hoos, K. (1998): Das Dilemma mit den Hausaufgaben. Gedanken über ein umstrittenes didaktisches Mittel. In: *Die Deutsche Schule, 90, S. 50-63*.
- Hosenfeld, I./ Helmke, A./ Ridder, A./Schrader, F.-W. (2002): Die Rolle des Kontextes. In: A. Helmke/R.S. Jäger (Hrsg.): *Das Projekt MARKUS. Mathematik-Gesamterhebung Rheinland-Pfalz: Kompetenzen, Unterrichtsmerkmale, Schulkontext. (VEP-Aktuell, Bd.2, S. 155-256)*. Landau.
- Husén, T. (Ed.) (1967): *International Study of Achievement in Mathematics. 2 Bde.* Stockholm/New York.
- Ipfling, H.-J. (1981): Modellversuche mit Ganztagschulen und anderen Formen ganztägiger Förderung. Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung. Bonn.
- Ipfling, H.-J. (2002): Ganztagschule – Erfahrungen aus einem früheren Modellversuch des Landes Rheinland-Pfalz. In: Institut für schulische Fortbildung und schulpсихologische Beratung des Landes Rheinland-Pfalz (Hrsg.), *Unterwegs zur Ganztagschule. Ein Reader (S. 109-117)*. Speyer.
- Ipfling, H.-J./Lorenz, U. (1979): Schulversuche mit Ganztagschulen. Bericht der Projektgruppe zur Begleitung der Schulversuche mit Ganztagschulen in Rheinland-Pfalz 1971-1977. Kultusministerium Rheinland-Pfalz. Mainz.
- Jäger, R.S./Stuck, A./Lissmann, U./Wagner, S. (2005): Hausaufgabenzeit in der Ganztagschule. Ein empirischer Beitrag. Universität Landau.
- de Jong, R./Westerhof, K.J./Creemers, B.P.M. (2000): Homework and student math achievement in junior high schools. In: *Educational Research & Evaluation, 6, pp. 130-157*.
- Keck, R.W. (1978): Das Problem der Hausaufgaben in pädagogischer und didaktischer Sicht – ein systematischer Versuch zur Funktionsbeschreibung. In: Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.), *Hausaufgaben – empirisch untersucht: Ergebnisse aus dem Schulversuch Ganztagschule (S. 15-70)*. Hannover.
- Kirn, E. (1978): Die Hausaufgabe in der Einschätzung der Eltern und Schule – Überprüfung der den Hausaufgaben zugeschriebenen pädagogischen und didaktischen Funktion oder Hausaufgaben-situation – Teil eines heimlichen Lehrplanes? In: *Schulversuche und Schulreform, Bd. 16: Hausaufgaben – empirisch untersucht (S. 147-214)*. Hannover.
- Kohler, B. (2000): Weniger ist oft mehr: Hausaufgaben sinnvoll stellen. In: *Pädagogik, 52 (2), S. 25-27*.
- Krumm, V. (2001): Elternhaus und Schule. In: D.H. Rost (Hrsg.): *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie, 2. neu bearb. u. erw. Aufl. (S. 108-115)*. Weinheim.
- Lehmann, R. (2002): Kurze Stellungnahme zur Lernentwicklung an den Ganztagschulen. Unveröffentlichtes Manuskript. Humboldt-Universität Berlin.
- Nilshon, I. (1995): Schule ohne Hausaufgaben? Eine empirische Studie zu den Auswirkungen

- der Integration von Hausaufgabenfunktionen in den Unterricht einer Ganztagschule, Münster/New York.
- Nilshon, I. (1999): Hausaufgaben und selbständiges Lernen – ein Paradoxon. Herausgegeben vom Deutschen Jugendinstitut e.V. im Rahmen des Projekts „Lebenswelten als Lernwelten“. München.
- Nilshon, I. (2001): Hausaufgaben. In: D.H Rost (Hrsg.), Handwörterbuch Pädagogische Psychologie, 2. neu bearb. u. erw. Aufl. Weinheim, S. 231-239.
- Paschal, R./Weinstein, T./Walberg, H. (1984): The effects of homework on learning: A quantitative synthesis. In: *Journal of Educational Research* 78, pp. 97-104.
- polis Gesellschaft für Politik- und Sozialforschung mbH (2004): Die Ganztagschule in Rheinland-Pfalz aus der Sicht der beteiligten Eltern. Ergebnisse einer Wiederholungsbefragung. München.
- Radisch, F./Klieme E. (2004): Wirkungen ganztägiger Schulorganisation. Bilanz und Perspektiven der Forschung. In: *Die Deutsche Schule*, 96 (2), S. 153-169.
- Roller, K. (1906): Erhebungen über das Maß der häuslichen Arbeitszeit, veranstaltet in einer Oberrealschulklasse. In: *Zeitschrift für Schulgesundheitspflege*, 19 (1), S. 1-28.
- Roßbach, H.-G. (1995): Hausaufgaben in der Grundschule. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung. In: *Die Deutsche Schule*, 87, S. 103-112.
- Rutter, M./Maughan, M.P./Mortimore, P./Ouston, J. (1980): Fünfzehntausend Stunden. Schulen und ihre Wirkungen auf Kinder. Weinheim.
- Schmidt, H.J. (1984): Hausaufgaben in der Grundschule. Lüneburg.
- Schmitz, B./Skinner, E. (1993): Perceived control, effort, and academic performance: Interindividual, intraindividual, and multivariate time-series analyses. In: *Journal of Personality and Social Psychology*, 64, pp. 1010-1028.
- Slavin, R. E. (1994): Quality, appropriateness, incentive, and time: A model of instructional effectiveness. In: *International Journal of Educational Research*, 21, pp. 141-157.
- Sommerla, G. (1978): Praxis, Effektivität und Funktionen traditioneller Hausaufgaben im Urteil von Lehrern. In: Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.): *Schulversuche und Schulreform*, Bd. 16: Hausaufgaben – empirisch untersucht: Ergebnisse aus dem Schulversuch Ganztagschule. Hannover, S. 71-146.
- Schrader, F.-W./Helmke, A. (2002): Motivation, Lernen, Leistung. In: A. Helmke/R.S. Jäger (Hrsg.): *Das Projekt MARKUS. Mathematik-Gesamterhebung Rheinland-Pfalz: Kompetenzen, Unterrichtsmerkmale, Schulkontext.* (VEP-Aktuell, Bd. 2, S. 257-324). Landau.
- Schwemmer, H. (1980): Was Hausaufgaben anrichten. Von der Fragwürdigkeit eines durch Jahrhunderte verewigten Tabus in der Hausaufgabenschule unsere Zeit. Paderborn.
- Ständebach, R. (2002): Auf dem Weg zur Ganztagschule – ein Praxisbeispiel (Grundschule St. Julian). In: Institut für schulische Fortbildung und schulpсихologische Beratung des Landes Rheinland-Pfalz (Hrsg.), *Unterwegs zur Ganztagschule. Ein Reader* (S. 17-49). Speyer.
- Steinert, B./Schweizer, K./Klieme, E. (2003): Ganztagsbetreuung und Schulqualität aus der Sicht von Lehrkräften. In: E.J. Brunner/P. Noack/G. Scholz/I. Scholl (Hrsg.), *Diagnose und Intervention in schulischen Handlungsfeldern*. Münster, S. 73-87.
- Stuck, A./Jäger, R.S. (2005): Welche Merkmale zeichnen Schülerinnen und Schüler aus, die die Ganztagschule besuchen? Universität Landau.
- Trautwein, U./Köller, O. (2002): Der Einfluss von Hausaufgaben im Englisch-Unterricht auf die Leistungsentwicklung und das Fachinteresse. In: *Empirische Pädagogik. Zeitschrift zu Theorie und Praxis erziehungswissenschaftlicher Forschung*, 16 (3), S. 285-310.
- Trautwein, U. & Köller, O. (2003a): The Relationship Between Homework and Achievement – Still Much of a Mystery. In: *Educational Psychology Review*, 15 (2), pp. 115-145.
- Trautwein, U./Köller, O. (2003b): Was lange währt, wird nicht immer gut. Zur Rolle selbst-

- regulativer Strategien bei der Hausaufgabenenerledigung. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 17 (3/4), S. 199-209.
- Trautwein, U./Köller, O./Baumert, J. (2001): Lieber oft als viel: Hausaufgaben und die Entwicklung von Leistung und Interesse im Mathematik-Unterricht der 7. Jahrgangsstufe. In: Zeitschrift für Pädagogik, 47, S. 703-724.
- Trudewind, C./Husarek, B. (1979): Mutter-Kind-Interaktion bei der Hausaufgabenanfertigung und die Leistungsmotiventwicklung im Grundschulalter – Analyse einer ökologischen Schlüsselsituation. In: H. Walter/R. Oerter (Hrsg.): Ökologie und Entwicklung. Mensch-Umwelt-Modelle in entwicklungspsychologischer Sicht. Donauwörth, S. 229-246.
- Trudewind, C./Wegge, J. (1989): Anregung – Instruktion – Kontrolle: Die verschiedenen Rollen der Eltern als Lehrer. In: Unterrichtswissenschaft, 17, S. 133-155.
- Wagner, P./Spiel, C. (1999): Arbeitszeit für die Schule – zu Variabilität und Determinanten. In: Empirische Pädagogik, 13, S. 123-150.
- Wagner, P./Spiel, C. (2002b): Zeitinvestment und Lerneffektivität: Eine Analyse in Hauptschule und Gymnasium hinsichtlich Persönlichkeitsvariablen, Arbeitshaltung und Bedingungsfaktoren. In: Empirische Pädagogik. Zeitschrift zu Theorie und Praxis erziehungswissenschaftlicher Forschung, 16 (3), S. 357-382.
- Walberg, H.J. (1984): Improving the productivity of America's schools. In: Educational Leadership, 41 (8), pp. 19-27.
- Wiechmann, J. (2004): Erste Ergebnisse der Befragung zur Hausaufgabenbetreuung (Stand 30.7.04: www.inga.zepf.uni-landau.de).
- Wiechmann, J. (2006): Die methodische Gestaltung der Hausaufgabenbetreuung. In: Pädagogische Rundschau, 60 (3), S. 297-309.
- Wittmann, B. (1970): Vom Sinn und Unsinn der Hausaufgaben (Schule und Staat in der Gesellschaft). 2. durchges. u. erg. Aufl. (1964). Neuwied/Berlin.
- Wolf, N. (2006a): Ganztagschule ohne Hausaufgaben – Aufgabenorientierter Unterricht (AoU) (Teil 1: Der Schlüssel zur Didaktik ist die Dramaturgie). In: rheinland-pfälzische schule (rps), 57 (7/8), S. 151-153.
- Wolf, N. (2006b): Ganztagschule ohne Hausaufgaben – Aufgabenorientierter Unterricht (AoU) (Teil 2a: Hauptuntersuchung – Lehrer). In: rheinland-pfälzische schule (rps), 57 (12), S. 243-246.
- Wolf, N. (2007a): Ganztagschule ohne Hausaufgaben – Aufgabenorientierter Unterricht (AoU) (Teil 2b: Hauptuntersuchung – Lehrer). In: rheinland-pfälzische schule (rps), 58 (1), S. 9-11.
- Wolf, N. (2007b): Ganztagschule ohne Hausaufgaben – Aufgabenorientierter Unterricht (AoU) (Teil 3: Hauptuntersuchung – Schüler). In: rheinland-pfälzische schule (rps), 58 (2), S. 29-32.
- Wolf, N. (2007c): Ganztagschule ohne Hausaufgaben – Aufgabenorientierter Unterricht (AoU) (Teil 4: Hauptuntersuchung – Eltern. Zusammenfassung und Perspektive). In: rheinland-pfälzische schule (rps), 58 (3), S. 53-57.

Jörg Ramseger

Rhythmisierung – der Versuch, eine gute Zeitstruktur zu finden

Vorschläge zur Gestaltung des Ganztags im Berliner Bildungsprogramm für die offene Ganztagsgrundschule

„Rhythmisierung“ ist einer jener mystischen Begriffe in der Pädagogik, die man ständig hört, wenn man über Ganztagschule nachdenkt, die aber auch mit einem Bedeutungsnebel umgeben sind. „Rhythmisierung“ – ja gut! Aber wie konkret rhythmisiert man einen Ganztag? Und warum?

Auf solche nur scheinbar platten, in Wahrheit durchaus grundsätzlichen Fragen der Schulgestaltung gibt es viele Antworten. Im Folgenden wird der Versuch unternommen, hier einige klärende Gedanken zu entfalten, die *die Frage nach der guten Gestaltung eines Schultages* in Ganztagschulen mit organisatorischen Überlegungen verbindet. Denn Organisation muss sein. Fragt sich nur welche.

Die Zeitstruktur den Bildungsprozessen unterordnen

Die folgende Darstellung lehnt sich teilweise an Überlegungen und Formulierungen an, die im Berliner Bildungsprogramm für die offene Ganztagsgrundschule gemeinsam mit Christa Preissing und Ludger Pesch sowie dem wissenschaftlichen Beirat für das Bildungsprogramm entwickelt wurden (vgl. Ramseger u.a. 2007). Dabei haben die meisten Vorschläge im Bildungsprogramm auch Bedeutung für die Gestaltung gebundener Ganztagschulen. „Der Umgang mit der jeweils verfügbaren Zeit“, heißt es beispielsweise im Bildungsprogramm, „ist ein wesentliches Merkmal bewusst gestalteter Pädagogik. Dabei ergeben sich aus der besonderen Konstruktion der (...) Ganztagsgrundschule mit ihrem modularisierten Aufbau und ihrer multiprofessionellen Teamstruktur besondere Herausforderungen und neue Aufgaben für die Pädagoginnen und Pädagogen.“

Was damit gemeint ist, wird vielleicht deutlich, wenn man sich zunächst die Zeitstrukturen der traditionellen Halbtagsgrundschule vergegenwärtigt. Normalerweise sollte die Zeitplanung offen und flexibel an die jeweiligen Erfordernisse der Sachen, die gerade angeboten werden, angepasst werden können. Aber da in Deutschland die Lehrerarbeitszeit in ‚Pflichtstunden‘ bemessen wird, hat sich über Jahrhunderte hinweg der ‚Stundenplan‘ als zentrales Organisationsinstrument schulischer Arbeit so sehr im Bewusstsein der Menschen verankert, dass sich viele eine Schule ohne Stundenplan gar nicht mehr vorstellen können“ (Ramseger u.a.

2007, 69). Die Schule ist hier im 45-Minuten-Takt organisiert: Alle Bildungsprozesse werden in gleichförmige Zeiteinheiten unterteilt, d.h. in „Stunden“ und „Lektionen“ zergliedert, die ihrerseits die zentrale Verwaltung eines optimalen und einfachen Personaleinsatzplanes nach bürokratischem Vorbild erlauben. Wir kennen ihn alle und haben ihn auf der Basis eigener jahrelanger Erfahrung als Schulkinder früh als unhinterfragbare Selbstverständlichkeit des Lebens verinnerlicht.

Abb. 1: Die industrialisierte Bildung

	Mo	Di	Mi	Do	Fr
8.00 – 8.45	Deutsch	Sachunterricht	Mathematik	Förderstunde	Religion
8.45 – 9.30	Deutsch	Deutsch	Deutsch	Mathematik	Mathematik
9.30 – 10.00	große Hofpause				
10.00 – 10.45	Mathematik	Sport	Kunst	Musik	Sachunterricht
10.45 – 11.30	Kunst	Sport	Musik	Sachunterricht	Förderstunde
11.30 – 11.45	kl. Pause				
11.45 – 12.30	Religion	Förderstunde	DAZ	Deutsch	Englisch
12.30 – 14.00	Mittagessen und betreute Freizeit				
14.00 – 14.45	Hausaufgabenzeit	Hausaufgabenzeit	Hausaufgabenzeit	Hausaufgabenzeit	Hausaufgabenzeit
14.45 – 15.30	freies Angebot	freies Angebot	freies Angebot	freies Angebot	freies Angebot

Peter Petersen nannte eine solches Zeitraster zur Organisation von Bildungsprozessen abschätzig „Fetznstundenplan“. Horst Rumpf machte mit einem Bild auf die Ungeheuerlichkeit des hier praktizierten Umgangs mit der Lebenszeit heranwachsender Menschen aufmerksam, indem er darauf verwies, dass solchen Stundenplänen die Vorstellung zugrunde läge, man könne Kinder alle 45 Minuten wie eine Glühlampe an- und ausknipsen. Denn das ist klar: Organisiert man den Schulalltag nach solchen 45-Minuten-Plänen, kann sich leicht das Verhältnis von pädagogischer Zwecksetzung und einer dieser Zwecksetzung dienenden Zeitgestaltung umkehren: „Unterricht findet hier nicht mehr in dem Zeitmaß statt, das von der jeweiligen Sache her geboten ist, sondern wird künstlich in ein vorgegebenes Zeitraster eingepasst – egal, ob die Schülerinnen und Schüler die Sache schon verstanden haben oder auch nicht“ (Ramseger u.a. 2007, 69 f.). Am Ende liegt dem 45-Minuten-Takt die Vorstellung zugrunde, man könne Bildung in kleinen Päckchen an die Schülerinnen und Schüler „verabreichen“ wie Hustensaft oder Penicillin. Ein absurdes Verständnis von Bildung.

Pädagoginnen und Pädagogen, die unter einem solchen, für Schule mancherorts immer noch üblichen „Zeitdiktat“ arbeiten, fühlen sich oft gestresst und frühzeitig „ausgebrannt“. Denn natürlich erzeugt ein solches Zeitraster immer wieder massive Motivationsprobleme – nicht nur auf Seiten der Schülerinnen und Schüler, sondern auch bei den Lehrerinnen und Lehrern. Im Grunde kann im 45-Minuten-Takt nichts gründlich durchdacht, keine Sache in Ruhe durchgearbeitet werden. Kaum hat man sich auch nur andeutungsweise in einen Gegenstand versenkt, muss man schon wieder die Sachen zusammenräumen, weil die nächste Lehrkraft vor der Tür steht. Die Situation verschlimmert sich für die Pädagoginnen und Pädagogen noch, „wenn sie im Laufe eines voll gedrängten Schultages keine wirklichen Pausen haben, die der Regeneration dienen, sondern vier, fünf oder gar mehr Stunden ‚am Stück‘ unterrichten müssen, weil die traditionelle Schule mittags schon zu Ende sein muss oder Lehrerinnen und Lehrer selber schon mittags nach Hause wollen“ (Ramseger u.a. 2007, 69 f.).

„Rhythmisierung“ ist der Versuch, den Umgang mit der Zeit in der Schule wieder vom Kopf auf die Füße zu stellen, das heißt eine Zeitordnung zu finden, die den Bildungsprozessen der Schülerinnen und Schüler dienlich ist, anstatt die Bildungsprozesse einem vorgegeben Zeitraster zu unterwerfen. Es wird deutlich: Hier ist von einem folgenreichen Paradigmenwechsel die Rede, der Auswirkungen auf die gesamte Schulgestaltung hat und haben soll.

Das Grundprinzip:

Offenheit in einem wiederkehrenden Rahmen sichern

Wenn wir fragen, wie eine gute Zeitstruktur für eine Ganztagschule aussieht, gilt zunächst das Satz von Henning Schüler, dass die Didaktik, die sich die Pädagogen in Jahrhunderten für die Halbtagschule ausgedacht haben, für den ganzen Tag nicht richtig sein kann. Denn die Aufnahmefähigkeit der Schülerinnen und Schüler bleibt begrenzt, egal wie viel Tageszeit sie innerhalb der Schulmauern verbringen. Aber *die Wirksamkeit der Zeitznutzung* kann beträchtlich erhöht werden, wenn es uns gelingt, einen guten Rhythmus zu finden, der biologische Fakten und pädagogische Überlegungen in Einklang zu bringen versucht.

Appel und Rutz erinnern daran, dass „Rhythmus“ bei den alten Griechen die erlebte Zeit als „harmonische Bewegung“ bezeichnete (vgl. Appel & Rutz 2004, 142). Auf der Suche nach einem guten Rhythmus könnten wir daher Anleihen bei den Klassikern der Musik nehmen. Es geht darum, in der Schule – wie in einer Symphonie – ein Zeitraster zu finden, das Bewegung und Bedächtigkeit, Anspannung und Entspannung, Belastungs- und Ruhezeiten in eine angenehme Wechselfolge bringt: Wir beginnen den Tag mit einer geruhsamen offenen Ankunftszeit (Lento), kommen danach allmählich zu einem Tageskreis zusammen, um die Aufgaben des heutigen Tages zu klären (Andante), legen dann mal mit konzentriertem Ar-

beiten los (Allegro, ma non troppo), steigern uns zu einem flotten Presto, um in einer nachfolgenden Freiarbeitsphase wieder etwas Ruhe zu finden (Moderato). Die Mittagspause gönnt uns reichlich Entspannung (Largo). Danach haben wir Kraft, wieder etwas Anstrengendes zu wagen (Allegretto), wobei wir richtig in Fahrt kommen (Vivace), um den Tag mit einem besinnlichen Abschlussgespräch enden zu lassen (Lento). So einfach ist Rhythmisierung, folgt man den Meistern der musikalischen Kunst.

Für die Organisation des Schultages ergibt sich daraus ein vergleichbares idealtypisches Zeitmuster:

Abb. 2: Idealtypisches Grundmuster eines rhythmisierten Schultages

Mo	Di	Mi	Do	Fr	
Offene Eingangsphase					Lento
Gemeinsame Arbeit					Andante
Offene Phase (Freiarbeit)					Allegro, ma non troppo
Projektzeit					Presto
Mittagessen					Moderato
Offene Phase (Freiarbeit)					Largo
strukturelle Angebote					Allegretto
					Vivace
					Lento

Hier ist zunächst von einem „idealtypischen“ Rhythmus die Rede, weil es selbstverständlich ist, dass jede Schule ihre eigenes Zeitmaß finden muss – in Abhängigkeit von den lokalen Gegebenheiten. Es wird auch keineswegs ein für alle Kinder an allen Tagen gleich günstiger Lernrhythmus im Sinne vermeintlich „natürlicher“ Biorhythmen unterstellt. Die Forschung hat gezeigt, dass es solche für alle Menschen identischen optimalen Zeitrhythmen nicht gibt (zur Kritik an einem biologistischen Verständnis von Rhythmisierung vgl. Kolbe u.a. 2006, 7 f. und 38). Der Vorteil solch „rhythmisierte“ Tagespläne – und der eigentliche Paradigmenwechsel im Hinblick auf die Zeitznutzung in der Schule – liegt, so das Berliner Bildungsprogramm, vielmehr darin, „dass die einzelnen Phasen von den Pädagoginnen und Pädagogen in Abhängigkeit von den Erfordernissen des Tages und der aktuellen Befindlichkeit der Kinder oder Jugendlichen jeden Tag durchaus unterschiedlich lang sein können: Wenn die Schülerinnen und Schüler ‚gut drauf‘ sind und produktiv arbeiten, kann die jeweilige Phase einfach verlängert werden; fühlen sie sich weniger wohl oder ist die Atmosphäre unproduktiv, können die Pädagoginnen und Pädagogen nach eigener Entscheidung spontan zur nächsten Phase übergehen, ohne auf ein Klingelzeichen warten zu müssen. Dies gilt insbesondere dann, wenn auch

Abb. 3: Rhythmisierter Tagesplan der Peter-Petersen-Grundschule Berlin

Uhrzeit	MO	DI	MI	DO	FR
Ab 7.30	„Betreuung“ durch Erzieherinnen/Vorklassenleiterin im Rahmen von VHG und ggf. Lehrerinnen im Rahmen des Frühförderunterrichts				
8.20 – 9.50	1. Block (1./2. Stunde) Stammgruppenunterricht			meist Klassenlehrer/innen, auch Koop-Partner ggf. diff. Gruppen in Zusammenarbeit mit VHG Erzieherin	
9.50 – 10.00	Gemeinsames Frühstück im Klassenverband			Lehrer/in	
10.00 – 10.25	Aktive Hofpause mit Spielzeugausgabe			Lehrer/innen und Erzieher/innen	
10.25 – 10.35	Entspannungs- und Ruhepause			Lehrer/innen	
10.35 – 11.55	2. Block (3./4. Stunde) Stammgruppenunterricht			Klassenlehrerin oder Fachlehrer/in ggf. differenzierte Gruppen in Zusammenarbeit mit VHG Erzieherin	
11.55 – 12.15	Aktive Hofpause			Erzieher/in und Lehrer/in	
12.15 – 12.30	2. Essenspause im Klassenraum				
12.30 – 13.30	3. Block (5./6. Stunde) offene Arbeit/Fachunterricht Sonnen- und Mondkinder werden abgeholt!			Erzieher/innen	
13.30 – 14.00	Tagesabschluss mit Sternenkindern			Lehrer/innen	
14.00 – 14.15	Pause bei Nachmittagsunterricht				
14.15 – 15.45	4. Block (7. + 8. Stunde) 1x wöchentlich für Fünft- und Sechstklässler			Lehrer/innen	
14.00 – 15.45	ggf. Teilnahme an den variabel angebotenen AGs oder Schularbeitszirkeln			Lehrer/innen und Andere	
13.30 – 16.00 bzw. 18 Uhr	Betreuung bei nachgewiesenem Bedarf durch eine der drei kooperierenden Einrichtungen			Erzieher/innen der drei Einrichtungen	

die Pausenregelung individuell vorgenommen werden kann und jede Klasse oder Lerngruppe dann Pause macht, wenn sie eine Pause braucht“ (Ramseger u.a. 2007, 73). Allerdings kann man von dieser neuen didaktischen Freiheit nur Gebrauch machen, wenn man sich auch als Pädagogin oder Pädagoge völlig frei macht von der Abrechnung der „Stunden“. Denn die Personaleinsatzpläne werden hier nicht mehr zentral von der Schulleitung, sondern dezentral von den Klassen- oder Jahrgangsstufenteams gemacht – bei Bedarf auch jede Woche neu, in Abhängigkeit von den gerade anstehenden Unterrichtsvorhaben und Projekten. Das impliziert neue Freiheiten und neue Verantwortung für die Pädagoginnen und Pädagogen.

Abb. 4: *Rhythmisierter Tagesplan der Grundschule Brück (Brandenburg)*

	Zeit	1./2. Klasse	3. Klasse	4. Klasse	5. Klasse	6. Klasse
Frühbetreuung und offener Beginn	ab 6:00 ab 7:15	angemeldete Kinder ab 6:00 Uhr; Aufsicht durch LehrerInnen + Erzieherinnen ab 7:00 Uhr; Präsenzpflcht der LehrerInnen ab 7:15 Uhr in den Klassen- und Fachräumen				
1. Block	7:30 – 9:00	U	U	U	U	U
		U	U	U	U	U
Frühstück + Hofpause	9:00 – 9:35	Kinder der Klassen 1 – 4 frühstücken von 9:00 – 9:10 Uhr unter Aufsicht in den Klassen à Hofpause; Kinder der 5. und 6. Klassen können in der Aula frühstücken (organisiertes Frühstück durch Klassen, Erzieherin und Lehrer/in)				
2. Block	9:35 – 11:05	U	U	U	U	U
		U	U	U	U	U
Mittagsband	11:05 – 11:55	Mittagessen; Angebote (geöffnete Räume: PC-Raum, Turnhalle, Kreativraum, Spielzimmer, Bibliothek) durch Erzieherinnen und LehrerInnen; Spiele auf dem Hof				
3. Block	11:55 – 13:25	iL	iL / U	iL / U	U	U
		iL	iL / U	iL / U	U	U
ergänzende Angebote	ab 13:30	Klassenstunden (4/5/6 Klasse mittwochs); Arbeitsgemeinschaften durch Kindertagesbetreuung (Erzieherinnen, LehrerInnen, Honorarkräfte, Vereine)				
		Basteln, Schach und Knobelei, Schülerzeitung, Kinder erzählen für Kinder, Kleine Gärtner, Übung macht den Meister, Töpfern, Drachenbau, Zikus, Yoga für Kinder, Turnen, Rückenschule, Naturschutz, Kreativ-AG, Kinder experimentieren, Handarbeiten, Gestalten mit Holz, Kochen und Backen				

U – Unterricht laut Stundentafel
 iL – individuelle Lernzeit (Planung und Absicherung durch LehrerInnen und Erzieherinnen)
 iL/U individuelle Lernzeit im Wechsel mit Unterricht (im Wechsel bzw. individuelle Lernzeit)

Quelle: Garpow 2006, 13-15

Erste Konsequenz: Team-Kleingruppen-Modell

Mit dem Übergang zu rhythmisierten Tagesplänen verändert sich auch die gesamte Unterrichtsplanung und -vorbereitung: Sie erfolgt idealtypisch zunächst in der wöchentlichen Teamkonferenz gemeinsam mit den Teampartnern. Und abends am heimischen Schreibtisch – oder tagsüber am Schularbeitsplatz, den es in einer

Ganztagschule natürlich für jede Pädagogin und jeden Pädagogen geben muss – stellt sich für die Pädagoginnen und Pädagogen nicht mehr die Frage „Was mache ich morgen in der dritten Stunde in Englisch“, sondern „Welche Lernaktivitäten machen wir im geschlossenen Klassenverband und welche Aktivitäten können die Schülerinnen und Schüler alleine in der Freiarbeitszeit durchführen?“

Hier wird deutlich, dass die pädagogischen und didaktischen Vorteile eines rhythmisierten oder – wie die Engländer sagen – eines „integrierten“ Tagesplanes nur dann voll ausgeschöpft werden können, wenn die Einzelkämpferschule sich zur Teamschule wandelt und die pädagogische Arbeit beispielsweise nach dem Team-Kleingruppen-Modell in Klassen- oder Jahrgangsteams organisiert wird. Solche Teams können eine hohe Autonomie hinsichtlich der Zeitverwendung in ihren Teams erhalten, weil sie – wiederum idealtypisch – kaum oder gar nicht in die Zeitpläne anderer Klassen oder Jahrgangsstufen eingebunden sind. (Zum Team-Kleingruppenmodell siehe Uflerbaeumer 1985, Ratzki 1990, Ratzki u.a. 1996, Schlömerkemper 1995.) Das bedeutet hinsichtlich der Personalplanung, dass der Personaleinsatzplan hier nicht für einen längeren Zeitraum von der Schulleitung vorgenommen wird, sondern die Teams sich die Arbeit untereinander aufteilen und der Schulleitung am Ende der Woche in einem Zeiterfassungsbogen die geleistete Arbeitszeit zur Kenntnis geben.

Es wird allerdings – bei aller Freiheit der Klassenteams in der Tagesgestaltung – doch einige gemeinsame Fixpunkte im Tagesablauf geben müssen, damit Schule organisierbar bleibt. Hierbei ist vor allem zu berücksichtigen, dass in mehrfach genutzten Räumen (z. B. Werkstätten, Fachräumen für Musik und Tanz, Sporthalle) die vorgesehenen Mehrfachnutzungen möglich bleiben. Ferner müssen Pädagoginnen und Pädagogen, die zeitweise für verschiedene Klassen Verantwortung übernehmen müssen, terminlich vereinbarte Wechsel einhalten können. Und auch andere organisatorische Zeitfestlegungen (z.B. die Ausgabe des Mittagessens, Abfahrt des Busses zur Schwimmhalle u.Ä.m.) müssen eingehalten werden. Kinder mit Behinderungen brauchen bisweilen besonders dringlich eine ausreichende Ruhephase in der Mittagszeit. Auch so etwas muss bedacht werden (vgl. Ramseger u.a. 2007, 74).

Zeitstrukturen, heißt es im Bildungsprogramm, „haben immer auch Auswirkungen auf die didaktischen Möglichkeiten. Ein flexiblerer Umgang mit der Zeit ermöglicht nicht nur eine flexiblere didaktische Strukturierung der Bildungsangebote, er ist geradezu eine Voraussetzung dafür: Große Blöcke mit Freiarbeit ermöglichen erst die Arbeit nach individuellen Wochenarbeitsplänen sowie die Durchführung von individuellen Einzel- und Gruppenarbeiten im Rahmen größerer Projekte. Sie bieten zugleich vermehrte Gelegenheiten für eine individuelle Förderung im gemeinsamen Klassenverband – mithin für Binnendifferenzierung“ (Ramseger u.a. 2007, 74).

Wichtig ist, dass die Pädagoginnen und Pädagogen immer Eines im Blick behalten: Das Abstellen der Schulglocke bedeutet nicht, dass jetzt ganz beliebige Zeitmuster

Raum greifen könnten. Vielmehr ist es für das Wohlbefinden der Kinder und der Erwachsenen durchaus wichtig, dass sich ein „verlässliches“ Zeitraster einprägt – eben ein „Rhythmus - und nicht jeden Tag neue Pläne erfunden werden müssen. Ritualisierte Zeitraster, wie sie die Kinder aus dem Kindergarten kennen, erleichtern auch die Orientierung in der Schule“ (Ramseger u.a. 2007, 74).

Zweite Konsequenz: neue Arbeitszeitmodelle

Es ist offenkundig, dass die Chancen rhythmisierter Tagespläne in Verbindung mit dem Team-Kleingruppenmodell mit den traditionellen Arbeitszeitstrukturen und dem „Stundendenken“ im Lehrerberuf nicht harmonieren. Es ist dringlich, dass sich Arbeitgeber und Lehrerverbände über neue Modelle verständigen, die den Schulen und den Klassen- oder Jahrgangsteams größere Handlungsspielräume gewähren und zugleich erstmalig die reale Arbeitsbelastung der Lehrerinnen und Lehrer fair bemessen.

Rhythmisierte Tagespläne, so das Berliner Bildungsprogramm, „machen es unabdingbar, die vorhandenen Personalkapazitäten in Eigenverantwortung der Schule über den ganzen Tag hinweg verteilen zu können und bei Bedarf auch Angehörigen derselben Statusgruppe unterschiedliche Zeitanteile für die Arbeit mit den Kindern zuzuweisen: Wer sich drei Stunden pro Woche in der zentralen Schulentwicklungsgruppe engagiert, muss dafür eine angemessene Entlastung bei der Unterrichtsverpflichtung erhalten können, wer weniger an der Weiterentwicklung der Schule mitwirkt, kann dafür mehr unterrichten. Wiederum kann die Verteilung der realen Aufgaben und Belastungen vermutlich kaum überregional verordnet, sondern pädagogisch vernünftig nur im Schulleitungsteam vor Ort festgelegt werden. Hierzu fehlt es derzeit jedoch in den meisten Fällen an den entsprechenden Kompetenzen für die Einzelschulen. Das Korsett der amtlichen Vorschriften für den Personaleinsatz einschließlich des dahinter stehenden Personalrechtes im öffentlichen Dienst ist im Schulbereich bei uns besonders eng gezurrt.

Für Schulen, die die pädagogischen Beschränkungen überwinden wollen, die mit den bislang üblichen Arbeitszeitmodellen verbunden sind, bietet es sich zunächst an, Präsenzzeitregelungen auf der Basis kollegiumsinterner Vereinbarungen einfach selber zu erproben. Keine Schule wird daran gehindert, solche Verabredungen zu treffen. Hierbei kann auf die langjährigen Erfahrungen im internationalen Raum ebenso zurückgegriffen werden wie auf viel versprechende Versuche in anderen Bundesländern. Langfristig wären Schulversuche mit und danach der Übergang zu völlig neuen Arbeitszeitberechnungsmodellen wünschenswert. Diese neuen Modelle gehen in der Regel alle davon aus, dass die Tätigkeit von Pädagoginnen und Pädagogen immer wenigstens drei Aufgabenfelder umfasst, die auch transparent gemacht und fair bewertet werden müssen:

- die Arbeit mit den Kindern,

- angemessene Vor- und Nachbereitungszeiten
- und „Systemzeit“ für Planungsaufgaben, Schulentwicklung, Kooperationen, Teambesprechungen, Elternkontakte u.Ä.m.

Gerade das zuletzt genannte Aufgabenfeld wird von den traditionellen Verfahren der Lehrerarbeitszeitberechnung routinemäßig ignoriert“ (Ramseger u.a. 2007, 80 ff. Vgl. zu den neuen Arbeitszeitmodellen auch Faust-Siehl u.a. 1996, 236-248. Ferner Köster-Gießmann 2008).

Ein erster Anfang: die 90-Minuten-Freiheit

Für viele Schulen und viele Pädagoginnen und Pädagogen wirkt die Preisgabe des herkömmlichen Stundenplans bedrohlich: so viel Neuerung, so viel Unsicherheiten, so viel neu verteilte Verantwortung. Vielleicht wollen manche Pädagoginnen und Pädagogen gar nicht die didaktische Freiheit, die ihnen ein rhythmisierter Ganztag eröffnen würde. Oder in einem konkreten Kollegium scheint das Team-Kleingruppen-Modell undenkbar. In solchen Fällen erlaubt der Übergang zur „90-Minuten-Freiheit“ einen ersten Schritt in Richtung „Rhythmisierung“, dem später weitere Schritte folgen können.

Die „90-Minuten-Freiheit“ entsteht, wenn die Schulstunden im 45-Minuten-Takt grundsätzlich zu Doppelstunden geblockt werden. Hier bleiben die gemeinsamen Pausenzeiten für die ganze Schule erhalten, aber die Pädagoginnen und Pädagogen gewinnen die Möglichkeit, innerhalb der 90-Minuten-Blöcke ihre eigene Zeitplanung vorzunehmen und dabei ebenfalls gemeinsame Aktivitäten im geschlossenen Klassenverband mit individualisiertem Lernen in Freiarbeitsphasen zu verknüpfen. Das mindert den hektischen Wechsel, der für den 45-Minuten-Plan typisch ist, und gibt bei zusätzlicher Planungsfreiheit für die Pädagoginnen und Pädagogen doch einen spürbaren Rhythmus vor, der es den Schülerinnen und Schülern erleichtert, ihren jeweiligen Standort im Tagesgeschehen zu erkennen. Auf S. 114 findet sich als Beispiel der Tagesplan der Grundschule Brück in Brandenburg, einer offenen Ganztagsgrundschule mit langjähriger Reform erfahrung (vgl. Abb. 4).

Literatur

- Appel, Stefan in Zusammenarbeit mit Rutz, Georg (2004): Handbuch Ganztagschule. Schwalbach/Ts.
- Faust-Siehl, Gabriele u.a. (1996): Die Zukunft beginnt in der Grundschule. Empfehlungen zur Neugestaltung der Primarstufe. Frankfurt/M. und Reinbek.
- Garpow, Lothar (2006): Neue Lernkulturen in der Grundschule. Die Grundschule Brück mit integrierter Tagesbetreuung. In: GanzGut, Heft 02, 2006, Online-Publikation, http://www.bildung-brandenburg.de/fileadmin/bbs/schule/ganztagsschule/Kobra_Ganztagszeitung/GanzGut2_72.pdf.

- Kolbe, Fritz-Ulrich/Rabenstein, Kerstin/Reh, Sabine (2006): „Rhythmisierung“. Hinweise für die Planung von Fortbildungsmodulen. Expertise. Typoskript. Johannes-Gutenberg-Universität Mainz und Technische Universität Berlin.
- Köster-Gießmann, Petra (2008): Zeitstrukturmodelle: Gebundene Ganztagschule mit Präsenzzeit der Grundschule Borchshöhe. Internetpublikation. http://www.ganztaegiglernen.org/media/web/Werkstatt_1/Werkstatt1_Zeitstruktur.pdf.
- Ramseger, Jörg/Preissing, Christa/Pesch, Ludger (2007): Berliner Bildungsprogramm für die offene Ganztagsgrundschule. Gestaltungsprinzipien, Aufgabenfelder und Entwicklungsziele. Herausgegeben von der Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung, der LIGA der Spitzenverbände der Freien Wohlfahrtspflege und dem Dachverband Berliner Kinder- und Schülerläden (DaKS). Entwurfsfassung für die öffentliche Diskussion: Berlin 6. März 2007, Internetpublikation. http://www.ina.fu-berlin.de/downloads/BildungsProg_GTGS_Webfassung_06-03-2007.pdf.
- Ratzki, Anne (1990): Team-Kleingruppen-Modell – was ist das? In: Erziehung und Wissenschaft, Heft 4, S. 18-23.
- Ratzki, Anne u.a. (Hrsg.) (1996): Team-Kleingruppen-Modell Köln-Holweide. Theorie und Praxis. Frankfurt/M.
- Schlömerkemper, Jörg (1995): Lernen zwischen Dissens und Konsens. Zur Verbindlichkeit des Lehrens und Lernens in Team-Modellen. Aus: Entwicklung von Schulkultur. Neuwied, S. 102-112.
- Ufflerbaeumer, Karl-Heinz (1985): Das Team-Kleingruppen-Modell. In: Westermanns pädagogische Beiträge, Heft 1, S. 14-17.

Praxis

Christian Kammler

Kulturelle Praxis in der Ganztagschule

Das neue Jahrtausend hat begonnen. Gesellschaft verändert sich. Sucht nach neuen Formen. Im selben Maß bemerken wir, dass Bildung im Eigentlichen, aber auch Schule im Speziellen sich verändern muss, um den Anforderungen gerecht zu werden. Kompetenzen stehen deutlich mehr im Mittelpunkt als jemals zuvor. Im Focus dabei: den Schüler bereitzumachen für eine veränderte Gegenwart.

Der Umbau von Schule, der sich gegenwärtig hin zur Ganztagschule vollzieht, ist wohl „... eine der größten Änderungen im deutschen Bildungswesen ..., die es jemals gab“ (Fuchs 2007, 13). In dieser im Umbau begriffenen Institution gilt es nun, neben der inhaltlich curricularen Arbeit, einen Prozess kooperativer Schulentwicklung mit Hilfe der „Etablierung dauerhafter Strukturen“ und somit die „Schaffung eines institutionellen Rahmens“ (Ackermann u.a. 2004, 9) zu erreichen wie auch zu etablieren. So bedeutet „Umbau von Schule“ zugleich Schaffung „Kreativer Felder“ sowie die Verwandlung von Schule selbst in einen, „... Ort gegenseitiger Anregung und Entwicklung“ (Burow 2006, 11). Diese Entwicklung muss sich auf allen Ebenen vollziehen und beinhaltet strukturelle, inhaltliche wie auch beziehungsdidaktische Fragestellungen.

Zielrichtung

Der Bereich *Kulturelle Praxis* unterscheidet sich deutlich von den klassischen Lernbereichen an Schulen. Geht es dort in erster Linie um die kognitive Vermittlung von Wissen, ist dieser Bereich eher *auf die persönliche Erfahrung ausgerichtet*. Dies geschieht durch die *Schaffung kreativer Räume*. Gemeint sind *Fachangebote, die besonders geeignet sind, kreative Anlagen von Schülern im künstlerisch-musischen Bereich so zu fördern*, dass diese entsprechend dem eigenen kreativen Feld eingenommen und ausgebaut werden können. *Zum Aufbau eines persönlichen Kreativen Feldes gehört neben den eigenen Anlagen die persönlich aktive Konstruktion des Feldes* (vgl. Burow 1999). Für die Kulturelle Praxis gilt die Konstruktion des Kreativen Feldes im ästhetischen Lernbereich als *Möglichkeit, die Entwicklung des kreativen Potentials des Einzelnen ganzheitlich erfahrbar zu fördern*.

- Primäre Zielrichtung der Kulturellen Praxis, bezogen auf den Schüler, ist durch eigene Aktivität das kreative Potential zu entdecken, dadurch die Selbstwahrnehmung stärken und ihm einen Raum zur Entwicklung seiner Persönlichkeit zu bieten. Durch den angeregten Prozess wird die Teilhabe an Kultur und Gesellschaft gefördert.

- Sekundäre Zielrichtung der Kulturellen Praxis, bezogen auf Schulentwicklung, ist eine Stärkung des in der Vergangenheit immer wieder vernachlässigten ästhetischen Lernbereiches, dessen fächerübergreifende Verankerung in einem Gesamtcurriculum unter Einbeziehung eigenständiger Fachcurricula, die Öffnung von Schule.

Leitbild „Kulturelle Praxis“

Mit Blick auf die Ganztagschule sind besonders im kulturellen Bereich sehr unterschiedliche Positionen erkennbar. Während man einerseits eine zeitliche Konkurrenzsituation zwischen außerschulischem kulturellen Bildungsangebot und ganztägigem schulischen Angebot fürchtet, wird auf der anderen Seite „... von vielen Experten aus dem kulturellen Umfeld ... die Ganztagschule bei entsprechender Kooperation als Chance *bewertet*, ... eine viel größere Gruppe an jungen Leuten zu künstlerischer oder kultureller Aktivität zu animieren“, um hier möglicherweise insbesondere „... Jugendliche aus eher *kulturfernen* Schichten anzusprechen“ (Keuchel u.a., Berlin 2005, 21).

Mit dieser Vorgabe finden vielerorts außergewöhnliche Kooperationen statt, die eine bunte Palette unterschiedlichster Bildungsangebote und -möglichkeiten sichtbar vorleben.

Gleichzeitig zeigt sich allerdings, dass nur einzelne Schulen individuell die Chance ergreifen, wirklich langfristige strukturelle Veränderungen am bestehenden System vorzunehmen. So finden viele Angebote am Rande von Schule statt und Kooperationen mit außerschulischen Partnern werden zur Abdeckung eines notwendigen Unterrichtsangebotes an den außerschulischen Partner delegiert oder eher als herausragendes Engagement einzelner Kollegen, denn als pädagogisches Konzept der Schule verstanden. Soll aber der kulturelle Bereich, die *Kulturelle Praxis* mit den Möglichkeiten kompetenzorientierten Lernens (vgl. Erpenbeck u.a., Remscheid 2004) wirklich sinn- und profilbringend Raum erhalten, bedarf es einer grundsätzlichen Entscheidung für strukturelle, personelle sowie inhaltliche Setzungen. Die Entwicklung und individuelle Ausgestaltung geschieht dann durch die einzelne Schule.

Um die Möglichkeiten eines solchen Bereiches in vollem Umfang zu nutzen und die systematische Schulentwicklung im ästhetischen Lernfeld voranzutreiben, besteht die Notwendigkeit, die Schulen in Form einer Schulprofilmaßnahme von Ländersseite zu unterstützen. Der Anspruch des „ganzheitlich geformten“ Lernprozesses und der Kompetenzförderung von Schülern geht dabei deutlich über den des normalen „musischen“ Profils hinaus. Ein Schulprofil Kulturelle Praxis würde dann auch der Verantwortung der Schule, bei verlängerter täglicher Schulzeit stärker für informelle Bildung sorgen zu können, entgegenkommen. Die Einführung eines solchen Schulprofils bedeutet für alle Beteiligten eine nicht unerhebliche Anstrengung,

oder wie der Vorsitzende des *Deutschen Kulturrates* Max Fuchs sagt: „Gut wäre es, diesen Prozess als komplexen Personal- und Organisationsentwicklungsprozess zu erkennen“ (Fuchs 2007, 113).

Schulprofilentwicklung

Um Profil zu entwickeln, muss eindeutig geklärt werden, wodurch sich Qualität definiert. Hier genügt es nicht, nach der eindrucksvollsten Leistung zu fragen. Dies wird klar, wenn man an das musische Profil denkt, das im Regelfall Gymnasien zugesprochen wird, die ein bereits musisch vorgebildetes Klientel an Schülern vorfinden. Wenn aber die anfangs gemachte Behauptung stimmt, dass es um die Entfaltung des im Menschen angelegten Potentials des Einzelnen geht, eben auch der „... kulturfernen Schicht“, dann muss Qualität einen anderen Ansatzpunkt finden.

Nicht nur aus der immer wieder zitierten PISA-Studie wissen wir, wie unterschiedlich die Bildungschancen entsprechend der sozialen Herkunft sind. Gleichzeitig gilt aber auch das Einzugsgebiet einer Schule als Indikator für die sich dem Schüler bietende Möglichkeit, sein Potential zu entdecken. Die Versuchsschule Steinwaldschule Neukirchen hat in Zusammenarbeit mit dem „Institut für Schulpädagogik“ der Philipps-Universität Marburg und dem „Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung“ eine Querschnittsuntersuchung im Jahrgang 5 durchgeführt. Dabei zeigte sich, dass die Vorerfahrungen von Kindern im „kulturellen Feld“ überaus unterschiedlich sind. Dieser Chancenungleichheit gilt es zu begegnen.

Die Herausforderung für ein Schulprofil Kulturelle Praxis liegt also darin, einen Schulentwicklungsprozess einzuleiten, der der Schule Qualitätsbereiche vorgibt, in denen entsprechend dem Schülerklientel, der Personal- und Raumstruktur wie auch dem individuellen regionalen Bezug zu Institutionen und/oder Kunstschaffenden aktiv die Möglichkeiten der Ausgestaltung genutzt werden.

Diese Eigenverantwortung der Schule zu stärken und die Möglichkeit, das Kollegium am Prozess der Schule unmittelbar zu beteiligen, kann neues Potential gerade beim Umbau zur Ganztagschule entfalten (vgl. Burow 2005). „In der Folge der hier gewonnenen Freiheit wird gefordert, eine Qualitätskontrolle durchzuführen, die den Erfolg der Arbeit misst und die Qualität sichert“ (Kammler 2007, 63). Diese Kontrolle kann innerhalb von Qualitätsbereichen mit Hilfe von Qualitätsindikatoren erfolgen (vgl. Döbrich u.a. 1999).

Qualitätsbereiche und -indikatoren

Im Rahmen der Entwicklungsarbeit hat sich die Arbeit mit Qualitätsindikatoren, die sich in Qualitätsbereichen zusammenführen lassen, als sinnvoll und hilfreich erwiesen.

Formen und Instrumente für die Evaluation und Profilentwicklung sind sowohl im qualitativen wie auch im quantitativen Bereich im Einsatz und finden sich in der fortlaufenden Erprobung und Verbesserung. Auf eine Darstellung von Untersuchungsergebnissen wird hier allerdings aus Platzgründen verzichtet.

Qualitätsbereich A – Konzeption und inhaltliche Verzahnung von Unterrichtsangeboten

Indikator A1 – Fächerkanon

In den Stundentafeln der Länder finden sich vor allem die Fächer Musik und Kunst als die zentralen Fächer der ästhetischen Bildung. In Ergänzung dazu sind Theater, bzw. Darstellendes Spiel in der Oberstufe als anzuwählendes Kursangebot und in der Unterstufe mancherorts als alternativ wählbares Angebot zu den beiden o.g. Fächern vorgesehen. Das ästhetische Lernen findet allerdings in wesentlich mehr Bereichen statt. Abgesehen davon, dass der fächervernetzende Aspekt in vielen Fächern auf der Hand liegt, muss den individuellen Begabungen mehr Raum und eine breitere Entfaltungsmöglichkeit eingeräumt werden, als es bislang der Fall ist. Andere Länder (vgl. „Curriculum of The Arts“, New Zealand) zeigen, wie ein solcher fächervernetzender und die Förderung von Basiskompetenzen unterstützender Bereich aussehen könnte.

In Deutschland ist dabei die Entwicklung von Ganztagschule eine Chance für die Etablierung eines erweiterten ästhetischen Lernbereiches. Ein Modell für die Zuordnung „kreativer Bereiche“ zu einer Fachgruppe „Kulturelle Praxis“ hat die Versuchsschule Steinwaldschule bei sich in folgender Weise umgesetzt:



Der erweiterte ästhetische Lernbereich bietet damit den unterschiedlichsten Begabungen Raum. Innerhalb dieses Lernbereiches wird ein vielfältiges fächervernetzendes Lernen ermöglicht. In der Praxis der Steinwaldschule im Halbtags als Kombination aus verbindlichem Pflicht- und Wahlunterricht lässt das ganztägige Lernen unterschiedliche Formen, z.B. die eines eigenen Stundenbandes, zu. Hierdurch wird der Möglichkeit synergetischer Bezüge zwischen den Fächern mit gemeinsamen Projekten ein eigenes Zeitfenster gegeben. Das bewusste Umgehen mit dem kreativen Potential der Schüler öffnet neue Lernzugänge auch für den sonstigen Fachunterricht. Der Schüler wird mit seinem Potential erkannt und damit auch in seiner Persönlichkeitsentwicklung gestärkt.

Durch die Kooperation mit außerschulischen Partnern in diesem Bereich kann eine unkonventionelle Sicht und Umgangsweise als besondere Herausforderung den eigenen kreativen Prozess der Schüler deutlich bereichern, wobei die Rolle des Lehrers in der Zusammenarbeit neben der des Unterrichtenden sich stärker auch in die des Vermittelnden wandeln kann. Andere Bereiche, vor allem handwerkliche wie z.B. „Textiles Gestalten“ oder der Umgang mit audiovisuellen Medien, also Licht und Tontechnik als Zusatzangebote, sind denkbar und können vor allem im Rahmen projektorientierten Lernens eine Bereicherung innerhalb des entstehenden „Kreativen Feldes“ sein.

Indikator A2 – Sensibilisierung

Wie bereits oben beschrieben, sind die Eingangsvoraussetzungen von Schülern entsprechend ihrer häuslichen oder schulischen Sozialisation durchaus unterschiedlich. Dies führt zu einer Chancenungleichheit, die die Entfaltungsmöglichkeiten des Einzelnen drastisch einschränken. *Schulen sind daher aufgefordert, handlungsorientierte Erfahrungsräume zu schaffen*, die den Schülern die Möglichkeit geben, sich in unterschiedlichen Bereichen selbst zu erproben. Die Art der Sensibilisierung kann dabei unterschiedlich aussehen. Die folgenden Beispiele zeigen Gestaltungsmöglichkeiten auf, ohne dabei den Anspruch auf Vollständigkeit zu erheben. Wesentlicher Gesichtspunkt dabei: *die Partizipation aller Schüler am initiierten Geschehen*.

Hierfür zwei Beispiele:

- Steinwaldschule Neukirchen – Sensibilisierungskurs im Jahrgang 5 und 6
Ausgehend von dem unter A1 beschriebenen Fächerkanon hat die Steinwaldschule Neukirchen einen Sensibilisierungsbereich eingerichtet. Dieser Bereich bietet den Kindern die Fächer als handlungsorientiertes Kursangebot, in dem über 10 bis 12 Doppelstunden erste Erfahrungen in diesem Bereich gemacht und eigene Fähigkeiten und Anlagen erprobt werden. Der Jahrgang wird durch ein klassenübergreifendes Aufteilen der Schüler in den Interaktionsebenen gestärkt. Durch einen Wechsel im Trimester durchlaufen von Anfang Jahrgang 5 bis Ende Jahrgang 6 alle Schüler alle

Kurse. Das entdeckte Potential kann innerhalb eines Wahlunterrichtsangebotes weiter gefördert werden.

- Wollenbergschule Wetter – Lust auf Theater

Die Wollenbergschule in Wetter erprobt in Zusammenarbeit mit dem „Institut für Schulpädagogik“ der Universität Marburg eine Form der Sensibilisierung. Im Jahrgang 5 und 6 wird dafür je eine Projektzeit pro Schuljahr festgelegt, in der alle Schüler erste Erfahrungen im Bereich Theater machen. In je drei Tagen werden grundlegende Übungen aus der theaterpädagogischen Arbeit genutzt, um dem Jahrgang ein Präsentationsergebnis zu ermöglichen, bei dem sich alle Schüler als aktiv Beteiligte präsentieren. Diese grundlegende Erfahrung ist so stark, dass z.B. nach der Durchführung im Frühjahr 2008 ca. 60 % des Jahrgangs gerne ein entsprechendes Kursangebot wahrnehmen möchten (vgl. Kammler 2007, 116-118).

Sicher gibt es noch mehr Möglichkeiten auch externe Partner in das Geschehen mit einzubeziehen. Folgende Indikatoren scheinen allerdings für eine gelungene Arbeit als Voraussetzung:

- Beteiligung aller Schüler
- Festlegung der Zeitfenster
- Kontinuierliche Durchführung

Darüber hinaus kann festgehalten werden, dass eine Sensibilisierung nur Sinn in Verbindung mit einem weiterführenden und die entdeckten Fähigkeiten fördernden Angebot macht.

Indikator A3 – Werkstattbereich

Die zahlreichen synergetischen Möglichkeiten zeichnen das Arbeiten im ästhetischen Lernfeld aus. Egal ob Theater oder Kunst, Tanz oder Kreatives Schreiben: immer sind vielfältige Möglichkeiten gegeben, das Produkt des Einzelnen durch synergetische Bezüge zu stärken und dadurch ein deutlich vielschichtigeres Ergebnis zu erzielen. Die Schüler lernen dabei nicht nur das Produkt und die Fähigkeiten des anderen wertzuschätzen, sondern erleben die aktive Ausgestaltung eines „Kreatives Feldes“, in dem nicht das „Genie“ des Einzelnen allein wichtig ist. So wird zunehmend verstanden, dass „Kreativität ... weniger in der isolierten Leistung eines herausragenden Individuums zu verorten ist, als vielmehr in Feldern, die in sehr spezifischer Weise aufgebaut sind“ (Burow 1999, 13). Die hier angeregten Prozesse führen zu einer zunehmenden Verantwortungsübernahme des Einzelnen für den gesamten Prozess und zur gesellschaftlich notwendigen Förderung von Basiskompetenzen. Diese Sicht kennzeichnet den Bereich als existenziellen Teil einer veränderten schulischer Bildung.

Organisatorisch nach Möglichkeit in einem eigenen Stundenband untergebracht, ist auch das Zusammenwirken von Fächern leichter herzustellen. So könnten zum Beispiel im Jahrgang 9 drei festgelegte Projektziele als Werkstattbereiche ausgewiesen

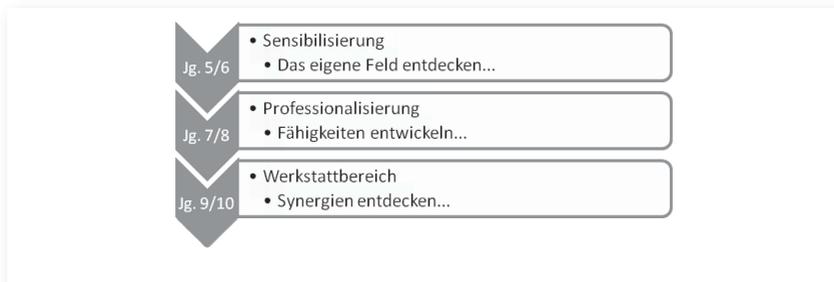
werden oder aber auch ein Jahresprojekt als gemeinsame Präsentationsplattform dienen.

Die Ausgestaltung sowie die Festlegungen sollten innerhalb der Jahrgänge in einem gemeinsamen Prozess von Schülern und Lehrern entstehen. Beispielfhaft hier zwei Möglichkeiten:

- Jahresprojekt „Theaterwerkstatt“
Innerhalb des Jahrgangs hat man sich entschieden, gemeinsam eine Theaterproduktion zu gestalten. Dafür ist einerseits das Kerngeschehen „Theater“ im Mittelpunkt. Tanz, Musik, visuelle Gestaltung, Kunst und Kreatives Schreiben partizipieren am Projektziel mit eigenen Beiträgen. Dabei gibt es im Sinne der Projektmethode immer wieder gemeinsame Planungs- und Ausgestaltungsphasen, durch deren nachjustierende Zielsetzungen auch in bestimmtem Maß eine Durchlässigkeit der Gruppen gegeben ist.
- Projektentwicklung im Trimester
Neben dem Jahresprojekt sind auch andere Zeitaufteilungen zur Projektausgestaltung denkbar. So können thematisch unterschiedliche Projekte in einer Trimester-Aufteilung mehreren Fächern und damit auch den unterschiedlichen Potentialen der Schüler mehr Raum geben. Praktisch würden dann z.B. als Trimester-Projekte die „Kunstwerkstatt“, dann eine „Schreibwerkstatt“ und zuletzt eine „Musikwerkstatt“ aufeinander folgen. Wie oben beschrieben, wäre die Anlage der Projekte immer synergetisch, eben fächervernetzend gedacht.

Ausblick – Ästhetisches Lernfeld im Ganztag

Aus der vorhergehenden Beschreibung ergibt sich ein Wechsel von Sensibilisierung, Professionalisierung und synergetischem Werkstattbereich, der einerseits das Potential des Einzelnen ernst nimmt und fördert, andererseits aber auch immer wieder das Miteinander und die Fähigkeiten des anderen hervorhebt und so zu einer Kultur der Wertschätzung beiträgt.



Qualitätsbereich B – Interne Organisation

Indikator B1 – Personalentwicklung

Ohne Bereitstellung personeller Ressourcen ist eine funktionierende Arbeit in diesem Bereich nicht möglich. Das Schulprofil erfordert eine aktive Personalpolitik sowohl von der Schule selbst als auch von politischer Seite. Zwei Maßnahmen ermöglichen einen direkten Handlungsspielraum für die Schule.

- **Stundentafel**
Im Rahmen der Stundentafeln ist bislang das ästhetische Lernfeld unterrepräsentiert. Nicht nur die oftmals epochale Aufteilung von Kunst und Musik verhindert eine kontinuierliche Bildung in diesem Bereich, erschwerend kommt Lehrermangel in diesen Fächern hinzu. Für beide Fragestellungen könnte ein Lernbereich Kulturelle Praxis eine (Teil-)Antwort bieten.
- **Durch eine Auffächerung des Lernbereiches können mehr Fachlehrer im ästhetischen Lernfeld mit einbezogen werden.** Kreatives Schreiben, Tanz usw. wird von den an den Schulen vorhandenen Fachbereichen personell mit versorgt.
- **Der Unterricht kann in Kontinuität von Jg. 5 bis Jg.10 durchgeführt werden.** Die Spezialisierung führt aufgrund fächervernetzenden Denkens und Arbeitens nicht zu einer Selektion von Schülern, sondern zu synergetisch anspruchsvollen Gruppenprozessen und Projekten.
- **Professionalisierung**
Systematische Fortbildung im Bereich der Fächer innerhalb der Kulturellen Praxis führt zu einer qualitativen Verbesserung des Lehrangebotes und ermöglicht es, mehr Kollegen in diesen Bereich mit einzubeziehen.

Als Beispiel sei hier noch einmal die Wollenbergschule in Wetter angeführt, die ein jährliches Fortbildungsangebot für die Klassenlehrer der Jahrgangsstufen 5 und 6 in Zusammenarbeit mit der Universität Marburg macht. Durch ein systematisches Fortbildungsangebot erhalten alle Klassenlehrer die Chance, fächervernetzende Impulse zu bekommen. Innerhalb von sechs Jahren hat fast das ganze Kollegium dieses Fortbildungsangebot zweimal erlebt.

Indikator B2 – Steuerungen und Zuständigkeiten

Um in dem neu geschaffenen Lernbereich effizient arbeiten zu können, ist die Bildung einer Fachgruppe unbedingt anzustreben. Diese konstituiert sich aus allen beteiligten Fachrichtungen. Der einzelne Fachleiter ist dabei Vertreter für sein Fach und es können durch Absprachen inhaltliche, strukturelle und organisatorische Schritte verabredet werden. Für die hier notwendige vielfältige Arbeit müssen die entsprechenden Personen von der Schulleitung beauftragt und entlastet werden,

um so sinnvoll und nachhaltig zu arbeiten. Eine klare Beauftragung ist wichtiger Bestandteil eines schulinternen Kommunikationsprozesses. Der Fachleiter ist für die Vermittlung von Impulsen und Anliegen aus dem Fachbereich in die Fachgruppe und umgekehrt für den Informationsfluss aus der Fachgruppe in den Fachbereich zuständig.

Folgende Punkte werden von der Fachgruppe bearbeitet:

- Zielvereinbarungen für das laufende Schuljahr im Einklang mit dem Schulprogramm
- Jahresplanung für die Schule und die Jahrgänge
 - o Sicherstellen der Kontinuität von kulturellen Projektdurchführungen und vom gemeinsamen Erleben eines „kulturellen Handelns“ in jedem Jahrgang
 - o Festlegung von „Milestones“ in Langzeitprojekten
 - o Verknüpfendes Handeln aus den verschiedenen Fachbereichen im Sinne von synergetisch wirkenden „Kreativen Feldern“
- Inhaltliche Arbeit
 - o Curriculare Entwicklung der Fächer
 - o Kommunikation, Prozess- und inhaltliche Entwicklung mit den außerschulischen Partnern
- Öffentlichkeitsarbeit
 - o Partizipation der Eltern
 - o Integration von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund
 - o Öffnung von Schule im Sinne eines Lebensraumes. Planung öffentlicher Veranstaltungen – Schule als kultureller Ort der Begegnung

Aufgrund vielfältiger Aufgaben und einem stark pädagogisch und strukturell gestaltenden Anteil der Fachgruppe an der Ausgestaltung des Schulprogramms muss die Kommunikation zwischen Fachgruppe und Schulleitung sichergestellt werden. Die Komplexität des Arbeitsfeldes macht eine, diesem Bereich verpflichtete, Funktionsstelle sinnvoll.

Indikator B3 – Schülerbeteiligung

Die Frage der Schülerbeteiligung ist ein wesentlicher Faktor. Die Beteiligung findet in sehr komplexen Zusammenhängen statt, die auch gerade die Bereiche informellen Lernens mit einschließt. Die im Qualitätsbereich A genannten Verzahnungen innerhalb des Unterrichtsgeschehens stellt eine grundsätzliche Beteiligung sicher, ist jedoch im Rahmen des Wahlunterrichts nur optional. Um alle Schüler zu beteiligen, braucht es Absprachen in die Jahrgänge hinein, die durch das Schulprogramm gesichert werden.

- Die Versuchsschule Steinwaldschule zum Beispiel hat in ihrem Schulprogramm die Verabredung getroffen, die für jeden Jahrgang in jedem Jahr umgesetzt wird.

- Ein kulturelles Projekt
Schüler sollen sich innerhalb eines Projektes gemeinsam mit einer kulturellen Sache im Rahmen einer Projektzeit auseinandersetzen.
- Ein kulturelles Ereignis/Erleben
Schüler sollen als Rezipienten kulturelles Handeln und professionelles kulturelles Tun kennenlernen und sich damit auseinandersetzen. Das schärft den Blick für das eigene Produkt und hilft, Kunst als Teilhabe an gesellschaftlichem Handeln zu erkennen.
- *Die Friedensschule Stuttgart hat innerhalb eines Langzeitprojektes mit dem Literaturhaus Stuttgart in ihrem Jahrgang 5 eine Sprachwerkstatt in direktem Zusammenwirken mit dem Deutschunterricht installiert. Alle Schüler des Jahrgangs arbeiten mit einem Dozenten innerhalb der Sprachwerkstatt zusammen. Durch monatlich festgelegte fächervernetzende Exkursionen werden kulturelle Räume in Stuttgart mit und für die Schüler erschlossen.* Wiederum kulturelles Erleben und eigenes kreatives kulturelles Handeln mit Beteiligung aller Schüler des Jgs.

Indikator B4 – Raumsituation

Für eine Arbeit in der Kulturellen Praxis haben die räumlichen Voraussetzungen der Schule eine wichtige Bedeutung. Das bedeutet:

- Fachräume für neue Fächer zu schaffen (z.B. Theater oder Tanz)
- Notwendige Raumausstattung sicherzustellen
- Vorhandene Raumressourcen zu erschließen und zu nutzen
- Alternative Räume zu nutzen

Indikator B5 – Zeitfenster

Kulturelles Handeln braucht Zeit und Raum. Die angestoßenen Prozesse sind oft sehr intensiv und damit nicht auf 45 Minuten zu reduzieren. Das ganztägige Lernen ermöglicht eine andere Taktung, die entsprechend den Bedürfnissen angepasst werden kann.

Die individuelle Ausgestaltung sollte folgende Aspekte berücksichtigen:

- Spannung und Entspannung im Ganzttag
- Größere Zeitfenster in Form festgelegter Projektzeiten
- Vereinbarte Zeiten für Exkursionen

Eine gemeinsame Planung des Schuljahres in der Fachgruppe hilft:

- Kommunikationsdefizite zu dezimieren
- Möglichkeiten synergetischen Handelns zu erhöhen

Qualitätsbereich C – Kooperationen mit außerschulischen Partnern

Die kulturelle Jugendbildung, wie sie außerhalb von Schule stattfindet, ist vielfältig. Sie bietet die erste große Gruppe von Kooperationspartnern. Mit einer Ausweitung des ganztägigen Angebotes sehen kulturelle Träger wie z.B. die Musik-, Tanz- oder Malschulen, auch aufgrund schwindender zeitlicher Möglichkeiten am Nachmittag, Chancen, im schulischen Feld stärker Fuß zu fassen. Zweite Gruppe sind die Kultureinrichtungen wie Theater, Literaturhäuser oder Museen (vgl. Keuchel 2007, 21). Auch hier wird die Chance gesehen, sich eine „neue“ Klientel zu erschließen.

Aus beiden Positionen geht eine große Bereitschaft zur Kooperation hervor. Im Sinne von Bildungsprofil müssen aber auch hier bestimmte Indikatoren die Qualität der Arbeit sichern.

Indikator C1 – Kontinuität

Für sinnvolle Kooperationen gilt, dass Sie Kontinuität aufweisen. Nur durch diese ist die Entwicklung von Qualitätsstandards denkbar. Für diese Form der Zusammenarbeit sollten feste Vereinbarungen in Form von (Kooperations-)Verträgen geschlossen werden. In diesen Verträgen werden nicht nur Umfang und Kosten der Leistung festgelegt, sondern auch Zielrichtung und inhaltliche Ausgestaltung skizziert. Während die Zusammenarbeit z.B. mit einer Musikschule eher die unterrichtliche Unterstützung durch Fachpersonal vorsieht, ist die Kooperation mit Kultureinrichtungen durch deren genuinen Auftrag in der Regel stärker auf eine Impulsarbeit ausgerichtet.

- *Zur Verdeutlichung dient an dieser Stelle ein Kooperationsvertrag zwischen der Versuchsschule Steinwaldschule und dem Staatstheater Kassel. Jedes Jahr wird mit jedem Jahrgang eine andere Facette der Theaterarbeit erschlossen. Dabei ist die inhaltliche Ausgestaltung in der Hand der Fachbereiche (Musik, Theater, Kunst, Arbeitslehre, Sport – Tanz und Deutsch – vgl. Kammler 1/2005) und wird zeitlich durch eine gemeinsame Sitzung von Schule und Theater koordiniert. Die Zusammenarbeit ist eher auf Impulsarbeit ausgerichtet, an die sich ein Vorstellungsbuch anschließt und im Weiteren durch den Unterricht an der Schule aufgenommen wird. Durch die Kontinuität der Durchführung (jedes Jahr, jeder Jahrgang) entsteht ein Bildungsprofil, an dem alle Schüler der Schule partizipieren.*

Indikator C2 – Inhaltliche Zusammenarbeit

Kommunikation und Kontinuität sind Faktoren zur Qualitätsverbesserung zwischen Schule und Institution. Soll die Zusammenarbeit die Möglichkeiten der teilhaben-

den Institutionen wirklich ausschöpfen, kann dies nur durch eine kontinuierliche inhaltliche Zusammenarbeit von beiden geschehen. Dies beinhaltet innerhalb eines gemeinsamen integrativen Arbeitsverbundes die Entwicklung von gemeinsamen Zielen innerhalb des Schulprogramms und davon ausgehend verbindliche Ziel- und Aufgabenbeschreibungen (vgl. Holtappels, IFS, 2007). Hierzu zwei Beispiele:

- Literaturhaus Stuttgart

Das Literaturhaus Stuttgart hat mit Fördermitteln der Robert-Bosch-Stiftung insgesamt acht verschiedene Schreibwerkstätten (vgl. www.literaturmachen.de) an Stuttgarter Schulen initiiert. In dem Teilprojekt „Sprachwerkstatt im Deutschunterricht“ an der Stuttgarter Friedensschule entwickeln Kollegen, Dozenten und Literaturhaus mit Hilfe einer Projektbegleitung gemeinsame curriculare Strukturen, um so Qualitätsmaßstäbe für die inhaltliche Ausgestaltung der Sprachwerkstatt und die notwendige Verzahnung mit dem Deutschunterricht sicherzustellen. Wirksamkeit und Nachhaltigkeit sind grundsätzliche Ansprüche an das Projekt. Durch die Entscheidung einer gemeinsamen Prozessentwicklung wird die Arbeit mit dem außerschulischen Partner zu einem wichtigen Teil des Entwicklungsprozesses der Schule und mit dem Pilotcharakter sogar zu einem überregional bedeutsamen Projekt für gelungene Kooperation.

- Themenatelier „Kulturelle Bildung an Ganztagschule“

Die Deutsche Kinder- und Jugendstiftung unterstützt mit Hilfe der PWC-Stiftung und des BMFB in mehreren Bundesländern die Ganztagschulentwicklung im kulturellen Bereich. Kooperationen zwischen Schule und außerschulischem Partner werden unter einer inhaltlichen Vorgabe gefördert und erhalten dabei zur Entwicklung von Qualität und Nachhaltigkeit eine Prozessbegleitung. Diese Prozessbegleitung stellt sicher, dass Schule und außerschulischer Partner sich auf einen gemeinsamen, die Projektlaufzeit überschreitenden inhaltlichen Prozess einlassen.

Indikator C3 – Personelle Beauftragung

Gelungene Kooperation beinhaltet gesicherte Kommunikationsstrukturen. Wechselnde Personen benötigen immer wieder neue Anlaufzeiten, um den Überblick über das Geschehen zu bekommen. Eine gleichmäßige Lastenteilung bei unterschiedlichen Kooperationsvorhaben schützt den einzelnen Kollegen vor Überlastung. Ebenso sollte beim außerschulischen Partner eine Person klar beauftragter Ansprechpartner sein.

Die verantwortlichen Personen behalten folgende Dinge im Auge:

- Inhaltliche Zielrichtung und Ausgestaltung
- Organisatorische Gegebenheiten (Raum, Zeit etc.)
- Aspekte der inhaltlichen Weiterentwicklung
- Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung des Projektes

Qualitätsbereich D – Förderung

Fördern heißt im Kontext des Lernbereiches: Methoden, Inhalte und Werkzeuge werden speziell an die Notwendigkeiten angepasst.

Indikator D1 – Individualisierung des Lernprozesses

Lernen geschieht nicht im Gleichschritt. Die Arbeitsformen im Bereich Kulturelle Praxis sind vielfältig und bereits von der Sache her auf die Entfaltung des Potentials des Einzelnen ausgerichtet. Binnendifferenzierung ist einerseits eine Selbstverständlichkeit, auf der anderen Seite müssen Lehrer darauf achten, den Lernenden immer wieder in seinem Prozess zu sehen, ihn zu ermutigen und zu fördern. Dabei heißt „Individualisierung“ nicht bloß das eigene Potential zu sehen, sondern das persönliche Kreative Feld offensiv aus dem eigenen Potential heraus zu gestalten. Die pädagogische Herausforderung besteht darin, solche Gruppenprozesse zu initiieren und anzuleiten, zu fördern und weiterzuentwickeln.

Indikator D2 – Förderung von Basiskompetenzen

Die Förderung von Basiskompetenzen ist ein Bereich, der in Schule natürlich in unterschiedlichster Form geschieht, aber als Teil informeller Bildung keinen zentralen Stellenwert in Schule besitzt (vgl. Coehlen 2006, 132). Durch eine veränderte Gesellschaft und neue Möglichkeiten des ganztägigen Lernens rückt hier die Notwendigkeit Basiskompetenzen fördernden Lernens stärker ins Blickfeld. Im Lernbereich Kulturelle Praxis lassen sich vier Bereiche ausmachen, die innerhalb des Fächerkanons durch „... Methoden und Inhalte die Förderung der essential skills enthalten“ (Kammler 2005, 36).

Diese Bereiche sind:

- Selbstkompetenz
 - o z.B. Ausdauer, Selbstbewusstsein, Eigeninitiative, Ausdauer und Belastbarkeit
- Sozialkompetenz
 - o z.B. Teamfähigkeit, Kommunikationsfähigkeit, Toleranz, Empathie, Verantwortungsbereitschaft, Kritik- und Konfliktfähigkeit
- Methodenkompetenz
 - o Planungs- und Organisationsfähigkeit, Problemlösung und Reflexionsfähigkeit, kontextuelles Denken
- Kulturelle Kompetenz
 - o Offenheit gegenüber Neuem, Übersetzungsfähigkeit in den eigenen Kontext

Indikator D3 – Formen der Rückmeldung

Um gezielt fördern zu können ist es wichtig, eine Kultur konstruktiver Rückmeldung zu entwickeln und dadurch die Eigenreflexion der Schüler anzuregen. Hier sind im Forschungsbereich Kulturelle Praxis an der Universität Marburg verschiedene Instrumente in der Entwicklung und Erprobung, die nachfolgend kurz vorgestellt werden:

- Beobachtungsbogen – eine Form kontinuierlicher Dokumentation von Lernfortschritten zur gezielten Förderung von Schülern
- Eigenreflexionsbogen – in unterschiedlichen Phasen eingesetzt und auf den Fragestellungen des Beobachtungsbogens fußend
- Kompetenzraster Basiskompetenzen – Hilfsmittel für Schüler- und Lehrerhand zur Herstellung von Durchschaubarkeit von Lernfortschritten
- Lerntagebuch – Förderung des reflektiven Prozesses des eigenem Lernfortschritts
- Lernfortschrittsgespräche – Rückmeldekultur zur Förderung der Reflexionsfähigkeit und dem Setzen eigener Ziele

Qualitätsbereich E – Qualitätsentwicklung und -sicherung

Die Qualitätsentwicklung und -sicherung sind wesentlicher Bestandteil eines jeden Schulentwicklungsprozesses. Dabei lässt sich in verschiedenen Studien die starke Wirkung des Lernfeldes auf den Schüler belegen (vgl. Döbrich; Kammler 2007). Innerhalb der Indikatoren lassen sich dabei Felder ausmachen, die nicht nur die Qualität des Lernbereiches Kulturelle Praxis berühren, sondern breitere Wirkung auf den gesamten Schulentwicklungsprozess in sich haben.

Indikator E1 – Systematische Entwicklungsarbeit

Wie eingangs erwähnt, sind die Anknüpfungspunkte für diesen Bereich vielfältig. Ein genaues Ausloten der eigenen Wünsche und Möglichkeiten zwischen Fächerkanon und Kooperationsmöglichkeiten mit klarer Zielsetzung für die Schule ist daher Grundvoraussetzung. Eine Bedarfsanalyse hilft, Notwendigkeiten und Chancen miteinander zu verknüpfen (vgl. Beher u.a. 2008, 8).

Indikator E2 – Verankerung des Bereiches im Schulprogramm

Soll die Partizipation der Beteiligten gelingen, müssen Inhalte und Ziele der Entwicklungsarbeit öffentlich werden. Die Schulprogrammarbeit bietet hier eine wichtige Plattform. Einzelne Schritte und Phasen der Umsetzung werden festgelegt, um ein kontinuierliches Vorangehen zu sichern.

Indikator E3 – Partizipation des Kollegiums

Wie bereits innerhalb des Qualitätsbereiches B angesprochen, muss die Partizipation des Kollegiums eines der wesentlichen Ziele sein. Dabei ist zu unterscheiden zwischen:

- aktiver Teilnahme an der Entwicklungsarbeit
- aktiver Gestaltung im Fächerkanon der Schule
- Teilhabe am pädagogischen Konsens innerhalb des Kollegiums

Indikator E4 – Überprüfung der Entwicklungsschritte von Schule und des Erreichens von Bildungszielen der Schüler

Durch den Einsatz von verschiedenen Untersuchungsinstrumenten und mit Hilfe der gezielten „Rezeption und Verarbeitung von ... spezifischen Studien und Vergleichsdaten“ (vgl. Holtappels u.a. 2007) ist eine auf den inneren Prozess ausgerichtete Qualitätsentwicklung möglich.

Lernen in der Ganztagschule

Die Möglichkeiten eines Lernbereiches Kulturelle Praxis sind besonders im Zusammenhang mit dem Ausbau ganztägigen Lernens enorm groß. Genauso groß sind allerdings in diesem Zusammenhang auch die Anstrengungen, die unternommen werden müssen, um dem Lernen im ästhetischen Lernfeld den angemessenen Platz zu sichern. Immer noch oder vielleicht sogar noch stärker als früher glaubt man, durch zentrale Tests und schärfere Auswahl eine Leistungssteigerung zu erreichen (Burow 2005, 14). Die Entwicklung von Kreativität und von Kompetenzen braucht jedoch Raum und Zeit, eine Produktorientierung und eine Vision. Wer seine Fähigkeiten kennt und weiß, was er damit tun möchte, der wird seine Kompetenzen entwickeln und sein Ziel verfolgen. Wer weiß, dass er ein Ziel erreichen kann, wird sich weniger vor den Herausforderungen des Lebens scheuen.

Insofern ist die Herausforderung eines Lernbereiches Kulturelle Praxis die, zum einen eine lebenswerte Schule zu gestalten, die im Kontext ganztägigen Lernens dem ganzen Menschen Raum gibt, zum anderen aber auch die ganze Person in einen Lernprozess einzubinden, der nicht mit einem angehäuftem Klausurwissen, nicht mit einer zentralen Prüfung und schon gar nicht mit dem Ende der Schulzeit zu Ende ist.

Literatur

- Burow, Olaf-Axel (1999): Die Individualisierungsfalle. Stuttgart.
- Burow, Olaf-Axel (2005): Ganztagschule entwickeln. Schwalbach/Ts.
- Burow, Olaf-Axel (2007): Ganztagschule als Kreatives Feld. In: Handbuch Ganztagschule, Schwalbach/Ts.
- Burow, Olaf-Axel/Hinz, Heinz (Hrsg.) (2005): Warum der Turm von PISA schief ist – die elf Irrtümer der Bildungsdebatte. In: Die Organisation als Kreatives Feld. Kassel.
- Behner, Karin/Börner, Nicole (2008): Bedarfsanalyse. In: Ganztags Schule machen, Heft 2/08.
- Coelen, Thomas (2006): Ausbildung und Identitätsbildung. In: Otto Hans-Uwe u.a.: Zeitgemäße Bildung. München.
- Döbrich, Peter/Kammler, Christian (2007): Young Americans an Berliner Schulen; DIPF Projektbericht 57. Frankfurt/M.
- Döbrich, Peter/Stern, Cornelia (1999): Wie gut ist unsere Schule. Gütersloh
- Erpenbeck, John/Timmerberg, Vera (Hrsg.) (2004): Kompetenznachweis Kultur. Remscheid.
- Fuchs, Max (2007): Ganztagschule – ein jugend-, kultur- und bildungspolitisches Projekt. In: Kelb, Viola: Kultur macht Schule. München.
- Fuchs, Max (2007): Kultur+Schule = Kulturschule. In: Kelb, Viola: Kultur macht Schule. Remscheid, S. 113.
- Holtappels, Heinz Günter u.a. (2007): Vorläufiger Qualitätsrahmen für Ganztagschulen, Präsentationsfolien auf: <http://www.ganztaegig-lernen.org/www/web556.aspx>, Institut für Schulentwicklungsforschung. Dortmund.
- Kammler, Christian (2005): Kultur macht Schule. In: Praxis Schule, 1/2005.
- Kammler, Christian (2005): Bildungsstandards „oder“ Basiskompetenzen? In: Praxis Schule, 3/2005.
- Kammler, Christian (2007): Stärkung durch Externe. In: Päd. Führung 3/2007.
- Kammler, Christian (2007): Schulprofil Kulturelle Praxis. In: Ermert, Karl (Hrsg.): Kulturelle Bildung und Schule – Netzwerk oder Inseln. Wolfenbüttel, S. 63.
- Keuchel, Susanne/Aescht, Petra (Hrsg. DKJS) (2005): Kultur: Leben in der Ganztagschule. Berlin.

Sabine Brendel, Heike Seupel

Bedarfsorientierte Unterstützung von Ganztagsschulen – Die Serviceagenturen im Programm „Ideen für Mehr! Ganztätig lernen.“

1 Ganztagsschulentwicklung in Deutschland

In den letzten Jahren lässt sich ein massiver Ausbau von Schulen zu Ganztagsschulen feststellen. So erreichte der Ausbaugrad von Grund- und Hauptschulen sowie Gymnasien im Bundesdurchschnitt 23 % (Anteil der Ganztagsschulen an allen Schulen dieser Schulart 2005), jener von Realschulen liegt mit knapp 18 % zwar deutlich darunter, jedoch ist der Ausbaugrad von Ganztagsschulen an Integrierten Gesamtschulen mit knapp 74 % sehr hoch (vgl. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 2006). Allerdings sind zwischen den Bundesländern erhebliche Unterschiede und auch große Differenzen in der Ausgestaltung von Ganztagsschulen festzustellen. Diese zeigen sich darin, wie umfassend die Verzahnung von Vor- und Nachmittagsangeboten stattfindet oder auch in den Auswirkungen des Ausbaus von Ganztagsschulen auf die Unterrichtsgestaltung (vgl. Holtappels et al. 2007).

Bei diesem massiven Ausbau bleiben Fragen: Wie genau kann die Ganztagsschulentwicklung vorangebracht werden und vor allem: welche Unterstützung benötigen Schulen beim Auf- und Ausbau ganztägiger Lernarrangements, bei ihrer Schul- und Unterrichtsentwicklung? Und wie kann es – vor dem Hintergrund einer föderalen Struktur im Bildungswesen – gelingen, die Länderspezifika in einer bedarfsorientierten Angebotsstruktur zu unterstützen?

2 Ein Blick in das Programm „Ideen für Mehr! Ganztätig lernen.“

Auslöser für diesen deutlich quantitativen Ausbau von Ganztagsschulen war das Investitionsprogramm „Zukunft Bildung und Betreuung“ (IZBB), welches die Bundesregierung 2003 aufgelegt hat. Dieses vier Mrd. Euro umfassende Programm führte zunächst zu einem vor allem baulichen Aus- und Umbau von Schulen zu Ganztagsschulen. Damit auch im gleichen Maße eine Schulentwicklung befördert wird, wurde – auf Initiative der Länder – die Deutsche Kinder- und Jugendstiftung (DKJS) gebeten, in enger Abstimmung mit dem BMBF ein pädagogisches Begleit-

programm zu entwickeln, das die Qualität der pädagogisch-inhaltlichen Gestaltung von Ganztagschulen sichert. Mit diesem Begleitprogramm wird vorhandenes theoretisches wie praktisches Wissen für neue Ganztagschulen aufgearbeitet und den Schulen – vermittelt über verschiedene Unterstützungssysteme – bedarfsorientiert zur Verfügung gestellt.

Die zentralen Ziele des Begleitprogramms sind:

- die Potenziale der föderalen Bildungsstruktur im Sinne gegenseitiger Anregung und Ergänzung zu nutzen;
- gute Beispiele ganztägiger Lernarrangements aus den Ländern bundesweit zugänglich zu machen;
- überregionalen Service, bedarfsgerechte Unterstützung, Mittel für Ganztagschulen zu ihrer (Weiter-)Entwicklung bereitzustellen;
- dadurch zusätzliche Anreize und Impulse für die qualitative Weiterentwicklung ganztägiger Lernarrangements zu geben.

Die DKJS moderiert dabei als zivilgesellschaftliche Akteurin, in Abstimmung mit Bund und Ländern diese Entwicklungsaufgaben in und zwischen den Ländern. Sie hat damit im Einzelnen die Aufgabe übernommen, jedes Land in der – durchaus unterschiedlichen – Entwicklung beim Aufbau von Strukturen zur Unterstützung von Ganztagschulen zu unterstützen und zugleich die bundesweite Diskussion zu moderieren und dabei die Verschiedenheit der Länder und ihrer Ansprüche zu berücksichtigen. Inhaltlich sollen durch das Programm vor allem vorhandenes und in der Entwicklung entstehendes theoretisches wie praktisches Wissen aufbereitet, dieses verteilt sowie Unterstützungssysteme für die Schulen und die weiteren zentralen Akteure (z. B. Schulverwaltungen, Kultusministerien, außerschulische Partner etc.) entwickelt werden.

Welche handlungsleitenden Prämissen leiten diese komplexe Aufgabenstellung?

- *Stärke- statt Defizitorientierung:* Das Programm geht von den Stärken der Einzelschule aus (vgl. Durdel 2005). So wie es in der stärkeorientierten Pädagogik darum geht, die Stärken eines jeden Kindes zu erkennen und auszubauen und dabei den Blickwinkel für Pädagoginnen und Pädagogen von der Defizit- hin zur Stärkenorientierung zu verändern, so geht es auch in der schulentwicklungsbezogenen Arbeit darum, die vorhandenen – wenn auch noch so kleinen – Stärken der Einzelschule zu erkennen und von diesen ausgehend an einer Verbesserung der Situation zu arbeiten. Schulen erhalten also durch das Begleitprogramm Unterstützung dabei, ihre eigenen Entwicklungsaufgaben zu entdecken und zu lösen.
- *Prozess- und Bedarfsorientierung:* Im Programm wird von den Bedarfen, die im Rahmen der Schulentwicklung entstehen und vor allem den Bedürfnissen der an ihr Beteiligten (Lehr- und außerschulische Fachkräfte genauso wie Leitungskräfte, Schüler/innen und auch Eltern) gearbeitet. Daher ist zunächst die Analyse der

Ausgangssituation jeder Schule wie auch ihres sozialräumlichen Umfelds ein erster wichtiger Meilenstein in der begleitenden Schulentwicklung. Schulen entwickeln sich (wie alle Institutionen) nur so schnell und so weit, wie die in ihr tätigen und aktiven Menschen dies zulassen und mitgehen. Daher wird die Entwicklung von Ganztagschulen von den Programmakteurinnen und -akteuren als ein längerer Prozess verstanden, der nur je nach Schule und Situation individuell vonstatten gehen und daher nicht an Standards oder Standardprozessen gemessen werden kann.

- *Vielfalt statt Einheitlichkeit*: Die KMK gibt mit ihrer Definition (offene, teilgebundene und gebundene Ganztagschulen) eine grobe Orientierung für die Ausgestaltungsformen von Ganztagschulen vor; im Begleitprogramm ist es Ziel, die Potenziale der jeweiligen Modelle herauszuarbeiten und für Schulen nicht nur transparent, sondern auch nutzbar zu machen (a.a.O., 26 f.). Damit soll im Rahmen einer entstehenden Vielfalt von Konzepten allen „Macherinnen und Machern von Ganztagschulen“ eine Orientierung und Hilfestellung in der Entwicklung gegeben werden.
- *Das Kind in den Mittelpunkt*: Damit die Interessen der zentralen Zielgruppe von Schule und Betreuung nicht unter der Flut von zu berücksichtigenden Faktoren gänzlich verloren gehen, ist es der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung ein großes Anliegen, immer wieder und bei allen Aktivitäten und Entscheidungen die Interessen und Bedürfnisse von Schülerinnen und Schülern in den Mittelpunkt zu stellen. Die Frage „Was braucht die Schülerin bzw. der Schüler für ihre bzw. seine umfassende Entwicklung?“ hilft, dafür zu sorgen, dass den Ganztagschulen und solchen, die es werden wollen, der Blick auf ihre zentrale Zielgruppe nicht verloren geht. Dies ist umso aufwändiger, als Grundschulkindern in Ganztagschulen andere Bedürfnisse haben als Jugendliche.

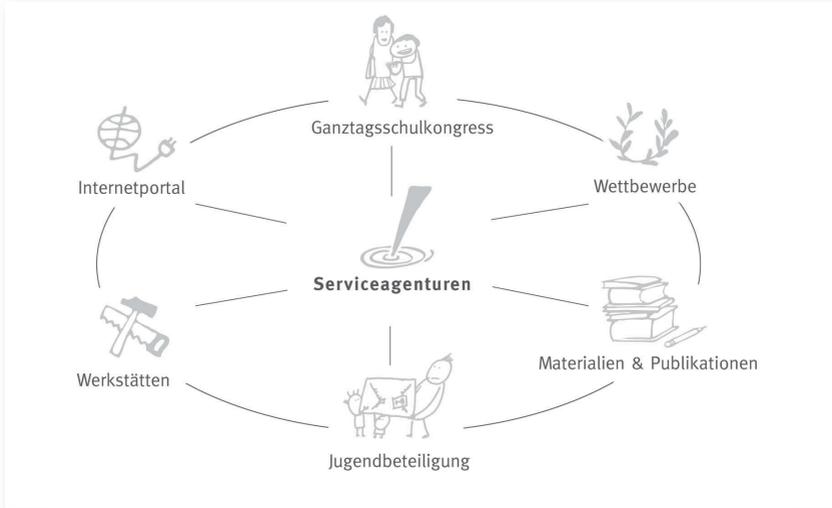
3 Die zentralen Unterstützungselemente im Programm – Überblick

Um theoretisches wie praktisches Wissen für neue Ganztagschulen nutzbar zu machen und sie dabei auf dem Weg zu einer ganztägig organisierten Schule, in denen die Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler im Mittelpunkt stehen, zu unterstützen, hat die DKJS in Abstimmung mit dem BMBF und den Ländern ein stärkenorientiertes Unterstützungssystem entwickelt. Dieses zielt auf:

- Vernetzung und Erfahrungsaustausch zu guter schulpädagogischer Praxis,
- Vermittlung von Expert/innen,
- Fortbildung und Qualifizierung von Lehr- und Leitungskräften und außerschulischem pädagogischen Personal,
- Anbahnung und Moderation von Kooperationsbeziehungen zwischen schulischen und außerschulischen Partnern sowie

- Wissenstransfer aus unterschiedlichen pädagogischen Handlungsfeldern (Theorie, Praxis, Schul-, Sozialpädagogik).

Dieses bildet sich in folgenden Programmelementen ab (vgl. DKJS 2007):



Mittelpunkt des Programms sind die *Serviceagenturen* in den Bundesländern; aus diesem Grund werden sie in dem vorliegenden Artikel genauer beschrieben. Durch die Position der *Serviceagenturen* im Zentrum des Programms ist sichergestellt, dass die regionalspezifischen Bedingungen der Schulen Berücksichtigung finden (vgl. auch 4.).

Drei *Werkstätten* tragen Sorge dafür, dass aktuelles Wissen und Erkenntnisse aus der Forschung für die Arbeit der *Serviceagenturen* aufgearbeitet und bereitgestellt werden.

Das *Internetportal* unter www.ganztaegig-lernen.de bündelt Wissen, Erfahrungen und Entwicklungen. Es dient als Informationsplattform und stellt umfangreiche Serviceangebote zur Verfügung.

Damit nicht nur über Kinder und Jugendliche gesprochen wird, sondern deren eigene Sichtweise im Sinne demokratischer Teilhabe eine Stimme erhält, beteiligen sich das SV Bildungswerk und die Servicestelle *Jugendbeteiligung* an dem Programm.

Wettbewerbe ermöglichen Ganztagschulen, ihre erfolgreichen Entwicklungsschritte zu dokumentieren und anderen Schulen vorzustellen und verschaffen ihnen Anerkennung für das, was sie leisten.

Einen Höhepunkt stellt der jährliche *Ganztagsschulkongress* dar: Hier treffen Akteure aus unterschiedlichen Handlungsfeldern der Ganztagschulentwicklung

zum Erfahrungsaustausch und zu gegenseitiger Information zusammen und holen sich Know-how von nationalen und internationalen Expertinnen und Experten.

Vielfältige Materialien und *Publikationen* – von Fachbüchern und Themenheften über Arbeitshilfen bis hin zu Dokumentationen – runden das Angebot ab. Einige können von der Website www.ganztaegig-lernen.de kostenlos heruntergeladen bzw. bei der DKJS bestellt werden.

4 Im Mittelpunkt: Die Serviceagenturen „Ganztäglich Lernen.“

4.1 Schwerpunkte und Zielgruppen der Arbeit der Serviceagenturen

Die regionalen Serviceagenturen nehmen im Zusammenwirken der Programmelemente die zentrale Rolle ein. Unter dem Motto „Nah dran“ bilden sie den Kern des Unterstützungsprogramms „Ideen für mehr! Ganztäglich lernen.“ In 14 Bundesländern (außer Bayern und Baden-Württemberg) sind sie die zentrale Anlaufstelle für alle an Ganztagschulentwicklung Beteiligten und Interessierten, vor allem für die Akteure an den Schulen vor Ort, aber auch für Kooperationspartner und Vertreter/innen von Schulträgern oder aus der Schulverwaltung. Für diese Personengruppen stellen die Serviceagenturen ein Unterstützungssystem mit länderspezifischen Arbeitsschwerpunkten sowohl in thematischer als auch in methodischer Hinsicht bereit (vgl. auch 6.). Die zentralen *Unterstützungsangebote* umfassen:

- *Beratung* für alle, die an Ganztagschulentwicklung mitwirken;
- *Fortbildung* sowohl für schulisches als auch für außerschulisches Personal, aber auch für Schüler/innen;
- fachliche *Informationen und Materialien* zu zentralen landesspezifischen und länderübergreifenden Themen der Ganztagschulentwicklung;
- *Austausch und Vernetzung* von Schulen untereinander sowie zwischen Schulen und externen Kooperationspartnern.

In der bisherigen Programmlaufzeit wurde deutlich, dass Schulleitungen eine zentrale **Zielgruppe** der Arbeit der Serviceagenturen sind, gefolgt von Lehrkräften und weiterem pädagogisch tätigen Personal an Ganztagschulen, Eltern, Schülerinnen und Schülern sowie Kooperationspartnerinnen/-partnern von Schulen. Zunehmend wenden sich auch Vertreter/innen aus Schulverwaltung, Bildungsplanung oder Schulträger an die Serviceagenturen.

4.2 Die Serviceagenturen in den Bundesländern

Beginnend mit der Einrichtung von Regionalen Serviceagenturen in den Ländern Berlin, Bremen, Hessen und Nordrhein-Westfalen im Jahr 2004 konnte das Netz von Serviceagenturen im Jahr 2005 auf Brandenburg, Hamburg, Mecklenburg-

Vorpommern, Niedersachsen, Rheinland-Pfalz, Sachsen-Anhalt, Schleswig-Holstein und Thüringen ausgeweitet werden. Im Jahr 2006 nahmen die Serviceagenturen in Sachsen und im Saarland ihre Arbeit auf. Mit Ausnahme von Bayern und Baden-Württemberg ist es damit gelungen, ein flächendeckendes Unterstützungssystem für Ganztagschulen und ihre Partner zu implementieren – ohne einen Zentralbeschluss der KMK.

Die Serviceagenturen sind in dem jeweiligen Land an strategisch und inhaltlich sinnvoller Stelle angesiedelt. Die Einrichtung der Serviceagenturen wie auch deren Verortung wurde jeweils individuell mit den Kultusministerien der Länder ausgehandelt, wobei in den ersten Gesprächen auch die jeweiligen Entwicklungsbedarfe erhoben wurden. In Schleswig-Holstein ist zusätzlich auch das Sozial- bzw. Jugendministerium als Partner aktiv. Die Länder beteiligen sich jeweils hälftig mit Personal und/oder Sachmitteln an der Finanzierung der Serviceagenturen, der Bund stellt pro Land 50.500 Euro p.a. als Sockelbetrag zur Verfügung. Bei der Ausgestaltung der Serviceagenturprofile wurden die Bedarfe ebenso wie konzeptionelle Besonderheiten und Schwerpunkte des Landes im Bereich Ganztagschulentwicklung und das bereits existierende Unterstützungssystem berücksichtigt.

Die Serviceagenturen sind dadurch in den Ländern unterschiedlich verortet. In einigen Ländern sind sie den Landesinstituten zugeordnet, z.B. Schleswig-Holstein und Bremen. In anderen Ländern sind sie bei Vereinen, Verbänden oder Institutionen, z.B. der RAA (Mecklenburg-Vorpommern und Berlin) angesiedelt. Andere Serviceagenturen sind direkt an die DKJS angebunden und haben ihre Büroräume in DKJS-Regionalstellen (z.B. Sachsen), in Schulämtern (Hessen und Thüringen) oder direkt beim Kultusministerium (Saarland).

Die inhaltlichen Schwerpunkte und die Ausstattung der Serviceagenturen werden in Kooperationsverträgen festgeschrieben. So können die länderspezifischen Rahmenbedingungen für Ganztagschulen berücksichtigt werden. In gemeinsamen Steuergruppen der Kultusministerien und der DKJS wird die Serviceagenturarbeit regelmäßig inhaltlich abgestimmt. Als wichtige Steuerungsinstrumente gibt es neben dem Finanzplan jeweils einen Jahresplan und einen Jahresbericht.

Die Serviceagenturen entwickelten sich in der Zwischenzeit zum wichtigsten Programmelement, da sie aktiv und bedarfsorientiert Vernetzungs-, Informations- und Qualifizierungsangebote an Schulen herantragen und somit die zentralen Aufgaben – nämlich Schulen und ihren Partnern Unterstützung auf dem Weg zur guten Ganztagschule zu geben und damit Schulentwicklung zu betreiben – positiv erfüllen. Sie sind auch das Element, über das die Bildungsadministrationen der Länder die Qualitätsentwicklung befördern, sich wechselseitig austauschen und das Bundesprogramm maßgeblich steuern. Diese zentrale Bedeutung spiegelt sich zum einen in dem Beschluss der Bundesministerin aus dem Jahr 2006 wider, in Abstimmung mit den Landesministerien die Serviceagenturen finanziell und personell aufzustocken, um dem IZBB-Vergabeverfahren in den Ländern noch

stärkere Motoren und Unterstützer für Qualitätsentwicklung an den Schulen zur Seite zu stellen. Diese Aufstockung ist in allen beteiligten Bundesländern mit Ausnahme von Berlin gelungen. Zum anderen wurde die Programmstruktur entsprechend angepasst und die Serviceagenturen in den Mittelpunkt des Programms gerückt.

4.1 Die Einbettung der Serviceagenturen im Programmrahmen

Die Arbeit der Serviceagenturen wird durch Werkstätten unterstützt, die aktuelles Wissen und neue Erkenntnisse aus Forschung und Praxis aufarbeiten und bereitstellen. Inhaltliche Schwerpunkte sind Entwicklung und Organisation von Ganztagsschulen, Kooperation mit außerschulischen Partnern und die kindgerechte, entwicklungsfördernde Ganztagschule. Hierfür arbeitet die DKJS mit dem Institut für Schulentwicklungsforschung (IFS) der Universität Dortmund, der Stadterneuerungs- und Stadtentwicklungsgesellschaft (Steg) Hamburg mbH und der „Initiative für große Kinder“⁴¹ in Berlin zusammen. Grundlegend für das Vorhalten eines bedarfsorientierten Serviceangebots ist es, dabei nicht nur aus Sicht der erwachsenen Begleiterinnen und Begleiter über die Kinder und Jugendlichen zu sprechen und ihren Blickwinkel mitzudenken. Dem trägt auch das Programmelement Jugendbeteiligung Rechnung. Wichtiger Partner der DKJS ist hier das SV Bildungswerk.

Die weiteren Programmelemente dienen dem Austausch und der Reflexion von Wissen aus Theorie und Praxis, der Dokumentation der Arbeit im Programm und vor allem auch der Bekanntmachung guter Praxisbeispiele aus den Bundesländern. Sie unterstützen damit die Serviceagenturen, indem Materialien zusammengetragen, aufbereitet und öffentlich bereitgestellt werden. Mit dem Wettbewerb „Zeigt her eure Schule“ können jedes Jahr Einzelschulen ihre Ideen, Entwicklungswege und Erfolge öffentlich vorstellen und so anderen Schulen Anregungen geben, sie ermutigen und zum Nachahmen anregen. Der Ganztagsschulkongress ermöglicht nicht nur Erfahrungs- und Wissenstransfer, sondern gibt in Vorträgen und Foren neue Impulse. In der begleitenden Ausstellung präsentieren sich u.a. die Serviceagenturen mit Schulen aus ihrem Bundesland. So entsteht ein Raum für konkrete Vernetzung. Der jährliche Kongress ist eine Veranstaltung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung und der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in Kooperation mit der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung im Rahmen des IZBB-Programms zum Ausbau der Ganztagsbetreuung in Deutschland.

Das Internetportal www.ganztagtaegig-lernen.de stellt als ebenso wichtiges Programmelement Informationen zum Programm und zum Thema „Ganztagschule“ bereit und bietet dieses auch den Serviceagenturen als zentralen „Marktplatz“ an, es schafft damit auch Vernetzungs- und Kontaktmöglichkeiten. Die Länderseiten der Serviceagenturen ergänzen die Internetpräsenz. Publikationen und weitere

Materialien runden das Informationsangebot ab. In der Heftreihe erscheinen Themenhefte, Arbeitshilfen und Dokumentationen. Darüber hinaus stehen Fachbücher und DVDs zur Verfügung. Die Themen der Publikationen ergeben sich nicht selten aus den von den Serviceagenturen formulierten Bedarfen.

4.2 Die Vernetzung der Serviceagenturen

Alle Serviceagenturen sind in das bundesweite Programmnetzwerk eingebunden. Pro Jahr finden vier *Netzwerktreffen* statt, bei denen der Austausch zwischen den Kolleginnen und Kollegen im Vordergrund steht, aber auch theoretischer Input zu ausgewählten Fachthemen gegeben wird. Kollegiale Beratung, die Reflexion der eigenen Beratungspraxis, Austausch von Informationen, Konzepten und Kontakten, der Blick über den eigenen Tellerrand bzw. die Landesgrenzen hinweg, fachlich-inhaltliche Anregungen für die eigene Serviceagenturarbeit sind wichtige Aspekte der Vernetzung. Im Verlauf der Programmlaufzeit hat sich gezeigt, dass gerade der fachliche Austausch, der inzwischen auf einer soliden Basis von persönlichen Beziehungen zwischen den Kolleginnen und Kollegen besteht, ein wichtiges Vehikel für den Wissenstransfer darstellt (vgl. auch: Fleuren, D. et al. 2008).

Im erweiterten Netzwerk sind neben den Serviceagenturen die Programmwerkstätten eingebunden. Gemeinsame Treffen zwischen diesen Gruppen stellen den Wissenstransfer von der Theorie in die Praxis und auch umgekehrt sicher. Hinzu kommt, dass zwischen den Werkstätten und den Serviceagenturen zahlreiche bilaterale Arbeitsverhältnisse bestehen, so dass der Wissenstransfer auch auf diese Weise gesichert ist (z.B. finden seit 2007 regionale Beratungsalons der Werkstatt der Universität Dortmund statt).

Als Anregungsraum und Kontaktbörse sind die Netzwerktreffen ein zunehmend wichtiger Programmbestandteil. Dem Rechnung tragend wurde 2006 ein weiteres Vernetzungselement initiiert, in dem die Serviceagenturen themenorientiert zusammenarbeiten, den Wissens- und Erfahrungstransfer sowie die thematische Qualifizierung der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter befördern: In den *Thematischen Netzwerken* wird gemeinsam an wichtigen Themenfeldern der Ganztagschulentwicklung gearbeitet. Als zentrale Arbeitsthemen kristallisierten sich „Schulentwicklung“, „Partizipation“ und „Kooperation/Bildungslandschaften“ heraus. Die Serviceagenturen bereiten – je nach Jahresthema (so ist z.B. das Jahresthema 2008 der Beteiligung aller zentralen Zielgruppen von Ganztagschulen gewidmet) – damit auch stark den jährlich stattfindenden Bundeskongress mit vor.

Ein ebenfalls wichtiges Programmelement, in dem länderübergreifend gearbeitet wird, sind die *Themenateliers*. In den beiden Themenateliers „Kulturelle Bildung an Ganztagschulen“ und „Ganztagschule der Vielfalt“² wird in innovativen Projekten mit Ganztagschulen an unterschiedlichen Schwerpunkten (z. B. Tanz, Theater oder Arbeit mit Eltern mit Migrationshintergrund) gearbeitet. Die Projekte stehen in

Kontakt mit den Serviceagenturen in den jeweils beteiligten Bundesländern, werden jedoch nicht von diesen, sondern von der DKJS in Berlin betreut.

5 Die Angebote der Serviceagenturen „Ganztägig lernen.“

Die Serviceagenturen bieten eine Reihe von Unterstützungsangeboten, die auf der Basis einer Analyse der in den Ländern schon vorhandenen Angebote und einer Bedarfserhebung an Schulen entwickelt wurden. Je nachdem, welche Bedarfe und Bedürfnisse die Schulen im Land formulieren und je nach quantitativem Verhältnis zwischen personeller und finanzieller Ausstattung der Serviceagentur und zu beratenden Schulen im Land (in Nordrhein-Westfalen existieren z. B. in 2007 knapp 5.000 Offene Ganzgrundschulen, in Bremen sind es nur mehr als 50 Schulen insgesamt) entwickeln die Serviceagenturen nach und nach passende Module (vgl. auch Durdel 2005, 28). Dies geschieht in enger Abstimmung mit den Vertreterinnen und Vertretern der beteiligten Ministerien und der DKJS, wodurch die kontinuierliche Fortentwicklung und ggf. Anpassung der Angebote an veränderten Unterstützungsbedarf sichergestellt sind. Entsprechend den Länderspezifika bieten die Serviceagenturen in unterschiedlichem Umfang:

- *Fortbildungen* für verschiedene Zielgruppen (z.B. Lehr- und Leitungskräfte an Schulen, außerschulisches pädagogisches Personal).
- *Supervisions- und Beratungsangebote*, vor allem für Schulleitungen und Ganztagschulkoordinatorinnen und -koordinatoren.
- *Veranstaltungen* verschiedenster Art, wie z.B. Auftaktveranstaltungen für Schulen, die Ganztagschulen werden wollen, landesweite Großveranstaltungen oder Treffen von verschiedenen multiprofessionellen Teams (z.B. Erzieherinnen und Lehrkräften) sowie Fachtagungen zu verschiedenen Themen.
- Bildung und Begleitung von regionalen und / oder schulartspezifischen *Netzwerken*, die Schulen bei Austausch und Reflexion ihrer Erfahrungen unterstützen.
- Organisation von *Hospitationen*, bei denen Vertreterinnen und Vertreter von Ganztagschulen andere Schulen zum Zwecke des Wissenstransfers im Sinne eines „Voneinander-Lernens“ begleiten.
- *Arbeit mit Referenzschulen* (oder -standorten) im jeweiligen Land: diese dienen dem ähnlichen wie o.g. Zweck, nämlich dem Voneinander-Lernen. Hieran schließen sich oftmals auch Vernetzungen der jeweiligen Standorte an (wie z. B. ausgeprägt in Schleswig-Holstein); diese Referenzstandorte sollen anderen Schulen auch als praktisches und mutmachendes Beispiel dienen.
- *Vermittlung von Expertinnen und Experten*: Die Serviceagenturen sind wichtige Schnittstellen im Land geworden, da sie die zentralen Vermittlerinnen und Vermittler zwischen einerseits verschiedenen Anfragen und Bedarfen sind und andererseits durch ihre bundesweite Vernetzung bei gleichzeitiger Anbindung

an die zentrale Steuerung in Berlin *die* Agenturen sind, die über ein großes Maß an Wissen an und über Informationen verfügen. Sie werden dabei von den o.g. Unterstützungselementen mit Materialien in Form von Publikationen oder Downloads auf dem Portal ebenso „versorgt“ wie von bundesweiten Expertinnen und Experten, hier vor allem durch die Werkstätten.

Je nach Ausgangslage (Bedarf einerseits und Ausstattung der Serviceagentur im Verhältnis zum Bedarf andererseits) haben sich 14 sehr unterschiedliche Schwerpunkte in der Arbeit der Serviceagenturen herausgebildet. Dabei reicht das Spektrum von der Konzentration auf einige wenige der o.g. Angebote (wie z.B. die Serviceagentur Hamburg, die hauptsächlich die Vermittlung von Expertinnen und Experten für die Beratung und Begleitung von Schulentwicklungsprozessen an Ganztagschulen betreibt) bis hin zur breiten Streuung verschiedenster Angebotsformen (wie sie z. B. die Serviceagentur Thüringen anbietet, die eine breite Palette von Angeboten für Schulen und ihr Personal unterbreitet).

Um einen Einblick in die konkrete Arbeit der Serviceagenturen zu erhalten, wird nachfolgend die Arbeit von drei Serviceagenturen ausführlicher beschrieben. Dabei wird neben den Serviceagenturen Hamburg und Thüringen auch die Serviceagentur Niedersachsen vorgestellt, bei der die Arbeit regional ausgerichtet ist, um bei der Größe dieses Flächenlandes eine möglichst hohe Breitenwirkung zu erzielen.

6 Die Serviceagenturen in Hamburg, Niedersachsen und Thüringen

6.1 Hamburg: Die klassische Vermittlungsagentur: Beratung und Begleitung von Einzelschulen

Die Serviceagentur in Hamburg ist seit August 2005 bei der Agentur für Schulbegleitung am LI Hamburg (Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung) angesiedelt. Die Agentur für Schulbegleitung hat sich auf die schulspezifische, nachfrageorientierte Schulentwicklung spezialisiert: Schulen werden zu Vorgesprächen in die Agentur eingeladen, um spezifische Entwicklungsbedarfe und -chancen zu identifizieren. Daraufhin wird ein passender Schulentwicklungsberater/ eine passende Schulentwicklungsberaterin identifiziert, der/die mit der Schule an Entwicklungsvorhaben arbeitet. Die Schulen werden zudem von der Agentur im Entwicklungsprozess begleitet.

Die Einzelschulberatung ist auch Schwerpunkt der Arbeit der Serviceagentur, hier mit dem Fokus Ganztagschule. Sie ist mit 1,75 Stellen ausgestattet und stellt das beschriebene Konzept länderübergreifend zur Verfügung, indem sie Kolleginnen und Kollegen anderer Serviceagenturen bei entsprechenden Vorhaben der Ganztagschulbegleitung berät.

Themen sind neben der Qualifizierung des pädagogischen Personals und der

Schulprogrammentwicklung u. a. schulische Öffentlichkeitsarbeit und Fundraising, Partizipation von Schülerinnen und Schülern und Eltern sowie die Förderung von kultureller Bildung an Ganztagschulen. Die Serviceagentur Hamburg unterstützt seit 2005 das Themenatelier „Kulturelle Bildung an Ganztagschulen“. Neben der konzeptionellen Entwicklung der Angebotsstruktur wurde in 2005 die Auftaktveranstaltung der Hamburger Serviceagentur vorbereitet, die als ein Höhepunkt der Arbeit im Januar 2006 stattfand und alle interessierten Ganztagschulen in Hamburg ansprach. Das Programmjahr 2006 galt der weiteren Entwicklung und Schärfung des Unterstützungsangebotes. Außerdem wurde ein umfassendes Anbieterverzeichnis in Form einer Datenbank realisiert, in der Personen und Institutionen erfasst werden, die Angebote zur Realisierung des Ganztags machen und damit potenziell außerschulische Kooperationspartner darstellen. Aufgrund der aktuellen Schulentwicklung in Hamburg, die das Vorhaben Stadtteilschule in den Fokus rückt, berät die Serviceagentur zunehmend auch zu Fragen im Kontext des Themenfeldes kommunaler Bildungsplanung.

6.2 Niedersachsen: Arbeit in Regionen: Vernetzung und Fortbildung regionaler Akteure

Die Serviceagentur „Ganztägig lernen“ in Niedersachsen wird seit Vertragsbeginn im November 2005 vom Bildungswerk der Niedersächsischen Wirtschaft (BNW) getragen und verfügt aufgrund der Größe des Flächenlandes über Standorte in Braunschweig, Göttingen, Hannover und Osnabrück. So werden die Ganztagschulen in den verschiedenen Regionen des Bundeslandes besser erreicht als dies über einen zentralen Standort möglich wäre. Im Programmjahr 2005 ging es zunächst vor allem um vorbereitende Aufgaben im Kontext der Konzept- und Angebotsentwicklung. In 2006 kristallisierten sich als zentrale Kompetenzen der Serviceagentur die Schulleitungsberatung und die Vermittlung von Schulentwicklungsexpertinnen/-experten heraus. Die Serviceagentur verfügt über 1,5 Stellen, organisiert Qualifizierungsangebote (übergreifende, regionale und landesweite Fachtage) und unterstützt die regionale Netzworkebildung. Dabei konzentriert sie sich vor allem auf die Themen Kooperation von Schule und Wirtschaft sowie Berufsfrühorientierung. Weitere Bereiche sind kulturelle Bildung, Entwicklung von Medienkompetenz und Gesundheitsförderung.

Schwerpunkte in 2006 waren zum einen die Veranstaltungsreihe „Ganztagschulen auf dem Weg“, die Schulen im Prozess der Ganztagschulentwicklung mit verschiedenen Modulen begleitete, zum anderen die regionalen Netzwerktreffen in den Regionen, die neben ihrer Funktion als Austauschplattform wiederum auch mit Fortbildungsangeboten gekoppelt wurden. In 2007 gewann die Beratung und Vermittlung von Experten zum Themenfeld „Lokale Bildungslandschaften“ an Bedeutung, nicht zuletzt auch, weil dies in 2007 das Jahresthema im Rahmen

des Programms „Ideen für mehr! Ganztägig lernen.“ war und so viele Impulse gegeben wurden.

6.3 Thüringen: Die Allrounder: Einzelschulberatung, Vernetzung und „Spicken vor Ort“

Die Serviceagentur Thüringen ist seit Februar 2005 beim Staatlichen Schulamt in Jena angesiedelt und umfasst 3,5 Stellen. Sie wurde mit einer zweitägigen Eröffnungsveranstaltung im Land eingeführt. Inhaltlicher Schwerpunkt ist entsprechend der landesspezifischen Ausrichtung die Zusammenarbeit von Schule und Schuljugendarbeit. Weitere Themen sind z.B. Partizipation von Schülerinnen und Schülern sowie Eltern, Rhythmisierung, gesunde Ernährung, Raumkonzepte im Ganzttag, Teamentwicklung und die Organisation ganztägiger Bildungsangebote. Eine Fachtagung „Schulgestaltung und Gesundheit – Schulentwicklung unter den Aspekten Bewegung, Ernährung und Raumgestaltung“ im März 2006 verknüpfte mehrere dieser Themen miteinander und fand großen Zuspruch. Eine weitere wichtige Veranstaltung konnte die Serviceagentur im Oktober 2006 realisieren, das Forum „Ganztägig Lernen in Thüringen“.

Die Serviceagentur unterstützt Schulen neben verschiedenen Veranstaltungsformaten vor allem durch Einzelberatung, Qualifizierungsangebote und Netzwerkarbeit. Bereits 2005 gelang es, alle durch die Serviceagentur beratenen Schulen in das Thüringer Netzwerk „Ganztägig lernen“ einzubinden. Diese Netzwerkstrukturen wurden 2006 ausgebaut und gefestigt. Eine wichtige und erfolgreiche Arbeitsform der Thüringer Serviceagentur ist das „Spicken vor Ort“: Schulen lernen hier voneinander, indem sie sich gegenseitig besuchen und sich in einem moderierten Verfahren zu zentralen und konkreten Problemen austauschen. Die Serviceagentur kooperiert mit landesinternen Programmen und Partnern und hat sich seit 2005 mit den etablierten Unterstützungsstrukturen im Land vernetzt, wobei das Lehrerbildungsinstitut ThILLM zum wichtigsten Kooperationspartner geworden ist. Über die Zusammenarbeit wird sichergestellt, dass die Angebote der Serviceagentur in die Fortbildungsstrukturen des Landes integriert werden.

7 Resümee

Die Serviceagenturen haben sich zu wichtigen Serviceeinrichtungen für Ganztagschulen und Ganztagschulentwicklung in den Ländern entwickelt. Damit ist es innerhalb von relativ kurzer Zeit gelungen, bedarfsgerechte Unterstützungsstrukturen aufzubauen und sie in das jeweilige Landesangebot zu integrieren. Dies geschah in gemeinsamer Anstrengung aller Beteiligten in den Ländern wie auch durch die von der DKJS geführte Moderation des gesamten Prozesses.

Die Ergebnisse aus der ersten wie auch der zweiten Phase der Programmevaluation

(2005 bis Mitte 2007 bzw. Juli 2007 bis Dezember 2008) zeigen, dass die Serviceagenturen insgesamt über einen hohen Bekanntheitsgrad im jeweiligen Land verfügen und ihre Arbeit vor Ort nach der Aufbau- und Konsolidierungsphase inzwischen eine hohe Akzeptanz und Wertschätzung erfährt. Sie ergänzen die Angebotstruktur der Länder im Bereich Bildung um das Themenfeld Ganztagschule und sind damit vielerorts die einzige Institution, die sich auf ganztägig organisierte Schulen und deren Entwicklung spezialisiert hat. Damit haben sich die Serviceagenturen nicht nur gut in die vorhandenen Strukturen der Länder integriert, sondern es ist ihnen auch gelungen, für eine breite Bekanntheit und Öffentlichkeit ihrer Angebote zu sorgen und flächendeckend gezielte bedarfsorientierte Unterstützungsstrukturen für (werdende) Ganztagschulen vorzuhalten.

Die Evaluation der zweiten Phase (Mitte 2007 bis 2008) weist nach, dass in den Schulen großer Bedarf hinsichtlich ganztagspezifischer Beratung vorhanden ist und formuliert wird. Dabei zeigt sich in der Serviceagenturarbeit, dass häufig zunächst organisatorische Fragestellungen im Vordergrund stehen, bevor es um qualitative Entwicklungsaspekte geht. Die Serviceagenturen in den Ländern werden i.d.R. von den Schulen als eigenständige Einrichtungen, die in Fragen von Ganztagsbildung spezialisiert sind, wahrgenommen. Um noch besser auf die jeweilige Situation im Land einzugehen und auch um die Chancen der Nachhaltigkeit zu vergrößern, fordern die Autorinnen und Autoren des Evaluationsteams eine noch weitergehende Vernetzung der Serviceagenturen mit anderen, im Land jeweils vorhandenen Service- und Weiterbildungseinrichtungen und ihrer Angebote im Rahmen der Schulentwicklung. Für die Verstetigung ihrer Arbeit ist es erforderlich, dass sich die Serviceagenturen als Teil des Unterstützungssettings im Bereich der Schulentwicklung positionieren können, nicht nur, um ihre Qualität zu sichern und zu verbessern, sondern auch um Ganztagschulen weiterhin ein verlässlicher und professioneller Partner sein zu können.

Anmerkungen

- 1 Diese Werkstatt „Initiative für Große Kinder“ wurde bis einschließlich 2007 durch einen privaten Partner, die Jacobs Foundation gefördert, seit 2008 übernimmt – wie in allen anderen Fällen der Werkstätten – die Finanzierung der Bund.
- 2 Auch für dieses Programmelement konnte mit der Freudenberg-Stiftung ein weiterer privater Partner gewonnen werden, der sich mit finanziellen Mitteln an der Umsetzung des Themenateliers „Ganztagschule der Vielfalt“ beteiligt und damit einen Beitrag zur gesellschaftlichen Integration leistet.

Literatur

- Deutsche Kinder- und Jugendstiftung (Hrsg.) (2007): „Ideen für Mehr! Ganztägig lernen.“, Die Entwicklungsagentur für Ganztagschulen. Das Begleitprogramm (Broschüre), Berlin.
- Durdel, Anja (2005): Starke Ganztagschulen brauchen stärkerorientierte Schulentwicklung. In: Knauer, S./Dies. (Hrsg.): Die neue Ganztagschule. Gute Lernbedingungen gestalten, S. 21-36, Weinheim und Basel.
- Holtappels, H.-G. et al. (2007): Ganztagschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der „Studie zur Entwicklung von Ganztagschule“ (StEG). Weinheim und München.
- Fleuren, D. et al. (2008): Zwischenbericht. Zweite Evaluation des Programms „Ideen für mehr! Ganztägig lernen.“ Universität Mainz (unveröffentlichtes Manuskript).
- Oestreicher, W. et al. (2007): Evaluation des Programms „Ideen für mehr! Ganztägig lernen.“ Zwischenbericht. Universität Mainz (unveröffentlichtes Manuskript).
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) (2006): Allgemeinbildende Schulen in Ganztagsform in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland – Statistik 2002 bis 2005. Weinheim und München.

Doris Holland

Interne Evaluation der Georg-Forster-Gesamtschule Wörrstadt mit Hilfe von SEIS

1. Einleitung

Im Februar 2006 schloss das Land Rheinland-Pfalz einen Kooperationsvertrag mit der Bertelsmann-Stiftung, der die Nutzung des bestehenden SEIS-Instrumentariums und eine zusätzlichen Entwicklung eines länderspezifischen Fragebogeneils (Erweiterter Handlungsrahmen) regelte. An diesem Projekt sollten ausgewählte Schulen des Bundeslandes teilnehmen, die entweder dem Schultyp „Ganztagsschule“ oder „Selbstverantwortliche Schule“ angehören.

Eine SEIS-Steuergruppe, die aus Schulleitungsmitgliedern interessierter Schulen und Vertreter/innen des Ministeriums bestand, wurde gebildet, um Fragen für den länderspezifischen Teil „Erweiterter Handlungsrahmen“ zu entwickeln.

Für das Projekt waren drei Jahre vorgesehen (2006-2008), in denen jede der teilnehmenden Schulen jährlich eine Befragung durchführt. In mehreren Workshops werden die einzelnen Phasen des Projektes gemeinsam vorbereitet und begleitet; am Ende jedes Turnus finden Praxisforen zum gemeinsamen Erfahrungsaustausch statt.

Als eine von 28 Schulen (Ganztagsschulen und Selbstverantwortliche Schulen) nimmt die Georg-Forster-Gesamtschule, Wörrstadt, seit 2006 an diesem Projekt teil.

Unsere Schule ist eine vierzügige integrierte Gesamtschule mit angeschlossener Oberstufe. Seit dem Schuljahr 2005/2006 bietet die Schule eine Ganztagsbetreuung in Angebotsform an. Die jeweils vier Klassen einer Jahrgangsstufe in den Klassenstufen 5 bis 7 sind in Form von zwei verpflichtenden Ganztagsklassen und zwei Halbtagsklassen organisiert.

Besonders interessant ist es deshalb für unsere Schule herauszufinden, wie dieses Ganztagsangebot von Schüler/innen, Eltern und Lehrer/innen beurteilt wird.

Weitere Hauptgründe für alle Entscheidungsgruppen an unserer Schule sich diesem Projekt anzuschließen, waren und sind:

- eine Aussage über den Ist-Zustand unseres Qualitätszustandes aus der Sicht aller Beteiligten des Schullebens zu erhalten
- die Ergebnisse im Vergleich zu Referenzgruppen (z.B. zu den Gesamtschulen

- aus Rheinland-Pfalz, zu den Gesamtschulen bundesweit usw.) einordnen zu können
- die Auswirkungen durchgeführter Maßnahmen (z.B. Hausaufgabenbetreuung, Änderungen im Qualitätsprogramm, Einführung einer Schulethik) im zeitlichen Verlauf einer dreijährigen Analyse evaluieren zu können.

Wir verfügten schon vor der Entscheidung zur Teilnahme über eine Steuergruppe; eine SEIS-Koordinatorin wurde in der Gesamtkonferenz bestimmt.

Um die Durchführung der umfangreichen Befragungsaktion zu unterstützen und die Interpretation der Ergebnisse aufzubereiten, wurde noch im Jahr 2006 eine Marktforschungs-AG in der Oberstufe gegründet.

2. SEIS – Ein international erprobtes Instrument der internen Selbstevaluation

2.1 Die Entwicklung des SEIS-Instrumentes

Als 1996 das Thema des mit 150 000 DM dotierten Carl Bertelsmann-Preises „Innovative Schulsysteme im internationalen Vergleich“ lautete, wurden Schulsysteme aus sieben Regionen verschiedener Ländern nominiert, von denen jedes über ein umfangreiches Know-how verfügte. Auf Initiative der Bertelsmann-Stiftung wurde 1997 von den Schulen und den Schulministerien der nominierten Länder das „Internationale Netzwerk innovativer Schulen“ (INIS I: 1997-2000) gegründet. Neben der Sammlung und Analyse besonders erfolgreicher Schulsysteme stand von Anfang an die Selbstevaluation im Vergleich im Mittelpunkt des Interesses. In einer weiteren Phase wurde das Netzwerkprojekt „Qualitätsentwicklung von Schulen auf Basis internationaler Qualitätsvergleiche“ (INIS II: 2001-2004) durchgeführt, in dem nach Entwicklung eines gemeinsamen Qualitätsverständnisses ein standardisierter Fragebogen erstellt wurde, der wissenschaftlich überprüft und in internationaler Praxis erprobt war.

Damit war ein Steuerungsinstrument zur Schulentwicklung kreiert, das unter dem Namen SEIS (Selbstevaluation in Schulen) von der Bertelsmann-Stiftung angeboten wurde.

In den folgenden Jahren wurde dieses Instrumentarium von der Bertelsmann-Stiftung weiterhin wissenschaftlich analysiert und perfektioniert.

Seit Anfang des Jahres 2008 liegen die standardisierten Fragebögen in überarbeiteter Form mit einem neu strukturierten Qualitätsrahmen vor, die die Erfahrungen von hunderten von Schulen berücksichtigen und widerspiegeln.

Zu Beginn des Jahres 2009 wird die Bertelsmann-Stiftung das SEIS-Instrumentarium und dessen zukünftige Entwicklung komplett an die Kultusministerien verschiedener Bundesländer übergeben, die gemeinsam eine Dachorganisation bilden werden bzw. gebildet haben.

2.2 Das SEIS-Instrumentarium

Das SEIS-Instrumentarium besteht aus folgenden Komponenten, die im Folgenden kurz erläutert werden sollen:

- Standardisierte Fragebögen
- Referenzwerte
- Auswertung der Erhebung durch ein Software-Unternehmen
- Workshops
- Schulentwicklungsmoderatoren
- Hotline
- Schulgruppenkoordinatoren
- Fakultative Kommentierung des Berichtes

Im Mittelpunkt des SEIS-Instrumentariums stehen standardisierte Fragebögen für die unterschiedlichen Gruppen, die am Schulleben teilnehmen: Lehrer/innen, Schüler/innen, Eltern und Mitarbeiter. Es wurden mehrere Fragebogentypen differenziert nach Alter bzw. Jahrgangsstufe der befragten Schüler/innen und nach verschiedenen Schularten entwickelt. Der Elternfragebogen liegt in vielen verschiedenen Sprachen vor z.B. in türkisch, bosnisch, englisch usw.

Die Referenzwerte ermöglichen die Interpretation der Ergebnisse der eigenen Schule im Vergleich zu denen anderer Schulgruppen. Automatisch werden im Ergebnisbericht Referenzdaten zu den Schulen gleichen Schultyps aus der eigenen Schulgruppe bzw. des eigenen Bundeslandes und denen der Schulen bundesweit erstellt. Werden weitere Vergleichswerte gewünscht, können diese Daten jederzeit im Internet abgerufen werden, wobei zu beachten ist, dass aus Datenschutzgründen jede Schulgruppe, die zu Vergleichsgründen herangezogen werden soll, aus mindestens drei Mitgliedern bestehen muss.

Für die Organisation und die Durchführung der Befragung ist die Schule selbst verantwortlich.

Für die Anlieferung der passenden Fragebögen bzw. Codes bei einer Online-Befragung sowie die Auswertung bis hin zu einem fertigen Ergebnisbericht sorgt ein vertraglich verpflichtetes Software-Unternehmen.

Damit die Befragung komplikationslos durchgeführt und die Ergebnisse des Berichtes analysiert und erfolgreich in das Qualitätsprogramm einer Schule integriert werden können, werden für die Schulleitung und die SEIS-Beauftragten einer Schule passend zu den einzelnen Phasen mehrere Workshops angeboten, die umfassende Hilfen und Umsetzungsmodelle vermitteln. Zudem existiert in fast allen Bundesländern ein Netz von Schulentwicklungsmoderatoren, die eine Schule bei der Interpretation der Ergebnisse dieser internen Evaluation beratend unterstützen und einen sich daraus ergebenden Schulentwicklungsprozess begleiten.

Darüber hinaus existiert eine Hotline, über die bei Schwierigkeiten aller Art jederzeit Hilfe angeboten wird.

In vielen Regionen in Deutschland schließen sich Schulen in Gruppen von drei bis ca. 30 Mitgliedern zusammen; z.T. ist dieser Zusammenschluss allein durch die regionale Nähe begründet, häufig jedoch haben sich die Mitglieder ähnliche thematische Schwerpunkte gesetzt oder es schließen sich Schulen gleichen Schultyps zusammen. Für diese Gruppen wird ein speziell ausgerichtetes Betreuungsprogramm von geschulten Schulgruppenkoordinatoren entwickelt.

Fakultativ kann der Bericht durch speziell ausgebildete SEIS-Kommentatoren kommentiert werden.

Die Kosten, die einer Schule entstehen, belaufen sich im Jahr 2008 auf 80 Euro Grundgebühr; hinzu kommen eventuelle Kosten in Höhe von einem Euro pro Fragebogen, wenn mit Papierfragebögen gearbeitet wird (bei Verwendung von online-Fragebögen entstehen keine weiteren Kosten). Einige Bundesländer übernehmen diese Beiträge.

Die fakultative Kommentierung des Berichtes kostet je nach Umfang zwischen 200 und 400 Euro.

3. Die Nutzung des SEIS-Instrumentariums an der Georg-Forster-Gesamtschule

3.1 Der Entschluss zur Teilnahme am SEIS-Projekt

Da unsere Schule als Gründungsmitglied am SEIS-Projekt für Ganztagschulen und Schulen mit erweitertem Handlungsrahmen teilnahm und an der Entwicklung des länderspezifischen Fragebogenteils maßgeblich beteiligt war, unterstützte die Schulleitung von Anfang an die Verwendung des SEIS-Instrumentes.

Die Eltern, die Schülervertretung und das Kollegium wurden in einer Gesamtkonferenz (GeKo) zuerst umfassend über die interne Selbstevaluation durch SEIS, über das Potenzial des Instrumentes für die Schulentwicklung, den Zeitaufwand und die Kosten informiert. Nach der Zustimmung der GeKo zur Teilnahme der GFG am Schulprojekt, wurde ein SEIS-Koordinator bestimmt.

Während des gesamten Projektes werden alle Befragungsgruppen regelmäßig über den neuesten Stand informiert (GeKo, Elternabende der betroffenen Jahrgänge, Schulelternbeiratssitzungen, Schulzeitungsartikel, s. Kapitel 3.4).

3.2 Die Gründung einer Marktforschungs-AG

Im zweiten Workshop wurde deutlich, dass der Erfolg des Projektes unter anderem entscheidend von der Logistik der Befragung abhängt.

Jede Schule verfügt nur über ein Zeitfenster von 2,5 Wochen um die gesamte Befragung einschließlich Nachfassaktionen durchzuführen. Insgesamt sollten über 550 Personen mit möglichst hohen Rücklaufquoten befragt werden, wobei die

Befragung aller Schüler (6. und 8. Jahrgang; insgesamt 8 Klassen) und deren Eltern an einem Tag, dem so genannten „SEIS-Tag“ stattfinden sollte.

Dabei sollte bei diesen Befragungen die Präsenz von Lehrern und Vertretern der Schulleitung ganz in den Hintergrund treten.

Die Gründung einer Marktforschungs-AG aus Schülern der 11. Klasse führte zum Erfolg der Fragebogenaktion, indem die Schüler

- Vorher empirisch die Zeiten ermittelten, die die einzelnen Befragungsgruppen zum Ausfüllen der Fragebögen benötigen.
- Vorher empirisch mit gleichaltrigen „Versuchspersonen“ ermittelten, welche Items Verständnisschwierigkeiten bereiten. Die AG-Mitglieder entwickelten daraufhin einen „Tipp-Geber“ zum Ausfüllen der Fragebögen.
- Vorher eine SEIS-Informationswand gestalteten, die die einzelnen Befragungsgruppen ca. zwei Wochen vor dem „SEIS-Tag“ informierte und motivierte an der Aktion teilzunehmen.
- Ein Brainstorming zum Thema „Steigerung der Rücklaufquoten“ durchführten. Sie schlugen einen zusätzlichen Wandertag pro Jahrgang für die Klasse mit der höchsten Rücklaufquote bei Schülern und Eltern vor. Dieser Vorschlag fand sowohl bei den Tutoren der beteiligten Klassen als auch bei der Schulleitung Zustimmung und wurde auch so umgesetzt.
- Die Betreuung der Schülerbefragung durch jeweils zwei AG-Mitglieder durchführten; diese fand klassenweise ohne Anwesenheit eines Lehrers statt (insgesamt handelte es sich um acht Klassen).
- Bei der Elternbefragung, die zu Beginn eines Elternabends stattfand, Stifte und die entsprechenden Fragebögen (vier verschiedene Typen) korrekt verteilten und Anwesenheitslisten führten, um eine Nachfassaktion zu ermöglichen; zudem mussten auch hier einige Verständnisfragen geklärt werden.

Ohne die Aktivitäten dieser Marktforschungs-AG wäre das Erreichen von einer Rücklaufquote von über 94 % bei allen Befragten nicht möglich gewesen.

3.3 Die Auswertung des Ergebnisberichtes und die Interpretationskonferenzen

Nachdem im Oktober 2006 die Befragung erfolgreich durchgeführt worden war, sollte ein fertiger Bericht Ende Januar des folgenden Jahres übergeben werden.

In der Zwischenzeit hat die Marktforschungs-AG die Fragebögen mit Hilfe des statistischen Software-Programms SPSS „vor“ ausgewertet. Dabei hatte sich die AG fünf Ziele gesetzt:

1. Das Kennenlernen und Anwenden des Instrumentes SPSS, wozu z.B. die Entwicklung einer Datenmaske, Dateneingabe und Auswertungsmöglichkeiten einschließlich der Anfertigung von Grafiken gehören
2. Interpretation der Ergebnisse der Befragung

3. Differenzierung der Daten der Schüler und Eltern der 6. Jahrgangsstufe nach Halbtagsschülern und Ganztagschülern
4. Vorstellen der Ergebnisse mit Hilfe von verschiedenen Power-Point-Präsentationen in einer Gesamtkonferenz in Elternabenden und Erfahrungsaustauschkonferenzen der gesamten Schulgruppe der 28 beteiligten Schulen
5. Erstellung eines Workshops im Praxisforum

Ende Januar 2007 wurden die durch ein professionelles Software-Unternehmen erstellten „offiziellen“ Berichte, die zusätzlich durch einen speziell ausgebildeten Kommentator begleitet wurden, in einer feierlichen Runde den 28 teilnehmenden Schulen in Rheinland-Pfalz überreicht. Dies geschah im Rahmen eines Workshops zur Dateninterpretation. In diesem Workshop wurden vor allen Dingen „Lesehilfen“ zum Bericht gegeben und mögliche Vorgehensweisen zur Beteiligung der verschiedenen relevanten Gruppen an der Interpretation und Maßnahmenplanung aufgezeigt.

Unsere Schule entschloss sich im Rahmen eines halbtägigen Studientages unter Mitwirkung eines Schulentwicklungsmoderators die Daten zu sichten, im Vergleich zu den Referenzdaten zu interpretieren und zwei Stärken sowie zwei Entwicklungsfelder unserer Schule herauszukristallisieren.

Die beiden Hauptziele dieser Vorgehensweise waren:

- Alle Lehrer des Kollegiums und mehrere Vertreter der Eltern- und Schülerschaft sollten den immerhin 170 Seiten starken SEIS-Bericht kennen- und interpretieren lernen.
- Alle relevanten Befragungsgruppen sollten an der sich aus den Daten ergebenden Maßnahmenplanung beteiligt werden.

Hierzu teilte sich nach einer Einführungsphase (Hypothesenbildung zu Stärken und Entwicklungsbedarf der Schule, Einbettung des SEIS-Instrumentes in die Qualitätsentwicklung in Rheinland-Pfalz, Lesehilfen) das Kollegium in fünf Gruppen nach den Themenbereichen des SEIS-Berichtes auf, um für jeden Bereich aus den Daten zwei Stärken und zwei Entwicklungsfelder „herauszulesen“. Dabei wurden nicht nur die Daten der eigenen Schule berücksichtigt, sondern es stehen für jedes Item zwei Vergleichswerte (Referenzwerte) zur Verfügung. Referenzwert 1 entspricht bei der Georg-Forster-Gesamtschule den Daten der Integrierten Gesamtschulen in der Schulgruppe (drei Schulen) und Referenzwert 2 den Integrierten Gesamtschulen bundesweit.

Im Plenum wurden die Gruppenergebnisse vorgestellt und vom gesamten Kollegium, den Eltern- und Schülervvertretungen wurden zwei globale Stärken und Entwicklungsfelder gewählt, wobei das Ergebnis überraschend eindeutig ausfiel (s. Abb. 3.3.1.).

Abb. 3.3.1 Entscheidungsfindungsprozess der Entwicklungsfelder und Stärken der GFG

	Dimension 1 Bildungs- und Erziehungsauftrag	Dimension 2 Lernen und Lehren	Dimension 3 Führung und Management	Dimension 4 Schulklima und Schulkultur Dimension 5 Zufriedenheit
Entwicklungsfeld 1	Diskrepanz zwischen Schü/LE in der Wahrnehmung des Leistungsniveaus	Fächerübergreifendes Arbeiten	Unterstützung von Schülern in Konflikten	Verbindliche Verhaltensregeln
Stimmen	3	22	3	35
Entwicklungsfeld 2	Fähigkeit zum kreativen Denken im schriftlichen Ausdruck	Übergewichtung der Klassenarbeitsnote	Unklare Schulziele und Schulentwicklung	Einheitliches Reagieren bei Regelverstößen
Stimmen	6	6	11	2
Stärke 1	Zusammenarbeit	Variation in den Unterrichtsmethoden	Informationsfluss	Engagiertes Kollegium
Stimmen	12	35	0	39
Stärke 2	Verschiedene Lerntechniken	Hohe Elternzufriedenheit bzgl. Unterrichtsqualität	Schüler/innen werden gerecht behandelt	Hohe Elternbeteiligung
Stimmen	19	1	4	3

Abb. 3.3.3 Rückmeldungen zur SEIS-Auswertungskonferenz

Angaben in Prozent	Stimme ich voll zu	Stimme ich nicht zu	Stimme ich eher nicht zu	Stimme ich nicht zu
Die Konferenz war gut.	68,9	29,5	1	–
Der Prozess der Klärung unserer Entwicklungsschwerpunkte war konstruktiv.	36,1	54,1	8,2	1,6
Mit dem Ergebnis der Konferenz bin ich zufrieden.	31,0	62,1	6,9	–
Die Mitwirkung externer Moderatoren fand ich hilfreich.	45,0	41,7	13,3	–

3.4 Der Informationsfluss und die Beteiligung der Schüler- und Elternschaft

Es herrschte von Anfang an in der Steuergruppe und in der Schulleitung ein Konsens darüber, dass mit den Ergebnissen der Selbstevaluation schulintern sehr offen umgegangen werden soll und ein ständiger Informationsfluss in allen Phasen der Erhebung stattfinden soll. Welche Dimension dieser Informationsfluss im Laufe des Projektes annahm, wurde anfangs stark unterschätzt.

Im Folgenden soll eine Übersicht über die verschiedenen Aktivitäten gegeben werden:

Im Vorfeld		
Aktivität	Adressaten	Themen
Eine jeweils an die Adressaten angepasste Power-Point-Präsentation	Steuergruppe GeKo Schulelternbeirat Eltern des 6. Jahrgangs Eltern des 8. Jahrgangs	Was ist SEIS? Was kann SEIS? Was leistet SEIS für die Schulentwicklung der GFG? Wie groß ist der Aufwand? Welche Kosten treten auf?
Artikel in der Schulzeitung (das Erscheinen ist vierteljährlich)	Schüler, Eltern, Lehrer	Vorstellung des SEIS-Projektes

Informationsstellwände	Schüler, Lehrer	Vorstellung des SEIS-Projektes, Bekanntgabe der Belohnung für die Klasse mit der höchsten Rücklaufquote (zusätzlicher Klassenausflug)
Nach einer Erhebung		
Kurzinformationen	Steuergruppe GeKo Schulelternbeirat Elternabende 6. und 8. Jahrgangsstufe	Bericht über die erfolgreiche Durchführung der Erhebung, Rücklaufquoten
Artikel in der Schulzeitung	Schüler, Eltern, Lehrer	Bebildeter Bericht über die Datenerhebung, Rücklaufquoten
Auswertung der Berichtsergebnisse		
1. Jahr: Studentag	Lehrer, Schüler- und Elternvertreter	Festlegung von zwei besonderen Stärken und zwei speziellen Entwicklungsfeldern der GFG aus den Erhebungsdaten
2. Jahr: Präsentationen, Handout	Steuergruppe GeKo	Zusammenfassung des 2. Berichtes im Vergleich zu den Daten des 1. Berichtes unter besonderer Berücksichtigung der im 1. Jahr festgelegten Schwerpunkte; erarbeitet von einem Vertreter der Steuergruppe und dem SEIS-Koordinator
Geplant: 3. Jahr: Präsentationen, Handout	Steuergruppe, GeKo	Abschließende Analyse der drei Berichte unter Mitwirkung einer Schüler-AG
Veröffentlichung des Gesamtberichtes	Lehrer, Eltern- und Schülervertreter	Alle Erhebungsergebnisse incl. Referenzwerte
Nach der Auswertung der Berichtsergebnisse		
Informationsveranstaltungen	Schulelternbeirat Eltern des 6. Jahrgangs Eltern des 8. Jahrgangs	Kurze Zusammenfassung der wichtigsten Ergebnisse und des daraus resultierenden Maßnahmenkataloges

Stellwand Workshops	28 Mitglieder der Schulgruppe	Erfahrungsaustausch mit den anderen Mitgliedern der Schulgruppe Themen der Workshops: „Die Marktforschungs-AG stellt sich vor“ und „S.A.M.S.- Schüler/innen arbeiten mit Schüler/innen
Artikel in der Schulzeitung	Lehrer, Eltern, Schüler	Kurze Zusammenfassung der wichtigsten Ergebnisse und des daraus resultierenden Maßnahmenkataloges
Artikel in der lokalen Zeitung	Leser der Lokalzeitung	Vorstellung des SEIS-Projektes; kurze Analyse der Erhebungsergebnisse

3.5 Der zweite Durchgang

Nachdem bis zu den Sommerferien 2007 die Daten des ersten Berichtes gesichtet, ausgewertet und schwerpunktmäßig ein Entwicklungsfeld (Klare Verhaltensregeln) von der Steuergruppe bearbeitet wurde, stand direkt nach den Herbstferien Mitte Oktober die zweite Datenerhebung bevor. Die Abwicklung verlief nun schon fast routinemäßig und mit wesentlich weniger Zeitaufwand; allerdings musste bei einigen Befragungsgruppen gegen eine gewisse Ermüdungserscheinung angekämpft werden.

Ende Januar 2008 wurde der zweite Bericht an unsere Schule übergeben. Die SEIS-Koordinatorin und ein Mitglied der Steuergruppe wurden diesmal mit der Zusammenfassung der Daten beauftragt. Die Berichtsergebnisse wurden vornehmlich unter den Gesichtspunkten der festgestellten Stärken und Entwicklungsfelder (s. Abb. 3.3.1) analysiert und mit den Daten des ersten Berichtes abgeglichen.

Die Ergebnisse wurden in einer ersten Fassung der Steuergruppe und im Mai dann der Gesamtkonferenz vorgestellt, wobei jedes Mitglied die Zusammenfassung auch in schriftlicher Form erhielt.

Zudem wurde ein vollständiges Exemplar des zweiten Berichtes schulintern im Kopierraum ausgelegt. Zusätzlich besteht für jeden Interessierten über ein Passwort die Möglichkeit, Online den Bericht über den Server der Bertelsmann-Stiftung abzurufen.

Damit wurden die Vertreter aller Befragungsgruppen informiert, da sowohl in der Steuergruppe als auch in der GeKo Vertreter der Schülerschaft und der Elternschaft beteiligt sind. Die betroffenen Eltern der beiden Jahrgänge 6 und 8 wurden bzw. werden wie beim ersten Durchgang bei anstehenden Elternabenden informiert.

4. Das Fazit

4.1 Die Marktforschungs-AG

Der Einsatz der neu gegründeten Marktforschungs-AG führte zu einer erheblichen Arbeitserleichterung des SEIS-Koordinators an der Georg-Forster-Gesamtschule und trug maßgeblich zum guten Gelingen des Projektes bei.

Alle Schüler der AG waren sehr engagiert und investierten einen großen Teil ihrer Freizeit.

Ihnen konnten folgende Kompetenzen auf Grund ihres Einsatzes und der erworbenen Fähigkeiten attestiert werden:

Die Teilnehmer der AG Marktforschung haben für die Georg-Forster-Gesamtschule ein landesweit angebotenes Evaluationsprogramm zur Qualitätssicherung an Schulen sehr erfolgreich durchgeführt und ausgewertet sowie folgende Aufgaben selbstständig wahrgenommen:

- Fragebogen-Pretest
- Organisation und Durchführung der internen Kommunikation zur Vorbereitung von Erhebungen und zur Motivation an der Teilnahme
- Organisation und Durchführung von Erhebungen in verschiedenen Klassenstufen und bei verschiedenen Elternabenden (jeweils mehr als zweihundert Personen)
- Datenkodierung und Erstellung einer Datenmaske
- Datenerfassung in einer Datenbank
- Auswertung der Daten mit einem statistischen Programmpaket (SPSS)
- Erstellen von Ergebnisberichten für das schulinterne Intranet
- Erstellen von Power-Point-Präsentationen
- Präsentation vor dem gesamten Lehrerkollegium
- Präsentation auf einer Fortbildungsveranstaltung für Schulleiter

Dieses Zeugnis nimmt im Portfolio der Schüler einen wichtigen Part ein.

Im kommenden Schuljahr soll die Marktforschungs-AG neben der Hilfestellung bei der Durchführung der dritten Erhebungsrunde zusätzlich bei der Datenanalyse des Ergebnisberichtes im Vergleich zu den beiden vorausgegangenen Erhebungen neue Konzepte entwickeln.

4.2 Die Bewertung des SEIS-Instrumentes in Hinblick auf die Schulentwicklung der GFG

Die Nutzung des SEIS-Instrumentes für unsere Schule hat unsere Erwartungen an ein Hilfsmittel zur Selbstevaluation erfüllt. Anhand von 271 Items, die größtenteils

von mehreren Gruppen beantwortet werden, ergibt sich ein klares Bild von dem Ist-Zustand der pädagogischen Arbeit in den Augen der befragten Gruppen. Hierbei bestätigte sich Vieles, das vorher schon vermutet wurde, aber es traten auch viele Überraschungen auf im positiven wie im negativen Sinne.

Auch wenn die Formulierung der gestellten Fragen nicht immer optimal erschien, wäre eine eigenständige Entwicklung eines so ausgefeilten Fragebogens mit vielen Querverbindungen und Kontrollfragen nicht möglich. Außerdem ermöglicht der standardisierte Fragebogen den Vergleich jedes eigenen Ergebnisses mit den Durchschnittswerten anderer Schulgruppen. Die Einordnung mit diesen Referenzwerten war an vielen Stellen sehr hilfreich, wie folgendes Beispiel zeigt:

Gleich im ersten Item werden die Schüler, Eltern und Lehrer gefragt, ob das Leistungsniveau insgesamt hoch sei. Während die Schüler der GFG dieser Aussage zu 67-69 % und ihre Eltern zu 82-84 % zustimmten, waren nur 33 % der Lehrer dieser Meinung. Erst die Berücksichtigung der Referenzwerte der Gesamtschulen unserer Schulgruppe (R1: 64-69 % / 76-79 % / 27 %) und der Gesamtschulen bundesweit (R2: 60-71 % / 73-82 % / 29 %) ließ uns die obigen Ergebnisse korrekt beurteilen.

Besonders wichtig ist für alle Beteiligten, dass gemeinsame Entscheidungen zur Schulentwicklung auf der Grundlage „gesicherter Daten“ gewichtet mit pädagogischer Erfahrung am Studientag zur Auswertung des ersten Berichtes getroffen wurden (s. Abb. 3.3.1).

So erhielt die Steuergruppe im Frühling 2007 den Auftrag, zum Entwicklungsfeld „Klare Verhaltensregeln“ eine Schulethik zu erarbeiten. Diese wurde ein Jahr später fertiggestellt und von allen Beteiligten akzeptiert.

Obwohl das Sichtbarwerden erster Auswirkungen dieser Schulethik frühestens im 3. Bericht erwartet wurde, hat anscheinend schon die Auseinandersetzung mit diesem Thema in der Steuergruppe und bei Teamsitzungen zu einer Sensibilisierung aller Beteiligten geführt, denn schon im 2. Bericht wurden alle fünf Items, die sich mit diesem Thema beschäftigen, mit bis zu 10 Prozentpunkten positiver beurteilt. Den 3. Bericht wollen wir zur Evaluation dieser pädagogischen Maßnahme nutzen.

Außerdem bieten die Erhebungsergebnisse gute Argumentationshilfen für die Fortschreibung unseres Qualitätsprogramms und eine gute Vorbereitung für die externe Evaluation in Rheinland-Pfalz (AQS).

4.3 Die Voraussetzungen für eine erfolgreiche Nutzung des SEIS-Instrumentariums

Damit die interne Selbstevaluation mit dem SEIS-Instrumentarium gelingt und der Bericht nicht nur unreflektiert im Schularchiv verschwindet, sollten einige Voraussetzungen erfüllt sein, auch um die Durchführung zu erleichtern.

Alle beteiligten Gruppen (Schulleitung, Lehrer, Schüler, Eltern und Mitarbeiter)

sollten nicht nur mit der Nutzung des SEIS-Instrumentes einverstanden sein, sondern die Durchführung positiv unterstützen. Obwohl für die meisten Befragten zuerst einmal nur als „Belastung“ das Ausfüllen eines Fragebogens anfällt, setzt mit dem Erscheinen des Berichtes eine umfangreiche und zeitintensive Auseinandersetzung mit den Ergebnissen ein, die in den meisten Fällen zu einer Änderung der Schwerpunkte im eigenen Schulentwicklungsprozess führen wird.

Eine weitere Voraussetzung für die erfolgreiche Verwendung des SEIS-Instrumentes ist das Vorhandensein einer Steuergruppe, um die Umsetzung der Erhebungsergebnisse zu gewährleisten und Lösungsvorschläge für die Entwicklungsfelder zu erarbeiten bzw. an Arbeitsgruppen zu delegieren.

Die Wahl eines oder mehrerer SEIS-Koordinatoren stellt die je nach Größe einer Schule umfangreiche Logistik während der Befragung, die Teilnahme an allen Workshops und die Berücksichtigung der dort gegebenen Anregungen und Hilfsmittel sicher. Zudem leisten die SEIS-Koordinatoren Unterstützung für die Tutoren der an der Umfrage beteiligten Klassenstufen bei der Organisation und Durchführung der entsprechenden Elternabende und sonstiger innerschulischer Informationsveranstaltungen. Das sind nur einige der vielfältigen Aufgaben, die ein engagierter SEIS-Koordinator der Schulleitung bzw. der Steuergruppe abnehmen kann.

Es sollte eine klare Absprache bzgl. der Veröffentlichung der Berichtsergebnisse getroffen werden.

Ein intensiver Informationsaustausch bzw. die Beteiligung aller beteiligten Gruppen oder deren Vertreter an der Auswertung des Berichtes sollte selbstverständlich sein. Es ist jedoch vorab die Frage zu klären, inwieweit die Daten, die allein der Schule gehören, nach außen dringen sollen.

Stand: 4.5.2008

http://www.das-macht-schule.de/schulgruppen/rheinland_pfalz

<http://www.das-macht-schule.de/projekt/geschichte/inisii/>

<http://www.das-macht-schule.de/projekt/geschichte/inisi/>

<http://www.das-macht-schule.de/projekt/geschichte/cbp96/>

Wissenschaft und Forschung

Franz Prüß, Janina Hamf, Susanne Kortas, Matthias Schöpa

Die gesundheitsfördernde Ganztagschule

Zur Entwicklung der guten gesunden Schule

Schulische Gesundheitsförderung ist kein neues Thema, aber dennoch aktuell. Das wird einerseits durch gesundheitliche Beeinträchtigungen und Verhaltensauffälligkeiten bereits im Kindes- und Jugendalter und andererseits durch die intensive theoretische und praktische Auseinandersetzung mit dieser Thematik in der Schule und in ausgewählten Wissenschaftsdisziplinen deutlich, wobei seit Anfang der 1990er Jahre systematisch neue Zugänge zur schulischen Gesundheitsförderung entwickelt und erfolgreich erprobt worden sind (vgl. Paulus 2003, 2).

Die Entwicklung, die sich in diesem Zeitraum vollzogen hat, zeichnet sich insbesondere dadurch aus, dass

- vom Leitbegriff der „Gesundheitserziehung“ zu dem der „Gesundheitsförderung“,
- vom biomedizinischen Organismus zum Menschen als Person,
- von den Schülern¹ zur Schülerschaft,
- von der Risikoorientierung zu einem salutogenetisch ausgerichteten Konzept,
- vom individuellen Gesundheitsverhalten zu soziokulturell geprägten gesundheitsbezogenen Lebensweisen,
- vom individuellen zum settingbezogenen Gesundheitsverhalten und
- von einem normierend-disziplinierenden zu einem explizit demokratisch-emanzipatorischen Konzept übergegangen wurde (vgl. Paulus 2005, 6 ff.).

Dieser Übergang bedeutet einen Paradigmenwechsel vom problembasierten Ansatz, der die gesundheitsfördernden Faktoren nur in begrenztem Umfang berücksichtigt, zum settingbasierten Ansatz, der nicht nur auf eine Verhaltensveränderung, sondern auf eine Veränderung der Schule insgesamt zielt und die Gesundheit zu einem zentralen Thema der gesamten schulischen Organisation macht. Zu nennen ist hierbei insbesondere die „Gesundheitsfördernde Schule“, die in der Praxis auf deutlichen Zuspruch stieß („Netzwerk Gesundheitsfördernde Schulen“ von 1993 bis 1997; „Offenes Partizipationsnetz und Schulgesundheit. Gesundheitsförderung durch vernetztes Lernen“ von 1997 bis 2000) (vgl. BZgA 2006, 14). Dennoch können Barrieren genannt werden, die weiterhin auf einen Entwicklungsbedarf in der schulischen Gesundheitsförderung hinweisen. Paulus (2002, 974) nennt hemmende Faktoren in der Administration und im Ressourcenbereich und stellt zusammenfassend fest: Der Ansatz der Gesundheitsfördernden Schule „ist noch viel

zu wenig auf die Erziehungs- und Bildungsaufträge der Schule ausgerichtet und unterstützt Schulen nicht gezielt in diesen, heute so wichtig gewordenen Kernanliegen, qualitätsvolle pädagogische Arbeit zu leisten“, und sieht die Notwendigkeit darin, Qualitätsdimensionen einer guten Schule stärker auch bei gesundheitsfördernden Konzeptionen in den Mittelpunkt zu stellen (Paulus 2007, 27). Der neue Ansatz der guten gesunden Schule², der Schule nicht mehr im Dienst der Gesundheit, sondern Gesundheit im Dienst der Schule sieht, spiegelt diese Idee wider. Gesundheit gilt dann nicht mehr als ein Zusatzthema, das an die Schule herangetragen wird, sondern verspricht eine Stärkung der Schule von innen heraus. Schulische Gesundheitsförderung kann dann als ein wirksamer Ansatz zur Verbesserung der Arbeits- und Lernqualität an Schulen verstanden werden (vgl. Brägger/Posse 2007, 28). Dabei werden die Prinzipien der Gesundheitsfördernden Schule³ mit den Qualitätsdimensionen der guten Schule⁴ verknüpft, so dass eine Ausrichtung auf Bildungsziele stattfinden kann – Gesundheitsziele sind dann intermediäre Ziele der Schule. In diesem Sinne kann durch die gute gesunde Schule die „Qualifizierung von Bildung durch Gesundheit“ und die „Qualifizierung von Gesundheit durch Bildung“ realisiert werden (Paulus 2003, 15).

Ob jedoch tatsächlich die Prinzipien des Konzeptes der guten gesunden Schule in den einzelnen Handlungsfeldern der traditionellen Halbtagsschule in vollem Maße berücksichtigt werden (können), muss noch geklärt werden.

Ein Blick auf die gegenwärtige Schulentwicklung lässt die Annahme zu, dass sich in den einzelnen Bundesländern neue Schulkulturen entwickeln, die über erweiterte zeitliche, räumliche, aber auch inhaltliche Möglichkeiten in der Schule verfügen und günstige Chancen bieten, mögliche Hindernisse bei der schulischen Gesundheitsförderung zu überwinden und damit die Bildungs- und Schulqualität durch die Gesundheit aller an Schule Beteiligten zu stärken.

Entwicklung der Ganztagsschule unter dem Aspekt der Gesundheitsförderung

Als die Kultusministerkonferenz (KMK) mit ihrem Beschluss vom 5./6.12.2001 auf die PISA-Ergebnisse reagierte und sieben Handlungsfelder benannte, die sich auf die weitere Arbeit im Zusammenhang mit der Schulentwicklung richten sollten, wurden auch „Maßnahmen zum Ausbau von schulischen und außerschulischen Ganztagsangeboten“ (KMK 2002, 7) gefordert, mit denen Unterricht und außerunterrichtliche Aktivitäten für die Schülerinnen und Schüler verbindlich über den Vor- und Nachmittag verteilt oder die durch zusätzliche Arbeitsgemeinschaften oder Kurse am Nachmittag realisiert werden sollten (vgl. ebenda, 15). Die Vorgaben, die zur Entwicklung der Ganztagsschulen durch die KMK verbindlich festgelegt wurden, beziehen sich dabei vorwiegend auf organisatorische und zeitliche Aspekte, so z.B. auf den zeitlichen Umfang ganztägiger Angebote von mindestens

drei Tagen mit täglich mindestens sieben Zeitstunden sowie auf die Bereitstellung eines Mittagessens für die an diesen Tagen am Ganztags schulbetrieb teilnehmenden Schülerinnen und Schüler (vgl. Sekretariat der Ständigen Konferenz 2008, 4). Da die weiteren organisatorischen und inhaltlichen Vorgaben des Ganztags schulbetriebes in der Hoheit der Länder liegen, gibt es über den Weg und seine begleitenden Maßnahmen „sehr unterschiedliche Auffassungen und in der bundesdeutschen Schulpolitik kein forderndes und förderndes Gesamtkonzept“ (Prüß u.a. 2007, 31). Es haben sich daher in den Ländern vielfältige und teilweise sehr unterschiedliche Formen zur Realisierung des Ganztags schulbetriebes entwickelt, da sich auch die Rahmenbedingungen zur Entwicklung der Ganztags schulen bundeslandspezifisch stark unterscheiden (vgl. Quellenberg 2007, 24 ff.). Aufgrund der von der KMK verbindlich definierten Merkmale einer Ganztagschule lassen sich jedoch länderübergreifend aus Sicht der Gesundheitsförderung zwei Erfordernisse schlussfolgern: Einerseits muss dem Umstand Rechnung getragen werden, dass die Schülerinnen und Schüler einen teilweise wesentlich größeren Teil ihres Tages in der Schule verbringen, und andererseits müssen die in dieser mehr zur Verfügung stehenden Zeit vorhandenen Potenziale einer gesundheitsfördernden Bildung und Erziehung erkannt und effektiv genutzt werden. Die Verlängerung des Aufenthalts der Schüler in der Schule führt dazu, dass die Schulzeit zunehmend wichtige Lebenszeit wird und die Schule damit eine gesteigerte Verantwortung für das Aufwachsen der jungen Menschen und ihre Tages- und Lebensgestaltung hat. Diese Verantwortung umfasst auch alle Maßnahmen, die der Erhaltung und Förderung der Gesundheit dienen, so dass sie letztlich konzeptionell gestaltet und damit „als ein *pädagogisches Prinzip* schulischer Entwicklungsgestaltung gedacht“ (Prüß u.a. 2006, 6) werden muss. Die Entwicklung der Ganztagschule ist mit der Erwartung verbunden, dass sie sich von einem „sterilen“ Lernort hin zu einem vielseitigen Lebensort und fördernden Erfahrungsraum und damit zu einer neuen Schulkultur entwickelt.

Diese neue Schulkultur ist unter anderem durch

- eine neue organisatorische und inhaltliche Gestaltung von Unterricht, außerunterrichtlichen Angeboten und Freizeit (*Inhaltsdimension*),
- eine veränderte Rhythmisierung und Flexibilisierung des Schulalltags (*Zeitdimension*),
- neue Formen der Zusammenarbeit von schulischen und außerschulischen Partnern (*Steuerungsdimension*),
- Veränderungen hinsichtlich des Raumangebotes, der Raumgestaltung und -ausstattung (*Raumdimension*),
- ein neues Professionsverständnis aller an schulischen Entwicklungsprozessen Beteiligten (*Personaldimension*) sowie durch
- eine größere Gestaltungsfreiheit hinsichtlich des Einsatzes der Haushaltsmittel (*Mitteldimension*) gekennzeichnet (vgl. Prüß u.a. 2008).

Der gesamtgesellschaftlich bedeutsam formulierte Anspruch auf und die For-

derung nach Entwicklung einer neuen Schulkultur bietet unter Berücksichtigung und Einbeziehung dieser Dimensionen die Chance zur Entwicklung eines gesundheitsfördernden Lern- und Lebensraumes für alle am schulischen Prozess Beteiligten (vgl. Prüß u.a. 2006, 9). Durch die Gestaltung der Ganztagschule als eine neue Schulkultur werden Möglichkeiten eröffnet, im Rahmen schulischer Gesundheitsförderung das Setting Schule in den Mittelpunkt zu rücken und den Prinzipien einer guten gesunden Schule nachgehen zu können. Damit sind bessere Voraussetzungen geschaffen, eine umfassende und ganzheitliche Gesundheitsförderung sowie gesundheitsfördernde Bedingungen in der Ganztagschule realisieren zu können und dabei den Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schule weiterhin im Zentrum der pädagogischen Arbeit zu sehen.

Merkmale der gesundheitsfördernden Ganztagschule

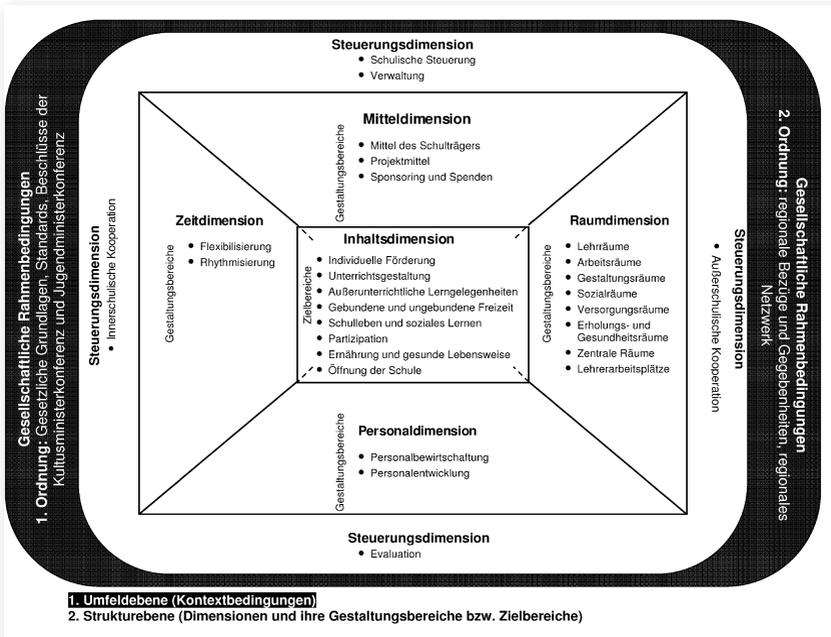
Die Planung und Gestaltung einer gesundheitsfördernden Ganztagschule ist eingebettet in den gesamten Schulentwicklungsprozess und kann nicht nur eigenständig für sich allein betrachtet werden. Wenn die KMK einerseits voraussetzt, dass Ganztagschulen eine verlässliche Mittagsversorgung bereitstellen müssen und die Tagesrhythmisierung – in welcher Form auch immer – umsetzen sollen und die Länder andererseits diesen organisatorischen Rahmen mit Inhalt füllen, dann wird auch der Aspekt der Gesundheitsförderung bereits deutlich, so wie er z.B. in Mecklenburg-Vorpommern separat ausgewiesen wird. Ausgehend von einem Ebenenmodell bezüglich der Entwicklung der Ganztagschulen (vgl. Prüß 2008) zeigt sich, dass sich die

1. Kontextebene (Umfeld, gesellschaftliche Rahmenbedingungen),
2. Strukturebene (Steuerungs-, Zeit-, Raum-, Mittel-, Personal- und Inhaltsdimension sowie die entsprechenden Gestaltungsbereiche bzw. Zielbereiche der Schule) und die
3. Maßnahmenebene (Gestaltungselemente in den einzelnen Gestaltungsbereichen bzw. Zielbereichen)

gegenseitig bedingen. Die Dimensionen besitzen dabei eine hohe Funktionalität. So ist die Steuerungsdimension fundamental und gemeinsam mit der Zeit-, Raum-, Mittel- und Personaldimension auf die Gestaltung der Inhaltsdimension ausgerichtet (vgl. Abbildung 1). Letztere beinhaltet dann die Realisierung verschiedener Zielbereiche und die dafür erforderlichen Gestaltungselemente. Dabei steht jeder zu bewältigende Inhalt in einem engen Zusammenhang mit einem räumlichen, zeitlichen, materiell-technischen und personellen Aspekt. Die Dimensionen bilden gewissermaßen eine funktionierende Korrespondenz (vgl. ebd.).

An der gesunden Lebensweise als ein Zielbereich der Inhaltsdimension innerhalb der Ganztagschule wird deutlich, dass die dazugehörigen Gestaltungselemente, wie z.B.

Abb. 1: Dimensionenmodell der Ganztagschule



- die Schaffung, Ausstattung und Ausgestaltung der Räume (auf der Grundlage der IZBB-Förderrichtlinien),
- die Bereitstellung von Mahlzeiten und die damit einhergehende gesunde Ernährung und Gestaltung einer Esskultur,
- die Tagesrhythmisierung im Sinne eines Wechsels von Tätigkeit und Entspannung, Anstrengung und Erholung, Bewegung und Ruhe (z.B. durch Bewegungs-, Ruhepausen),
- die Einbindung von Gesundheitsthemen in den Unterricht und in außerunterrichtliche Angebote (z.B. in Form von Projekten und Arbeitsgemeinschaften),
- die Förderung der innerschulischen Beziehungen und
- die Einbeziehung außerschulischer Partner aus dem Gesundheitssektor (z.B. Krankenkassen, Ärzte),

Elemente sind, die sich auch in anderen Dimensionen (z.B. Raum-, Zeitdimension) wieder finden lassen, hier – in der Inhaltsdimension – jedoch erst ihr eigentliches Ziel erreichen können: die Erziehung zu einer gesunden Lebensweise.

Realisierung der gesundheitsfördernden Ganztagschule in Mecklenburg-Vorpommern

Bereits 1999, also noch vor den Beschlüssen der KMK zur Entwicklung der Ganztagschule, wurde in Mecklenburg-Vorpommern (M-V) die Verwaltungsvorschrift „Die Arbeit in der Ganztagschule“ verabschiedet, in der unter anderem Aussagen zum zeitlichen Rahmen, den Organisationsformen, zu Möglichkeiten der Rhythmisierung sowie zur Gestaltung der Mittagspausen und des Mittagessens getroffen wurden (vgl. Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur M-V 1999). Ergänzt und erweitert wurde diese Verwaltungsvorschrift durch das „Pädagogische Konzept zur Entwicklung von Ganztagschulen“ (2003), insbesondere hinsichtlich wesentlicher Merkmale und Aussagen, die im Ganztagschulkonzept Berücksichtigung finden müssen und zu denen neben der *Unterrichtsorganisation und -gestaltung*, der *Öffnung der Schule* und der *Zusammenarbeit aller an Schule Beteiligten* auch die *Erziehung zu einer gesunden Lebensweise* gehört (vgl. Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur M-V 2003a). Auf der Grundlage dieses Konzeptes wurde die Verwaltungsvorschrift 2006 überarbeitet und aktualisiert und damit auch rechtlich verbindlich die Vorgabe aufgenommen, dass „das pädagogische Ganztagschulkonzept [...] insbesondere Aussagen [...] zur *Erziehung im Sinne einer gesunden und wertorientierten Lebensweise*“ (Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur M-V 2006, 168) enthalten soll. Die Vorgabe der KMK hinsichtlich der Mittagsversorgung wurde dahingehend verpflichtend übernommen, dass die Schulen „zwischen den Angeboten am Vor- und Nachmittag [...] eine Mittagspause ein[planen], in der eine warme Mahlzeit angeboten wird“ (ebenda).

Die Ganztagschulen in Mecklenburg-Vorpommern werden damit einerseits rechtlich verpflichtet, Aussagen zur Erziehung im Sinne einer gesunden und wertorientierten Lebensweise in ihrem Ganztagschulkonzept zu treffen, erhalten aber andererseits keine inhaltlichen Vorgaben, wie diese zu gestalten ist. Dieses bleibt in der Verantwortung der Einzelschule, die damit ihre Intentionen schulspezifisch setzen und entsprechend ihrem Schulprofil ausrichten kann.

Um die Ganztagschulen bei der Umsetzung dieser Vorgaben zu unterstützen, wurde auf der Grundlage des Investitionsprogramms „Zukunft Bildung und Betreuung“ (IZBB) des Bundes auf Landesebene in der Verwaltungsvorschrift „Richtlinie über die Förderung von Investitionen zur Errichtung und zum Ausbau von Schulen in Ganztagsform“ (2003) unter anderem der Förderbereich „Verpflegung und Gesundheit“ festgelegt, der bauliche Maßnahmen und Ausstattungen bei Speiseräumen, Räumen für die Speisenzubereitung, die Essenausgabe sowie bei Sanitärräumen ermöglicht (vgl. Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur M-V 2003b, 2). Damit wurde für die Ganztagschulen eine Rahmenbedingung geschaffen, die maßgeblichen Einfluss auf die Gestaltung der Raumdimension entsprechend den schulspezifischen Bedürfnissen und Zielsetzungen nimmt.

Die Berufung von Gesundheitsbeauftragten an den allgemein bildenden Schulen wurde in Mecklenburg-Vorpommern 1996 durch einen Erlass ermöglicht (vgl. Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur M-V 1996), deren Fort- und Weiterbildung Mitarbeiter des Landesinstitutes für Schule und Ausbildung (L.I.S.A.) gemeinsam mit den Gesundheitsbeauftragten der Schulämter koordinierten und organisierten. 2004 wurde für alle Schularten der verbindliche Rahmenplan Gesundheitserziehung eingeführt, nach dem sich die Gesundheitserziehung auf den gelingenden Aufbau einer Handlungskompetenz richtet, „die es dem Schüler ermöglicht, Gesundheit als wesentliche Grundbedingung des alltäglichen Lebens zu begreifen, für sich gesundheitsdienliche Entscheidungen treffen zu können sowie Verantwortung für die Mitmenschen und die Umwelt zu übernehmen“ (Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur M-V 2004, 4). Dass sich Themen der Gesundheitserziehung besonders gut im Rahmen von Projekten und Projektwochen fachbezogen, fächerübergreifend, aber auch fächerverbindend bearbeiten lassen, ist ein Merkmal, dem insbesondere Ganztagschulen mit ihren gegenüber den Halbtagschulen erweiterten Möglichkeiten für einen fach-, klassen- und klassenstufenübergreifenden Unterricht in einem besonderen Maße gerecht werden. 2007 erfolgte die Neufassung der Verwaltungsvorschrift „Gesundheitserziehung, Sucht- und Gewaltprävention an den Schulen des Landes Mecklenburg-Vorpommern“, in der Aussagen zum Auftrag der Schule, zur Rolle der Lehrkräfte und der Erziehungsberechtigten, zur Zusammenarbeit mit Beratungsstellen und zuständigen Einrichtungen, zu den Zielen und Aufgaben der Gesundheitserziehung, der Sucht- und Gewaltprävention, zu den Gesundheitsbeauftragten an den Staatlichen Schulämtern und an den allgemein bildenden Schulen sowie zu den Beratungslehrern an den Beruflichen Schulen getroffen wurden (vgl. Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur 2007) und die die Verwaltungsvorschrift von 1996 außer Kraft setzte.

Darstellung ausgewählter Ergebnisse aus Untersuchungen von 2005 und 2007

Die Forschungsgruppe „Schulentwicklung in Mecklenburg-Vorpommern“ führt im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung zur „Entwicklung von Ganztagschulen in Mecklenburg-Vorpommern“ eine Längsschnittstudie im Zweijahresrhythmus (2005, 2007, 2009) mit Schülern, Lehrern und Schulleitern durch. Die Auswertung der erhobenen Daten ermöglicht es, Aussagen sowohl über den aktuellen Stand als auch über die Entwicklung der Ganztagschule treffen zu können. Im Nachfolgenden sollen exemplarisch einige Ergebnisse⁵ dargestellt werden, die für den Schwerpunkt „Erziehung zu einer gesunden Lebensweise“ und damit für die schulische Gesundheitsförderung insgesamt bedeutsam sind.

Die Ergebnisse der Schulleiterbefragung zeigen, dass der Schwerpunkt der „Er-

ziehung zur gesunden Lebensweise“ insgesamt als sehr bedeutsam für die Ganztagschulentwicklung eingeschätzt wird (97,4 %) und sich so auch in einer umfassenden Berücksichtigung dieses Schwerpunktes im Schulalltag (73,1 %) widerspiegelt, aber ihren Niederschlag erst in gut der Hälfte der Schulkonzepte (57,9 %) findet. Die Aussagen machen deutlich, dass die rechtliche Verankerung des Schwerpunktes und damit die verpflichtende Berücksichtigung in den Ganztagschulkonzepten (vgl. Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur M-V 2003a, 4 und 2006, 168) an den befragten Ganztagschulen zu einem hohen Anteil umgesetzt und eine Realisierung in der schulischen Arbeit angestrebt wird. Die Auseinandersetzung mit dem Schwerpunkt wird auch von den befragten Lehrkräften positiv beurteilt, wobei zwischen 2005 (56,2 %) und 2007 (66,0 %) eine positive Entwicklung festgestellt werden kann. Da die Berücksichtigung der Erziehung zu einer gesunden Lebensweise in den Ganztagschulkonzepten noch keine Rückschlüsse auf die praktische Realisierung im Schulalltag zulässt, wurden die Schulleiter auch danach befragt, welche Maßnahmen und Aktivitäten an ihrer Schule diesen Schwerpunkt befördern bzw. welche Maßnahmen im Schulalltag tatsächlich Anwendung finden. Dabei zeigt sich, dass insbesondere Projektstage mit gesundheitsrelevanten Themen von allen Klassen jährlich durchgeführt (81,9 %) und sportliche Angebote in Form von Arbeitsgemeinschaften oder als außerschulische Aktivitäten im Ganztagschulbetrieb realisiert (94,9 %) werden. Der Schwerpunkt wird auch dadurch umgesetzt, dass der Unterrichtsablauf häufig durch entspannende Aktivitäten unterbrochen und aufgelockert wird (48,0 %) und die Schüler an den Vormittagen durch die Teilnahme an Arbeitsgemeinschaften (21,1 %) und in den Pausenzeiten mit sportlichen Betätigungen (72,3 %) Zeiten zum Entspannen und Erholen finden. Bei den genannten Maßnahmen kann von einer positiven Entwicklung zwischen 2005 und 2007 berichtet werden. Dass insbesondere körperlich-sportliche Aktivitäten einen hohen Stellenwert in der Ganztagschule haben, spiegelt sich auch in Schüleraussagen wider. So geben 75,3 % der Schüler an, die frei gestaltbare Zeit in der Ganztagschule unter anderem auch für Bewegung, Spiel und Sport zu nutzen. Die Integration von Entspannung, Erholung und körperlicher Aktivität in den Schulalltag kann in einem engen Zusammenhang mit der jeweils vorhandenen Ganztagschulform und den sich daraus ergebenden Möglichkeiten für einen rhythmisierten und flexibilisierten Schulalltag gesehen werden. Die gebundene Ganztagschule kann sich durch eine Verlagerung des Unterrichts sowohl auf den Vor- als auch den Nachmittag in einem stärkeren Maße an den Bedürfnissen der Schüler orientieren und die erforderlichen Zeiträume für Phasen der An- und Entspannung schaffen.

Um die geschaffenen zeitlichen Potenziale im Sinne einer gesunden Lebensweise auch nutzen zu können, sind entsprechende materiell-technische und räumliche Rahmenbedingungen erforderlich. Die hohe Bedeutung der räumlichen Rahmenbedingungen kann dadurch gestützt werden, dass ein signifikanter Zusammenhang ($r=0,421^6$) zwischen dem Wohlbefinden der Schüler in den Räumen der Schule und

der Schulzufriedenheit der Schüler besteht (vgl. Hamf 2007, 101). Ein Blick auf das Wohlbefinden der Schüler in einzelnen Räumen zeigt, dass dieses insbesondere bei den bewegungsbezogenen Räumen (Turnhalle, Sportplatz, Bewegungsräume, Schulgelände) auf einem hohen Niveau ist und dass in Pausenräumen, der Mensa und in der Bibliothek ein deutlicher Entwicklungsbedarf besteht (vgl. ebd. 99). Maßnahmen für die Ausstattung der Mensa – als Ort der Ernährung und Erholung – sind aufgrund der hohen Bedeutung der Mittagsversorgung in der Ganztagschule unerlässlich. Aussagen der Schulleiter stützen die Notwendigkeit. So geben 36,6 % der Schulleiter an, dass die Räumlichkeiten in der Schule eine Esseneinnahme in entspannter und ruhiger Atmosphäre nicht ermöglichen bzw. dass die Schule über keinen speziellen Essraum verfügt, der den Anforderungen gerecht wird. Auch auf inhaltlicher Ebene sind im Gestaltungsbereich Ernährung weiterhin Entwicklungserfordernisse festzustellen. Zwar bestehen nach Aussagen der Schulleiter in fast allen befragten Ganztagschulen für das Frühstück und das Mittagessen zeitlich ausreichende Pausen (97,4 %), doch gibt fast ein Viertel der Schulleiter (23,6 %) an, dass bei der Zubereitung des Mittagessens nicht auf eine gesunde und abwechslungsreiche Kost geachtet wird. Der signifikante Zusammenhang zwischen der Teilnahme am Mittagessen und der Schulzufriedenheit ($r=0,195$) und die derzeitige Teilnahmequote, die bei weniger als der Hälfte (47,3 %) der Schülerschaft liegt, verstärkt die Notwendigkeit, weiter an diesem Gestaltungsbereich zu arbeiten. Die positive Entwicklung in der Teilnahme am Mittagessen in der Schule von 2005 zu 2007 (Anstieg von 36,8 % auf 47,3 %) zeigt zugleich, dass sich die Schulen auf den Weg gemacht haben, die Situation zu verbessern.

Der Schwerpunkt „Erziehung zu einer gesunden Lebensweise“ kann darüber hinaus in einem engen Zusammenhang mit dem Schwerpunkt „Öffnung der Schule“ betrachtet werden, da die intensive Einbeziehung außerschulischer Partner bei der Gesundheitserziehung auch von den befragten Schulleitern als bedeutsam eingeschätzt wird (97,4 %). Nicht nur die Zusammenarbeit mit außerschulischen Partnern kann einen wesentlichen Beitrag zu einer gesundheitsfördernden Ganztagschule leisten. Analysen haben darüber hinaus gezeigt, dass insbesondere die innerschulischen Beziehungen einen starken Einfluss auf das Wohlbefinden der Schüler nehmen. Hervorzuheben ist dabei die Schüler-Lehrer-Beziehung, die in einem signifikanten Zusammenhang ($r=0,423$) zur Schulzufriedenheit der Schüler steht (vgl. Hamf 2007, 101). Betrachtet man die Aussagen der Schüler über diese Beziehung, zeigt sich, dass zwar ein großer Teil der Schüler von einer positiven Beziehung berichtet, jedoch 24,3 % der Schüler die Beziehung als eher schlecht einschätzen. Da sich im zeitlichen Verlauf bisher keine Änderungen vollzogen haben, ist es unerlässlich, auch an diesem so wichtigen Bereich der schulischen Gesundheitsförderung bewusst zu arbeiten.

Es ist insgesamt festzustellen, dass die Erziehung zu einer gesunden Lebensweise durch verschiedene Maßnahmen (Maßnahmen zur Rhythmisierung, Bewegungs-

angebote, Berücksichtigung gesundheitsrelevanter Themen in Projekten, räumliche Maßnahmen, Maßnahmen zur Ernährung) in vielen Ganztagschulen bereits eine hohe Aufmerksamkeit erfährt. Doch müssen die Schulen dafür sensibilisiert werden, dass insbesondere an solchen Maßnahmen weiterhin intensiv und systematisch gearbeitet werden muss, die in einem engen Zusammenhang zur Schulfriedenheit und zum Wohlbefinden der Schüler insgesamt stehen (z.B. Mittagessen, Raumausstattung und -gestaltung, innerschulische Beziehungen). Jede Schule muss noch stärker ihr eigenes Schulprofil in den Blick nehmen und davon ausgehend die Maßnahmen zur Gesundheitsförderung planen und entwickeln und sich dabei mehr als bisher an den Bedürfnissen aller an Schule Beteiligten ausrichten.

Anmerkungen

- 1 Um die Schreibweise zu vereinfachen, wurde die männliche Form gewählt. Damit ist aber zugleich auch die weibliche gemeint.
- 2 „Die gute gesunde Schule ist eine Schule, die sich in ihrer Entwicklung klar den Qualitätsdimensionen der guten Schule verpflichtet hat und die bei der Verwirklichung ihres sich daraus ergebenden Erziehungs- und Bildungsauftrages gezielt Gesundheitsinterventionen einsetzt. Ziel ist die nachhaltig wirksame Steigerung der Erziehungs- und Bildungsqualität der Schule.“ (Paulus 2003, 15)
- 3 (1) nachhaltige Initiativen für Schulentwicklung, (2) ganzheitlich-ökologisches Konzept von Gesundheit und ihre Determinanten, (3) Selbstbestimmung, Partizipation/Empowerment, (4) innere und äußere Vernetzung/Kooperation, (5) Konzept der Salutogenese nach Antonowsky, (6) Schulprogramm mit Schwerpunkt Bildung und Gesundheit (vgl. Paulus 2006, 1).
- 4 Bildungs- und Erziehungsauftrag, Lernen und Lehren, Führung und Management, Schulklima und Schulkultur, Zufriedenheit (vgl. Paulus 2006, 1).
- 5 Die Ergebnisdarstellung erfolgt auf der Grundlage der aus der wissenschaftlichen Begleitung „Entwicklung von Ganztagschulen in Mecklenburg-Vorpommern“ gewonnenen Daten.
- 6 Der Korrelationskoeffizient r liegt zwischen -1 (negativer Zusammenhang) und +1 (positiver Zusammenhang), wobei ab $r=0,2$ von einem statistisch bedeutsamen Zusammenhang gesprochen werden kann.

Literatur

- Brägger, G./Posse, N. (2007): Instrumente für die Qualitätsentwicklung und Evaluation in Schulen. IQES. Wie Schulen durch eine integrierte Gesundheits- und Qualitätsförderung besser werden können. Band 1. Bern.
- Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA) (Hrsg.) (2006): Jugendgesundheit – geht uns alle an. Köln.
- Hamf, J. (2007): Die Möglichkeit und Notwendigkeit der Gesundheitsförderung in der Ganztagschule. Magisterarbeit. Universität Greifswald.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (Hrsg.) (2002): PISA 2000 – Zentrale Handlungsfelder. Zusammenfassende Darstellung der laufenden und geplanten Maßnahmen in den Ländern. Berlin.
- Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern (Hrsg.) (1996): Verwaltungsvorschrift „Gesundheitserziehung, Sucht- und Gewaltprävention

- an den Schulen des Landes Mecklenburg-Vorpommern“. In: Mitteilungsblatt des Ministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern. Nr. 08/1996. Schwerin, 446-449.
- Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern (Hrsg.) (1999): Verwaltungsvorschrift „Die Arbeit in der Ganztagschule“. Schwerin.
- Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern (Hrsg.) (2003a): Pädagogisches Konzept zur Entwicklung von Ganztagschulen in Mecklenburg-Vorpommern. Schwerin.
- Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern (Hrsg.) (2003b): Verwaltungsvorschrift „Richtlinie über die Förderung von Investitionen zur Errichtung und zum Ausbau von Schulen in Ganztagsform“. Schwerin.
- Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern (Hrsg.) (2004): Rahmenplan Gesundheitserziehung. Schwerin.
- Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern (Hrsg.) (2006): Verwaltungsvorschrift „Die Arbeit an der Ganztagschule“. In: Mitteilungsblatt des Ministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern Nr. 3/2006. Schwerin, 167-169.
- Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern (Hrsg.) (2007): Verwaltungsvorschrift „Gesundheitserziehung, Sucht- und Gewaltprävention an den Schulen des Landes Mecklenburg-Vorpommern“. In: Mitteilungsblatt des Ministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern. Nr. 12/2007. Schwerin, 582-585.
- Paulus, P. (2002): Gesundheitsförderung im Setting Schule. [Elektronische Version]. In: Bundesgesundheitsblatt – Gesundheitsforschung – Gesundheitsschutz 45, 970-975.
- Paulus, P. (2003): Schulische Gesundheitsförderung – vom Kopf auf die Füße gestellt. Von der Gesundheitsfördernden Schule zur guten gesunden Schule. Zugriff am 29. April 2007 unter http://www.anschub.de/cps/rde/xbcr/SID-0A000F0A-7527D61C/anschub/Manuskript_Schulische_Gesundheitsfoerderung.pdf.
- Paulus, P. (2005): Gesundheitsförderung in Schulen. Ausgangsbedingungen, Möglichkeiten und Kooperationsnotwendigkeiten. In: Büsching, U./Paulus, P./Schirm, H. (Hrsg.): Gesundheitsförderung – Was kann die Schule leisten? Handbuch: Für Zusammenarbeit von Arzt und Schule. Lübeck.
- Paulus, P. (2006): Die gute gesunde Schule. Zugriff am 29. April 2007 unter <http://www.anschub.de/cps/rde/xbcr/SID-0A000F0A-7527D61C/anschub/Leporello-k-Anschub.pdf>.
- Paulus, P. (2007): Die gute gesunde Schule. Eine neue Perspektive für die schulische Gesundheitsförderung. In: Bewegungserziehung, 61 (02), 27-31.
- Prüß, F./Burkova, O./Förster, G. (2006): Konzeptentwicklung einer „Gesundhule“. Greifswald. Unveröffentlicht.
- Prüß, F./Henze, M./Kortas, S./Schöpa, M. (2007): Die selbstständigere Ganztagschule. Wissenschaftliche Begleitung zur „Entwicklung von Ganztagschulen in Mecklenburg-Vorpommern unter Berücksichtigung des Organisationsaspekts ‚Mehr Selbstständigkeit für Schulen‘“. Forschungsbericht. Greifswald. Unveröffentlicht.
- Prüß, F. (2008): Ganztägige Bildung und ihre Bedeutung für Entwicklungsprozesse. In: Prüß, F./Kortas, S./Schöpa, M. (Hrsg.): Die Ganztagschule – von der Theorie zur Praxis. Weinheim. In Druck.
- Quellenberg, H. (2007): Ganztagschule im Spiegel der Statistik. In: Holtappels H. G./Klieme, E./Rauschenbach, T./Stecher, L. (Hrsg.): Die Ganztagschule in Deutschland. Weinheim, 14-36.
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2008): Allgemein bildende Schulen in Ganztagsform in den Ländern in der Bundesrepublik Deutschland – Statistik 2002-2006. Bonn.

Stephan Ellinger

Effektive Förderung bei drohendem Schulabsentismus

1. Effektive Förderung von Risikokindern in der Ganztagschule: Überblick

Gebundene Ganztagschulen zeichnen sich insbesondere durch eine effektive Förderung von Risikokindern mit unterschiedlichen Belastungsfaktoren aus. In den letzten Jahren wurde im deutschsprachigen Raum eine Vielzahl von Forschungsberichten und statistischen Dokumentationen vorgestellt, die auf unterschiedliche Förderbereiche Bezug nehmen. Folgt man diesen Veröffentlichungen, gehören zur besonderen Zielgruppe einer gebundenen Ganztagschule klar umrissene Gruppen von Kindern und Jugendlichen in spezifischen Risikolagen:

- Kinder, die von Armut und sozialer Benachteiligung betroffen sind (Koch 2007; Edelstein 2006; Hubertus 2006; Rau 1969, Bachmann 1968)
- Kinder mit Lernschwierigkeiten (Schroeder 2007a; Hoffart et al. 2008; Ellinger et al. 2007)
- Kinder mit Aufmerksamkeitsstörung und Hyperaktivität (Ellinger 2007a; Stein /Stein 2006)
- Kinder nach missglückten Schulkarrieren im Übergang in Arbeit und Ausbildung (Schroeder 2007b; Scharmacher 2002; Ellinger et al. 2006)
- Kinder mit problematischen Bindungsmustern (Ellinger 2007b; Schleiffer 2005; Schleiffer 2001; Grossmann 2004) und
- Kinder mit schulaversivem Verhalten (Ellinger 2007c; Schultz et al. 2006; Hoffart et al. 2008; Schulze/Wittrock 2001)

Im Rahmen dieses Beitrages sollen exemplarisch am Beispiel eines drohenden Schulabsentismus⁴ die strukturellen und individuellen Förderpotentiale einer gebundenen Ganztagschule aufgezeigt werden.

2. Fördermöglichkeiten im Rahmen einer Ganztagschule bei drohendem Schulabsentismus

2.1. Strukturelle Fördermöglichkeiten

Grundsätzlich weisen Ganztagschulen entscheidende strukturelle Fördermöglichkeiten auf, die insbesondere einer drohenden Schulaversion entgegenwirken

können. Vor dem Hintergrund der wissenschaftlich diskutierten Stressoren und Risikofaktoren (Schulze 2003; Ricking 2003; Schulze/Wittrock 2005) lassen sich im Wesentlichen vier Gegebenheiten benennen, die spezielle Fördermöglichkeiten eröffnen:

a) Proaktives statt vorwiegend reaktives Handeln der Pädagogen wird möglich

Ein erstes grundlegendes Merkmal der Pädagogik innerhalb einer gebundenen Ganztagschule ist in ihrem proaktiven Charakter zu sehen. Lohmann (2003) beschreibt in seiner Studie zu Unterrichtsstörungen und Disziplinproblemen vier grundlegende Handlungsformen des Lehrers, die auf drei unterschiedlichen Ebenen Abbildung finden. Lehrkräfte können Interaktionsprobleme auf der Beziehungsebene, auf der Ebene von Disziplinierung und auf unterrichtsmethodisch / didaktischer Ebene begegnen und werden dabei entweder proaktiv oder reaktiv vorgehen. Zu den häufig diskutierten reaktiven Handlungsformen sind Interventionen unterschiedlicher Art zu zählen, die – werden sie z.B. auf der Ebene der Disziplinierung angesetzt, in Form eines „Regelsystems“ (Regeln abschreiben etc.) greifen können und für geordneten Unterricht bzw. gegen schulaversives Verhalten wirksam sein sollen. Eine weitere reaktive Handlungsform besteht in der mittelfristigen Problembearbeitung. Für

Beispiele für proaktive und reaktive Handlungsoptionen
(vgl. Ellinger 2007c, 186)

	Proaktives Handeln		Reaktives Handeln	
	Prävention	Antizipation	Intervention	Problem- bearbeitung
Beziehungs- arbeit	Gesprächsange- bote, gute Atmo- sphäre, Verstärkung erwünschten Ver- haltens, Zeitfenster für Gespräch	Beobachten der Erregungskurve, Konfliktvermeidung, Arbeit an der Streit- kultur, Unterstützen der Schulen der Artikulationsfä- higkeit	Eingriff bei Streit, Trost, Tadel, Ermutigung	Nacharbeit, Auswertung des Konflikts, Strafe, Belohnung
Disziplinierung	Pflichten, regel- mäßige Aufgaben, Gruppenbedeutung	Verstärkersystem, Verträge, Klas- senrat	Strafe gemäß Regelsystem, evtl. Ausschluss, Schlichtung	Konsequenzen (z.B. Entzug bzw. Einräumen eines Privilegs)
Unterrichts- organisation	Rituale, Gewohnhei- ten, feste Abläufe	Rhythmisierung, Flexibilität, Individu- alisierung	Unterbrechung, Stuhlkreis, unechte Unter- richtszeit	Themenwahl, Individualisierung, Unterrichtsges- präch

Mitarbeiterteams in gebundenen Ganztagschulen eröffnen sich jedoch grundsätzlich auch proaktive Handlungsformen, die es den Pädagogen ermöglichen, nicht nur antizipierend den berühmten „Schritt voranzusehen, was passieren wird“, sondern vielmehr präventiv Abläufe, Umgangsformen und individuelle Tagesprogramme so zu gestalten, dass Disziplinprobleme und innere Abwendung (Schulaversionen) möglichst in kalkulierbaren Bahnen entstehen bzw. gut bearbeitet werden können. Greifen wir als Beispiel erneut die Dimension der Disziplinierung heraus, lässt sich das alltägliche Einüben von sozial angemessenem und regelkonformem Verhalten ganztags z.B. auch unter Einbeziehung der Mitschülerinnen und Mitschüler begleiten, überwachen und diskutieren, wenn nicht nur ein gedrängter Unterrichtsvormittag oder ein freizeitgeprägter Nachmittag für soziales Lernen zur Verfügung steht. Hier können dann auch pädagogische Organisationsformen wie beispielsweise der Klassenrat (vgl. Kiper 1997) strukturell proaktive Pädagogik stützen.

b) Schulischer und außerschulischer Lebensraum gehen ineinander über
Durch die gemeinsame Gestaltung des Tages einschließlich der Essenszeiten, der Projektphasen, der Erkundungen, der Spaziergänge, der Erlebniswerte und der Krisenzeiten, können Unterrichtsgegenstände und Problemfelder lebensnah sein, weil sie durch das Leben vorgegeben sind. Die Schüler und Lehrer, Betreuer und Mitarbeiter besitzen eine gemeinsame Erlebniswelt, was in der herkömmlichen Schule abnehmend zu beobachten ist. Häufig entsprechen sich die Lebenswelten von Pädagogen und Schülern nur noch minimal. Diese Beobachtung gilt natürlich besonders für Förderschulen. Eine solche Entwicklung führt zu innerer und äußerer Distanzierung – und begünstigt schulvermeidendes Verhalten. In der engen – und vor allem: relativ abgeschirmten – Gemeinschaft der Ganztagschule bedeutet Schuleschwänzen allerdings so viel wie das Verlassen der Peer-group. Ein Verlassen der Schule, um dann mit einer Gruppe Gleichgesinnter die Vormittage zu verbringen, wäre in einer gebundenen Ganztagschule kontraindiziert. Weiterhin ermöglicht das Erleben stressoreicher Situationen im geschützten Raum dem Jugendlichen, außerhalb der Herkunftsfamilie und außerhalb des Herkunftsmilieus interne und externe Ressourcen zu erschließen und zu pflegen. Auf diese Weise bleibt der Jugendliche nicht zeitlebens auf die ursprünglichen Netzwerke angewiesen und muss sich so nicht dauerhaft der strukturellen Gefährdung familialer und milieuspezifischer Risikofaktoren aussetzen.

Und ein drittes ergibt sich aus dem Verschmelzen des schulischen und außerschulischen Lebensraumes: Schuldistanzierte, lustlose oder unengagierte Lehrer werden im Alltag entweder durch das Team gestützt oder dauerhaft nicht geduldet, so dass deren Unzuverlässigkeiten nicht auf Kosten der Schüler gehen, die sich ja mitunter sogar daran ein Vorbild nehmen, sondern allenfalls das Mitarbeiterteam belasten, das damit allerdings professionell umzugehen lernt.

c) Familienersatz durch die Ganztagserschulgemeinschaft

Ganztagserschule bringt eine Herausnahme des Kindes aus der Familie, der Wohngemeinschaft und der Milieuprägung über weite Strecken des Tages mit sich. Das betreffende Kind soll allerdings nicht weniger, sondern nach Möglichkeit ein Plus an Familie erleben. Aus diesem Grund ist darauf zu achten, dass familiäre Atmosphäre, eine ausgeprägte Vertrauensbasis und ein offenes Miteinander entstehen können. Hierin hat sich die Ganztagserschule unbedingt von Halbtagsformen zu unterscheiden. Eine wesentliche Hilfe stellen Formen institutionalisierter Kommunikation dar, das heißt feste Verabredungen und liebevolle Interaktionsrituale (Kleinigkeiten wie ein zweites Frühstück um zehn, ein süßes Teilchen zum Nachmittagskaffee oder die Treppenhausparty am Freitagnachmittag). Weil das Mitarbeiterteam eine permanente Besetzung mindestens zu zweit ermöglicht, können sich die Professionellen gegenseitig emotional stützen. Solche Voraussetzungen werden die Vorteile der Entbindung des Kindes aus dem häuslichen Kontext mit allen dort vorherrschenden Problemen und existenziellen Sorgen zur Geltung bringen. Ein Kind, das von seinen dauernden Lebensproblemen und Bedrohungen (daily hassles) befreit ist, findet leichter neuen Zugang zum sozialen und kognitiven Lernen. Dies gilt insbesondere für Kinder mit unsicher-ambivalentem oder desorientiert-desorganisiertem Arbeitsmodell von Bindung, die ihr Beziehungskonzept aufgrund hilfreicher Diskontinuitätserfahrungen verändern konnten (vgl. Ellinger 2007b).

d) Die freie Einteilung des Lerntages nimmt Lerndruck

Schulverweigerung bedeutet im Allgemeinen Widerstand gegen alles, was mit Bildung und Schule zusammenhängt. Eine solche, über längere Zeit gewachsene Haltung kann schrittweise überwunden werden, wenn das Zusammenleben im Klassenrahmen und mit dem Team vorübergehend auch ohne schulische Anteile oder mit geringen schulischen Anteilen möglich ist. Die freie Einteilung der Lernphasen und die individuelle Festlegung der Lernziele ermöglicht das schonende Wiedereinführen von Unterricht, von Konfrontation mit Nichtwissen und Umgang mit Lernwiderständen. Dies setzt zwingend voraus, dass die Ganztagserschule in der Verteilung von Lern-, Freizeit-, Projekt- und Alltagsphasen strukturell nicht „verkrustet“ ist, d.h., die zentrale Ressource *strukturelle Flexibilität* erhalten und in das an den Notwendigkeiten orientierte Ermessen des jeweiligen Teams gestellt bleibt.

2.2 Personenbezogene Fördermöglichkeiten

Hinsichtlich der individuellen Erziehung und Charakterbildung, aber auch im Blick auf eine eventuell notwendige Aufarbeitung von traumatischen Erlebnissen oder Bindungsstörungen bietet eine Ganztagserschule besondere Fördermöglichkeiten.

a) Erziehung im Alltag durch Eintauchen in die Plausibilitätsstruktur des Kindes

Wenn die Bewertungsstrukturen eines Kindes verändert werden sollen, um z.B. auf ängstigende oder herausfordernde Erlebnisse anders reagieren zu können, ist es für den Erziehenden notwendig, die Logik des kindlichen Verhaltens verstehen zu lernen, sprich: die Bezüge innerhalb der einzelnen Elemente in dessen Plausibilitätsstruktur nachzuvollziehen. Erst dann können einzelne Dimensionen in Veränderung angeboten und Handlungsmodifikationen angeraten werden. Damit wird eine dauerhaft andere Bewertung von schulischen und außerschulischen Stressoren möglich. Wenn es im Prozess um das Verständnis milieuspezifischer Plausibilitätsstrukturen geht, ist ein heterogenes Kollegium von größter Bedeutung. Ein Team, das hinsichtlich der Herkunftsmilieus der Kollegen homogen ist, büßt im Blick auf die Verständnismöglichkeiten Wesentliches ein. Auf die Vorteile eines heterogenen Kollegiums hinsichtlich der milieuspezifischen Plausibilitätsstrukturen hat im Blick auf professionelle Erziehung ausführlich Ellinger (2002) hingewiesen.

b) Entwicklung adaptiver Copingstrategien

Im Rahmen einer Ganztagschulkonzeption ergibt sich die Möglichkeit, gemeinsam mit den Edukanten Copingstrategien zu entwickeln, die nicht losgelöst, sondern in Zusammenhang mit dem Alltag erworben werden. Dies schließt sowohl den Aufbau eines allgemeinen Bewältigungspotentials als auch seinen jeweils situationsgerechten Einsatz ein (vgl. Lohaus 2006).

Ein geeignetes Training von Copingstrategien

- beginnt bei der Entwicklung der Sensitivität für potentielle Stressoren („Was stresst mich?“ „Was gefährdet mich?“ „Was belastet mich dauerhaft?“ etc.), einschließlich der Unterscheidung von *live-events*, *Entwicklungsproblemen* und *daily hassles*,
- beinhaltet individuelle Einübung von Möglichkeiten, die eingefahrenen Bewertungen verschiedener Stressoren zu verändern, und darauf aufbauend
- führt zu Potentialen, vorhandene Bewältigungsmöglichkeiten zu entfalten, durch zusätzliche zu ergänzen und situationsgerecht einzusetzen, so dass
- die individuelle Sensitivität für Stressreaktionen zunimmt.

Das Training lässt sich in einer Ganztagschule zunächst anhand einiger Sachverhalte explizieren, die weniger problematisch sind, so dass die Schülerinnen und Schüler grundsätzlich Beispiele anschaulich vor Augen haben – um dann weiter an konkreten Problemsituationen zu arbeiten.

c) Aufarbeitung von psychischen Störungen

Wenn Kinder aufgrund psychischer Störungen wie Schulphobie und Trennungsangst zu Schulverweigerern geworden sind oder drohen zu werden, ist häufig die vorübergehende stationäre Unterbringungen oder eine zeitweilige Vollzeitpflege in

Ablauf eines Copingstrategie-Trainings anhand unkomplizierter Themen (Ellinger 2007c, 189).

Erhöhung der Sensitivität für potentielle Stressoren	<p><i>Live-event:</i> Enttäuschungen, die ich erleben muss, bringen mich aus der Fassung und machen mich aggressiv</p> <p><i>Entwicklungsproblem:</i> Ich fühle mich ständig schlapp und überfordert und habe deshalb dauernd ein schlechtes Gewissen</p> <p><i>Daily hassles:</i> Ich bin zu klein, als dass ich als Junge ernst genommen werden könnte – ich sollte mich draußen nicht mehr blicken lassen</p>
Einüben von Möglichkeiten einer anderen Bewertung (kognitive Umstrukturierung)	<p><i>Live-events:</i> Jeden Tag kommen Enttäuschungen. Letztlich sind sie Enttäuschungen, machen mich also frei von Täuschungen. Meine Aggressionen laufen in die falsche Richtung. Ich werde versuchen, meine Emotionen in den Griff zu kriegen</p> <p><i>Entwicklungsprobleme:</i> Wenn ich mich schlapp fühle, ist das nur ein Hinweis darauf, dass zurzeit alles in meinem Körper im Umbau ist. Da wäre jeder müde!</p> <p><i>Daily hassles:</i> Das ist total scheißegal, es sollte mir in Zukunft völlig egal sein</p>
Aufbau eines Bewältigungspotentials Ereigniseinschätzung, Einschätzung der internen und externen Ressourcen	<p><i>Live-event:</i> Ich werd' mal mit Karl-Heinz darüber reden, wie man spontane Aggressionen in den Griff bekommen kann. Der weiß das bestimmt und übt mit mir</p> <p><i>Entwicklungsprobleme:</i> Bevor mich das nächste Mal meine Schlaptheit stört: Vielleicht kann ich mich sinnvoller ernähren, sportlich noch einen drauflegen oder mehr schlafen?</p> <p><i>Daily hassles:</i> Tom Criuse und Dustin Hofman sind nicht viel größer als 1,60 – siehste!</p>
Erhöhung der Sensitivität für die eigene Stresssituation	<p>Ist meine Stressreaktion – emotional – kognitiv – verhaltensbezogen</p> <p>ok., oder sollte ich an meiner Strategie etwas ändern?</p>

Jugendheimunterbringung notwendig. Wenn Kinder mit solchen Störungsbildern erleben, dass sie ihr alternatives Zuhause zum Zwecke des Schulbesuchs nicht mehr verlassen müssen und zudem während der Schulzeit auch die Bezugspersonen nicht mehr verlieren, verschwindet oft auch die Schulverweigerung. Die dauernde Beschäftigung mit dem dringenden Bedürfnis, den Schulweg vermeiden, das Verlassen der heimischen Wohnung aufschieben und den Bus zur Schule niemals betreten zu wollen, hat die Schule in den Mittelpunkt der Ablehnung gestellt. Mit dem Wegfall dieser Sorgen verliert auch die Schule ihren Schrecken. Ähnlich im Fall der Trennungangst: Wenn die Bezugsperson nicht verlassen werden muss, sondern über den ganzen Schultag erhalten bleibt, gewinnt das setting Schule an Attraktivität. Es bietet sich die Möglichkeit, traumatisierende Beziehungen in der Herkunftsfamilie aufzuarbeiten und den Jugendlichen durch kritische Lebensereignisse zu begleiten. Von entscheidender Bedeutung für Kinder mit dieser Art psychischer Störungen

sind die personelle Konstanz des Mitarbeiterteams und die Verortung der Schule in einem Jugendhilfewerk.

Literatur

- Bachmann, W. (1968): Sonderschulen als Ganztagschulen. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 19, 353-364.
- Edelstein, W. (2006): Zur Förderung der individuellen und sozialen Entwicklung in Ganztagschulen. Im Internet unter: <http://www.ganztaegig-lernen.org/Www/web441.aspx>
- Ellinger, S. (2007a): Aufmerksamkeitsstörung und Hyperaktivität (ADS/ADHS). In: Ellinger, S./Koch, K./Schroeder, J.: Risikokinder in der Ganztagschule. Stuttgart, 116-148.
- Ellinger, S. (2007b): Störungen im Bindungsverhalten. In: Ellinger, S./Koch, K./Schroeder, J.: Risikokinder in der Ganztagschule. Stuttgart, 149-170.
- Ellinger, S. (2007c): Schulaversives Verhalten. In: Ellinger, S./Koch, K./Schroeder, J.: Risikokinder in der Ganztagschule. Stuttgart, 171-192.
- Ellinger, S./Hoffart, E./Möhrlein, G. (2007): Jugendhilfe macht Schule: Zwischenbericht über eine Organisationsentwicklung. In: Dialog Erziehungshilfe 3, 27-35.
- Ellinger, S./Stein, R./Breitenbach, E. (2006): Nischenarbeitsplätze für Menschen mit geringer Qualifikation. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 4, 122-132.
- Hoffart, E./Möhrlein, G./Ellinger, S. (2008): Schule abschaffen, um Schule zu ermöglichen. In: Spuren-Sonderpädagogik in Bayern 1, 6-18.
- Hubertus, P. Im Internet unter: <http://www.alphabetisierung.de/presse/presseschau/die-chancen-nutzen.html>
- Kiper, H. (1997): Selbst- und Mitbestimmung in der Schule. Das Beispiel Klassenrat. Hohengehren.
- Koch, K. (2007): Armut und Soziale Benachteiligung. In: Ellinger, S./Koch, K./Schroeder, J.: Risikokinder in der Ganztagschule. Stuttgart, 102-115.
- Lohaus, a. (2006): Bleib locker: Stresspräventionstraining für Kinder im Grundschulalter. In: <http://www.gesundheit-nds.de/downloads/11.07.06/vortrag.lohaus.pdf>, 10.08.2006.
- Lohmann, G. (2003): Mit Schülern klarkommen. Professioneller Umgang mit Unterrichtsstörungen und Disziplinproblemen. Berlin.
- Rau, H. (1969): Die Sonderschule für Sprachbehinderte als Ganztagschule. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, 20, 635-638.
- Schramacher, R. (2002): Werkstatt-Tage an beruflichen Schulen. Grundsätze und Ziele der Kooperation zwischen beruflichen Schulen und Förderschulen. In: Behörde für Bildung und Sport der Freien und Hansestadt Hamburg. Hamburg, 19-28.
- Schroeder, J. (2007): Lernförderung. In: Ellinger, S./Koch, K./Schroeder, J.: Risikokinder in der Ganztagschule. Stuttgart, 77-101.
- Schroeder, J. (2007b): Übergang in Arbeit und Beruf. In: Ellinger, S./Koch, K./Schroeder, J.: Risikokinder in der Ganztagschule. Stuttgart, 210-239.
- Stein, A./Stein, R. (2006): Unterricht bei Verhaltensstörungen. 2.Auflage. Bad Heilbrunn.
- Schultz, A./Jacobs, G./Schulze, G.C. (2006): Kooperation zwischen Familien und Schulen bei drohendem Schulabsentismus im Übergang Schule / Beruf. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 9, 332-343.
- Schulze, G.C./Wittrock, M. (2001): Schulaversives Verhalten – Multifaktorielle Ansätze zur Erfassung und Bearbeitung des Phänomens im Rahmen einer systemisch orientierten Sonderpädagogik. Abschlussbericht des Forschungsprojektes Band I und II. Rostock.
- Schleiffer, R. (2001): Der heimliche Wunsch nach Nähe: Bindungstheorie und Heimerziehung. Münster.

- Schleiffer, R. (2005): Bindung und Lernen. In: Ellinger, S./Wittrock, M.: Sonderpädagogik in der Regelschule: Konzepte – Forschung – Praxis. Stuttgart, 159-177.
- Grossmann, K.E. (2004): Theoretische und historische Perspektiven der Bindungsforschung. In: Ahnert, L. (Hg.): Frühe Bindung. Entstehung und Entwicklung. München, 21-41

Nachrichten

Ralf Augsburg, Peer Zickgraf

„Ganztagsschulen werden mehr – Bildung lokal verantworten“

Der 4. Ganztagsschulkongress am 21. und 22. September 2007

Still ist es im Kuppelsaal des Berliner Congress Center – die Zuhörerinnen und Zuhörer müssen offensichtlich verdauen, was sie da gerade gehört haben: Auf der Bühne hat ein Schulleiter ausdrücklich seinen Schulamtsleiter gelobt: „Ich freue mich über die Unterstützung und Hilfe, die ich durch ihn erhalte. Es ist schön zu wissen, dass man in einem Team arbeitet und nicht auf sich alleine gestellt ist.“ Und dann bezeichnet der Schulleiter den Schulamtsleiter auch noch als „meinen Boss“.

Nicht, dass es hier zu Lande nicht auch solche engen Bande zwischen Schulen und Schulämtern gäbe, aber ein solches Bekenntnis klingt doch noch immer etwas fremd. Dazu passt, dass der Sprecher aus dem finnischen Jyväskylä kommt: Sami Kalaja ist Schulleiter der Gemeinschaftsschule Kilpinen und reiste als Experte zum 4. Ganztagsschulkongress an, um zusammen mit Schulamtsleiter Eino Leisimo, der selbst viele Jahre Schulleiter gewesen ist, über die kommunale Schulentwicklung in ihrer Stadt zu berichten.

Das Thema des diesjährigen Ganztagsschulkongresses lautete: „Ganztagsschulen werden mehr. Bildung lokal verantworten“. Rund 1.300 Teilnehmerinnen und Teilnehmer diskutierten an zwei Tagen auf der vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) und der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder (KMK) in Kooperation mit der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung (DKJS) organisierten Veranstaltung über lokale Bildungslandschaften. Denn nach der Erkenntnis, dass Lernen nachhaltiger und Lehren stressfreier wird, wenn man nicht ständig als Einzelkämpfer auf sich allein gestellt ist, setzt sich nun auch die Beobachtung durch, dass eine abgestimmte Zusammenarbeit aller Bildungsinstitutionen einer Kommune eine bessere Bildung, Erziehung und Betreuung der Schülerinnen und Schüler ermöglicht.

Finnland: Schulen für alle transparent

Wer Sami Kalaja und Eino Leisimo auf der Bühne erlebt, bekommt eine Ahnung davon, dass lokale Bildungsplanung alles andere als ein abstrakter Begriff ist, sondern bereits bei der stimmigen Chemie zwischen den im Bildungsbereich Tätigen

einer Kommune beginnt. In Jyväskylä sind die Strategien, welche die Stadt für ihren Bildungssektor verfolgt, mit denen des Unterrichts und dem Jahresplan der einzelnen Schulen abgestimmt. Schulleiterkonferenzen und Personalgespräche werden regelmäßig mit dem Schulamt abgehalten. Der Schulbetrieb wird ebenso wie die Zusammenarbeit mit den außerschulischen Partnern jährlich evaluiert. Alle drei Jahre erfasst man durch Umfragen die Elternzufriedenheit. „Die Schulen sind für alle transparent“, so Leisimo.

Ausbildung der Lehrkräfte wird durch sie festgelegt und organisiert. Dafür können sich die Schulen ihr Personal selbst aussuchen. Der entscheidende Punkt ist, dass die Strategien der Kommune mit jeder einzelnen Schule gemeinsam geplant werden. „Und wir treffen in der Schule keine Entscheidungen, ohne zu überlegen, welche Auswirkungen diese auf unsere Schülerinnen und Schüler haben“, erklärte Schulleiter Kalaja.

Beispiele wie das aus Jyväskylä, einer Stadt mit 85.000 Einwohnern, verdeutlichen, warum manche Bildungsregionen Europas den deutschen nicht nur in Sachen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler voraus sind. Auf dem Ganztagsschulkongress wurde sichtbar, wie auch in Deutschland lokale Bildungslandschaften entstehen. Ein Beispiel ist die Stadt Rostock. Im Juni 2003 verabschiedete die Hansestadt Leitlinien zur Kooperation von Jugendarbeit und Schule, nachdem die demographische Entwicklung und die hohe Abwanderung den Einrichtungen einen großen Legitimationsdruck auferlegten. Das Schulamt wählte zwei Stadtteile aus, in denen sich verschiedene Institutionen zu einer Bildungslandschaft verzahnen sollten. In jedem der Stadtteile beteiligten sich ein bis zwei Schulen, Schulsozialarbeiter von freien Trägern, die regional zuständige Fachberaterin des Jugendamtes, eine Jugendeinrichtung und ein Stadtteilbegegnungszentrum.

Zeit und Geduld für Bildungslandschaften

In Rostock-Evershagen schlossen sich das Ostseegymnasium, die Regionale Schule „Ehm Welk“, das Stadtteil- und Begegnungszentrum und ein Jugendclub zusammen. Dort bildeten die beiden Schulen einen Schulcampus und treten zusammen mit den anderen Trägern als Einheit auf. In Rostock-Toitenwinkel kooperiert die Regionale Schule „Otto Lilienthal“ mit dem Deutschen Roten Kreuz, der Vereinigten Bürgerinitiative Toitenwinkel und dem Jugendgarten „Alte Schmiede“. Diese Partner entwickelten nach gemeinsamer Fort- und Weiterbildung sowie externer Beratung ein Konzept für eine lebendige Ganztagsschule. Im letzten Schuljahr gelang es, mit zehn Trägern 20 Projekte an den Schulen durchzuführen.

In dem nun zweieinhalb Jahre andauernden Prozess wurden gegenseitige Vorurteile ausgeräumt und andere Professionen und deren Qualitäten akzeptiert. „Man muss Zeit und Geduld mitbringen und alle Betroffenen mit ins Boot holen – gerade die Skeptiker“, berichtete Katrin Oldörp, Fachberaterin im Amt für Jugend und Sozi-

ales der Hansestadt Rostock. Dann entwickle sich ein solcher Prozess „ungemein bereichernd“ und erweitere den Horizont. Man müsse diesen Entwicklungen Zeit geben, um „alle Beteiligten ihren eigenen Weg finden zu lassen“.

Dass dies auch auf die Ganztagschulentwicklung der letzten Jahre in Deutschland insgesamt umgemünzt werden kann, beschrieb bereits Eva Luise Köhler, die DKJS-Vorsitzende, in ihrer Eröffnungsrede: „Das zarte Pflänzchen Ganztagschule, das manche auch für Unkraut hielten, hat inzwischen weit verzweigte Wurzeln geschlagen und bunte Blüten entwickelt. Die Ganztagschule ist der Schlüssel beim Zusammenwachsen der Bildungsinstitutionen. Zur Pflege einer Bildungslandschaft bedarf es aber mehr – sie muss von engagierten Personen gepflegt, auch Kinder und Eltern müssen als Leistungsträger eingebunden werden. Das braucht Zeit und Engagement über das Normalmaß hinaus, es bedarf der Geduld und natürlich auch des Geldes.“

Erfolgreiche Bildungssysteme setzen auf lokale Verantwortung

Geld gibt es nie genug, aber immerhin sind bereits fast 6.400 Ganztagschulen rund 2,5 Milliarden Euro aus dem Investitionsprogramm „Zukunft Bildung und Betreuung“ (IZBB) des Bundes zugute gekommen, wie Michael Thielen, Staatssekretär im Bundesministerium für Bildung und Forschung, in seinem Grußwort berichtete. Das Thema „Lokale Bildungsplanung“ ist für Thielen eine Schlussfolgerung auch aus der Erkenntnis, dass „moderne Bildungssysteme zentralistisch nicht zu steuern sind. Erfolgreiche Bildungssysteme in Europa setzen auf die Verantwortung vor Ort.“ Diese Verantwortung müsse man gemeinsam wahrnehmen, um insbesondere Chancengleichheit und Durchlässigkeit zwischen den Schulformen zu fördern. „Solange es noch Kinder gibt, die ‚Verlierer‘ auf ihre Klassenhefte schreiben, ist die Arbeit nicht getan“, meinte der Staatssekretär.

Der hessische Ministerpräsident Roland Koch äußerte sich ähnlich: „Bildung muss alle einbeziehen, und sie kann nicht zentral gesteuert werden. Die Ganztagschule bildet den zentralen Punkt in unseren Anstrengungen.“ Bis 2015 wolle man in Hessen – beginnend mit den Grundschulen – alle Schulen zu offenen Ganztagschulen umwandeln. An einigen Orten würden die lokalen Bildungslandschaften schon gelebt. Zu ihnen gebe es keine Alternative, denn „ohne die Unterstützung der Gemeinde wird man scheitern“. Dazu müssten sich auch die Schulen öffnen. „Das Zusammenführen ist schwierig, es gilt noch, viele kleine Fragen zu diskutieren und Autoritäten zu klären. Das alles ist neu und noch nicht geübt, und allein in Hessen müssen dies Zehntausende umsetzen“, stellte Koch fest und bat ebenfalls um Geduld auf dem Weg zu zusammenwachsenden Bildungslandschaften.

Die Kommunen haben ein ureigenes Interesse an lokalen Bildungslandschaften,

denn sie sehen Bildung als Mittel für Zukunftschancen, gegen Arbeitslosigkeit und Ausgrenzung. Davon zeigte sich Herbert Schmalstieg überzeugt. Der ehemalige Präsident des Deutschen Städtetags stellte Beispiele wie Essen, Mannheim, Dortmund und Ulm heraus, in denen konkrete Ziele für den Bildungsbereich formuliert wurden oder der Schul- und Jugendhilfebereich eng zusammenarbeiteten. München erarbeite regelmäßige Bildungsberichte. „Die Kommunen müssen bürgerschaftliches Engagement unterstützen, Kooperationen zwischen Schule, Wirtschaft und Sport initiieren, kulturelle Bildung fördern und die Kompetenz freier Träger einbeziehen“, so Schmalstieg. Auch er forderte, dass sich die Schulen dem Stadtteil öffnen. „In Bildungslandschaften bedarf es ständiger Konferenzen, gemeinsamer Planung und Steuerung“, meinte auch der ehemalige Hannoveraner Bürgermeister und sprach sich für ein Zusammenspiel verschiedener Behörden und Professionen aus.

Seit dem ersten Ganztagsschulkongress sind die Foren wahre Ideenschmieden und Impulsgeber für die Praxis. Auf dem vierten Ganztagsschulkongress am 21. und 22. September 2007 in Berlin wurden sie ihrer Aufgabe, Austausch zu fördern und Arbeitsnetze zu knüpfen, wieder mehr als gerecht. Sie spiegelten die Vielfalt der „Lokalen Bildungslandschaften“ und waren Orte echter Partizipation.

Ohne seine Foren wäre der Ganztagsschulkongress in Berlin nicht das, was er ist. Sie sind Orte echter Teilhabe und eröffnen individuelle Perspektiven und Lösungen für die Problemlagen der „Lokalen Bildungslandschaften“ in Deutschland. Auch auf dem diesjährigen 4. Ganztagsschulkongress am 21. und 22. September 2007 steckten die Teilnehmerinnen und Teilnehmer am Nachmittag des ersten Kongresstages in intensiver Gruppenarbeit die Köpfe zusammen. Sie hatten es als Experten in eigener Sache selbst in der Hand, welche Themen und Ergebnisse in ihren Gruppen erarbeitet wurden.

Insgesamt sechs Foren befassten sich mit den zentralen Themen und Fragestellungen der „Lokalen Bildungslandschaften“ in Deutschland. Die Themenschwerpunkte der Foren waren dabei so vielfältig wie die Hintergründe und Herausforderungen lokaler Bildungsplanung in den Kommunen und Regionen.

Die Themenschwerpunkte lauteten wie folgt:

Forum 1: „Akteure und Methoden: Wie lassen sich lokale Bildungslandschaften planen?“ mit Dr. Stephan Maykus (Institut für soziale Arbeit e.V.).

Forum 2: „Neue Perspektiven: Kinder und Jugendliche gestalten lokale Bildungslandschaften“ mit Dr. Benedikt Sturzenhecker (IPB, Kiel).

Forum 3: „Im Zentrum: Ganztagsschulen nutzen die Chancen lokaler Bildungslandschaften“ mit Wilfried Lohre (Bertelsmann Stiftung).

Forum 4: „Regionale Profile: Städte, Gemeinden und Kreise verzahnen Bildungsräume“ mit Dr. Heinz Jürgen Stolz (Deutsches Jugendinstitut).

Forum 5: „Familien und lokale Bildungslandschaften: Gemeinsam lernen und gestalten“ mit Dr. Jan W. Schröder (Leiter des Servicebüros Lokale Bündnisse für Familie).

Forum 6: „Lernende Netzwerke: Professionalisierung der Akteure lokaler Bildungslandschaften“ mit Dr. Norbert Reichel (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen).

Jedes Forum wurde mit einem Vortrag eingeleitet, dessen zentrale These ein Praxisbeispiel illustrierte. Daraufhin bildeten sich Kleingruppen. In Einzelarbeit sollten sich die Teilnehmerinnen und Teilnehmer nun mit den wichtigsten Aussagen des Vortrags auseinandersetzen.

Bildungslandschaften anschaulich gemacht

Die Arbeitsgruppen wurden nach einem Meinungsaustausch in Zweiergruppen neu zusammengestellt, um die Funktionsweise der „Lokalen Bildungslandschaften“ mittels der Visualisierungsmethode zu veranschaulichen. Nach dem Prinzip: Was das Auge sieht, kann der Verstand besser begreifen. In den Gruppen einigte man sich zuvor auf ein gemeinsames Beispiel.

Daraufhin nahm die Gruppenarbeit ihren Lauf. Alle Experten in den Foren verfügten über neun „Akteurskarten“. Sie standen für die Themenbereiche „Schule“, „Verbände“, „Politik“ und „Verwaltung“, „Jugendhilfe“, „Kitas“, „öffentliche kulturelle Einrichtungen“, „Familie, Eltern, Schülerinteressen“ und „Wirtschaft“. Sechs „Ressourcenkarten“ bildeten das Pendant zu den „Akteurskarten“, sie standen für die Bereiche „Räume“, „Geld“, „Personal“, „Gestaltungsmacht“, „Beziehungen und Kontakte“ sowie „Ideen und Konzepte“ und wurden mit drei Sorten von Beziehungskarten verbunden, die je nach Struktur der Bildungslandschaft „bestehende, gute Beziehung“, „lockere, gute Beziehung“ und „problematische, schwierige Beziehung“ bezeichneten.

Nun wurden in den Gruppen Spinnennetze lokaler Bildungslandschaften gewebt. Die Gruppen einigten sich zunächst auf einen Moderator, der die Netzstrukturen der Bildungslandschaften auf einer Magnettafel mit den Karten visualisierte. Teamwork par excellence, dessen Nutzen für die Arbeit in den Bildungslandschaften vor Ort von den Teilnehmerinnen und Teilnehmern gewürdigt wurde. Denn die zahlreichen aus den Gruppen entstandenen Diagramme markierten die Schwelle zur Realität, in vielen Fällen gaben sie sogar die Realität modellhaft wieder.

Praxisbeispiele aus West und Ost

Außerdem gingen neue Kontakte und Ideen aus der Gruppenarbeit hervor. Vorbildlich war die visuelle Gestaltung der Bildungslandschaft Jena Nord. So hat die Stadtverwaltung Jena dafür gesorgt, dass Schule und Jugendhilfe von Anfang an auf Augenhöhe zusammenarbeiteten. Nachdem ein Drittel des Stadtgebietes wegen des Abzugs der Sowjetarmee im Gefolge der deutschen Wiedervereinigung seit 1992 brachlag, sah sich Jena vor der Aufgabe, soziale und soziodemographische

Transformation zu gestalten. Sie nutzte diese Krise zur Vernetzung städtischer und öffentlicher Einrichtungen. Angestrebt wurde eine „Kultur des Aufwachsens“ aller Kinder und Jugendlichen.

Das jüngste Projekt der Stadt Jena, mit dem sie die Fahrkarte nach Berlin löste, ist die gleichberechtigte Unterbringung von Ganztagsschule und Jugendhilfe im „Jugendzentrum Nord“. Es möchte junge Menschen unterschiedlicher Bildungswege und Biographien zusammenbringen. Während der Planungsphase wurden die Kinder und Jugendlichen im Rahmen einer Zukunftswerkstatt unmittelbar beteiligt: „Hierbei werden verschiedene Konzepte in die Überlegungen einbezogen, so zum Beispiel die Idee der ‚Lokalen Bildungslandschaft‘ vom Deutschen Jugendinstitut in München“, heißt es in einer Berichtsvorlage für den Stadtrat Jena vom 23. Mai 2007.

Bundesweite Bildungsnetze knüpfen – lokal handeln

„Für die Mehrzahl der Kommunen in Deutschland“, so der Bildungsexperte Dr. Heinz Jürgen Stolz vom Deutschen Jugendinstitut (DJI), „haben sich die Ganztagsschulen als der zentrale Ansatzpunkt herauskristallisiert, um integrierte Bildungslandschaften zu schaffen.“

In „Forum 4: Regionale Profile“ formulierte er seine zentrale These: „Ganztägige Bildung lässt sich künftig nicht mehr adäquat in der Letztverantwortung der Schulleitung gestalten, sondern sie muss lokal verantwortet werden. (Ganztags-)Schule ist dabei ein wichtiger Akteur in der Bildungslandschaft, aber eben nicht (mehr) die ‚Spinne im Bildungsnetz‘.“

Aus wissenschaftlicher Perspektive gesehen, müssen vier Dimensionen beachtet werden, wenn eine „Lokale Bildungslandschaft“ in Kooperation mit den Ganztagsschulen und der Jugendhilfe gelingen soll. Erstens: Für eine integrierte kommunale Fachplanung ist es unerlässlich, die Schulentwicklungsplanung mit der Jugendhilfe, Sozial- und Raumplanung zu verzahnen. Bildungsnetze knüpfen, lautet die zweite Kardinaltugend „Lokaler Bildungslandschaften“. Es müssen aber öffentlich verantwortete und partizipative Bildungsnetzwerke sein. Als Hilfe für die Praxis vor Ort nannte Stolz die Visualisierungshilfe in den Foren.

Die „Lokale Bildungslandschaft“ bedarf drittens der Umgestaltung des gesamten lokalen Raums zu einer anregenden Lern- und Lebensumgebung, etwa dadurch, dass Orte der Hochkultur wie Museen oder Theater für alle geöffnet werden. Viertens müssten die Aktionen und Strukturen vor Ort durch gemeinsame Fortbildung von Lehr- und Fachkräften professionalisiert werden, um ein besseres Verständnis der Arbeitsweise der Partner zu ermöglichen oder um gemeinsam durchgeführte Angebote wie innovative Unterrichtsgestaltung aufzubauen.

Große Koalitionen überparteilicher Vernunft

„Normalerweise muss eine Bildungslandschaft im Konsens hergestellt werden“, brachte Heinz Jürgen Stolz seine Ausführungen auf den Punkt. Also in überparteilicher, an der gemeinsamen Sache orientierten Art und Weise. Sie bedarf lokaler oder regionaler Verfahrensweisen.

Auf welchem Wege diese „großen Koalitionen“ vor Ort gelingen, die ja in den erfolgreichen skandinavischen Nationen oder in Kanada selbstverständlich sind, illustrierten zwei Praxisbeispiele in Forum 4. Fallbeispiele waren der Landkreis Soltau Fallingbostal in Niedersachsen sowie Wernigerode in Sachsen-Anhalt.

Wie baut man aber Bildungslandschaften unter anderen Gesichtspunkten auf? Auskunft gaben weitere Praxisbeispiele in den Foren: In Forum 1 wurden das saarländische Modell vorgestellt: „Gemeinsam planen – Jugendhilfe und Schule: Vom Nebeneinander zum Miteinander“ sowie „Die lokale Bildungsplanung in der Stadt Weiterstadt“ in Hessen. In Forum 2 die Beispiele „Ganztags aktiv“ des Werk- und Bildungszentrums Bleiberger Fabrik in Nordrhein-Westfalen sowie der Stadtjugendring Gera e.V. in Thüringen.

Schülerpartizipation als Salz in der Suppe

In Forum 3 wurden die Beispiele „Bildung lokal verantworten – Kooperation von Grundschulen und Hort in Sachsen“ sowie Neudietendorf vertieft. Forum 5 präsentierte die Praxisbeispiele „Von der Vormittagsschule über die Offene Ganztagschule hin zum Familienzentrum“ in Schleswig-Holstein sowie „Familientreff Blockdiek in der Ganztagschule Düsseldorfer Straße“ in Bremen. Forum 6 schließlich widmete sein Augenmerk dem Verbundprojekt „Lernen für den Ganztag“: Qualifizierungsreihe ‚Train the Trainer‘ in Rheinland-Pfalz sowie „Ganztagschulen kommunal vernetzen: Qualitätszirkelarbeit in NRW“.

Das Salz in die Suppe streuten wieder einmal die Jugendlichen in „Forum 2: Neue Perspektiven“. In Gesellschaft eingeladener erwachsener Experten formulierten sie ihre Vorstellungen „Lokaler Bildungslandschaften“ an das Plenum zum Abschluss des vierten Ganztagschulkongresses.

Das den 4. Ganztagschulkongress am 21. und 22. September 2007 bestimmende Thema „Lokale Bildungslandschaften“ lässt sich nicht auf die Zusammenarbeit mit Kooperationspartnern reduzieren. Die Vortragsreihe im Kuppelsaal verdeutlichte, dass auch Stadtentwicklung, Bildungsmonitoring und die Frage nach der Partizipation von Migranten eine Bildungslandschaft prägen.

In manchen Schulen bündeln sich wie unter einem Brennglas die Probleme des umgebenden Stadtteils und spiegeln dessen Auf- oder Abwertung wider. Aber – und dies war die Botschaft des Stadt- und Regionalsoziologen Prof. Dr. Uwe-Jens Walter in seinem Vortrag „Stadtentwicklung und Schule. Perspektiven integrierter Ansätze“

auf dem 4. Ganztagsschulkongress – Schulen können die Stadtentwicklung nicht nur abbilden, sondern sie auch beeinflussen.

„In Deutschland ist der Zustand der Wohnsegregation weniger beunruhigend als in den Vereinigten Staaten, aber die zunehmende Dynamik des Entmischungsprozesses ist es durchaus“, so Walter. Will heißen: Stadtteile, aus denen die Deutschen wegziehen und die Migranten unter sich bleiben, finden sich zunehmend in einer ökonomischen und sozialen Abwärtsspirale gefangen, bis ein Quartier zu einer symbolisch schlechten Adresse wird.

Schulen bemerken diese Abwärtsspirale als Erste, denn laut Walter stehen „die Wahlen heute auch in den Schulämtern“, sodass sich an einzelnen Schulstandorten Migranten, aber auch bildungsferne Familien konzentrieren, was wiederum den Wegzug von sozial besser gestellten Familien oder das Abmelden ihrer Kinder von diesen Schulen beschleunigt. Die Schulen werden so selbst Faktoren, welche die soziale Entmischung in einzelnen Stadtteilen vorantreiben.

Ganztagsschulen werden zu Mitgestaltern der sozialen Stadt

Können Schulen solchen Entwicklungen gegensteuern und dadurch Stadtentwicklungsarbeit leisten? „Sie wären alleine überfordert, aber Chancen bieten integrierte Ansätze“, meint Walter. Das Städtebauförderungsprogramm „Soziale Stadt“ des Bundes und der Länder ist für ihn ein solcher viel versprechender Ansatz. Seit 1999 sind mit diesem Programm, das den Abwärtstrend in bestimmten Quartieren stoppen will, rund 450 Maßnahmen in über 280 Gemeinden gefördert worden.

Das Wort Städtebau ist hierbei irreführend: Es geht bei der „Sozialen Stadt“ nicht nur um bauliche Maßnahmen, sondern um Projekte, die geeignet sind, die Lebensqualität eines Stadtteils aufzuwerten. Die betroffenen Bürger werden in die Entwicklung einbezogen. Die Verzahnung unterschiedlicher Politik- und Handlungsfelder ist notwendig, um integrierte Handlungskonzepte mit den Zielen, Maßnahmen, Projekten, Synergieeffekten und Kostenplanung zu erstellen. „Die Arbeit im Stadtteil wird auf vielen Schultern verteilt“, erläuterte Walter.

Ganztagsschulen seien dabei besonders gut für die Vernetzung der Akteure geeignet, weil sie durch die Zusammenarbeit mit Jugendhilfe, Vereinen und anderen Partnern bereits viele Handelnde unter ihrem Dach versammeln. Vom Leidtragenden sozialer Prozesse könnten die Schulen zu Mitgestaltern werden. „Programme wie die ‚Soziale Stadt‘ sind auf solche Beispiele angewiesen“, so der Wissenschaftler.

Bildungsmonitoring als Frühwarnsystem

Eine Option, schleichenden Entmischungsprozessen auch in der Schullandschaft entgegenzuwirken, könnte das „Bildungsmonitoring für Kommunen“ darstellen.

Der Diplom-Geograf Tobias Terpoorten von der Ruhr-Universität Bochum erläuterte dem Plenum die „Möglichkeiten kleinräumiger Bildungsberichterstattung am Beispiel des Ruhrgebiets“. Terpoorten hat nichts anderes gemacht, als aus amtlichen Quellen verfügbare Daten über Kommunen und Schulen zu sammeln, zu qualifizieren und in einer virtuellen Landkarte optisch aufzubereiten. In einer Sozialraumanalyse bestimmte er das Verhältnis zwischen Alt und Jung, den Anteil von Migranten, von Arbeitern, von Arbeitslosen und Sozialhilfeempfängern in sechs Kategorien. Für die Schulen wies er die Schülerstruktur, die Übergänge zu anderen Schulformen, die Abschlüsse und weitere Daten wie Sitzenbleiberquote aus und ordnete diese den Sozialräumen zu.

Mit Hilfe eines Computerprogramms lassen sich nun alle gewünschten Daten aufrufen und beliebig in einen räumlichen Zusammenhang bringen. „Man kann systematisch Veränderungen beobachten und die Daten vernetzen, um einen Informationsgewinn zu erhalten“, erklärte Terpoorten seine Entwicklung. Die anschauliche Darstellung der Daten auf der virtuellen Landkarte mit den farbigen Markierungen könnten zur Bildungsberichterstattung herangezogen werden oder als Frühwarnsystem dienen, wenn sich an einzelnen Schulen zum Beispiel die Quoten für Schulabbrecher und Sitzenbleiber erhöhen würden.

„Für eine stadtteilorientierte Entwicklung muss in den Ressorts zusammengearbeitet werden“, kritisierte Terpoorten indirekt den Umstand, dass eine solche aussagekräftige Zusammenführung aller verfügbaren Daten zur Erhellung bestimmter sozialer Prozesse eher die Ausnahme bleibt. „München macht dies auf kleinster Ebene“, hob der Wissenschaftler ein positives Beispiel hervor, „dort werden Daten aus dem kleinsten Sprengel ausgewertet.“

Während vielen Teilnehmerinnen und Teilnehmern des Ganztagsschulkongresses die bestechend einleuchtende Arbeit mit dem Computerprogramm plausibel erschien, fragte Sonja Student von der Serviceagentur „Ganztägig lernen“ Rheinland-Pfalz kritisch nach, ob denn wirklich ein Erkenntnisproblem in den Kommunen vorliege. Der von Terpoorten belegte Zusammenhang von gut situierten Stadtteilen und Abgangsquoten zum Gymnasium von 85 Prozent wie im Essener Süden sei doch bereits hinlänglich bekannt, ebenso wie die Schulstandorte und Stadtteile, in denen Förderbedarf bestehe. Das Problem sei nicht das Sichtbarmachen dieser Zusammenhänge, sondern die fehlenden Reaktionen auf bekannte Zustände.

Migranteltern benötigen Informationen

Eine Herausforderung für alle Beteiligten ist auch die „Partizipation der Schüler und Eltern mit Migrationshintergrund an der Gestaltung der Ganztagsschule“. In Nordrhein-Westfalen helfen seit 2005 von der Landesregierung geförderte Elternakademien, Eltern mit Migrationshintergrund durch Fortbildungen zu motivieren, um als Multiplikatoren in den Kommunen und Vereinen aktive Hilfestellung zur

Selbsthilfe zu geben. Darüber hinaus startete das Land eine Werbekampagne, mit der türkische Mädchen zum Lehramtsstudium animiert werden sollen.

„Lokale Bildungslandschaften“ sind mehr als die Öffnung einer Schule zu außerschulischen Partnern wie Vereinen oder Verbänden. Die Vortragsreihe im Kuppelsaal machte deutlich, dass die Zukunft des deutschen Bildungssystems auch davon abhängt, ob es gelingen wird, soziale Prozesse in den Städten zu verlangsamen oder umzukehren. Für Wissenschaftler und Bildungsakteure ist die Ganztagsschule eine Option, dies zu erreichen.

Rolf Richter, Georg Rutz

Nachhaltiges Lernen in der Ganztagschule – Partizipation, Individualisierung, Kooperation

Bundeskongress des Ganztagschulverbandes
vom 14. – 16.11.2007 in Leipzig

Vorbemerkung

Vom 14. bis 16. November 2007 fand der diesjährige Ganztagschul-Bundeskongress des Ganztagschulverbandes GGT e.V. in Leipzig statt. Etwa 350 Personen aus allen Bundesländern und aus dem benachbarten deutschsprachigen Ausland nahmen teil: Pädagogen aller Professionen (Lehrkräfte, Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen, Erzieherinnen und Erzieher) sowie Vertreter von Schulen, Schulämtern, Ministerien, Universitäten, Schulträgern und anderen bildungsrelevanten Institutionen, aber auch Bildungspolitikerinnen und Bildungspolitiker, Eltern, Schülerinnen und Schüler.

Der Blick der Öffentlichkeit richtet sich häufig auf anschauliche Zahlen und leicht verständliche Fakten, wenn es um die Ganztagschule geht. Es ist den meisten am deutschen Erziehungswesen Interessierten geläufig, dass das Investitionsprogramm des Bundes zur Förderung von Ganztagskonzeptionen in Schulen seine Wirkung nicht verfehlt hat. Gegenwärtig besuchen mehr Schülerinnen und Schüler denn je eine Schule mit ganztägigem Angebot. Es kommt aber auch auf die grundlegende Veränderung von Schule an, also auf eine erweiterte Lernkultur, die auf deutlichen Lebensbezug und höhere Effektivität angelegt ist. Die pädagogische Substanz kann als Leitsatz so gefasst werden, wie das Kongressthema lautet: *Nachhaltiges Lernen in der Ganztagschule*. Dies ist unabdingbar, wenn die Schule erhöhte Zeitkontingente von Kindern und Jugendlichen einfordert, dabei sind *Partizipation, Individualisierung und Kooperation* die wichtigsten Bausteine.

Partizipation meint die Teilhabe der Schulgemeinde an den Entscheidungs- und Willensbildungsprozessen in der Schule. Unter Individualisierung verstehen wir zwei sich ergänzende Aspekte moderner Pädagogik: Einerseits das geplante, auf das

Individuum abgestimmte fachliche pädagogische Handeln und andererseits die gezielte Hilfe und Anleitung, die in der Schule selbstbestimmte Menschen heranreifen lässt. Das Stichwort Kooperation beinhaltet ebenfalls zwei Aspekte. Zum einen die Öffnung der Schule in ihr Umfeld, also das Einbeziehen und Aufsuchen von Kooperationspartnern und anregenden Lernorten im näheren Umkreis der Schule; zum anderen das Zusammenwirken der Schule mit außerschulischen Partnern, die dann in die Schule kommen und den Bildungs- und Erziehungsauftrag durch ihre speziellen Kompetenzen ergänzen. Das können beispielsweise Vereine und Betriebe leisten; es geht hier aber auch um eine engere Verzahnung der schulischen Prozesse mit den Trägern der Jugendhilfe im kommunalen Umfeld. Ganztagschulen eröffnen allein durch ihre zeitlich erweiterten Ressourcen vielfältige Chancen in der Erfüllung ihres Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsauftrages.

Die Ausdehnung des Schulaufenthaltes in den Nachmittag ist ein viel versprechender Weg, aktuelle und zukünftige Herausforderungen erfolgreich zu meistern; beispielsweise die Verkürzung des gymnasialen Bildungsganges in der Mittelstufe, die dringende Hinwendung der Pädagogen zum Individuum und zu den konflikträchtigen Feldern der Migration und der sozial schwächeren Teile der Gesellschaft. Das haben Bildungspolitikerinnen und Bildungspolitiker aller Parteien mittlerweile erkannt. Für Lehrkräfte, Pädagoginnen und Pädagogen sowie außerschulische Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter gilt es, all dies nachhaltig in der schulischen Praxis zu verankern.

Dafür fanden die Tagungsbesucher im Programm des diesjährigen Kongresses ein reiches Angebot an Vorträgen, Diskussionsforen und Workshops. Der Blick in die schulorganisatorische und unterrichtliche Praxis blieb nicht ausgespart: 18 Schulen unterschiedlicher Schularten und Konzeptionen waren im Programm als Besuchsschulen ausgewiesen. Sie luden die Teilnehmerinnen und Teilnehmer des Kongresses zur Betrachtung und zum fachlichen Gespräch ein.

Eröffnung des Kongresses

Direktor Stefan Appel, Kassel, begrüßte als *Vorsitzender des Ganztagschulverbandes* die Kongressbesucher und hob in seiner kurzen Ansprache hervor, dass der Ganztagschulverband im Verlaufe der jüngeren Geschichte der deutschen Einheit nun schon zum zweiten Mal zu Gast in der Messestadt Leipzig sei. Nach 1994, als der Verband genau im gleichen damals gerade neu bezogenen Hotel Atlanta tagte, sei der Ganztagschulverband in diesem Jahr unter anderem auch deshalb gerne wieder gekommen, um zu schauen, was sich in Sachsen in der Ganztagschulentwicklung getan habe. Im gesamten Bundesgebiet seien mittlerweile 20 % der Schulen in unterschiedlichen Organisationsformen entweder voll ausgebaute Ganztagschulen oder mit der Entwicklung zur Ganztagschule befasst. Er erläuterte in seiner Begrüßung die Kongressstruktur. Das Programm des Kongresses verfolge

auch diesmal wieder die drei Ebenen der Informationsgewinnung, nämlich die der wissenschaftlichen Vorträge (Partizipation, Demokratielernen, Organisation, Lernkultur, Rhythmisierung, individuelles Lernen), die der Anschauung gelebter Praxis (Schulbesuche in allen Schularten) und die des praktischen Tuns und Erörterns mit Experten (Workshops und Arbeitskreise). Alle Prognosen würden davon ausgehen, dass die Etablierung von Ganztagschulen sowie deren konzeptionelle Weiterentwicklung zunehmen werden. Es komme daher darauf an, die pädagogischen und gesellschaftlichen Notwendigkeiten verträglich zu gestalten – und dies nachhaltig im Sinne von zukunftsfähig zu tun.

Der sächsische Staatsminister für Kultus, Steffen Flath, freute sich ebenfalls über den Tagungsort Leipzig. Das Land Sachsen habe für die Entwicklung der Ganztagschulen einen eigenen Weg gewählt und setze insbesondere auf die individuelle Förderung der Schülerinnen und Schüler. Mittlerweile seien zwei Drittel aller sächsischen Schulen auf diesem Weg, der durch die Förderrichtlinien des Landes aus den Jahren 2005 und 2007 begleitet werde. Die besondere Schwierigkeit bestehe darin, dass in Sachsen von ehemals 2400 Schulen rund 900 wegen des Rückganges der Schülerzahlen geschlossen werden mussten. Man setze unter diesen Bedingungen ganz stark auf die Vorortentwicklung, die aus dem Engagement und Miteinander der Betroffenen ein stimmiges Konzept zu entwickeln habe, das mehr sein solle als ein „Betreuungsanhängsel“. Alle Berichte und Evaluationen zeigten, die Schulzufriedenheit lässt sich durch ein Ganztagsangebot entscheidend verbessern. Viele Schulen haben erkannt, dass sich auf diesem Weg die eigene Schule erhalten lasse. Im Zuge der Diskussion innerhalb der großen Koalition in Sachsen habe man sich auch darauf geeinigt, nicht die Strittigkeit der Begriffe in den Vordergrund zu stellen; die Begriffe Ganztagsangebot und Ganztagschule stünden daher gleichrangig in den einschlägigen Erlassen. Minister Flath warnte allerdings davor, die Ganztagschule als Ersatz für die unverzichtbare elterliche Beteiligung am Bildungsprozess zu verstehen. Keinesfalls dürften Eltern aus ihrer Verantwortung für die schulische Entwicklung ihrer Kinder entlassen werden.

Der *Vertreter der Stadt Leipzig, Bernd Bärthel*, zeigte sich – auch als Leiter des städtischen Schulverwaltungsamtes – ebenfalls hochofrend über die Wahl seiner Stadt als Tagungsort und betonte, dass Leipzig dem auch durch den für Donnerstagsabend vorgesehenen Empfang im Rathaus der Stadt Rechnung trage.

Mehr Zeit für Kinder böten die Ganztagschulen und viele Studien bestätigten die Akzeptanz dieser Einrichtungen, deren herausragende Merkmale die individuelle Förderung und die Angebote zur sinnvollen Freizeiterziehung seien. Leipzig sei innerhalb Sachsens Vorreiter und habe bereits jetzt an 66 % seiner Schulen Ganztagsangebote eingerichtet.

Eröffnungsvortrag

Partizipation und Demokratielernen in der Ganztagschule

Prof. Dr. Dr. h. c. Wolfgang Edelstein, Berlin, führte aus, dass die ECD die Schlüsselkompetenzen für die Bildung des 21. Jahrhunderts wie folgt definiere:

- Die Interaktionsfähigkeit in sozial heterogenen Gruppen,
- das selbständige Handeln und
- die interaktive Nutzung von Instrumenten und Hilfsmitteln.

Dies habe sich auch im jüngeren Lissabonprozess im Zuge der Umgestaltung der europäischen Union manifestiert. Die Leitwerte für moderne Gesellschaften seien die Menschenrechte und die Kinderrechte, die Demokratie, die soziale Integration und deren Nachhaltigkeit. Es werde von Bildungspolitikern leider oft übersehen, dass die o.a. Vereinbarungen für die Schulen und ihre Entwicklung weit reichende Konsequenzen haben. So seien zum Beispiel die Förderung von Leistungsbereitschaft (entgegen der verbreiteten Tendenz zur bloßen Leistungsmessung) und damit die Honorierung der Anstrengungen, die Ausgestaltung aller fachlichen Kompetenzen, insbesondere des Lesens, der Mathematik und der Informationstechnologie, sowie der sozialen Kompetenzen an die Spitze der bildungspolitischen Agenda zu setzen. Gerade der dritte der eben genannten Aspekte müsse noch stärker ins Bewusstsein rücken, denn z. B. die multikulturelle Ausrichtung aller Gesellschaften sei unumkehrbar und die Fähigkeit zu kooperativem Handeln und zur Überwindung sozialer Segregation helfe sowohl den Begünstigten als auch den Benachteiligten. Gerade das sei in Beispielen aus Finnland und Kanada eindrucksvoll nachzuvollziehen. Die traditionelle deutsche Halbtagsschule mit dem voll gepfropften sechsstündigen Unterrichtsvormittag könne diese Erwartungen im Gegensatz zur Ganztagschule nicht verwirklichen. Professor Edelstein schlug dafür die folgenden drei strategischen Schritte vor:

1. Die Aktivierung des Klassenrates (als an der Basis Demokratie bildendes Element),
2. das Service-Learning (als in die Gemeinde hineinstrahlendes Projekthandeln in Verbindung mit Erfahrungslernen) und
3. die Mobilisierung der Zivilgesellschaft (die durch Kooperationen die immer noch verbreitete Isolation der Schule überwinde).

Damit könne schulisches Lernen innerhalb und außerhalb der Institution praxisorientiert und partizipierend umgestaltet werden. Zum Schluss machte er darauf aufmerksam, dass die Homepage der deutschen Gesellschaft für demokratisches Lernen www.degede.de hierfür zahlreiche Praxisbausteine bereit halte.

Regionalinformation Sachsen

Dr. Ina Lehmann, Serviceagentur Ganztägig Lernen, Dresden, betonte in ihrem Informationsvortrag zunächst, dass Sachsen auf die konzeptionelle Selbständigkeit der Schulen mit Ganztagsangeboten setze. Diese stehe unter den Leitgedanken Rhythmisieren, Kooperieren und Fortbilden. Die Impulse zum Ausbau der Ganztagsangebote kämen in Sachsen vor allem aus vier Richtungen: Eltern, Kommunen, Lehrkräften und aus Projekten im Schulleben. Die Finanzierung basiere auf den Bundesmitteln (IZBB) und den landeseigenen Förderprogrammen. Sachsen möchte, dass die Ausweitung der Ganztagsangebote freiwillig, in verschiedenen Ausprägungen (gebunden, teilgebunden und offen), an allen Schularten aller Schulträger und bedarfsorientiert fortschreite. Das Ziel sei, überall in Sachsen zu einer qualitativ hochwertigen Entwicklung, verbunden mit einer Steigerung der Schulleistungen und einer erhöhten Chancengerechtigkeit zu gelangen. Dabei solle auch die Verbesserung der individuellen Lernvoraussetzungen nicht zu kurz kommen. Inhaltlich sollten sich die Schulen mit Differenzierungen (sowohl für gute Schülerinnen und Schüler als auch zur Kompensation von Defiziten), unterrichtsergänzenden Projekten, der Freizeiterziehung, dem Schulclub (eine Art offener Freizeitgestaltung unter sozialpädagogischer Aufsicht), der Rhythmisierung und der Kooperation befassen. Mitgedacht werde immer die Fortbildung der Lehrkräfte und des erzieherischen Personals sowie die Einrichtung von Stellen für Ganztagskoordinatoren. Weitere finanzielle Zuschläge erhielten die Schulen, wenn die Beteiligung der Schülerinnen und Schüler die 50-%-Grenze überschreite.

Die unter diesen Prämissen erhobenen Zahlen zeigten einen deutlichen Aufwärtstrend. So seien 2005 172 Schulen im Programm gewesen, 2006 waren es schon 565 und in diesem Jahr beteiligten sich 799 Schulen, das sind mehr als die Hälfte aller sächsischen Schulen. Aus der Sicht der Serviceagentur vollzögen sich die Veränderungen in rasantem Tempo. Treibende Kräfte seien die Schulen, die sich Ziele setzten, und die Wünsche der Eltern. Fast alle Schulen starteten mit offenen Konzeptionen, deren verbindliche Teile ausgeweitet würden. Es sei wichtig, das Kind und seine Bedürfnisse in den Mittelpunkt zu stellen, dabei aber auch dem verbreiteten Trend zur Delegation von Aufgaben der Familien an die Schule entgegenzuwirken. Natürlich ergebe es auch einen erhöhten Beratungs- und wissenschaftlichen Begleitungsbedarf. Das betreffe vor allem die schulischen Steuergruppen. Die Arbeitsschwerpunkte der Serviceagentur lägen dem Gesagten entsprechend zukünftig vor allem in der Qualitätssicherung, der Kooperation von Grundschule und Hort und dem weiteren Ausbau von Unterstützungssystemen.

Pädagogische Nacht

Der gesellige Abend mit Abendessen und Lifemusik der Band „patchwork leipzig“ war wie immer durch die reichlich vorhandene Zeit zum Erfahrungsaustausch beim

gemeinsamen Essen geprägt. Im gesamten Erdgeschoss des Hotels nahmen die Teilnehmerinnen und Teilnehmer die Gelegenheit zum pädagogischen und auch geselligen Zusammensein bis tief in Nacht hinein wahr.

Schulbesuche

In Leipzig befinden sich auf der Grundlage der oben beschriebenen aktuellen Entwicklung viele Schulen aller Stufen und Organisationsformen, die die Chance der Umgestaltung in Richtung Ganztagschule in den letzten Jahren ergriffen haben. So konnten die Kongressbesucher aus einer umfangreichen Liste für sie attraktive und interessante Einrichtungen auswählen. Aus den Rückmeldungen wurde deutlich, wie vielfältig, kreativ und erfolgreich sich die beteiligten Schulen mit dem Aufbau von ganztägigen Angeboten befassen. Kritische Stimmen wiesen aber auch auf die Problematik der Verbindung der Grundschule mit dem Hort und der häufig additiven Ausprägung der nachmittäglichen Angebote hin. Diskussionen und Präsentationen mit Schulleitungen, Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern wurden ausgiebig genutzt. In den Auswertungsgesprächen wurde das Gesehene, Erlebte und Gehörte erörtert. Aus Äußerungen der Teilnehmer ging auch diesmal hervor, dass die Schulbesuche zu besonders fruchtbaren Auseinandersetzungen, Anregungen und Erkenntnissen geführt haben.

Vortrag

Rhythm is it – Was Kinder in der Schule brauchen

Prof. Dr. Jörg Ramseger, Berlin, gelang es, mit einem lebensnahen und humorvollen Vortrag am Beispiel der Entwicklung der Berliner Ganztagsgrundschulen die Kongressbesucher am frühen Morgen des zweiten Tages wachzurütteln. Ist die Schule eine gutartige Institution? Erhöht die Schule das Bildungsniveau? Fördert die Schule die Selbständigkeit? Was brauchen Kinder wirklich? Diese teils sehr provozierenden Fragen zeigten genau das Dilemma, in dem die Entwicklung vieler Schulen zur Ganztagschule stecke. Eine bloße Verlängerung einer ohnehin reformbedürftigen Halbtagschule sei zum Scheitern verurteilt. Alle berühmten und erfolgreichen Schulen unserer Zeit seien Einrichtungen, die sich den ganzen Tag über der Bildung und Erziehung widmeten und nicht am Nachmittag nach mit Stress beladenem Vormittag leer stünden. Kinder ließen sich eben nicht vormittags sechs Stunden beschulen und dann werde das Lernen einfach „ausgeknipst“ und das Nachmittagsprogramm starte – heute besonders in den Familien mit leider zu starker medialer Betonung. Hartmut von Hentig habe exemplarisch beschrieben, was Kinder „wirklich“ brauchten. Das seien im Wesentlichen die folgenden Erfahrungen: Kinder müssen ein Feuer und ein großes Tier beherrschen, einen Bach aufstauen

dürfen und mit der anschließenden Überschwemmung fertig werden. In der Schule komme ein zielgerichteter sinnerschließender Dialog über fachliche Inhalte dazu, den nur die Schule leisten könne. Kinder müssen in einer anregenden Umgebung lernen, sich ihres Verstandes auch ohne Anleitung zu bedienen. Sie müssen nicht ständig beaufsichtigt und „betüddelt“ werden. Eine gute Schule gebe ihnen Zeit zur Entfaltung eigener Aktivitäten und zu Übernahme von Verantwortung. Sie biete den Kindern auch Rückzugsräume und Freiräume. All das können die Elternhäuser in der technisierten und urbanen Gesellschaft nicht mehr leisten.

Das Berliner Bildungsprogramm für die Ganztagsgrundschulen nehme die oben beschriebenen Bedürfnisse auf. Die Schule müsse Gelegenheiten für Kinder schaffen zu fragen und zu lernen. Denn nichts sei im Verstand, was nicht vorher in den Sinnen war. Daraus folge die Abkehr von der Stundenschule. Der Tageslauf vollziehe sich in strukturierter Abfolge: offener Anfang, gemeinsame Arbeit, Freiarbeit, Projektzeit, Mittagessen, offene Projekt- und Freiarbeit, strukturierte Freizeitangebote und offener Ausklang. Das Teamkleingruppenmodell könne das verwirklichen, die Teams müssen hinreichend groß sein, fachfremder Einsatz ist unabdingbar, es muss räumliche Abgrenzungen zu den anderen Gruppen geben und die Schulleitung darf nicht hierarchisch arbeiten.

Für die Kinder und das pädagogische Personal beinhaltet diese Schule einige radikale Veränderungen: Kein 45-Minuten-Takt, sondern verbindliche Präsenzzeiten, jedes Kind hat einen verlässlichen Ansprechpartner, für das leibliche Wohl der Kinder ist gesorgt (Getränke und Obst – wie zu Hause), Behinderte werden mit unterrichtet, Kinder mit Migrationshintergrund haben bei Bedarf Dolmetscher, alle Kinder planen mit durch Wochenarbeitspläne, sie beteiligen sich im Klassenrat und im Schulparlament. Alles in allem ist dies eine überaus motivierende Vision für die Berliner Ganztagsgrundschulen.

Gesprächskreise und bundeslandbezogene Praktikergespräche

Die *bundeslandbezogenen Praktikergespräche* dienten dem Kennenlernen von Lehrerinnen und Lehrern, soweit sie sich noch nicht in den Mitgliederversammlungen begegnet waren. Hier wurden landesbezogene Probleme erörtert und die Situation der Ganztagsschulentwicklung im eigenen Bundesland begutachtet. Die Zahl der Teilnehmerinnen und Teilnehmer wuchs in einigen Ländern auffallend. Es zeigte sich, dass inzwischen 14 Bundesländer genügend Personen zu unseren Kongressen schicken, um eine eigene Landesgruppe zu bilden.

Im *Gesprächskreis Schulaufsicht / Ministerien* trafen sich Vertreter aus den Ministerien und den Schulaufsichtsbehörden, um in der Leitungsebene über Erfahrungen mit der Ganztagsschulentwicklung zu sprechen.

Der *Gesprächskreis Sozialpädagogik* befasste sich unter der Moderation von Mir-

jana Telalbasic, Erzieherin, und Astrid Busse, Rektorin, mit dem Thema: Vom Hilfspersonalstatus zum eigenen sozialpädagogischen Berufsverständnis.

Vortrag

Lernen über den ganzen Tag – Formen des individuellen und sozialen Lernens

Prof. Dr. Jörg Schlömerkemper, Göttingen betonte in seinem Vortrag, an dem sich sein Beitrag in diesem Band anlehnt, dass das zurzeit beherrschende Selektionsdenken durch das Prinzip der Gerechtigkeit in der Auswahl von Lehr- und Erziehungsentscheidungen ersetzt werden sollte. Er entwickelte dazu ein Konzept auf der Grundlage einer „Differenzierung des Verständnisses von Leistung“, auf das „Verhältnis von Homogenität und Heterogenität“ und leitete daraus Vorschläge zur praktischen Umsetzung in der Organisation von Lernprozessen ab. Professor Schlömerkemper zeigt Wege, die bei den heranwachsenden jungen Menschen vorhandene Ungleichheiten im Entwicklungsstand und der Leistungsfähigkeit in optimaler Weise aufzufangen vermögen.

Am Empfang

der Tagungsteilnehmerinnen und Teilnehmer im Rathaus der Stadt Leipzig durch den Beigeordneten für Jugend, Soziales und Gesundheit, Prof. Dr. Thomas Fabian, nahmen mehr als die Hälfte der Kongressbesucher teil. Auch während dieses Empfanges wurden die Perspektiven und Hoffnungen, die sich mit der rasanten Ganztagschulentwicklung in Sachsen und in den anderen Bundesländern verbinden, deutlich.

Vortrag

Organisation und Lernkultur an Ganztagschulen – Ergebnisse des StEG-Forschungsprogramms

Prof. Dr. H.G. Holtappels, Dortmund. In seinen Ausführungen über die kürzlich veröffentlichten ersten Ergebnisse der Studie zur Entwicklung der Ganztagschulen begann Prof. Holtappels mit den bekannten Begründungen für die forcierte Einrichtung von Ganztagschulen in Deutschland. Dies seien die Förderung und Entwicklung der soziokulturellen Infrastruktur unter der Maßgabe der Verfassung, die zunehmende sozialerzieherische Funktion der Schule, die Veränderung der Bildungsformen als Antwort auf die nicht befriedigenden Ergebnisse der Bildungs-

studien (PISA und IGLU) und die nötige Erweiterung der Schulzeit für bestimmte definierte Risiken, wie z. B. der Abgänger ohne Abschluss, der Schulversager und der Problematik der Schaffung von Chancengleichheit für soziale Randgruppen. Die Ganztagschule habe sich durch ihre Leitziele insbesondere der Lernkultur, der individuellen Förderung, des sozialen Lernens, der Öffnung der Schule, der Freizeitpädagogik, des Partizipationsgedankens und der Schaffung von förderlichen Lerngelegenheiten in eine Art Vorreiterrolle gebracht. Dies alles werde im StEG-Forschungsprogramm, das als Längsschnittstudie angelegt sei, untersucht.

Was die Studie allein nicht dürfe, sei die Durchführung von Leistungstests. Das hätten die Bundesländer nicht gewollt. Gleichwohl handle es sich um das größte Projekt zu dieser Problematik, an dem jetzt noch 357 von anfänglich 373 Schulen teilnähmen. Erste bereits veröffentlichte Ergebnisse zeigten, dass die Erweiterung der Lernkultur, die Vertiefung der sozialen Beziehungen, die Kooperationen mit außerschulischen Partnern und die enge Verzahnung der traditionellen Lernangebote mit den Nachmittagsangeboten in einer großen Zahl der Ganztagschulen in überzeugender Weise gelingen. Auch die Entlastung der Familien und die Hinwendung zu benachteiligten Gruppen würden sichtbar. Schwieriger stelle sich die Teilnahmequote, insbesondere ab der Klasse 7 dar.

Die Qualität des Bildungsangebotes sei durch eine hohe Angebotsbreite und eine hohe Innovationsbereitschaft der Kollegien gekennzeichnet. Verbreiteten Bedenken gegen die Einrichtung von Ganztagschulen könne man bereits jetzt anhand der Faktenlage fundiert entgegentreten. Das Familienleben leide nicht, eher wirke die Ganztagschule entlastend, weil weniger Lernzeit in der Familie anfallt und die Berufstätigkeit insbesondere der Frauen zunehmen könne. Dementsprechend sei die Zufriedenheit mit den ganztägigen Schulen mit circa 80 % relativ hoch.

Zum Schluss stellte Holtappels dar, wie sich der zukünftige Handlungs- und Untersuchungsbedarf zusammensetze. Da seien die folgenden Themen zu nennen: die Qualitätsstandards, die Teilnahmequoten, die Unterstützungsangebote für Schulen, die Entwicklung standortabhängiger Konzepte, das Überdenken pädagogischer Zielsetzungen, die Verzahnung von Vor- und Nachmittagsangeboten, die Rhythmisierung, die Differenzierung des Unterrichts, die Kooperation von Lehrkräften mit anderem pädagogischen Personal und die Suche nach geeigneten Kooperationen im außerschulischen Bereich. Alles in allem tue der quantitative Ausbau dem deutschen Schulwesen gut, das Augenmerk solle sich nun darauf richten, dass vor dem weiteren Ausbau in der Breite die qualitative Verbesserung der bestehenden Ganztagschulen Priorität haben müsse.

Workshops

1. Schulkonzeptentwicklung in Ganztagschulen
Prof. Dr. H.G. Holtappels / Dipl. Päd. I. Kamski, Dortmund
2. Rhythmisierung/Tagesgestaltung in Ganztagschulen
Alexander Scheuerer, Direktor, Kassel
3. „Step by Step“ – Tanz in der Schule
Heike Lüken, Dipl. Kulturwissenschaftlerin, Hamburg
4. Mittagsverpflegung u. Gesundheitserziehung an Ganztagschulen
Christina Zurek, Dipl. Ing. agrar., Hamburg
5. Programme Sozialen Lernens in der Sek. I
Christina Großmann, Dipl. Soz. Päd. Hamburg
6. Konsequente Rituale und Regeln in der Schule
Silke Vollert, Lehrfortbildnerin, Hamburg
7. Spiellothek in der Ganztagschule
Dirk Hanneforth, Rektor, Bielefeld
8. Projektmanagement für Schulleitungen
Björn Steffen, Serviceagentur DKJS, Hamburg
9. Ganztagschule: die Schul-/Haus-Aufgaben-Problematik
Dr. Norbert Wolf, Mainz
10. Kooperation von Schule und Jugendhilfe in der Ganztagschule
Mario Dobe, Rektor, Berlin
11. Forum der Individualisierung
Dr. Schumacher, Direktor / G. Lindemer, Did. Koord., Hamm
12. Rhythmisierung des Lernens – Schulpausen sind mehr
Peter Pastuch, Sportdirektor, Kühsen
13. Erlebnispädagogik und Soziales Lernen
Michael Kaiser, Ganztagskoordinator, Wiesbaden
14. Die Ganztagschule: ein Ort zum Leben
Dipl. Päd. Otto Herz, Bielefeld
15. Schulsozialarbeit in der Ganztagschule
Dipl. Soz. Päd. M. Nebgen / Dipl. Päd. S. Siefert, Bremen

Diese Veranstaltungen, von denen leider einige aus gesundheitlichen Gründen und wegen des Streiks der Lokomotivführer abgesagt wurden, griffen sowohl das Tagungsmotto als auch die Wünsche der Teilnehmerinnen und Teilnehmer auf. Zusätzlich bot der Vorsitzende, Stefan Appel, noch einen Workshop für diejenigen Kongressbesucher an, deren Schulen sich in der Anfangsphase der Entwicklung befinden.

Mitgliederversammlung

Die Mitgliederversammlung des Ganztagschulverbandes wurde von 40 Personen besucht. Insbesondere der Dank an den veranstaltenden sächsischen Landesverband verdiente an dieser Stelle eine besondere Erwähnung. Stellvertretend für viele Helfer wurde Frau Andrea Gerlach vom Vorstand des Ganztagschulverbandes mit einem Präsent bedacht. Vorträge, Besuche und Workshops im Tagungshotel und in Leipzig unterstrichen beeindruckend und professionell die hohe Qualität der Verbandsarbeit. Dazu hat der Landesverband Sachsen mit diesem Kongress entscheidend beigetragen.

Für die nächste Tagung äußerten die Mitglieder Themenwünsche wie z.B.: soziale Ungerechtigkeiten, Qualität von Ganztagschulen, selbstverantwortetes Lernen, Lernumgebung, Räume und Schulbau.

Tagungsbilanz

Das allgemeine Innovationsklima an Ganztagschulen ist relativ hoch. Es herrschen eine aufgeschlossene Haltung gegenüber Innovationen und ein offener Umgang untereinander. Diese Aussage aus der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen spiegelt die alltägliche Herausforderung eines weit in den Nachmittag verlängerten Schultags deutlich wider. Ebenso sicher ist, dass Ganztagschulen sich einer hohen Akzeptanz bei Eltern und Schülerinnen und Schülern erfreuen. Zur Verbesserung der Qualität ganztägiger Angebote muss eine autonome Schule auf gesellschaftliche Veränderungen und lokale Gegebenheiten reagieren können. So sind alle Ganztagschulen und alle, die sich auf dem Weg zur Ganztagschule befinden, darauf angewiesen, offen und innovationsfreudig auf die organisatorischen und pädagogischen Herausforderungen des Alltags zu reagieren. Kinder, die im verlängerten Schultag die Schule besuchen, brauchen Lernorte, Rat, Führung und Freiräume, die es ihnen ermöglichen, ein gegenüber der Halbtagschule erweitertes Spektrum an Erfahrungen in der Schule zu sammeln. Die Ganztagschule stellt sich den Herausforderungen des 21. Jahrhunderts Erfolg versprechend. Alles Wesentliche, was Schule leisten muss, bedarf der Zeit und der reflektierten Erfahrungen. Nur die Ganztagschule kann in der Partizipation, der demokratischen Praxis, der individualisierten Förderung und einer verstärkten Verankerung der Schulen in der Zivilgesellschaft mit vielfältigen Kooperationen zu tragfähigen und nachhaltigen Lösungen kommen.

Diana Grundmann

Die Multiplikatoren- und Fortbildung „Bildung für nachhaltige Entwicklung an Ganztagsschulen“

Im Januar 2008 haben knapp 90 außerschulische pädagogische Fachkräfte eine anderthalbjährige berufsbegleitende Weiterbildung zum „Multiplikator für Bildung für nachhaltige Entwicklung an Ganztagsschulen“ begonnen.¹ Das bundesweite Qualifizierungsangebot wird von der Freien Universität Berlin (Arbeitsbereich Erziehungswissenschaftliche Zukunftsforschung) koordiniert und von der Deutschen Bundesstiftung Umwelt (DBU) gefördert. Der folgende Text stellt den Projektthintergrund sowie die Ziele und Inhalte der Weiterbildung vor.

Die Themen der nachhaltigen Entwicklung sind derzeit in aller Munde – von Klimawandel über soziale Gerechtigkeit bis hin zum Nachdenken über neue Lebensstile und Konsummuster. Nachhaltige Entwicklung ist, so zeigen etwa der UN-Klima- oder der Weltagrarbericht, keine beliebige Option für die Zukunftsgestaltung, sondern ohne Alternative. Um den heutigen wie den zukünftigen Generationen gerechte Lebenschancen zu ermöglichen, müssen – so der Leitgedanke der Nachhaltigkeit – das Streben nach ökonomischem Wohlstand, der achtsame Umgang mit den natürlichen Ressourcen und sozial gerechte Verhältnisse miteinander verbunden werden. Dass Bildung und Erziehung auf dem Weg in die Nachhaltigkeit eine wichtige Funktion haben, wird bereits in der „Agenda 21“ betont, dem Abschlussdokument der Rio-Konferenz für Umwelt und Entwicklung (1992). Kapitel 36 des internationalen Dokuments widmet sich der Bedeutung von Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. „Bildung ist“, so heißt es dort, „eine unerlässliche Voraussetzung für die Förderung der nachhaltigen Entwicklung und die bessere Befähigung der Menschen, sich mit Umwelt- und Entwicklungsfragen auseinanderzusetzen“ (Agenda 21, Kap. 36.3). Seit Rio hat sich viel getan: Die OECD (Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung) hat das Agieren im Sinne der Nachhaltigkeit neben der Achtung der Menschenrechte und dem demokratischen Handeln als übergreifendes Bildungsziel definiert (vgl. OECD 2005). Auf nationaler Ebene unterstreicht insbesondere die Empfehlung der Kultusministerkonferenz zur „Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Schule“ die Bedeutsamkeit, welche Nachhaltigkeit für das Lernen hat (KMK/DUK 2007). In zahlreichen Lehrplänen ist Nachhaltigkeit fest verankert, und Schulgesetzgebungen empfehlen Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) als eine Orientierung für die Gestaltung des Schullebens (de Haan 2008, 26).

BNE ist ein anspruchsvolles Lern- und Handlungsfeld, das angemessene Zeitkontingente und Methoden sowie erweiterte Lern- und Erfahrungsmöglichkeiten erfordert. Insbesondere die Gestaltungselemente von Ganztagschulen (vgl. Holtappels 2005, S. 15 ff.) bieten dafür aus mehreren Gründen ideale Anknüpfungsmöglichkeiten. *Erstens* erleichtern Ganztagschulen das fächerübergreifende Arbeiten – man denke nur an Schulprojekte und Arbeitsgemeinschaften. Diese Lernarrangements können neue Lernzugänge und lebensnahe Erfahrungsfelder eröffnen und situiertes Lernen fördern. Das interdisziplinäre Wissen und fächerübergreifende Arbeiten sind Grundprinzipien der BNE, denn Themen wie der Klimawandel können in ihrer Komplexität nicht von einer einzelnen Fachdisziplin erfasst werden. Vielmehr liegen sie quer zum traditionellen Fächerkanon. *Zweitens* ist insbesondere für Ganztagschulen die Öffnung der Schule ein Weg, um neue Formen des Lernens zu erproben. Die Schule öffnet sich außerschulischen Lernorten, kooperiert mit Partnern und erschließt neue Lerninhalte. Innovative Schulstrukturen und das partizipative Lernen sind auch für BNE zentral – man denke nur an nachhaltige Schülerfirmen, die mit lokalen Unternehmen kooperieren, oder an Schulen, die sich in die Stadtentwicklung oder in lokale Agenda-21-Prozesse einbringen. *Drittens* ist in Ganztagschulen die Aufmerksamkeit für nicht-fachliche Kompetenzen hoch, und ein aktives Schulleben soll Raum eröffnen für soziales und interkulturelles Lernen, Partizipation und Mitbestimmung. Dies gilt in gleichem Maße für BNE: Das Konzept der „Gestaltungskompetenz“, das die im Handlungsfeld Nachhaltigkeit zu erwerbenden Kompetenzen bündelt, verdeutlicht, dass BNE weit mehr ist als fachliches Lernen. Kompetenzen wie die Partizipation an Entscheidungsprozessen, die Reflexion von Leitbildern, das gemeinsame Planen und Handeln mit anderen etc. sind von zentraler Bedeutung (vgl. Programm Transfer-21 2007). *Viertens* ist die Intensivierung der Förderung ein Anliegen der Ganztagschule. BNE hat hier bisher keinen Schwerpunkt. Jedoch zeigen die Erfahrungen aus den Programmen zur Förderung der BNE (vgl. z.B. das BLK-Programm „21“ und das Programm Transfer-21: www.transfer-21.de), dass hier insbesondere schwächere Schüler eine Chance bekommen, Erfolge zu erzielen (vgl. Rode 2005).

Die Multiplikatoren Ausbildung „Bildung für nachhaltige Entwicklung an Ganztagschulen“ setzt an der Schnittstelle von BNE und den Gestaltungsfeldern ganztägiger Schulen an. Sie qualifiziert die Teilnehmer – überwiegend außerschulische pädagogische Fachkräfte – dazu, Kooperationsangebote zu Nachhaltigkeitsthemen für Ganztagschulen zu entwickeln, Expertise zu den Inhalten und Methoden der nachhaltigen Entwicklung und BNE zu bieten, entsprechende Aus- und Fortbildungen durchzuführen und Ganztagschulen bei der Unterrichts-, Schul- und Curriculumentwicklung zu beraten – kurzum: ein kompetenter und verlässlicher Partner für Ganztagschulen zu sein, wenn es um die Themen Nachhaltigkeit und BNE geht.

Die Multiplikatoren Ausbildung umfasst insgesamt zehn Präsenzphasen (à 16

Stunden), die von renommierten Wissenschaftlern gemeinsam mit Experten aus der Praxis konzipiert und gestaltet werden. Die Module werden von den Teilnehmern über eine internetgestützte Lernplattform vor- und nachbereitet (E-Learning).

Es werden Module zu den folgenden Themen durchgeführt:

1. Einführung in die Nachhaltigkeit und die BNE
2. Partizipation in der Ganztagschule (Schwerpunkt: Service Learning)
3. Konzept, Organisation und Lernkultur von Ganztagschulen
4. BNE: Kompetenzen und Methoden; Kontroversen der Nachhaltigkeit
5. Das ganzheitliche Unterrichtskonzept SOL (Selbstorganisiertes Lernen)
6. Schulberatung am Beispiel nachhaltiger Schülerfirmen
7. Der Arbeitsplatz Ganztagschule: Kommunizieren, Präsentieren, Vermarkten
8. Gespräche und Sitzungen erfolgreich und effektiv leiten
9. Kooperationsangebote zu Themen nachhaltiger Entwicklung entwickeln
10. Abschluss: Transfer und Vernetzung

Die Multiplikatoren Ausbildung endet im Juni 2009 mit der offiziellen Vergabe der ECTS-Zertifikate (European Credit Transfer and Accumulation System) von der Freien Universität Berlin. Um das europaweit anerkannte Zertifikat zu erhalten, bearbeiten die Teilnehmer nach jedem Modul komplexe Aufgaben, die von den Experten formuliert werden. Außerdem erstellen sie ein Portfolio, das ihren persönlichen Lernprozess dokumentiert.

Bei Fragen zur Multiplikatoren Ausbildung stehen Diana Grundmann (grundmann@bne-ganztagschule.de; Tel.: 030-838-52744) und Saskia Hoffmann (hoffmann@bne-ganztagschule.de; Tel.: 030-838-52744) gerne zur Verfügung.

Anmerkung

- 1 Aus Gründen der besseren Lesbarkeit wird in diesem Text nur die männliche Schreibweise verwendet. Die weibliche Form ist selbstverständlich immer eingeschlossen.

Literatur

- AGENDA 21 (1992): Konferenz der Vereinten Nationen für Umwelt und Entwicklung, Rio de Janeiro, Juni 1992. URL: http://www.un.org/Depts/german/conf/agenda21/agenda_21.pdf.
- Haan, G. de (2008): Gestaltungskompetenz als Kompetenzkonzept für Bildung für nachhaltige Entwicklung. In: Bormann, I.; Haan, G. de (Hrsg.): Kompetenzen der Bildung für nachhaltige Entwicklung. Operationalisierung, Messung, Rahmenbedingungen, Befunde. Wiesbaden.

- Holtappels, H. G. (2005): Ganztagsschulen entwickeln und gestalten – Zielorientierungen und Gestaltungsansätze. In: Höhmann, K.; Holtappels, H.G.; Kamski, I.; Schnetzer, T. (Hrsg.): Entwicklung und Organisation von Ganztagsschulen. Anregungen, Konzepte, Praxisbeispiele. Dortmund.
- KMK; DUK (2007): Empfehlung der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) und der Deutschen UNESCO-Kommission (DUK) vom 15.06.2007 zur „Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Schule“. URL: <http://www.kmk.org/aktuell/KMK-DUK-Empfehlung.pdf>.
- OECD (2005): Definition und Auswahl von Schlüsselkompetenzen – Zusammenfassung. URL: <http://www.deseco.admin.ch/bfs/deseco/en/index/03/04.html>.
- Programm Transfer-21 (2007): Orientierungshilfe Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Sekundarstufe I. Begründungen, Kompetenzen, Lernangebote. Berlin. URL: http://www.transfer-21.de/daten/materialien/Orientierungshilfe/Orientierungs-hilfe_Kompetenzen.pdf.
- Rode, H. (2005): Motivation, Transfer und Gestaltungskompetenz. Ergebnisse der Abschluss-evaluation des BLK-Programms „21“ 1999-2004. Paper 05-176, Berlin.

Hans-Peter Bergmann, Anna Lena Wagener

Ganztagsgrundschulen auf dem Weg zu Konzepten individueller Förderung

Ein Fortbildungsbaustein des BLK-Verbundprojekts „Lernen für den GanzTag“

Individuelle Förderung ist ein zentraler Anspruch schulischer Bildung und Erziehung, für den Ganztagsgrundschulen besonders günstige Rahmenbedingungen ermöglichen. Dennoch ergeben sich bei der Entwicklung schulspezifischer Konzepte individueller Förderung in Offenen Ganztagsgrundschulen (OGS) aus Sicht der Organisationsentwicklung einige Herausforderungen, für deren Bearbeitung das Modul „Individuelle Förderung in der Offenen Ganztagschule im Primarbereich“ des BLK-Verbundprojekts „Lernen für den GanzTag“¹ eine Handreichung sein will.

Im Rahmen dieses Fortbildungsbausteins ist eine Dokumentation über fünf OGS in Nordrhein-Westfalen (NRW) entstanden. Die Ausgangsfrage der Dokumentation lautete: „Wie verbinden OGS die individuelle Förderung in der flexiblen Schuleingangsphase mit der im Offenen Ganztag?“ Der Auftraggeber, das Institut für soziale Arbeit e.V. (ISA) in Münster, wählte fünf Schulen in NRW aus, die die flexible Schuleingangsphase eingeführt haben und das Gütesiegel „Individuelle Förderung“ des nordrhein-westfälischen Schulministeriums verliehen bekommen haben oder eine Antragstellung beabsichtigen.

Die Schulporträts gehen nach einer allgemeinen, kurzen Schulbeschreibung auf die Gestaltung des „Ganztags“ und der flexiblen Schuleingangsphase ein, bevor individuelle Förderung im unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Bereich in den jeweils unterschiedlichen Ausformungen näher beschrieben und auf die Evaluation und Diagnostik eingegangen wird. Resümees und Empfehlungen der verschiedenen Akteure für andere Schulen runden die Einzelportraits ab. Am Ende der Dokumentation werden die porträtierten Schulen mit ihren Kernmerkmalen vorgestellt.

Ziel der Dokumentation ist, Personen, die die individuelle Förderung stärker in den Fokus ihrer täglichen Arbeit an Schulen nehmen möchten, eine Orientierungshilfe zu bieten und unterschiedliche Wege und Möglichkeiten aufzuzeigen, wie die individuelle Förderung gelingen kann. Deutlich wird beim Blick auf die unterschiedlichen Schulen, dass es keinen als ideal zu bezeichnenden Weg gibt, den

es nachzuahmen gilt. Jede Schule muss ihren Schulstandort, ihre Möglichkeiten und Erfahrungen genau beachten und dementsprechend handeln. In den Gesprächen an den Schulen stellte sich jedoch eine grundlegende Voraussetzung für die individuelle Förderung heraus, die es zu beachten gilt: Wer Schule verändern möchte, muss sich interessierte Mitstreiter suchen und im Team Veränderungen in kleinen Schritten planen und umsetzen.

Die porträtierten Schulen haben viele Gemeinsamkeiten, die über die äußeren Organisationsformen (OGS, flexible Schuleingangsphase) hinausgehen. Sie haben sich in den letzten Jahren stark verändert, immer mit dem Ziel, die jeweilige Lernausgangslage jedes Kindes zu erkennen und ihr gerecht zu werden, indem die Kinder optimal gefördert und in ihrer Entwicklung gestärkt werden.

Das Leitbild individueller Förderung umfasst vielfältige Zielfelder, Ansätze und Reichweiten, die – je nach institutionellem Kontext und professionellen Überzeugungen der jeweils dort pädagogisch Tätigen konzeptionell unterschiedlich gewichtet und umgesetzt werden können. Hier liegt – besonders in Organisationsmodellen des Offenen Ganztags – einerseits die Gefahr eines Zerfalls in zwei unterschiedliche Schulkulturen des Unterrichts und des Nachmittagsangebots, andererseits aber auch ein hohes synergetisches Potenzial, wenn es gelingt, die unterschiedlichen Sichtweisen und Kompetenzen der Lehrkräfte und des weiteren pädagogisch tätigen Personals in eine gemeinsam verantwortete Konzeption individueller Förderung zu integrieren.

In den portraitierten Schulen bilden sich die Lehrerinnen und Lehrer sowie das weitere pädagogisch tätige Personal gemeinsam fort und setzen sich intensiv mit der Verbesserung der Unterrichtsqualität und der Weiterentwicklung des Schulprogramms auseinander. Die Arbeit im Team wird von den Pädagogen als Grundlage für erfolgreiches Unterrichten und Fördern der Kinder betrachtet. Alle Pädagogen bekunden, dass die individuelle Förderung und offenen Unterrichtsformen mit Beginn der flexiblen Schuleingangsphase an Bedeutung gewonnen haben. Die Lehrer begrüßen in diesem Kontext die Veränderung ihrer eigenen Funktion: weg vom zentral steuernden „Lernorganisator“ hin zum Lernberater und -begleiter.

Mit der Verbesserung der Unterrichtsqualität ging oftmals der Wunsch der Pädagogen einher, das Kind ganzheitlich und ganztägig in der Schule zu fördern. Der „Ganztags“ wurde stärker in das Schul- und Unterrichtsgeschehen integriert und die verschiedenen Professionen begannen, intensiver miteinander zu arbeiten.

Das Fortbildungsmodul unterstützt diesen interprofessionellen Entwicklungsprozess aus mehreren konvergierenden Perspektiven, indem es

- die Reflexion, Diskussion und Erweiterung der professionellen Sichtweisen der beteiligten Schul- und Ganztagsleitungen, Lehrkräfte, Erzieher, Sozialpädagogen und Kooperationspartner auf Konzepte individueller Förderung anregt,
- die Entwicklung eines gemeinsamen Leitbildes der einzelnen Schule begleitet,
- in ein umfassendes Verständnis von Förderdiagnostik einführt und geeignete Ver-

fahren in Bezug zu den personell repräsentierten professionellen Überzeugungen und Kompetenzen setzt,

- Beispiele solcher Verfahren vorstellt und die Entwicklung schulspezifischer Konzepte der Bildungsplanung und -begleitung anregt,
- einige Konzepte der Förderung bei zielgruppenspezifischen Problemlagen zur Diskussion stellt und
- dazu anregt, die dabei jeweils gefundenen Präferenzen oder Entscheidungen für die einzelne Schule zusammenzuführen, zu konsolidieren und zu evaluieren.

Das Modul ist vorrangig als Grundlagentext für Multiplikatoren konzipiert, die Fortbildungsangebote für das Gesamtkollegium mit den Lehrkräften und dem weiteren pädagogisch tätigen Personal an Ganztagschulen durchführen. Die Bausteine liefern grundlegende Informationen zu Problemfeldern, die bei der Implementation ganzheitlicher Förderkonzepte für den Offenen Ganzttag zu bearbeiten sind und sollen von den Moderatoren als Basis für die Planung eigener Fortbildungsangebote genutzt werden. Schulen oder Qualitätszirkel können die Materialien aber auch für die selbstmoderierte Arbeit einsetzen.

Anmerkung

- 1 Das vierjährige Verbundprojekt (2004-2008) hatte zum Ziel, Qualifikationsprofile und Fortbildungsbausteine für pädagogische Fachkräfte in Ganztagschulen zu entwickeln. Die Fortbildungsbausteine beziehen sich auf gemeinsame Ziele zur Entwicklung einer erweiterten Lernkultur in Ganztagschulen, qualitativen Veränderung von Lernprozessen und Lernkulturen und der Förderung von Persönlichkeitsentwicklung von Kindern. Auf die Fortbildungsbausteine kann auf der Internetseite www.ganztag-bkk.de kostenlos zugegriffen werden.



**WOCHEN
SCHAU
VERLAG**

... ein Begriff für politische Bildung

Gewaltprävention

Achim Schröder, Helmolt Rademacher,
Angela Merkle (Hrsg.)

Handbuch Konflikt- und Gewaltpädagogik

Verfahren für Schule und Jugendhilfe

Das Handbuch gibt einen umfassenden Überblick zum aktuellen Stand der Konflikt- und Gewaltpädagogik. Nach einführenden Beiträgen über Erscheinungsformen und Hintergründe jugendlicher Gewalt, stellen renommierte Autorinnen und Autoren „ihr“ pädagogisches Verfahren vor. Neben der wissenschaftlichen Begründung und dem methodischen Vorgehen werden die wichtigsten Evaluationsergebnisse erläutert und kritische Einwände reflektiert. Ein dritter Teil des Handbuchs ist übergreifenden Themen gewidmet, wie Gewaltprävention im europäischen Kontext und in der Entwicklungszusammenarbeit, Konfliktbearbeitung im Rahmen der politischen Bildung sowie Chancen durch Kooperation von Jugendhilfe und Schule.

ISBN 978-3-899744311-1, 480 S., € 36,80



Unter Mitarbeit von: Hermann Josef Abs, Marion Altenburg, Rolf-Dieter Baer, Helle Becker, Rüdiger Blumör, Heidrun Bründel, Anna Buhbe, Stephan Bundschuh, Hanns-Dietrich Dann, Regine Drewniak, Wolfgang Edelstein, Mario Erdheim, Rebecca Friedmann, Manfred Gerspach, Thomas Grüner, Winfried Humpert, Benno Hafeneger, Christa Kaletsch, Rainer Kilb, Jürgen Körner, Jörg Kowollik, Ulrich Lakemann, Ulrike Leonhardt, Angela Merkle, Gunter A. Pilz, Siegfried Preiser, Verena Priesnitz, Helmolt Rademacher, Stefan Rech, Annette Richter, Franz Josef Röhl, Uli Sann, Achim Schröder, Wilfried Schubarth, Reiner Steinweg, Ferdinand Sutterlüty, Bernd Wagner

www.wochenschau-verlag.de

Rezensionen

Rezensionen

Deutsche Gesellschaft für Ernährung e.V.
(Hrsg.)

Qualitätsstandards für die Schulverpflegung

Im Auftrage des Bundesministeriums für Ernährung, Landwirtschaft und Verbraucherschutz

Kostenlos zu beziehen bei der Deutschen Gesellschaft für Ernährung e.V. (www.dge.de; www.schuleplusessen.de)

Mit diesen Standards stehen erstmals bundesweite Qualitätsstandards für die Schulverpflegung zur Verfügung. In dieser 35-Seiten starken Schrift werden in sechs Kapiteln unterschiedliche Aspekte der Schulverpflegung thematisiert. Schwerpunkt ist nach Auskunft der Herausgeber das Kapitel 5, die Gestaltung der Schulverpflegung.

Das Ziel dieser Standards soll sein, die Qualität der Schulverpflegung zu sichern.

Dies ist durchaus ein anspruchsvolles Ziel, wenn alle in den Standards genannten Bedingungen und Forderungen umgesetzt werden sollen.

In den ersten drei Kapiteln werden zu den Rahmenbedingungen der Schulverpflegung Empfehlungen und Anregungen für die Praxis gegeben. Hiermit wollen die Herausgeber verdeutlichen, dass für eine gut funktionierende und akzeptierte Schulverpflegung verschiedene Aspekte berücksichtigt werden müssen.

Als pädagogische Rahmenbedingungen werden in Kapitel 1 u.a. europaweit formulierte Kriterien schulischer Ernährungsbildung

aufgeführt, die dazu dienen sollen, Kinder, Jugendliche, Lehrkräfte und Eltern über das Setting Schule in ihrem Gesundheitshandeln zu erreichen. In dem Kapitel 2 „kulturelle Rahmenbedingungen“ weisen die Herausgeber daraufhin, kulturell geprägte Präferenzen und Gewohnheiten zu beachten, einseitige Geschmacksvorlieben aber nicht unnötig zu fördern und die Chance zu nutzen, dass Gewohnheiten wandelbar sind. In dem Kapitel 3 zu schulorganisatorischen Rahmenbedingungen werden wesentliche Voraussetzungen zur Gewährleistung einer häufigeren Teilnahme an der Mittagsmahlzeit aufgeführt. Dazu zählen z.B. eine angenehme Essatmosphäre, ausreichend Zeit zum Essen und für die Pause und eine ansprechende Gestaltung des Speisesaals.

Die aufgeführten Bedingungen sind zumeist allgemein formuliert und lassen Spielraum für eigene Umsetzungsmöglichkeiten, ohne konkrete Maßnahmen zu benennen. Es werden Empfehlungen von anderen Autoren, Institutionen oder Organisationen wiedergegeben.

Als Grundprinzip bei der Gestaltung der Schulverpflegung, dem zentralen Kapitel 5 dieser Schrift, wird gefordert, diese so zu gestalten, dass durch das ausschließliche Angebot gesundheitsförderlicher Lebensmittel eine gesundheitsförderliche Auswahl realisiert werden kann. Dies ist ein sehr anspruchsvolles Ziel.

Zur Erreichung dieser Ziele sind die Standards in zwei Stufen untergliedert. Die Stufe 1 definiert Mindeststandards für Art und Menge der Lebensmittel. In tabellarischer

Form werden zu einzelnen Lebensmitteln bzw. Lebensmittelgruppen nähere Anforderungen an die Qualität sowie zur Angebots-häufigkeit gegeben. Diese entspringen unterschiedlichen nicht immer nachvollziehbaren Empfehlungen, die durch zahlreiche z.T. umfangreiche Fußnoten erkennbar gemacht wurden. Für die Speisenplangestaltung sowie die Berechnung der Portionsgröße insgesamt und pro Lebensmittelgruppe werden die Empfehlungen der Optimierten Mischkost optimiX® des Forschungsinstituts für Kinderernährung abgedruckt.

Die Stufe 2 gibt zusätzlich nährstoffbasierte Standards, die zur Erreichung der DACH-Referenzwerte führen sollen.

Im Anhang finden sich Checklisten, anhand derer die Küche bzw. Schule dokumentieren kann, inwieweit die Maßgaben dieser beiden Stufen umgesetzt wurden.

Neben den Anforderungen an die Mittagsmahlzeit in der Schule werden analog auch Anforderungen an die Zwischenverpflegung und Getränkeversorgung formuliert. Die Standards werden abschließend mit Empfehlungen, Anregungen und Tipps zu den Themen Bewirtschaftungssysteme, Verpflegungssysteme, Bestell- und Abrechnungssysteme, Essensausgabesysteme, Personal, Leistungsverzeichnis und rechtliche Rahmenbedingungen u.a. zur Hygiene komplettiert.

Die Vielfalt der verschiedenen Empfehlungen, die von den Herausgebern in diese Standards eingebunden wurden, gewährleisten zum einen, dass eine umfassende Qualitätssicherung der Schulverpflegung ermöglicht wird. Zum anderen sind hierdurch hochgesteckte Ziele formuliert, deren Umsetzung in der Praxis oft nur in Einzelaspekten möglich sein dürfte. Jede Schule kann zu den für sie wesentlichen Aspekten hier Informationen finden.

Kerstin Clausen

Ganztagsbildung – ein weiterführender Begriff?

Zwei interessante Tagungsbände:

Hans-Uwe Otto, Thomas Coelen (Hrsg.), **Grundbegriffe der Ganztagsbildung. Beiträge zu einem neuen Bildungsverständnis in der Wissensgesellschaft.** Wiesbaden VS Verlag 2004

Hans-Uwe Otto, Thomas Coelen (Hrsg.), **Ganztägige Bildungssysteme. Innovation durch Vergleich.** Münster Waxman 2005

Hans-Uwe Otto, Nestor der universitären Jugendhilfe, und sein Mitarbeiter Thomas Coelen haben ein wagemutiges Unternehmen begonnen. Auf der Tagung „Ganztagsbildung in der Wissensgesellschaft. Kooperation von Jugendhilfe und Schule im internationalen Vergleich“ (Oktober 2003 Bielefeld) loteten sie die Möglichkeiten des neuen Begriffs „Ganztagsbildung“ aus. Sie grenzten sich damit im Gefolge kritischer Beiträge zur damals aufkommenden Ganztags-schulkonjunktur vom ganztags-schulischen Denken ab; sie suchten Schule und Jugendhilfe in ein neues Verhältnis zu setzen, in dem sie einen überwölbenden Begriff, den wohl Coelen erfunden hat, nutzen, um die beiden Einrichtungen, die sich um Kinder und Jugendliche bemühen, zu relativieren und der Phantasie Raum zu geben für weiterführende Überlegungen, wie Bildung den ganzen Tag stattfindet und stattfinden sollte. Bei der Lektüre der beiden Bände, die Otto und Coelen über diese Tagung 2004 und 2005 herausgegeben haben, fallen drei Aspekte auf:

Es dominieren die sozialpädagogischen Beiträge.

Die Kritik an der Schule ist zuweilen sehr scharf.

Die meisten Beiträge, vor allem des ersten Bandes, sind eher von theoretischen denn von praktischen Erwägungen bestimmt.

Die Bände sind lesenswert, denn sie öffnen den Blick und erleichtern die kritische Reflexion über das, was in der Ganztagschule passiert. Ein Schulpädagoge, Peter Vogel (Dortmund), erhebt grundsätzlichen Einspruch gegen den Begriff „Ganztagsbildung“ (Grundbegriffe S. 37): „Was da beschrieben ist, heißt in der üblichen Theoriesprache ‚Sozialisation‘, nicht Bildung, und ein Bildungsprozess, der ungeplant und nicht intendiert ist, ist ein Widerspruch in sich – ein Widerspruch zu dem normativen Anteil des Bildungsbegriffs.“

Im ersten Band „Grundbegriffe der Ganztagsbildung“ werden in unterschiedlichen Zugängen theoretische Erörterungen zu Bildung vorgestellt. Welche Distanz zur Ganztagschule sozialpädagogische Sichtweisen haben können, mögen zwei Zitate verdeutlichen. Albert Scherr (PH Freiburg) formuliert sehr scharf (Grundbegriffe S. 95): „Ganztagschulen sind Bildungsprozessen nicht notwendig förderlicher als Halbtagschulen, sondern tragen der Möglichkeit nach zur Verhinderung von Bildung bei.“ So verletzend dies wirkt, so bedenkenswert sind seine Bedingungen für Ganztagschule: lehrerzentrierter Unterricht dürfe nicht auf Kosten von freiwilliger an Kindern und Jugendlichen orientierter Bildungsarbeit ausgeweitet und die zeitlichen Freiräume für eigene Praxis in Gleichaltrigengruppen eingeschränkt werden. Überspitzte Kritik wie die von Scherr kann auf Probleme von Schule aufmerksam machen, die in der Praxis meist verdrängt werden. Wie kann es gelingen, der Eigenständigkeit von Kindern und Jugendlichen Raum zu geben? Die sozialpädagogische Kritik an Schule hat ihre Wurzel in der sozialpädagogischen Utopie – so möchte ich es bezeichnen –, dass Bildung eigentlich nur dort möglich sei, wo junge Menschen ihrer Neugierde frei nachgehen können, wohingegen die traditionelle schulpädagogische Utopie glaubt, Kinder und Ju-

gendliche über lehrerbezogene Anleitung zur Freiheit erziehen zu können. Heinz Sünker (Univ. Wuppertal) denkt ähnlich wie Scherr (Grundbegriffe S. 200): „Die Einführung von Ganztagschulen (verlängert) de facto nur das realexistierende Elend, weil eine Verdoppelung des schlechten Status quo – mit den sozialen Selektionsmechanismen – keine wirkliche systematische Verbesserung bedeuten kann.“ So ungerecht solches Urteil auch ist, es formuliert eine wichtige sozialpädagogische Kritik an Schule. Es erinnert daran, dass wir Schulleute geneigt sind, die Kritik an Schule beiseite zuschieben (oder ihr zynisch zuzustimmen und weiterzumachen wie bisher). Man kann solche Kritik konstruktiv als Warnung lesen: ihr Schulleute dürft Ganztagschule nur machen, wenn ihr bereit seid, die Schule grundlegend zu verändern. Kann man diesen Anspruch einfach zurückweisen?

Bei solch wohlwollender Interpretation des Ganztagsbildungsbegriffes und selbstkritischer Haltung enttäuscht allerdings das praktische Angebot sozialpädagogischer Intentionen. Th. Coelen tut dies – 2003! – in entwaffnender Naivität (Grundbegriffe S. 262): „Die kommunale Jugendbildung könnte in Form einer arbeitsteiligen Trägerschaft institutionalisiert werden. Darin würde wie bisher vormittags der verpflichtende Schulunterricht stattfinden und am späteren Nachmittag die freiwillige Jugendarbeit. In der ‚Zwischenzeit‘ würden (möglichst in den Räumen der Jugendeinrichtung) ein Mittagessen, Freizeitmöglichkeiten und Hausaufgabenbetreuung angeboten. Diese Elemente müssten durch Teilzeitbeschäftigte aus beiden Bereichen auf Honorarbasis oder durch Vollzeitbeschäftigte gegen Stunden- bzw. Arbeitszeitentlastung pädagogisch betreut werden.“ Mir erscheint bezeichnend, wie hier das Bemühen der Schulpraxis um ein neues Schulverständnis völlig übersehen wird. Vor allem verkennt Coelen die

Probleme der „Hausaufgabenbetreuung“; misstrauisch stimmt zudem die Dominanz des Begriffes Betreuung. Die Betonung der Freiwilligkeit steht der schulischen Auffassung entgegen, wonach Bildung und Erziehung der Verbindlichkeit bedürfen.

In dem ersten Band „Grundbegriffe der Ganztagsbildung“ ragt ein Beitrag heraus: Jürgen Oelkers „Gesamtschule und Ganztagschule – Politische Dimensionen des deutschen Bildungswesens“ – Oelkers hat daraus inzwischen in gewohnter Meisterschaft das bekannte Buch „Gesamtschule in Deutschland: eine historische Analyse und ein Ausweg aus dem Dilemma“, Weinheim 2006, gemacht. Freilich fehlt es Oelkers an einer Theorie der Ganztagschule, er setzt sie als selbstverständlich voraus – mit Förderprogrammen und Betreuung. Erwünscht wäre es, wenn Erziehungswissenschaftler sich endlich an die mühsame Arbeit machten, Möglichkeiten der gelingenden Ganztagschule zu entwickeln.

Der zweite Band „Ganztägige Bildungssysteme“ beschreibt und kommentiert im Wesentlichen ganztägige Systeme in Finnland, Frankreich, Italien, Japan, den Niederlanden und Russland. Der berechtigten Kritik etwa Karl-Heinz Brauns an Frankreich und den Niederlanden (Hypothesen zu den Ganz-

tagseinrichtungen in Frankreich und den Niederlanden, S. 157-168) fehlt es nicht an deutscher (oder sozialpädagogischer?) Selbstgefälligkeit, dort bleibe man hinter den Erkenntnissen deutscher Sozialpädagogen zurück. Wer sich aus der Beschreibung anderer Länder übertragbare Erkenntnisse für die deutsche Praxis erwartet, wird allerdings enttäuscht. Notwendigerweise bleiben viele Fragen offen. Mir ging es immer wieder so, dass ich mir sagte, sehr interessant, aber nun müsste ich noch dieses und jenes wissen, um zu einem eigenen Urteil und damit zum Lernen von anderen zu kommen. Vorläufig scheint es so zu sein, man staunt oft, was andere machen, man möchte davon lernen und stellt dann fest, dass man viel zu wenig über die anderen Gesellschaften weiß.

Soll man sich die Mühe machen und beide Bände lesen, wenn so viel Kritik an ihnen berechtigt sein sollte? Unbedingt. Im Alltag hat sich jede Pädagogin, jeder Pädagoge mit unendlich vielen kleinen und doch wichtigen Fragen zu beschäftigen. Da tut es mal gut, sich auf Grundprobleme des pädagogischen Handelns zu besinnen. Gerade weil die beiden Bände Ganztagschulekritisch sehen, wird die Leserin, der Leser zur Überprüfung für selbstverständlich gehaltener Positionen ermutigt. Diese Wirkung theoretischer Debatten sollte man nicht gering schätzen.

Dieter Wunder

Heike Kahl, Sabine Knauer (Hrsg.)

Bildungschancen in der neuen Ganztagschule – Lernmöglichkeiten verwirklichen
Deutsche Kinder- und Jugendstiftung

Beltz Verlag Pädagogik Praxis, Weinheim
2007

In der gleichen „Praxis“-Reihe erschien vor etwa einem Jahr, herausgegeben von Sabine Knauer und Anja Durdel, das Buch „Die neue Ganztagschule“.

Beide Bände fußen auf den Ganztagsschulprogrammen des Bundes im Kontext mit dem Investitionsprogramm „Zukunft, Bildung und Betreuung (IZBB)“ und haben mehrere Begleitprogramme gebildet. Als Trägerin des Begleitprogrammes „Ideen für mehr! Ganztägig lernen!“ ist die Deutsche Kinder- und Jugendstiftung (DKJS) beauftragt worden.

Der vorliegende Band beweist allein durch sein Erscheinen und die Tatsache, dass wie-

derum 25 Autorinnen und Autoren (darunter 16 „neue!“) Beiträge geleistet haben, wie wirkungsvoll und anregend die Bundesinitiative in Bezug auf die Auseinandersetzung mit dieser international wahrhaftig nicht mehr neuen, aber hierzulande doch nur stockend sich entwickelnden Schul- und Erziehungsform gewirkt hat.

In ihren „*Einführenden Bemerkungen*“ erklärt die Herausgeberin, *Sabine Knauer*, dass der vorliegende zweite Band den ersten nicht nur fortschreibe, sondern vielmehr neue Erkenntnisse und Entwicklungen reflektiere. Sie weist auch auf die „Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG)“ hin, die im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung und in Abstimmung mit den Ländern vom „Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung“, dem „Institut für Schulentwicklungsforschung“ und dem „Deutschen Jugendinstitut“ durchgeführt wurde.

„Der erste Teil des vorliegenden Bandes“ – so informiert sie – „widmet sich daher den Bedürfnissen und Rechten der Kinder und Jugendlichen. Er geht der Frage nach, inwiefern ganztägige Schulen ihnen besser entsprechen können als die herkömmliche Halbtagsschule, untersucht aber auch, wo ganz besonderer Bedarf zur Neuausrichtung im Bildungswesen besteht und wie ihm in Ganztagschulen entgegengekommen werden kann.“

Der zweite Teil dieses Buches „muss sich also von der eingeturnten Systematik Schule – Unterricht – Didaktik – Methodik – Fachlichkeit trennen bzw. vereint alle diese Aspekte in sich, ohne je den Anspruch auf Vollständigkeit erheben zu wollen.“

Die Mitherausgeberin, *Heike Kabl*, befasst sich unter der Überschrift „*Wenn der Staat stiften geht – oder: Von der Qualität einer neuen Beziehung*“ mit der Arbeit der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung (DKJS), weist auf das Programm „Ideen für mehr! Ganztä-

gig lernen“ hin und fordert Kooperationen zwischen Staat und Zivilgesellschaft. „Zwei Themenfelder erscheinen dabei strukturell von entscheidender Bedeutung: (1) die Frage danach, welche Wissens- und Entscheidungsbasis auf beiden Seiten erforderlich ist, um über Kooperationen oder das Auslagern von staatlichen Aufgaben sachgerecht verhandeln und beschließen zu können, und (2) die Frage nach den rechtlichen Grundlagen für eine Kooperation.“

Die Bemühungen um die Entwicklung der Ganztagschule unter sozio-kulturellen, lernpsychologischen, sozialen und politischen Gesichtspunkten sollten endlich auch in unserem Lande noch verkrustete Strukturen lösen und zu zeitgemäßen Bildungs- und Erziehungsangeboten führen.

Alle Beiträge – gleichgültig unter welchen Vorzeichen sie stehen – tragen den Stempel der Lösung starrer organisatorischer Strukturen und weisen auf die Entwicklung individualisierender, differenzierender und den Heranwachsenden angepasster Lebens- und Organisationsformen unter Einbeziehung aller am Erziehungsprozess beteiligten Erwachsenen hin.

Die einzelnen Artikel werden im Folgenden mit jeweils kurzer Kennzeichnung zur groben Orientierung abgehandelt – in der Hoffnung, dass die Leserin/der Leser bei vertiefender Befassung mannigfache Anregungen für fortschrittliche Maßnahmen im eigenen Wirkungsbereich findet.

Teil 1: Schüler und Schülerinnen im Zentrum

Waltraud Kerber-Ganse: Kindern gerecht werden – die Rechte des Kindes würdigen. Eine besondere Chance der Ganztagschule?

Die Autorin befasst sich in ihrem Beitrag mit den Rechten der Kinder und deren Beachtung durch Lehrer/innen, Eltern und andere an der Erziehung beteiligte Personen.

Das Bild vom „aktiven Kind“ wird gezeichnet und die Voraussetzungen für eine „Schule als Lebenswelt“ aufgezeigt. Die Ganztagschule wird dabei als Chance gesehen, dass Lehrer/innen ihre „bildungspolitische und menschenrechtliche Verantwortung“ in „kritischer Auseinandersetzung mit den bildungspolitischen Diskursen und mit der gegenwärtigen Lage und den Bedarfen von Kindern“ zu erkennen und umzusetzen vermögen.

Wolfgang Edelstein: Der Beitrag der Ganztagschule zur Überwindung von Armut und Entwicklungsdefiziten

Der Autor („Schule als Armutsfalle“) unterscheidet drei Kategorien von Kinderarmut: Einkommensarmut, Zertifikatsarmut und Kompetenzarmut; dazu kommt erschwerend die Arbeit mit heranwachsenden Jugendlichen mit Migrationshintergrund – alles Herausforderungen, für die der Autor im internationalen bildungspolitischen Kontext durch die Ganztagschulorganisation Lösungshilfen zu finden hofft.

Sabine Knauer: Wächst jetzt zusammen, was zusammen gehört? Ganztagschule und Integrationspädagogik

Die Autorin beschreibt Anregungspotenzial und vielfältige Lernanreize der Integrationspädagogik (Tischgruppen, Freiarbeit, offenen Unterricht, Projektarbeit u.v.a. im Zusammenhang mit Stärke und Lebensorientierung). Außerdem erwartet sie die Schule auf dem Weg zu einem neuen Selbstverständnis vor allem im Zusammenhang zwischen ganztägiger Organisation und integrativer Bildung und Erziehung.

Oggi Enderlein: Wozu brauchen Kinder Erwachsene?

Im letzten Beitrag des ersten Teils hängt Enderlein differenzierte Antworten an einem afrikanischen Sprichwort auf, das sagt: „Um ein Kind zu erziehen, braucht man ein ganzes

Dorf!“ Erstaunlich, wie viel Relevantes man hiermit für die Ganztagschule abzuleiten vermag!

Teil 2: Die Ganztagschule als Chance auf eine pädagogische Schul- und Unterrichtsentwicklung

Wolfgang Vogelsaenger/Stefanie Wilkening: Ganztagschule – das andere Leben und Lernen in der Schule

Die Autoren befassen sich unter dieser Überschrift mit dem „anderen Leben und Lernen in der Schule“ auf der Grundlage der Rhythmisierung des Schultages. Jeder Mensch lernt individuell; zahlreiche praktische Konsequenzen werden dargelegt und mit Beispielen anschaulich gemacht. Lehr- und Lernkonzepte werden referiert und das Problem der Leistungsbeurteilung in einem stark individualisierenden Lernen erörtert: Es finden sich viele überzeugende Antworten auf die drängenden Fragen nach deren Gestaltung.

Meike Baasen/Karin Bossaller/Hella Güldenbaupt/Katharina Hanstein-Moldenhauer/Rosemarie Lange: Vision für eine Ganztagschule im Primarbereich und in der Sekundarstufe I

Die Autorinnen referieren eine Diskussionsgrundlage für die weitere Ganztagsentwicklung, die im Auftrag des Senators für Bildung und Wissenschaft in Bremen erarbeitet worden ist. Sie geben eine Leitorientierung, berichten über Strukturen des Lehrens und Lernens, die – obwohl als „Visionen“ gekennzeichnet – überzeugende Grundlagen für Erprobungen liefern.

Katrin Höhmann/Nicole Kummer: Mehr Lernzeit durch einen anderen Umgang mit Zeit

Die Autorinnen setzen sich mit einem sinnvollen Umgang mit Zeit als wesentlichem Faktor in Erziehungs-, Lern- und Bildungsprozessen auseinander. Lernzeit, Rhythmisierung und Taktung sollen aufein-

ander abgestimmt werden. Begründung und Verfahren sowie Beispiele für die Gestaltung von Lernzeit unter Berücksichtigung von Takt und Rhythmus zu anspruchsvollen Bildungsprozessen werden dargestellt.

Jürgen Bosenius: „Wir werden gar nicht eingeteilt.“ – Open Space in der Grundschule

Der Autor gibt einen Praxisbericht über die Arbeit in der Grundschule, fußend auf der Großgruppenmethode, „open space“ von H. Owen. Der Beitrag besticht durch anschauliche Beispiele, lustig gezeichnete Situationen und klare Hinweise, die zur Übernahme anregen.

Isabelle Hilgers: Ein harmonisches Gerüst aufstellen. Musikalische Bildung in der Ganztagschule

Hilgers bringt Erfahrungen mit aktivem Musizieren in der Ganztagschule ein und zeigt Begeisterung und Auswirkungen auf Schüler, Eltern und Stadtteilbewohner. Eine Fülle von wertvollen Anregungen können den Musiklehrern bei ihren nicht immer leichten Bemühungen helfen.

Thomas Vogelsaenger: Checkliste für die Entwicklung einer „Guten Ganztagschule“

Der Autor bezeichnet seine „Gute Ganztagschule“ als „Lernoase“ und erwartet, dass sie als Innovationsmotor des deutschen Schulsystems gelten kann mit dem Ziel, eigenverantwortliches Lernen und Handeln der Heranwachsenden unter der emotionalen Dimension des Wohlfühlens zu entwickeln.

Teil 3: Die Ganztagschule als Gemeinschaftsprojekt

Franz Prüß/Susanne Kortas/Matthias Schöpa: Zur Gestaltung der Ganztagschule

Die Autoren referieren eine Befragung von Schulleiterinnen und Schulleitern zum Stand der Ganztagschulentwicklung in Mecklenburg-Vorpommern.

Praxisbezogene Hinweise zu Entwicklungsschwerpunkten, wie Unterrichtsorganisation, -gestaltung, -konzepte, geben – durch Untersuchungsergebnisse gestützte – Aufschlüsse über die Akzeptanz von Entwicklungskonzepten und über die Kooperation zwischen Schule und außerschulischen Partnern.

Peter Apel: Schule als Partner von Stadtplanung

Apel befasst sich mit der „Schule als Partner von Stadtplanung“ und mit der Umsetzung theoretisch als nützlich erkannter, aber viel zu selten realisierter Projekte. Eine Fülle von Anregungen – teils bebildert und durch Umfrageergebnisse erhärtet – verleihen diesem Beitrag zu einem wenig bearbeiteten Thema besondere Bedeutung.

Jürgen Tramm: Welche Unterstützung brauchen Schulen bei der Ganztagschulentwicklung?

Wiederum ist es eine Befragung, über die Tramm hier berichtet: Schülervertretungen, Schulleitungen, Eltern und außerschulische Fachkräfte an Ganztagschulen in Rheinland-Pfalz berichten über eine „regionale Serviceagentur“ in diesem Bundesland, die sich als Informations-, Beratungs- und Vermittlungsstelle bei der Ganztagschulentwicklung versteht. Kernthema ist die Förderung von Partizipation an Ganztagschulen.

Thomas Busch: „Es waren zwei Königskinder ...“?

Er berichtet ausführlich darüber, wie Kooperationen in der kulturellen Bildung gelingen können. Kooperationspartner für seine Anregungen sind alle Arten von kulturellen Einrichtungen, wie Musik- und Kunstschulen, Oper, Theater, Kino u.v.a.

Besonders hervorgehoben wird als gutes Beispiel die Jens-Nydahl-Grundschule“ in Berlin, an der schon früh begonnen wird, Kontakte zu kulturellen und offiziellen Institutionen herzustellen. Auf weitere wech-

selseitig angelegte Kooperationsprozesse in Nordrhein-Westfalen wird hingewiesen.

Krimbild Strenger: Empfehlungen für gelingende Kooperationen mit Ganztagschulen

Sie befasst sich dabei mit den Qualitätsmerkmalen von Zielen, Beziehungen und Wegen, die zu einer guten Kooperation führen. Viele praktische Hinweise und Forschungsergebnisse helfen bei der Realisierung eigener Versuche.

Teil 4: Ausblicke: Grenzen überwinden

Annekathrin Schmidt: „Die Verschiedenheit der Köpfe“. Oder: Wie Heterogenität zur Chance von Schulentwicklung werden kann.

Annekathrin Schmidt benennt Standards für schulische Rahmenbedingungen am Beispiel Schweden. Auslandsprogramme sind gefragt, praktische Kooperationsbeziehungen werden vorgestellt, um Arbeitsprojekte und Langzeitaufenthalte von Schülerinnen und Schülern an Schulen, die sich in einem internationalen Bund zusammengeschlossen haben, zu verwirklichen.

Im Fazit ihres Beitrages formuliert sie: „Der vorliegende Beitrag soll verdeutlichen, dass Heterogenität nicht als Problem oder eine zu überwindende Hürde zu betrachten ist, sondern vielmehr als großes Potenzial entdeckt werden sollte: Heterogenität ist ein bisher noch ungehobener Schatz von Schulentwicklung.“

Wolfgang Vogelsaenger: Ganztägig lernen – europäisch lernen

Der Autor zieht in seinem Beitrag die Niederlande heran, wo „der Gedanke internationalen Lernens viel wichtiger genommen wird als bei uns“. Als Perspektive berichtet er über das anlaufende Projekt eines neuen Curriculums durch einen Kooperationsverbund auf internationaler Ebene, der ausführlich – auch in den erklärenden vier Anlagen – referiert wird. Diesem Verbund gehören zurzeit be-

reits 18 Schulen aus neun Ländern an – ein bedeutender Beitrag zur Entwicklung eines zusammenwachsenden Europas!

Die Ganztagschule kann trotz aller Schwierigkeiten Schwerpunkte setzen, die „über das nationale Denken hinausgehen und die engen Grenzen des schulischen Stoffplans überschreiten“.

Im *Anhang* finden sich:

- eine Liste der Autorinnen und Autoren
- ein Stichwortverzeichnis, das den Zugang bei der Erschließung von Einzelthemen, die in mehreren Beiträgen unter unterschiedlichen Gesichtspunkten behandelt werden, erleichtert.

Fazit

Das vielseitige Werk „Bildungschancen in der neuen Ganztagschule – Lernmöglichkeiten verwirklichen“ macht die Leser umfassend mit dem gegenwärtigen Stand der Entwicklung dieser zukunftsweisenden Organisationsform von Schule vertraut. Es wird an den dargestellten Beispielen überzeugend deutlich, dass die Zukunft einer Frieden fördernden, international, politisch und konfessionell neutral und tolerant wirkenden Bildung nur möglich ist, wenn sich die Schule nicht nur als vielseitige Vermittlerin von Wissen und Verhalten begreift, sondern auch durch ihre eigene Organisation und Differenzierung, durch vielfältige Impulse und Ausstrahlung in ihrer gesellschaftlichen Umgebung eine anerkannte Rolle spielt.

Georg Rutz

Heinz-Günter Holtappels, Eckhard Klieme, Thomas Rauschenbach, Ludwig Stecher (Hrsg.)

Ganztagsschule in Deutschland

Ergebnisse der Ausgangserhebung der „Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen“ (StEG)

Juventa-Verlag, Weinheim und München 2007, 398 S., ISBN 978-3-7799-2150-9

Ganztagsschulforschung hat Konjunktur. Mit den bildungspolitischen Initiativen und Programmen von Bund und Ländern zum Ausbau ganztagschulischer Angebote hat auch der Bedarf an Wissen über die Entwicklungsbedingungen und -verläufe, die Veränderung von Schule durch erweiterte Lernzeiten und deren pädagogische Wirkungen zugenommen. Die zentralen Fragen gegenwärtiger Ganztagschulforschung lauten: Welche Angebote werden wie entwickelt und was leistet Ganztagschule, vor allem: welche Effekte auf Schülerseite zeichnen sich ab? Während es bis in die 1990er Jahre hinein nur verstreute Einzelstudien gab, die sich dem Thema Ganztagschule widmeten, konturiert sich in den letzten Jahren langsam, aber stetig die Gestalt eines strukturierten Forschungsfeldes heraus. Dabei profitiert die Ganztagschulforschung von der steigenden Bedeutung empirischer Bildungsforschung im groß angelegten Stil seit PISA. Bildungspolitik orientiert sich im neuen Jahrtausend am Ansatz „evidenzbasierter Steuerung“, sie benötigt „Steuerungswissen“, und da liegt es auf der Hand, auch die bildungspolitischen Aktivitäten in Richtung Ganztagschule auf der Basis empirisch valider Kenntnisse zu planen.

Die StEG-Studie, deren Ergebnisse im vorliegenden Band erstmals im Zusammenhang dokumentiert sind (zu früheren Einzelveröffentlichungen vgl. z.B. den Beitrag von Holtappels im letzten Jahrbuch Ganztagschule oder die Serie in der Zeitschrift PÄ-

DAGOGIK im ersten Halbjahr 2007), ist in diesem Kontext als Mantel- oder Leitstudie eines Forschungsverbunds (Forschungsnetzwerk Ganztagschule) zu verstehen, der mit Mitteln aus dem Investitionsprogramm Bildung und Betreuung (IZBB) vom Bund gefördert wird. Die Studie wird von einem Konsortium namhafter Institute durchgeführt: dem Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF), dem Deutschen Jugendinstitut (DJI) und dem Institut für Schulentwicklungsforschung an der Universität Dortmund (IFS). In einem Längsschnitt dreier Erhebungswellen (2005, 2007, 2009) werden alle relevanten schulischen Akteursgruppen – Schüler/innen, Eltern, Lehrkräfte, Schulleitungen, Kooperationspartner, weiteres pädagogisches Personal – befragt, um Erkenntnisse zu den Entstehungsbedingungen und Errichtungsprozessen, der Schul- und Lernkultur sowie dem Verhältnis zum sozialen Umfeld (vgl. den Überblick auf S. 55) zu erhalten. Der Stichprobenumfang mag die Dimension der Studie veranschaulichen: 373 Schulen und rund 30.000 Schüler/innen, 680 Kooperationspartner, 9.000 Lehrer/innen sowie 1.700 weitere pädagogische Kräfte und 22.000 Eltern wurden befragt. Der Bundesverteilung gemäß waren die meisten teilnehmenden Schulen offene Ganztagschulen. Bereits in diesem Befund wird eines deutlich: Der Begriff Ganztagschule suggeriert eine Realität, die es so (noch) gar nicht gibt. Zutreffender wäre wohl, auch nach der Würdigung der Detailbefunde der StEG-Studie, eher die Bezeichnung „Halbtagschule mit offenem, wenngleich pädagogisch ambitioniertem Nachmittagsangebot“. Für eine empirisch fundierte Theorie der Ganztagschule wie auch für die normative Ganztagschulpädagogik ist dies eine wichtige Unterscheidung. Denn die Frage, was Ganztagschule leisten kann (geschweige denn soll), kann nur in Abhängigkeit von der vorausgehenden Frage

nach der Leistungsfähigkeit der faktisch existierenden Form des Ganztagsangebots beantwortet werden – und in der Breite ist dieses nicht die Ganztagschule in voll gebundener Form mit modernem Angebot, reformpädagogisch und adressatenorientiert, geöffneter Lernkultur etc. Es ist ein nicht zu gering zu veranschlagender Verdienst der StEG-Studie, dass sie uns erstmals einen empirisch abgesicherten Blick über die sich im Aufbau befindende Ganztagschullandschaft Deutschlands vermittelt und damit zugleich auch prospektiv deutlich macht, wo die schulischen Entwicklungsbedarfe liegen und wo bildungspolitische Steuerung ansetzen sollte, will man dem normativen Zielprogramm voll entwickelter, pädagogisch anspruchsvoller Ganztagschulen näher kommen.

Die Publikation ist in wohlstrukturierte Einzelkapitel gegliedert, die in sich geschlossen sind und damit auch unabhängig voneinander gelesen werden können, die Menge an Einzelergebnissen ist übersichtlich und leserfreundlich aufbereitet. Bei der Lektüre der Ergebnisse, darauf weisen die Autor/-innen immer wieder hin, gilt es zu berücksichtigen, dass es sich um den Beginn des Längsschnitts handelt, der gewissermaßen den Status einer ersten Bestandsaufnahme hat. Die meisten Schulen, deren Akteure befragt wurden, befanden sich noch bzw. erst in der Startphase. Die Daten besitzen analytisch betrachtet vor allem deskriptiven Aussagewert. Für variablenempirische Modellierungen und Wirkungsanalysen müssen die nächsten Erhebungen abgewartet werden. Dennoch unternehmen die Forscher/innen auch erste Versuche, komplexere Zusammenhangsmodelle zu entwerfen und so Wirkungshypothesen zu überprüfen (insbesondere in Kap. IV). Was die Aussagekraft der Ergebnisse darüber hinaus begrenzt, ist der grundlegende Sachverhalt, dass die bildungspolitisch gesteuerte Ganztagschulentwicklung in den Bundesländern differenziell

verläuft. Über den kleinsten gemeinsamen Nenner der KMK-Definition hinaus – drei Angebotstage in der Woche über mindestens sieben Zeitstunden täglich, ein warmes Mittagessen sowie eine wie auch immer entfaltete konzeptionelle Verbindung von Vor- und Nachmittag bzw. Unterricht und Angebot – herrschen schulart-, bundesland- und einzelschulspezifische Unterschiede vor. Die hochaggregierten Ergebnisse einer längsschnittlichen Panorama-Studie bringen diese differenziellen Entwicklungspfade nur ansatzweise zum Ausdruck; zu ihrer Rekonstruktion bedarf es methodenpluraler Detail- und qualitativer Fallstudien, die prozessbezogen und einzelschulspezifisch die Entwicklungsprobleme und -aufgaben von Ganztagschulen in den Blick nehmen.

Die StEG-Ergebnisse haben – neben der Bereicherung der Ganztagschulforschung – in zweierlei Hinsicht einen hohen Wert: Zum einen liefern sie Beiträge zum oben genannten Steuerungswissen, zum anderen helfen sie, die zum Teil mit großer Leidenschaft geführte öffentliche Debatte durch nüchterne Fakten zu versachlichen. Letzteres ist nicht zu unterschätzen, haben wir es doch mit einer allmählichen Systemtransformation vom Halbtags- zum Ganztagschulwesen zu tun, die an bildungspolitischen Grundüberzeugungen und Denkweisen rüttelt. Im Folgenden seien nur wenige Zentralbefunde stichpunktartig benannt. Zum Problem der sozialen Selektion: Die Mehrzahl der Ganztagschulen hat keine sozial selektierte Schülerschaft. Weder werden sie eher von bildungsfernen noch von bildungsnahem Klientel bevorzugt. Die stärkere Inanspruchnahme durch Schüler/innen aus bildungsfernen Familien resultiert aus dem höheren Ausbaugrad gebundener Ganztagsgesamt- und -hauptschulen (Kap. II.7). Auch geht aus der Studie hervor, dass Ganztagschulen ihre familienpolitische Zielsetzung, Beruf und Familie besser vereinbaren zu können,

sehr gut erfüllen. Zur Angebotskultur: Die untersuchten Ganztagschulen weisen, gerade vor dem Hintergrund ihrer häufig noch kurzen Entwicklungszeit, eine „bemerkenswerte Angebotsvielfalt“ auf (S. 206). Bei den jungen Ganztagschulen lässt sich sehen, dass mit der Errichtung eines Ganztagsangebots die gesamte Lernkultur bereichert wird (S. 194). Gebundene Ganztagschulen haben zwar anspruchsvollere konzeptionelle Profile, sie „schöpfen aber ihre pädagogischen und organisatorischen Möglichkeiten oftmals nicht aus“ (S. 366). Defizite der offenen Ganztagschulen werden in dem noch zu geringen Förder- und fachbezogenen Angebot gesehen, das an Sekundarschulen tendenziell breiter ausgebaut zu sein scheint. Eine zentrale These der StEG-Autoren, die an verschiedenen Stellen des Buches zu lesen ist, bezieht sich auf die noch unzureichende konzeptionelle Verbindung von (Vormittags-)Unterricht und (Nachmittags-)Angebot. Dies scheint ein besonderes Problem für offene Ganztagschulen zu sein; der organisationsstrukturelle Rahmen einer Halbtagsschule mit Additium setzt der curricularen Integration Grenzen, auch wenn die Lehrkräfte um einen Austausch mit den für die meisten Nachmittagsangebote zuständigen Kooperationspartnern und dem weiteren pädagogischen Personal bemüht sind. Die Zweiteilung zwischen einem durch Lehrkräfte verantworteten Vormittags- und einem durch weiteres pädagogisches Personal gestalteten Nachmittagsangebot ist an Sekundarschulen am geringsten, denn hier sind Lehrkräfte zu größeren Anteilen in die Gestaltung des Nachmittags einbezogen. Einfluss auf den familialen Raum und die Freizeit der Schüler/innen: Auch die These, die Ganztagschule würde Familienzeit beschneiden, sich negativ auf das Familienklima auswirken, den Abstand der Eltern zur Schule vergrößern o.Ä. kann durch die ersten StEG-Ergebnisse zurückgewiesen

werden. Es kann hingegen von einer tendenziellen Entlastung der Familien durch Ganztagschule ausgegangen werden, die sich auch darin niederschlägt, dass neben der besseren Vereinbarkeit von Familie und Beruf durch die Entlastung neue Räume für die Gestaltung der Familienzeit entstehen. Ein bemerkenswerter Befund ist in diesem Zusammenhang die Beobachtung, dass sich Ganztagseltern, die sich besonders durch das Angebot entlastet fühlen, vermehrt in die Gestaltung der Schule einbringen. Auch der Einfluss der Ausweitung von Schule auf die Freizeit wird häufig unter negativem Vorzeichen diskutiert, stellt sich aber empirisch geradezu umgekehrt dar: „Je regelmäßiger Kinder und Jugendliche am Ganztagsbetrieb teilnehmen, desto größer ist dort der Anteil selbstgewählter Freizeitgestaltung“ (S. 351). Wenn überhaupt, ist es vor allem die Cliquenzzeit, d.h. nicht organisierte Treffen mit befreundeten Gleichaltrigen, für die weniger Zeit zur Verfügung steht. Für bildungsbenachteiligte Schüler/innen eröffnet das schulische Angebot hingegen Freizeitoptionen und damit Bildungs- und Betätigungsmöglichkeiten, die vorher nicht zur Verfügung standen. Und für die Vereine, die sich im Angebot engagieren, bedeutet die Ganztagschule ein neues Feld der Nachwuchs-Rekrutierung. Zufriedenheit mit dem Ganztagsangebot: Durchgängig zeigt sich eine hohe Akzeptanz bei allen beteiligten Gruppen. Für die Schüler, die den sozialen Nutzen der Angebote höher veranschlagen als den Lernnutzen, sind insbesondere die Intensität und die registrierten Unterschiede im Verhältnis zu Lehrkräften auf der einen und dem weiteren Personal auf der anderen Seite bedeutsam. Tendenzuell besser verstehen sie sich mit dem weiteren pädagogischen Personal. Insbesondere Schüler/innen mit Migrationshintergrund scheinen in ihrer Lernentwicklung von dem Nachmittagsangebot zu profitieren.

Sie schätzen den Lernnutzen höher ein als ihre deutschstämmigen Mitschüler/innen. In die gleiche Richtung weisen die Befunde zur Hausaufgabenbetreuung, auf die in den offenen Ganztagschulen ein großer Zeitannteil entfällt: Dieser wird eine ebenso große Qualität attestiert wie dem Fachunterricht am Vormittag.

Die Studie gibt außerdem erste Hinweise auf Gelingensbedingungen, die sich im Wesentlichen mit den Befunden der Schulqualitäts- und Innovationsforschung decken (hohe Innovationsbereitschaft, ausgeprägte inter- und intraprofessionelle Kooperation, Lehrerteilnahme, flexible Zeitorganisation, Rückgriff auf externe Unterstützung etc.). Möglicherweise liegt hier noch ein

wesentliches Desiderat der Ganztagschulforschung, nämlich jenseits einer Klassifikation nach den gängigen Gelingensbedingungen die ganztagschulspezifischen Entwicklungsaufgaben, -probleme und -hindernisse mit ihren entsprechenden Voraussetzungen zu identifizieren. Die nächsten Auswertungen der StEG-Studie werden insbesondere hinsichtlich der Ebene von Wirkungszusammenhängen zuverlässigere und komplexere Erkenntnisse liefern. Eine erste substantielle Vermessung des Feldes liegt mit dieser auskunftreichen ersten Ergebnisdarstellung bereits jetzt vor, die jedem, der sich über die bundesdeutsche Entwicklung der Ganztagschule informieren und seine Argumentation auf empirisch belastbare Fakten stützen will, empfohlen sei.

Till-Sebastian Idel

Vorsitzende der Landesverbände

Baden-Württemberg

Christiane Stalschus, Konrektorin
Joh. von Hirscher-Bildungszentrum,
Dorfstr. 34, 88285 Bodnegg
Telefon: 07520 / 9920711
Fax: 07520 / 992040
stalschus@bz-bodnegg.de

Bayern

Gerhard Helgert, Lehrer/Internatsleiter,
Adolf-Reichwein-Schule,
Rollnerstraße 187, 90425 Nürnberg
Telefon: 0911 / 93525418
Fax: 0911 / 36595424
infos@t-arsnbg.de

Berlin

Mario Dobe, Schulleiter
Hunsrück-Grundschule,
Manteuffelstr. 79, 10999 Berlin
Telefon: 030 / 22503112
Fax: 030 / 22503115
m.dobe@hunsrueck-grundschule.de

Brandenburg

Christel Arlt, Schulleiterin
Gesamtschule Finsterwalde,
Saarlandstr. 14, 03238 Finsterwalde
Telefon: 03531 / 62007
Fax: 03531 / 609340
cowa.warsoenke@web.de

Bremen

Uwe Lorenz, Rektor
Tulpenweg 5, 27624 Drangstedt
Telefon: 04704 / 930044
Fax: 04704 / 930043
Lorenz.Uwe@freenet.de

Hamburg

Bernd Martens, Direktor
Gesamtschule Allermöhe,
Margit-Zinke-Str. 7-11, 21035 Hamburg
Telefon 040 / 7359260
Fax: 040 / 73592619
bernd.martens@bbs.hamburg.de

Hessen

Guido Seelmann-Eggebert,
Rektor Hermann-Ehlers-Schule
Tempelhofer Str. 57, 65205 Wiesbaden-
Erbenheim
Telefon: 0611 / 97890
Fax: 0611 / 97897887
seelmann-eggebert.hes@onlinehome.de

Niedersachsen

Maria Rech, Studiendirektorin
Wilhelmgymnasium, Leonardstr. 63,
38100 Braunschweig
Telefon: 0531 / 4705670
Fax: 0531 / 4905699
Maria.Rech@web.de

Nordrhein-Westfalen

Wolfgang Paterok, Studiendirektor
Konrad-Adenauer-Gymnasium
Köstersweg 49, 47533 Kleve
Telefon: 02821 / 7875-4
Fax: 02821 / 78756
wolfgang.paterok@t-online.de

Rheinland-Pfalz

Joachim Fister, Konrektor
Volkerschule, Dr.-Georg-Durst-Str. 30,
55232 Alzey
Telefon: 06731 / 7168
Fax: 06731 / 943341
Mobil: 0171-3233704
Volkerschule@gmx.de

Sachsen-Anhalt

Helmut Thiel, Schulleiter
 Johannes-Gutenberg-Schule,
 Meseberger Straße 32, 39326 Wolmirstedt
 Telefon: 039201 / 29481
 Fax: 039201 / 30158
jgschule@aol.com

Schleswig-Holstein

Ute Sauerwein-Weber,
 Dietrich-Bonhoeffer-Realschule,
 Am Schulzentrum 11, 22941 Bargtheide
 Telefon: 04532 / 21475
ute@sauerwein-weber.de

Thüringen

Mike Bergner, Stellv. Schulleiter
 Freie Ganztagschule Milda, Ortsstr. 92a,
 07751 Milda
 Telefon: 036422 / 63503
 Fax: 036422 / 63504
justus.bergner@t-online.de

Bundesverband**1. Vorsitzender**

Stefan Appel, Direktor
 Ganztagschule Hegelsberg,
 Quellhofstraße 140, 34127 Kassel
 Telefon: 0561 / 85077
 Fax: 0561 / 85078
Stefan-Appel@gmx.de

Stellvertretende Vorsitzende

Bernd Martens, Direktor
 Gesamtschule Allermöhe,
 Margit-Zinke-Str. 7-11, 21035 Hamburg
 Telefon: 040 / 7359260
 Fax: 040 / 73592619
bernd.martens@bbs.hamburg.de

Ulrich Rother, Oberschulrat
 Brillkamp 49, 22339 Hamburg
 Telefon: 040 / 5383532
 Fax: 040 / 53910804
ulrich.rother@hamburg.de

Geschäftsführerin

Beate Peters-Hamel, Pädagogische Leiterin
 Gesamtschule Am Rosenberg,
 Stormstraße 54, 65719 Hofheim/Ts.
 Telefon: 06192 / 22697
 Fax: 06192 / 296018
peters-beate@t-online.de

Ansprechpartner/innen aus anderen**Bundesländern sind zu erfragen bei**

Informationsstelle des Ganztagschul-
 verbandes GGT e.V.,
 Quellhofstraße 140, 34127 Kassel
 Telefon: 0561 / 85077, Fax: 0561 / 85078
gts-informationsstelle@hegelsberg.ksan.de

Ich/Wir erklären den Eintritt in den Ganztagsschulverband GGT e.V.

Die periodisch erscheinende Zeitschrift „*Die Ganztagschule*“ erhalte/n ich/wir ab sofort ohne weitere Nebenkosten zugesandt. Den Jahresbeitrag von 30,- € überweise/n ich/wir auf das Postgirokonto Frankfurt/M. Nr. 161047-603, BLZ 50010060, oder auf das Konto der Nassauischen Sparkasse Frankfurt/M. Nr. 140009024, BLZ 51050015.

Name: _____

Vorname: _____

Straße: _____

(Privatanschrift)

PLZ/Wohnort: _____

E-Mail: _____

Telefon: _____

Bundesland: _____

Beruf / Funktion: _____

Schule / Dienststelle: _____

Straße: _____

PLZ / Dienststelle: _____

Datum / Unterschrift: _____

Das ausgefüllte Formular schicken an: Informationsstelle des Ganztagsschulverbandes GGT e.V., Quellhofstraße 140, 34127 Kassel

Autorinnen und Autoren

Eva Adelt

Lehrerin, pädagogische Mitarbeiterin im Ministerium für Schule und Weiterbildung in Nordrhein-Westfalen, Düsseldorf

Kontakt: Eva.Adelt@msw.nrw.de, www.schulministerium.nrw.de

Ralf Augsburg

Online-Redaktion des Ganztagsschulportals des Bundesministeriums für Bildung und Forschung, Digitale Zeiten GmbH, Köln

Kontakt: www.ganztagsschulen.org

Hans-Peter Bergmann

Lehrer, abgeordnet in den Hochschuldienst am Zentrum für Lehrerbildung der Universität Bielefeld.

Kontakt: hans-peter.bergmann@uni-bielefeld.de

Sabine Brendel

Dipl.-Päd., Dr. phil., arbeitet seit 2006 als stellvertretende Abteilungsleiterin der Programmabteilung in der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung und leitet das bundesweite Begleitprogramm „Ideen für Mehr! Ganztägig lernen.“

Kontakt: www.dkjs.de, sabine.brendel@dkjs.de

Kerstin Clausen

Dr. oec. troph., wissenschaftliche Mitarbeiterin am Forschungsinstitut für Kinderernährung (FKE) Dortmund

Kontakt: Clausen@fke-do.de, www.fke-do.de,

Wolfgang Edelstein

Prof. Dr. Dr. hc, emeritierter Direktor am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung; Vorsitzender der Deutschen Gesellschaft für Demokratiepädagogik (DeGeDe).

Stephan Ellinger

Prof. Dr. phil., Universität Frankfurt, Erziehungswissenschaften, Institut für Sonderpädagogik

Kontakt: [Senckenberganlage 15, 60054 Frankfurt a.M.](http://Senckenberganlage%2015%2C%2060054%20Frankfurt%20a.M.)

Diana Grundmann

Dipl.-Päd., wissenschaftliche Mitarbeiterin am Arbeitsbereich Erziehungswissenschaftliche Zukunftsforschung der Freien Universität Berlin; Projektkoordinatorin der Multiplikatoren Ausbildung „Bildung für nachhaltige Entwicklung an Ganztagschulen“.

Kontakt: grundmann@bne-ganztagsschule.de, www.bne-ganztagsschule.de, www.institutfutur.de

Janina Hamf

M.A., wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl „Schulpädagogik und schulbezogene Bereiche der Sozialpädagogik“ des Instituts für Bildungswissenschaften an der Ernst-Moritz-Arndt-Universität Greifswald. Arbeitsschwerpunkte: Ganztagschulentwicklung in Mecklenburg-Vorpommern, Schulische Gesundheitsförderung.

Kontakt: hamf@uni-greifswald.de

Doris Holland

Lehrerin und SEIS-Koordinatorin an der GFG Wörrstadt, Schulgruppenkoordinatorin für das SEIS-Projekt in Rheinland-Pfalz, Dozentin an den Fachhochschulen Mainz und Worms für Wirtschaftsmathematik und Operations Research.

Kontakt: Doris.Holland@online.de

Heiko Hübner

Referent im Kultusministerium des Landes Sachsen-Anhalt, Referat Sekundarschulen, Gesamtschulen, Ganztagsbetreuung

Kontakt: heiko.huebner@mk.sachsen-anhalt.de

Till-Sebastian Idel

Dr. phil., Dipl.-Päd., Akademischer Rat am Institut für Erziehungswissenschaft der Johannes Gutenberg-Universität Mainz

Kontakt: idel@uni-mainz.de

Christian Kammler

Projektleiter für Kulturelle Praxis an der Steinwaldschule Neukirchen, Versuchsschule des Landes Hessen. Mitarbeiter am Institut für Schulpädagogik, Philipps-Universität Marburg. Forschungsschwerpunkt: Kulturelle Praxis.

Kontakt: kammlerc@staff.uni-marburg.de

Susanne Kortas

M.A., wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl „Schulpädagogik und schulbezogene Bereiche der Sozialpädagogik“ des Instituts für Bildungswissenschaften an der Ernst-Moritz-Arndt-Universität Greifswald, Mitglied der Forschungsgruppe „Schulentwicklung in Mecklenburg-Vorpommern“, Arbeitsschwerpunkte: Schulentwicklung in Mecklenburg-Vorpommern, Entwicklung der Ganztagschule, Entwicklung der Selbstständigeren Schule.

Kontakt: susanne.kortas@uni-greifswald.de

Jürgen Oelkers

Prof. Dr., Universität Zürich, Pädagogisches Institut

Kontakt: oelkers@paed.uzh.ch

Christine Preiß

Dipl.-Soziologin, wissenschaftliche Referentin am Deutschen Jugendinstitut in München, Nockherstr. 2, 81541 München

Kontakt: preiss@dji.de

Franz Prüß

Prof. Dr. paed. habil., Professor für Schulpädagogik und schulbezogene Bereiche der Sozialpädagogik im Institut für Bildungswissenschaften an der Ernst-Moritz-Arndt-Universität Greifswald, Leiter der Forschungsgruppe „Schulentwicklung in Mecklenburg-Vorpommern“, Arbeitsschwerpunkte: Entwicklung der schul-bezogenen Jugendhilfe, Schulentwicklung unter dem besonderen Aspekt der Entwicklung der Ganztagschulen, Entwicklung der Sozialpädagogik/Sozialarbeit in Osteuropa
Kontakt: pruess@uni-greifswald.de

Jörg Ramseger

Dr. phil., Professor für Schulpädagogik und Leiter der Arbeitsstelle Bildungsforschung Primarstufe an der Freien Universität Berlin, Habelschwerdter Allee 45, 14195 Berlin
Kontakt: j.ramseger@fu-berlin.de

Norbert Reichel

Dr. phil., Referatsleiter im Ministerium für Schule und Weiterbildung in Nordrhein-Westfalen, Düsseldorf
Kontakt: Norbert.Reichel@msw.nrw.de, www.schulministerium.nrw.de

Rolf Richter

Direktor an der Gesamtschule Am Rosenberg (einer kooperativen Gesamtschule mit einer gebundenen Ganztagschule im Hauptschulzweig und einer offenen Konzeption im Realschulzweig und im Gymnasium) in 65719 Hofheim, Stormstraße 54

Georg Rutz

Ministerialrat i. R., Nicolaistr. 20, 65193 Wiesbaden, Tel.: 0611/521425

Jörg Schlömerkemper

Dr. phil., Prof. für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Schulpädagogik und Allgemeine Didaktik an der Goethe-Universität, Frankfurt/M.; Arbeitsschwerpunkte: Theorie der Schule, Schulentwicklung, Professionalität und Antinomien pädagogischen Handelns
Kontakt: jschloe@t-online.de, www.jschloe.de

Matthias Schöpa

Dipl.-Lehrer, Mitglied der Forschungsgruppe „Schulentwicklung in Mecklenburg-Vorpommern“ am Lehrstuhl „Schulpädagogik und schulbezogene Bereiche der Sozialpädagogik“ des Instituts für Bildungswissenschaften an der Ernst-Moritz-Arndt-Universität Greifswald, Arbeitsschwerpunkte: Schulentwicklung in Mecklenburg-Vorpommern, Entwicklung der Ganztagschule, Unterrichtsentwicklung.
Kontakt: schoepa@uni-greifswald.de

Heike Seupel

Dipl.-Päd., arbeitet seit 2006 in der Programmabteilung der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung im Programm „Ideen für Mehr! Ganztägig lernen.“, leitet darin den Bereich Serviceagenturen (Netzwerktreffen, Steuergruppen, Qualifizierung).

Kontakt: www.ganztaegig-lernen.org, heike.seupel@dkjs.de

Witlof Vollstädt

Prof. Dr., Erziehungswissenschaftler und Schulforscher

Kontakt: Gerhart-Hauptmann-Str. 6, 34281 Gudensberg; witlof.vollstaedt@gmx.net

Anna Lena Wagner

Wissenschaftliche Mitarbeiterin und Doktorandin in der Arbeitsgruppe Primarstufe der Universität Siegen. Arbeitsschwerpunkte sind die Forschungsprojekte „Partizipation an (ganztägigen) Grundschulen“ und „Lernbiografien im schulischen und außerschulischen Kontext“.

Kontakt: www.agprim.uni-siegen.de, wagener@paedagogik.uni-siegen.de

Gabriele Weigand

Prof. Dr., Leiterin des Instituts für Bildungswissenschaft an der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe. Forschungsgebiete: Pädagogische Anthropologie, Theorien der Erziehung und Bildung, Begabungsforschung, Ganztagschulforschung, Interkulturelle und Institutionelle Pädagogik.

Kontakt: gabriele.weigand@ph-karlsruhe.de

Dieter Wunder

Dr., Berater des rheinland-pfälzischen Bildungsministeriums für die Ganztagschule in Angebotsform 2001-2006.

Kontakt: Franz-Groedel-Str. 5, 61231 Bad Nauheim, dhwunder@t-online.de

Lothar Zepp

Dr. phil., M.A., Lehrer an Grund-, Haupt- und Realschulen, Leiter einer rheinland-pfälzischen Regionalen Schule, die als „Ganztagschule in Angebotsform“ geführt wird.

Kontakt: lothar.zepp@gmx.de

Peer Zickgraf

Online-Redaktion des Ganztagschulportals des Bundesministeriums für Bildung und Forschung, Digitale Zeiten GmbH, Köln

Kontakt: www.ganztagsschulen.org

Gesamtinhaltsverzeichnis

Jahrbuch Ganztagschule 2004
Schwerpunkt: Neue Chancen für die Bildung

JahrbuchGanztagschule2005
Schwerpunkt: Investitionen in dieZukunft

Jahrbuch Ganztagschule 2006
Schwerpunkt: Schulkooperationen

Jahrbuch Ganztagschule 2007
Schwerpunkt: Ganztagschule gestalten

Jahrbuch Ganztagschule 2008
Schwerpunkt: Lernkultur

Vorwort der Herausgeber (JB GTS 2004, 7-9)

Vorwort der Herausgeber (JB GTS 2005, 7-9)

Vorwort der Herausgeber (JB GTS 2006, 6-8)

Vorwort der Herausgeber (JB GTS 2007, 7-8)

Vorwort der Herausgeber (JB GTS 2008, 7-8)

Bernd Frommelt: Für Georg Rutz zum 80. Geburtstag (JB GTS 2008, 9-10)

Leitthema

Stefan Appel
Konzeptionsvielfalt und Raumprogramm der Ganztagschulen erfordern den verstärkten Einsatz von Medien (JB GTS 2005, 40-47)

Heiner Barz
Evaluation von Ganztags-Grundschulen am Beispiel Düsseldorf (JB GTS 2007, 47-72)

Olaf-Axel Burow
Ganztagschule als Kreatives Feld (JB GTS 2007, 10-26)

Ulrich Deinet, Maria Icking
Schule in Kooperation – mit der Jugendhilfe und mit weiteren Partnern im Sozialraum (JB GTS 2006, 9-20)

Max Fuchs
Anders lernen – aber wie? (JB GTS 2007, 27-46)

Heinz Günter Holtappels
Organisation und Lernkultur an Ganztagschulen –
Erste Ergebnisse aus der bundesweiten StEG-Studie (JB GTS 2008, 11-29)

- Peter Hübner
Evangelische Gesamtschule in Gelsenkirchen-Bismarck (JB GTS 2005, 34-39)
- Fritz-Ulrich Kolbe, Sabine Reh, Till-Sebastian Idel, Kerstin Rabenstein, Doreen Weide
LUGS – ein Forschungsprojekt zur Lernkultur- und Unterrichtsentwicklung in Ganztagschulen (JB GTS 2008, 30-41)
- Jens Lipski
Neue Lernkultur durch Kooperation von Ganztagschulen mit außerschulischen Akteuren? (JB GTS 2006, 38-43)
- Harald Ludwig
Moderne Ganztagschule als Leitmodell von Schulreform im 20. Jahrhundert. Historische Entwicklung und reformpädagogische Ursprünge der heutigen Ganztagschule (JB GTS 2004, 25-41)
- Rolf Oerter
Ganztagschule – Schule der Zukunft? Ein Plädoyer aus psychologischer Sicht (JB GTS 2004, 10-24)
- Michael Pfeifer, Katrin Bergmann, Heinz Günter Holtappels
Entwicklung von Lernkultur unter veränderten Lern- und Arbeitszeitbedingungen (JB GTS 2008, 42-52)
- Christian Rittelmeyer
Schularchitektur. Wie Schulbauten auf Schüler wirken (JB GTS 2005, 23-33)
- Barbara Schaeffer-Hegel
Zukunftsfaktor Kinder (JB GTS 2004, 54-60)
- Alexander Scheuerer
„Rhythm Is It!“ – Rhythmisierung, Ganztagschule und schulische Förderung (JB GTS 2008, 53-64)
- Stefan Sell
Der Ausbau der Ganztagschulen aus ökonomischer Sicht (JB GTS 2005, 10-72)
- Karlheinz Thimm
Ganztagspädagogik in der Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe – Perspektiven der Jugendhilfe (JB GTS 2006, 21-37)
- Dieter Wunder
Erweiterte Lernangebote in einer pädagogisch gestalteten Ganztagschule (JB GTS 2004, 42-53)
- Berichte aus den Bundesländern**
- Michael Becker
Ganztagschulen in Mecklenburg-Vorpommern (JB GTS 2007, 105-115)
- Karin Beher, Hans Haenisch, Claudia Hermens, Gabriele Nordt, Uwe Schulz
Die offene Ganztagschule im Primarbereich in Nordrhein-Westfalen (JB GTS 2006, 44-53)
- Karin Beher, Hans Haenisch, Claudia Hermens, Gabriele Nordt, Gerald Prein, Uwe Schulz
Die offene Ganztagschule in Nordrhein-Westfalen im Spiegel der wissenschaftlichen Begleitforschung (JB GTS 2008, 66-75)
- Mario Dobe
Die Ganztagschulentwicklung in Berlin (JB GTS 2008, 87-101)

- Karl-Heinz Held
Rheinland-Pfalz wird Ganztagsschulland (JB GTS 2004, 71-84)
- Christel Hempe-Wankerl, Uwe Lorenz
Entwicklung und Situation der Ganztagschulen im Lande Bremen
(JB GTS 2008, 76-86)
- Tassilo Knauf
Eine Stadt setzt auf die Offene Ganztagsgrundschule (JB GTS 2005, 48-60)
- Ina Lehmann
Ganztagsangebote in Sachsen (JB GTS 2007, 116-123)
- Ulrich Rosenau
Stand und Entwicklung des Ganztagsangebots im Land Brandenburg
(JB GTS 2005, 68-78)
- Ulrich Rother
Ist Deutschland auf dem Weg zur Ganztagschule? Entwicklungsstand und
Entwicklungstendenzen in den Bundesländern (JB GTS 2004, 61-70)
- Ulrich Rother
Ganztagschulentwicklung in Hamburg (JB GTS 2007, 74-90)
- Martin Rudnick, Olaf Schönicke
Schulen mit Ganztagsangeboten im Land Brandenburg (JB GTS 2007, 91-104)
- Joachim Schulze-Bergmann: Die pädagogische Beratungsstruktur der
Offenen Ganztagsgrundschule (OGS) in Nordrhein-Westfalen (JB GTS 2005, 61-67)
- Guido Seelmann-Eggebert
Ganztagschulen in Hessen zwischen Anspruch und Wirklichkeit (JB GTS 2006, 54-63)

Pädagogische Grundlagen

- Stefan Appel
Schulen mit ganztägigen Konzeptionen in sozialen Brennpunkten. Sollte die Hauptschule
in Ganztagsform geführt werden? (JB GTS 2004, 107-111)
- Stefan Appel
Der Ganztagschultest (JB GTS 2006, 100-107)
- Tino Bargel
Erkundungen zur Qualität und Verantwortung von Schulen (JB GTS 2004, 85-100)
- Helle Becker
Politik und Partizipation – Politische Jugendbildung gestaltet den Ganzttag mit
(JB GTS 2008, 104-113)
- Rainer Goltermann
Die Schule – Ein Haus des Lernens (JB GTS 2008, 114-128)
- Wolfgang Harder
„Du musst dein Leben ändern“ oder:
Wie wünschenswert ist die Ganztagschule? (JB GTS 2006, 64-72)
- Ulrich Herrmann
Ganztagschule: Rückwege aus Entfremdungen?
Schulpädagogische Aspekte der Trennungsfolgen und Re-Integrationsgewinne von
Lehrer-Lehrtätigkeit und Schüler-Lernarbeit (JB GTS 2006, 73-83)

- Harald Ludwig
Grundschule als Ganztagschule (JB GTS 2005, 79-89)
- Ziva Mergenthaler
Von der Hausaufgabenbetreuung zur „Rhythmisierten Lernzeit“
(JB GTS 2007, 141-154)
- Gerhard Regenthal
Corporate Identity von Ganztagschulen (JB GTS 2005, 107-118)
- Henning Scheich
Was möchte das Gehirn lernen? Biologische Randbedingungen der Langzeit-
gedächtnisbildung (JB GTS 2004, 101-106)
- Winfried Schlaffke
Neue Weichenstellungen für einzukunftsweisendes Schulsystem (JB GTS 2005, 90-106)
- Elisabeth Schlemmer
Schwierige Familienbiografien von Kindern – ein Fall für die Ganztagschule?
(JB GTS 2006, 91-99)
- Friedrich Schweitzer
Ganztagsbildung und Religion: Werteerziehung, Sinnorientierung,
interreligiöses Lernen (JB GTS 2006, 84-90)
- Stefan Sell
Das Management von ganztägigen Bildungs- und Betreuungseinrichtungen – neue
Anforderungen an das Leitungspersonal (JB GTS 2006, 108-119)
- Dieter Wunder
Perspektiven der (gebundenen) Ganztagschule in Deutschland (JB GTS 2007, 125-140)
- Praxis**
- Stefan Appel
Das pädagogische Konzept der Ganztagschule Hegelsberg in Kassel
(JB GTS 2004, 131-140)
- Stefan Appel
Das Lernatelier – eine Lernlandschaft in der Ganztagschule (JB GTS 2006, 151-155)
- Ulrike Arens-Azevedo
Verpflügung in Ganztagschulen Bewertung geeigneter Systeme – Anforderungen an
Räumlichkeiten und Ausstattung (JB GTS 2004, 112-123)
- Mike Bergner
Das Konzept der Freien Ganztagschule Milda (JB GTS 2008, 130-137)
- Andreas Blum
Jugendarbeit und Ganztagschule in Rheinland-Pfalz (JB GTS 2007, 182-188)
- Gerd Bräuer
Lernort Schreib- und Lesezentrum als Entwicklungskomponente für die Ganztagschule
(JB GTS 2007, 156-170)
- Astrid-Sabine Busse
Die Grundschule in der Köllnischen Heide – ein Lebensraum für Kinder
(JB GTS 2006, 120-129)
- Hugo Christian Dietrich
Praktisches Lernen, „Soziales Engagement“ und „Praktische Ethik“ in der Ganztagschule
Veermoor (JB GTS 2005, 125-131)

- Knut Dietrich
Schulhofgestaltung konkret – Schulhofprojekte und Vorgehensweisen zur Realisierung
(JB GTS 2005, 119-124)
- Christiane von Freeden
Das Schulkonzept des Gymnasiums der Stadt Kerpen – Europaschule
(JB GTS 2007, 203-217)
- Katja Gräve, Michael Schopen
Schulentwicklung durch Freie Lernorte (JB GTS 2008, 152-158)
- Gerhard Helgert
Das Konzept der Adolf-Reichwein-Schule Nürnberg (JB GTS 2007, 189-202)
- Peter Hottaß
Das pädagogische Konzept der Jacob-Ellrod-Schule (JB GTS 2006, 139-147)
- Michael Klein-Landeck
Filmbesprechung „Treibhäuser der Zukunft“ (JB GTS 2006, 148-150)
- Julie Kohlrausch, Karin Zwicker
Die Bremer Grundschule am Baumschulenweg – Ganztagschule
(JB GTS 2008, 138-151)
- Volker Nitzschke
Ganztagschule und Studium künftiger Lehrerinnen und Lehrer (JB GTS 2004, 124-130)
- Guido Seelmann-Eggebert
Mittagessen an Ganztagschulen – das Versorgungskonzept an der IGS
Hermann-Ehlers-Schule in Wiesbaden (JB GTS 2006, 130-138)
- Alexandra Voag
Anregungen zur Veränderung der Hausaufgabenpraxis am Ganztagsgymnasium
(JB GTS 2007, 171-181)
- Wolfgang Vogelsaenger
Das Konzept der Georg-Christoph-Lichtenberg-Gesamtschule Göttingen. Oder:
Wie man versucht, sich im politischen Abseits zu behaupten (JB GTS 2007, 218-229)

Wissenschaft und Forschung

- Kerstin Clausen, Mathilde Kersting
Mittagsverpflegung in Ganztagschulen in Deutschland:
Einstellungen der Schüler und evaluierte Ernährungskonzepte (JB GTS 2008, 202-212)
- Thomas Coelen
Synopsis ganztägiger Bildungssysteme.
Organisation und Personal in Frankreich, Finnland und den Niederlanden
(JB GTS 2005, 148-159)
- Thomas Coelen
Synopsis ganztägiger Bildungssysteme (Teil 2 zum Beitrag im Jahrbuch 2005)
(JB GTS 2006, 187-200)
- Gert Geißler
Ganztagschule in der DDR (JB GTS 2005, 160-170)
- Birger Hartnuß, Stephan Maykus
Engagementförderung in ganztägigen Lernarrangements (JB GTS 2007, 231-244)

Christine Hesener

Lehrerarbeitszeit und Schulentwicklung. Formen und Wirkungen des neuen Arbeitszeitmodells in Bremer Ganztagsgrundschulen (JB GTS 2007, 245-254)

Katrin Höhmann, Christine Hesener, Henning Rischkopf, Carina Roos, Jan Seefeldt
Ein Mittagsangebot als Fokus für Schulentwicklung (JB GTS 2005, 132-137)

Katrin Höhmann, Heinz Günter Holtappels, Thomas Schnetzer
Ganztagsschule in verschiedenen Organisationsformen – Forschungsergebnisse einer bundesweiten Schulleitungsbefragung (JB GTS 2006, 169-186)

Katrin Höhmann, Nicole Kummer
Vom veränderten Takt zu einem neuen Rhythmus. Auswirkungen einer neuen Zeitstruktur auf die Ganztagschulorganisation (JB GTS 2007, 264-275)

Ulrike Hofmeister, Ulrike Popp
Schulische Tagesbetreuung in Österreich.
Erwartungen, Wünsche und Bedingungen des Gelingens (JB GTS 2008, 172-183)

Ilse Kamski, Thomas Schnetzer
Ganztagsschule auf dem Weg – Innovationsentwicklung in der Ganztagschule
(JB GTS 2008, 160-171)

Olaf Köller
Evaluation von Ganztagsangeboten mit Instrumenten aus internationalen Schulleistungsstudien: Ein Beispiel aus Hessen (JB GTS 2005, 138-147)

Katharina Kunze, Fritz-Ulrich Kolbe
Reflexive Schulentwicklung als professionelle Entwicklungsaufgabe
(JB GTS 2007, 255-263)

Norbert Wolf
Hausaufgaben an der Ganztagschule (JB GTS 2008, 184-201)

Dieter Wunder
Die Ausbreitung der Ganztagschule in Deutschland beruht auf unsicheren Grundlagen
(JB GTS 2006, 156-168)

Berichte aus Österreich und der Schweiz

Markus Mauchle
Die Ganztagschulbestrebungen in der Deutschschweiz (JB GTS 2005, 171-175)

Alexandra Senoner
Die Ganztagschulen in Österreich (JB GTS 2005, 176-179)

Nachrichten

Ralf Augsburg
Ganztagsschule – Ganztagsbildung: Politik – Pädagogik – Kooperation
(JB GTS 2005, 229-235)

Ralf Augsburg
„Lebenskompetenz als zentrales Lernziel“. 12. Jugendhilfetag vom 2. bis 4. Juni 2004 in
Osnabrück (JB GTS 2006, 218-222)

Ralf Augsburg, Peer Zickgraf
Den Stein ins Rollen gebracht – Startkonferenz zum Investitionsprogramm „Zukunft
Bildung und Betreuung“ (JB GTS 2005, 210-219)

- Ralf Augsberg, Peer Zickgraf
Ganztagsschulkongress des BMBF 2006 in Berlin
„Partner machen Schule. Bildung gemeinsam gestalten.“ (JB GTS 2008, 214-221)
- Stefan Heymann, Juliane Linke
Das interaktive Board – Die Wandtafel der Zukunft in Ganztagschulen?
(JB GTS 2005, 236-240)
- Harald Ludwig
Ganztaggsbildung in der Wissensgesellschaft – Kooperation von Jugendhilfe und Schule
im internationalen Vergleich (JB GTS 2005, 205-209)
- Cordula Pohl-Gerhard, Michael Schopen
Freie Lernorte – Raum für mehr (JB GTS 2007, 277-283)
- Rolf Richter
Bildungsoffensive durch Ganztagschulen: Ganztagschulkongress 2002 in Kaiserslautern
(JB GTS 2004, 263-264)
- Rolf Richter, Georg Rutz
Ganztagsschule beginnt am Vormittag – Möglichkeiten zur Gestaltung des Schultages.
Bundeskongress des Ganztagschulverbandes GGT e.V. 17.-19. November 2004 in Essen
(JB GTS 2006, 207-217)
- Rolf Richter, Georg Rutz
Ganztagsschule als kreatives Feld. Bundeskongress des Ganztagschulverbandes GGT e.V.
2005 (JB GTS 2007, 284-292)
- Ulrich Rother
Münstersche Gespräche zur Pädagogik: Ganztagschule in pädagogischer Verantwortung
(JB GTS 2004, 265-267)
- Georg Rutz
Ganztagsschulen im Aufwind (JB GTS 2005, 220-222)
- Georg Rutz
Ganztagsangebote in der Schule – Internationale Erfahrungen und empirische
Forschungen (JB GTS 2005, 223-228)
- Georg Rutz
50 Jahre Ganztagschulverband. Gemeinnützige Gesellschaft Tagesheimschule e.V.
Frankfurt (JB GTS 2006, 223-230)
- Georg Rutz, Rolf Richter
Ganztagsschulkongress des GGT 2006 in Bremen (JB GTS 2008, 222-231)
- Peer Zickgraf
Bericht über den Ganztagschulkongress zum Begleitprogramm
„Ideen für mehr! Ganztätig lernen“ am 17. und 18. September 2004
(JB GTS 2006, 201-206)

Ganztagsschule und Schulöffnung

- Ulrich Deinet
Ganztagsangebote durch Kooperation von Schule und Jugendhilfe
(JB GTS 2004, 141-163)
- Heinz Günter Holtappels
Ganztagsschule und Schulöffnung als Rahmen pädagogischer Schulreform
(JB GTS 2004, 164-187)

Ganztagsschule und Ausland

Cristina Allemann-Ghionda

Ganztagsschule – Ein Blick über den Tellerrand (JB GTS 2004, 206-216)

Thomas Coelen

Ganztaggsbildung in der Wissensgesellschaft – Bildung zwischen Schule und Jugendhilfe (JB GTS 2004, 217-226)

Stefan Sell

Educare: der positive Zusammenhang zwischen vorschulischer Bildung und Betreuung. Forschungsbefunde und Erfahrungen aus den USA (JB GTS 2004, 188-205)

Stellungnahmen

Arbeiterwohlfahrt Bundesverband e.V.

Chancengerechtigkeit durch Bildung – Chancengerechtigkeit in der Bildung (JB GTS 2008, 240-242)

AES: Jugendarbeit und Ganztagsschule als Bildungspartner (JB GTS 2005, 192-197)

AK GEM

Stellungnahme des Arbeitskreises Gemeinsame Erziehung behinderter und nichtbehinderter Kinder und Jugendlicher (AK GEM) zur Berliner Ganztagsschulentwicklung (JB GTS 2006, 248-252)

BDKJ: Bildungsqualität ist Zukunftsqualität (JB GTS 2005, 188-191)

Bundeselternrat

Ganztagsschulen – eine gesellschaftliche Notwendigkeit in Deutschland (JB GTS 2004, 249-250)

Bundesjugendkuratorium

Auf dem Weg zu einer neuen Schule. Jugendhilfe und Schule in gemeinsamer Verantwortung (JB GTS 2005, 198-204)

Bundesjugendkuratorium

Neue Bildungsorte für Kinder und Jugendliche (JB GTS 2006, 257-275)

Bundesverband deutscher Privatschulen

Bedeutung und Aufgaben vorschulischer und schulischer Ganztagsangebote (JB GTS 2005, 180-181)

Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände

Für mehr Ganztagsschulen (JB GTS 2004, 227-231)

Deutsche Bischofskonferenz

Ganztagsangebote: Freiwillig, subsidiär und vielfältig (JB GTS 2004, 255-256)

Deutscher Sportbund

Positionspapier zu den Ergebnissen der PISA-Studie (JB GTS 2005, 182-183)

Deutscher Philologenverband

Die Ganztagsschule und schulische Betreuungsangebote für den Nachmittag als konstruktive Erziehungshilfe (JB GTS 2004, 237-248)

Deutscher Städtetag

Ganztägige Erziehung, Bildung und Betreuung von Kindern und Jugendlichen (JB GTS 2004, 257-262)

EKD

Ganztagsschule – in guter Form! (JB GTS 2006, 235-247)

Empfehlungen der AG für Jugendhilfe (JB GTS 2005, 184-187)
Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft
Ausbau von Ganztagschulen – vorrangige Aufgabe (JB GTS 2004, 232-236)
Grundschulverband – Arbeitskreis Grundschule e.V.
Mehr Zeit für Kinder: von der Stundenschule zur Ganztagsgrundschule (JB GTS 2004, 251-254)
Grundschulverband – Arbeitskreis Grundschule e.V.
Standpunkt Ganztagschule (JB GTS 2006, 231-234)
Verband der Waldorfschulen
Die Freie Waldorfschule und das Konzept der Ganztagschule (JB GTS 2006, 253-256)
Wissenschaftlicher Beirat für Familienfragen:
Ganztagschulen – eine Chance für Familien (JB GTS 2008, 234-239)

Rezensionen

Harald Ludwig
Höhmann u.a. (Hrsg.): Entwicklung und Organisation von Ganztagschulen
(IFS-Verlag) (JB GTS 2007, 302-306)

Harald Ludwig
Wähler/Preiß/Schaub: Ganztagsangebote an der Schule (DJI)
(Verlag Deutsches Jugendinstitut) (JB GTS 2007, 306-309)

Harald Ludwig
Höhmann/Holtappels (Hrsg.): Ganztagschule gestalten (Kallmeyer Verlag)
(JB GTS 2008, 248-253)

Harald Ludwig
Burk/Deckert-Peaceman: Auf dem Weg zur Ganztags-Grundschule
(Arbeitskreis Grundschule) (JB GTS 2008, 261-263)

Rolf Richter
Pauli: Kooperation von Jugendarbeit und Schule (Wochenschau Verlag)
(JB GTS 2007, 295-297)

Rolf Richter
Burow/Pauli: Ganztagschule entwickeln (Wochenschau Verlag)
(JB GTS 2007, 297-298)

Rolf Richter
Sammelbesprechung „Praxisreihe Ganztagschule“ (Wochenschau Verlag)
(JB GTS 2008, 244-248)

Ulrich Rother
Wiss. Beirat für Familienfragen des BMFSJ: Ganztagschule – eine Chance
für Familien (VS Verlag) (JB GTS 2008, 258-261)

Georg Rutz
Demmer u.a. (Hrsg.): ABC der Ganztagschule (Wochenschau Verlag)
(JB GTS 2007, 294-295)

Georg Rutz
Knauer/Durdel (Hrsg.): Die neue Ganztagschule (Beltz Verlag)
(JB GTS 2008, 253-258)

Herrmann Vortmann
Ladenthin/Rekus (Hrsg.): Die Ganztagschule (Juventa Verlag)
(JB GTS 2007, 298-300)

Herrmann Vortmann
Rekus (Hrsg.): Ganztagschule in pädagogischer Verantwortung (Aschendorff)
(JB GTS 2007, 300-301)