

Popp, Ulrike

Wie sich Lehrkräfte an ganztägigen Schulen wahrnehmen und was sich Schüler(innen) von ihnen wünschen

Appel, Stefan [Hrsg.]; Rother, Ulrich [Hrsg.]: *Mehr Schule oder doch: Mehr als Schule?* Schwalbach, Taunus : Wochenschau-Verl. 2011, S. 34-47. - (Jahrbuch Ganztagschule; 2011)



Quellenangabe/ Reference:

Popp, Ulrike: Wie sich Lehrkräfte an ganztägigen Schulen wahrnehmen und was sich Schüler(innen) von ihnen wünschen - In: Appel, Stefan [Hrsg.]; Rother, Ulrich [Hrsg.]: *Mehr Schule oder doch: Mehr als Schule?* Schwalbach, Taunus : Wochenschau-Verl. 2011, S. 34-47 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-88678 - DOI: 10.25656/01:8867

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-88678>

<https://doi.org/10.25656/01:8867>

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

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Stefan Appel, Ulrich Rother (Hrsg.)

Jahrbuch Ganztagsschule 2011

Mehr Schule oder doch: Mehr als Schule?

Mit Beiträgen von

Ulrike Arens-Azevedo, Ralf Augsburg,
Ute Bender, Anne Breuer, Olaf-Axel
Burow, Thomas Coelen, Petra Gruner,
Waltraud Gspurning, Karen Hagemann,
Manfred Hahl, Arno Heimgartner, Timo
Hoyer, Heike Kahl, Catharina Keßler,
Sabrina Klais, Markus Köpf, Winfried
Kösters, Jürgen Kurtz, Sylvia Leitner,
Monika Mattes, Isabel Neto Carvalho,
Michaela Nietert, Ulrike Popp, Rolf
Richter, Anna Schütz, Stephan Sting,
Alexandra Voag, Anna Lena Wagener,
Gabriele Weigand, Maren Wichmann,
Peer Zickgraf



WOCHENSCHAU VERLAG

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

www.wochenschau-verlag.de

© by WOCHENSCHAU Verlag,
Schwalbach/Ts. 2011

Das Jahrbuch Ganztagschule wurde 2003 gegründet von Stefan Appel, Harald Ludwig, Ulrich Rother und Georg Rutz im Wochenschau Verlag.

Die Rubrik „Rezensionen“ wird betreut von Anna Schütz und Anne Breuer. Rezensionsangebote bitte an folgende Anschrift: Technische Universität Berlin, Institut für Erziehungswissenschaft, Franklinstr. 28/29, Sekr. FR 4-3, 10587 Berlin.

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: links: Dragan Trifunovic – Fotolia.com; Mitte: Noam – Fotolia.com; rechts: Jean-Michel POUGET – Fotolia.com

Gedruckt auf chlorfreiem Papier
Gesamtherstellung: Wochenschau Verlag
ISBN 978-3-89974617-4

Inhalt

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

Leitthema: Mehr Schule oder doch: Mehr als Schule?

Heike Kahl, Maren Wichmann

Unterstützung und stärkeorientierte Schulentwicklung durch das Programm „Ideen für mehr! Ganztägig lernen.“	14
--	----

Petra Gruner

Bildungspolitik, Bildungsforschung und Bildungspraxis. Ein Plädoyer, Ganztagschulen nicht nur von oben zu betrachten und ihnen <i>mehr Zeit</i> zu lassen.....	22
--	----

Ulrike Popp

Wie sich Lehrkräfte an ganztägigen Schulen wahrnehmen und was sich Schüler(innen) von ihnen wünschen	34
---	----

Olaf-Axel Burow, Timo Hoyer

Schule muss nicht bitter schmecken. Glück als unterschätzte Dimension der Ganztagschule	48
--	----

Praxis

Alexandra Voag

Projekt „Pädagogisches Kochen“ am Städtischen Luisengymnasium München	61
--	----

Jürgen Kurtz

Mehrsprachigkeit als Rahmenbedingung und übergeordnete Bildungsaufgabe: Englisch lehren und lernen an Ganztagschulen	70
---	----

Pädagogische Grundlagen

Ute Bender

Mittagsmahlzeit an Ganztagschulen –
schulische Esskultur entwickeln 87

Winfried Kösters

Jeder Mensch hat Talent – dessen Förderung und Betreuung ist
unsere Aufgabe, der demographische Wandel seine Chance 94

Gabriele Weigand

Ganztagschule – Motor der Schulentwicklung 102

Wissenschaft und Forschung

Thomas Coelen, Anna Lena Wagener

Partizipation an ganztägigen Grundschulen.
Ausgewählte Ergebnisse einer empirischen Erhebung 115

Ulrike Arens-Azevedo

Verpflegung an deutschen Ganztagschulen –
Organisation und Strukturen 127

Berichte aus den Bundesländern

Markus Köpf

Die Ganztagschulentwicklung in Bayern 143

Manfred Hahl

Die Ganztagschulentwicklung in Baden-Württemberg 152

Ausland

Waltraud Gspurning, Arno Heimgartner, Sylvia Leitner, Stephan Sting

Soziale Qualität schulbezogener Nachmittagsbetreuung in Österreich 161

Nachrichten

Nachruf auf Prof. Dr. Fritz-Ulrich Kolbe (*17.3.1955 – †10.2.2010) 175

Ralf Augsburg, Peer Zickgraf

Zwischen Pragmatismus und Zukunftsschule:
vom IZBB zum Konjunkturprogramm 177

Rolf Richter

Ganztagschule – Motor der Schulreform.
Bundeskongress des Ganztagschulverbandes vom
11. bis 13. November 2009 in Karlsruhe 187

Karen Hagemann, Monika Mattes Zwischen Realisierung und Verhinderung: Ganztagsschulen in der Bundesrepublik Deutschland in den 1960er bis 1980er Jahren – Historische Fallstudien	203
--	-----

Pressemitteilung

Bekanntnisse zu Open Acces: FIS-Bildung – Literaturdatenbank kostenfrei im Netz	209
--	-----

Rezensionen

Anna Schütz Ilse Kamski u.a. (Hrsg.): Qualität von Ganztagschule. Waxmann 2009	212
Isabel Neto Carvalho, Sabrina Klais Angelika Henschel u.a. (Hrsg.): Jugendhilfe und Schule. Handbuch für eine gelingende Kooperation. VS 2009	216
Catharina Keßler/Michaela Nietert Jeanette Böhme (Hrsg.); Schularchitektur im interdisziplinären Diskurs. Territorialisierungskrise und Gestaltungsperspektiven des schulischen Bildungsraums. VS 2009	222
Anne Breuer Doris Bosse u.a. (Hrsg.): Ganztagschule. Perspektiven aus Wissenschaft und Praxis. University of Bamberg Press 2008	230

Anhang

GGT-Adressen (Landesverbände, Bundesverband)	234
GGT-Beitrittsformular	238
Autorinnen und Autoren	239
Gesamtinhaltsverzeichnis aller bisher erschienenen Jahrbücher	244

Ulrike Popp

Wie sich Lehrkräfte an ganztägigen Schulen wahrnehmen und was sich Schüler(innen) von ihnen wünschen

Lehrkräfte an ganztätig geführten Schulen sind nicht nur mit einer veränderten Stunden- und Tagesplanung konfrontiert, sondern auch mit einem erweiterten Spektrum an Aufgaben. Ein Berufsverständnis, was sich vorrangig auf Unterrichtserteilung und Leistungsbewertung beschränkt, gilt mittlerweile als überholt. Die „neuen“ Anforderungen und sozialen Erwartungen an Lehrkräfte konzentrieren sich vor allem in ganztägigen Schulen auf die Wahrnehmung erzieherischer Verantwortung. Dazu gehört eine Auseinandersetzung mit sozialen Problemen und Veränderungen der Gesellschaft, Interesse an sozialer Integration, Herstellung von Chancengerechtigkeit und ein konstruktiver Umgang mit Heterogenität (vgl. Herrmann 2008, 11 ff.). Bemühungen dieser Art sollten gestützt werden von der subjektiven Haltung, die eigene pädagogische Tätigkeit als professionelle Herausforderung zu begreifen. Behauptet wird, der Beruf des Ganztagschullehrers/der Ganztagschullehrerin sei ein „neuer“ Beruf, da Lehrpersonen vor dem Hintergrund der veränderten Bedingungen des Lernens und Aufwachsens ihre gewohnte berufliche Praxis ändern müssten (vgl. Wunder 2008, 53).

Diese Überlegungen legen nahe, dass sich Lehrer(innen) an allen Schultypen in zunehmendem Maße als „Erziehende“ für die lebensweltlichen Besonderheiten der ihnen anvertrauten Schüler(innen) öffnen müssten. In diesem Kontext stellt sich die Frage, welche Auffassung Lehrkräfte an ganztägigen Schulformen ihrer beruflichen Tätigkeit gegenüber haben, welche pädagogischen Herausforderungen als Belastung empfunden werden, in welchem Umfang sie zu ihrem Erziehungsauftrag stehen und welche tatsächlichen Anforderungen sich aus der schulischen und unterrichtlichen Praxis für ihr Handeln ergeben. Fragen dieser Art wurden in der gegenwärtigen Forschung über Ganztagsbildung kaum aufgeworfen (vgl. Coelen/Otto 2008). In der StEG-Forschung dominieren konzeptionelle und organisatorische Analysen zur Organisationskultur, Angebotsqualität und Nutzungsintensität (vgl. Holtappels u.a. 2008). Studien über subjektive Sichtweisen von Lehrpersonen auf ihren Beruf und ihr professionelles Selbstverständnis in ganztägigen Einrichtungen unter gewandelten sozialen, schulorganisatorischen und -konzeptionellen Bedingungen liegen nicht vor. Obgleich konstatiert wird, dass die Beziehungen zwischen Schüler(inne)n und Lehrer(inne)n eine bedeutsame Rolle für Wohlbefinden und Lernerfolg spielen,

finden sich in neueren Forschungszusammenhängen dazu eher allgemein gehaltene Befunde. So würde sich die Beziehung zur Lehrkraft verbessern, wenn diese in Ganztagsaktivitäten involviert ist (vgl. Arnold/Stecher 2007, 42 f.). Es gibt auch Hinweise darauf, dass die Qualität der Beziehungen zur Lehrperson abhängig von Alter und Leistungsstand der Schüler(innen) ist (vgl. Radisch u.a. 2007, 242 ff.). Sichtweisen von Schüler(inne)n auf wünschenswerte Haltungen und Eigenschaften ihrer Lehrer(innen) wurden offenbar nicht untersucht.

1. Problemstellung

Ganztägige Schulformen gibt es in Österreich für die Altersgruppe der 6- bis 14-jährigen Schüler(innen). Bei der Organisation des Ganztags an den Primar- und Sekundarstufenschulen ist zum einen die „getrennte“ Organisationsform mit der Bezeichnung „schulische Tagesbetreuung“ vorhanden, die als freiwillig zu konsumierendes Zusatzangebot additiv an den Schulvormittag anschließt. Von Lehrkräften, Eltern und Kindern wird dieser Organisationstyp, der mit dem Angebot eines Mittagessens, Lernzeiten, gelenkten und ungelenkten Freizeitteilen verbunden ist, häufig als „Nachmittagsbetreuung“ bezeichnet. Zum anderen gibt es die verschränkte Form des Ganztags, die für alle Schüler(innen) der Klasse/Schule verpflichtend ist, in der ein Wechsel von Lern- und Freizeitangeboten im Rahmen einer rhythmisierten Tagesstruktur erfolgt und eine veränderte Lernkultur realisiert wird. An den meisten Sekundarschulen, vor allem an den Gymnasien, ist die „getrennte“ Organisationsform die Regel – hier sind die Kinder im Nachmittagsbereich oftmals auch mit anderen Lehrkräften als an den Schulvormittagen konfrontiert. An Volksschulen und den zu Neuen Mittelschulen umgewandelten Hauptschulen sind verpflichtende Varianten mit einer verschränkten Abfolge von Lernzeiten, Förderungs- und Freizeitteilen häufiger anzutreffen. Hinzugefügt werden sollte, dass sozialpädagogische Fachkräfte an den ganztägigen Schulen in Österreich kaum eingesetzt werden; für die gelenkten Freizeitteile gibt es Kooperationen mit Vereinen, Musikschulen und Verbänden. In der Regel ist ein Team aus Lehrpersonen für die Gestaltung des Lern- und Freizeitangebotes an den Schulnachmittagen zuständig.

In diesem Beitrag sollen zwei Zugänge gewählt werden, um sich der Haltung der Lehrkräfte zum einen und den Wünschen der Schüler(innen) an ganztägigen Schulen zum anderen anzunähern: Die Lehrenden wurden nach ihrem professionellen Selbstverständnis und nach der Wahrnehmung ihrer berufsbezogenen Rollen gefragt. Vermutet werden kann, dass die Berufsrolle bzw. die Rollensegmente des Lehrers/der Lehrerin einerseits umfangreicher, andererseits aber auch diffuser geworden sind, z.B. im pädagogischen Verhältnis zum Kind, in Abgrenzung zu den Aufgaben der Familie und zur Rolle der Eltern. Eine Erweiterung des beruflichen Aufgabenspektrums stellt auf der einen Seite Chancen und pädagogische Heraus-

forderungen bereit für die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen. Auf der anderen Seite besteht die Gefahr von Verunsicherung, Überforderung und Rollendiffusion im Sinne von Abgrenzung und Kompetenzwahrnehmung. In einem weiteren Schritt sollen Haltungen und Selbsteinschätzung der Lehrer(innen) kontrastiert werden mit Wünschen und Bedürfnissen von Schüler(inne)n, die sich an ganztägigen Schulen befinden. Nehmen Kinder das Verhalten ihrer Lehrpersonen an den Schulvormittagen und -nachmittagen unterschiedlich wahr? Welche Wünsche und Erwartungen haben Kinder an die Begegnungen mit ihren Lehrkräften und welche Kriterien sollten „gute“ Lehrkräfte an ganztägigen Schulen erfüllen?

2. Forschungsmethodische Zugänge

Der Forschungsstand zum Wandel der Lebensphasen Kindheit und Jugend, zur ethnischen und sozialen Heterogenität heutiger Schüler(innen) sowie zu den veränderten Bedingungen des Familienalltags legt nahe, dass Kinder mit anderen lebensweltlichen Voraussetzungen und veränderten sozialen Bedürfnissen und Lerninteressen die Schule besuchen und – infolgedessen – Lehrpersonen andere Bedingungen des Unterrichtens und pädagogischen Arbeitens vorfinden als in der Vergangenheit. Im Frühjahr 2008 wurden mit 21 Lehrkräften an Volksschulen, Hauptschulen und Allgemeinbildenden Höheren Schulen aus verschiedenen Regionen Kärntens und der Steiermark problemzentrierte Interviews durchgeführt und thematisch-vergleichend ausgewertet. Unter den 21 Befragten befinden sich acht Männer und 13 Frauen, wobei acht Personen in der verschränkten Form tätig sind. Was die Schultypen betrifft, so konnten sieben Lehrer(innen) aus Allgemeinbildenden Höheren Schulen, acht Lehrkräfte aus Hauptschulen und sechs weitere Lehrpersonen gewonnen werden, die an einer Volksschule unterrichten.¹ Wichtige Kriterien für die Auswahl der Gesprächspartner(innen) waren berufliche Erfahrung und Tätigkeit sowohl an den Schulnachmittagen als auch an den Vormittagen.

Ein Jahr später konnte eine Schüler(innen)studie an den gleichen Schulstandorten realisiert werden, an denen auch die Interviews mit den Lehrkräften stattfanden. Diese Teilstudie besteht aus insgesamt 20 fokussierten Gruppeninterviews mit jeweils drei bis sechs Kindern/Gruppe. Die Schüler(innen)gruppen wurden für die Interviews schulbezogen klassenübergreifend, geschlechtergemischt und annähernd altershomogen zusammengesetzt. So bildeten die Sechs- bis Siebenjährigen, Acht- bis Neunjährigen, Zehn- bis Elfjährigen und Zwölf- bis Vierzehnjährigen jeweils eine Interviewgruppe an der entsprechenden Schule. Insgesamt konnten sechs Gruppeninterviews mit Primarschulkindern und Schüler(innen)n an Hauptschulen und acht Gruppeninterviews mit Gymnasiast(inn)en durchgeführt werden. Insgesamt haben sich 92 Schüler(innen) an den Gruppeninterviews beteiligt, darunter 51 Mädchen und 41 Jungen.

3. Ergebnisse aus den Interviews mit den Lehrkräften

In diesem Zusammenhang soll dargestellt werden, wie „ganztägige“ Lehrkräfte die Ausübung ihres Berufs beschreiben, ihr berufliches Selbstbild und ihr Verhältnis zu den Schüler(innen) interpretieren. Die pädagogische Professionsforschung unterscheidet beim Beruf des Lehrers/der Lehrerin zwischen fachlicher und pädagogischer Professionalität, zwischen denen eine Balance herzustellen sei. Professionen, die zwischen Theorie, Praxis und kontextbezogenem Handeln zum einen, zwischen Buchwissen, praktischem Wissen und persönlichem Wissen zum anderen balancieren, sind durch Ungewissheit und Offenheit gekennzeichnet und in ihren Handlungsbezügen nicht immer eindeutig (vgl. Neuweg 2004). Darüber hinaus ist die Berufskultur der Lehrer(innen) nicht nur von ihrem eigenen Selbstverständnis, sondern von Bildern über die Lehrerschaft in der Öffentlichkeit bestimmt (vgl. Terhart 1996, 434). Die Befragten wurden aufgefordert zu erzählen, wie, in welcher Rolle und Funktion sie von ihren Schüler(inne)n gesehen und wahrgenommen werden. Im Anschluss daran wurden sie um eine Reflexion und Beschreibung der Lehrer(innen)rolle gebeten. In diesem Kontext ging es zum einen um das Spannungsverhältnis zwischen Erziehen und Bilden und zum anderen um die Frage, ob sich die Betroffenen in der Ausübung ihrer pädagogischen Tätigkeit als „Lehrkraft“ wahrnehmen oder nicht.²

Lehrkräfte als Erziehende

Das habituelle Selbstverständnis der Lehrkräfte hat sich verändert, da dem Erziehungsauftrag, auch an Gymnasien, eine wachsende Bedeutung zukommt. Da Kinder bestimmte soziale Erfahrungen in ihren Familien nicht mehr machen könnten, da es zuhause an Kontinuität, Konsequenz und der Vermittlung sozialer Normen und Regeln in der Erziehung mangle, müssten Lehrer(innen) diesbezüglich Unterstützung leisten. Defizite im sozialen Verhalten, fehlendes Regelbewusstsein und der Rückgang emotionaler Kompetenz wird jedoch auch vor dem Hintergrund veränderter Anforderungen an Kinder und Jugendliche gesehen. Beobachtet wurde, dass manche Kinder im Volks- und Hauptschulbereich Probleme mit Praxis und Ritual des gemeinsamen Mittagessens haben, nicht mit Besteck essen können, mit Nahrungsmitteln „spielen“ oder das Händewaschen vergessen. Angesprochen wurde auch das Problem der mit Erziehungsaufgaben überforderten Familien und allein erziehenden Eltern. So seien an bestimmten Schulen vor allem Kinder aus sogenannten „Problemfamilien“ und nicht intakten Familien an den Schulnachmittagen anwesend, und die Öffnung der Schule zur Ganztagschule habe diese Tendenz und den entsprechenden Zulauf noch verstärkt.

Lehrer(innen) als multididaktische Talente

Lehrkräfte in schulischer Tagesbetreuung benötigen ausgeprägte fachdidaktische Fähigkeiten sowie eine gute Organisation in Übungszetteln, Planung und Vorbereitung. Darüber hinaus müssen sie an den Schulnachmittagen mit den Fachlehrenden des Vormittagsunterrichtes kooperieren, um Bescheid zu wissen über anfallende Tests, Schularbeiten, Hausübungen etc. Zu den prüfungsintensiven Zeiten im Schuljahr haben Teile der aus verschiedenen Lerngruppen zusammengesetzten „Nachmittagsgruppe“ unterschiedliche fachbezogene Unterstützungswünsche, und alle Kinder – vor allem deren Eltern – wollen eine individuelle, qualitätsvolle Betreuung und gute Vorbereitung auf die Leistungsüberprüfungen des Schulvormittags. Darüber hinaus bieten die meisten der in diese Erhebung einbezogenen Schulen auch den „Service“ an, Hausübungen zu kontrollieren und zu korrigieren. Diese Leistung setzt beispielsweise voraus, dass die Englischlehrerin die Übungen für den Mathematikunterricht prüft und – umgekehrt – der Mathematiklehrer die Hausübungen in Englisch durchsieht. Die an ganztägigen Schulen eingesetzten Lehrer(innen) müssen eine ausgeprägte Flexibilität aufweisen und fächerübergreifende Kompetenzen besitzen, auch für Unterrichtsfächer, die sie nicht studiert haben.

Lehrkräfte als Beratende, Tutor(inn)en und Lernbegleiter(innen)

Darüber hinaus fungieren Lehrer(innen) in der schulischen Tagesbetreuung als Ansprechpartner(innen) für die ihnen anvertrauten Kinder. Die Funktion der Wissensvermittlung tritt zugunsten des Helfenden, Betreuenden und Beratenden in den Hintergrund. Viele der Befragten haben angegeben, sich den Schüler(inne)n gegenüber an den Nachmittagen anders zu verhalten. Insgesamt beurteilen alle der Befragten die Möglichkeiten des umfangreicheren Kontaktes mit den Kindern als sehr positiv, als Bereicherung und als pädagogische Herausforderung ihrer Arbeit. Vor allem in der verschränkten Ganztagschule ist die Nähe zu den Kindern nochmals intensiver – und damit ändert sich auch die Rolle, die den Lehrkräften von Seiten der Schüler(innen) zugeschrieben wird. Das Wissen darum, als Lehrkraft in einer erziehenden und freundschaftlichen Atmosphäre dem Kind gegenüberzustehen, ist nicht auf die Volksschule begrenzt und auch nicht auf Verhaltenserwartungen an das weibliche Geschlecht.

Lehrpersonen in Familienrollen

In der schulischen Tagesbetreuung würden Schüler(innen) nach Ansicht der Lehrkräfte andere – soziale und emotionale – Ansprüche an ihre Person stellen. Neben dem Wunsch nach Lernstoffvermittlung, Wiederholung und Erklärung, würden sich Schüler(innen) einen freundschaftlichen und kollegialen Umgang wünschen.

Gesprächsbereitschaft für Anliegen und Probleme, die über schulische Belange hinausreichen, und ein emotionales Engagement für die Belange der Kinder werden als wichtige berufliche Kriterien für die Arbeit des Lehrers/der Lehrerin an ganztägigen Schulen genannt. Gleichzeitig wurden Unsicherheiten durch überzogene Nähebedürfnisse der Kinder geäußert. Wenn Lehrer(innen) den Eindruck haben, als Ersatzmutter, Ersatzvater, Onkel, Tante oder Schwester betrachtet zu werden, erzeugt dies ambivalente Empfindungen: Zum einen Verständnis für die Suche der Kinder nach emotionaler Unterstützung, da Lehrkräfte unter der Woche oftmals mehr Zeit mit ihnen verbringen als Vater oder Mutter. Von männlichen Lehrkräften wird die Anhänglichkeit mancher Kinder mit dem Mangel an männlichen Bezugspersonen erklärt. Zum anderen aber entstehen durch solche kindlichen Interaktionsbedürfnisse aber auch Befürchtungen, Distanz wahren und sich abgrenzen zu müssen, zumal dann, wenn Kinder ihre Kontaktwünsche mit körperlichen Berührungen zum Ausdruck bringen.

4. Ergebnisse aus den Gruppeninterviews mit den Schüler(inne)n

Alle interviewten Schüler(innen) befinden sich in schulischer Tagesbetreuung oder besuchen eine Klasse/Schule in der verschränkten Organisationsform. Die Schüler(innen) sollten über die Qualität der Beziehung zu ihren Lehrkräften im „Vormittagsunterricht“ und in den Lern- und Freizeitteilen des Schulnachmittags Auskunft geben. Insgesamt haben die Kinder ein besseres und entspanntes Verhältnis zu den Lehrenden, die an den Nachmittagen anwesend sind. Die Schüler(innen) äußerten sich auch über Eigenschaften und Persönlichkeitsmerkmale und nahmen Stellung zu der Frage, in welchen Rollen und Funktionen sie ihre Lehrpersonen wahrnehmen. Veränderte Wünsche, Interessen und Bedürfnisse von Kindern an Person und Verhalten ihrer Lehrkräfte können Indikatoren einer sich im Wandel befindenden pädagogischen Beziehung sein. Die Stellungnahmen der Kinder und Jugendlichen wurden anonymisiert und codiert; die gewählten Zwischenüberschriften sollen „typische“ miteinander vergleichbare Argumentationsweisen wiedergeben.

4.1 Lehrer(innen) müssen freundlich, humorvoll und witzig sein

An allen Schultypen wünschen sich Schüler(innen) Lehrkräfte, die lustig und humorvoll sind, Spaß verstehen und viel lachen. In den Beschreibungen kommt zum Ausdruck, dass Engagement und ein authentischer, unverkrampfter, freundlicher Umgang von den Kindern sehr positiv wahrgenommen wird. Dazu gehört auch eine aufmunternde, lobende und anerkennende Haltung. Insbesondere in den Lernzeiten des Nachmittages wünschen sich die Schüler(innen) eine etwas aufgelockerte Atmosphäre.

„Weil es am Nachmittag nicht alles so ernst ist. Also es ist eher lustig und weiß nicht, am Vormittag muss man still da sitzen und den Mund halten“ (AHS BA II 2009, 6).

Freundlichkeit und Humor werden gekoppelt mit dem Wunsch nach Hilfsbereitschaft und einem grundsätzlichen Interesse an der Person des Schülers/der Schülerin. Unterstützung und Hilfsbereitschaft im Bereich des Lernens sind verbunden mit der Fähigkeit einer Lehrperson, den Stoff verständlich erklären zu können.

„Er muss Humor haben, er muss einen Spaß verstehen, er darf nicht so streng sein. Er muss sozusagen ein guter Freund sein, ja, er darf nicht so schwierig sein, und er sollte halt gut erklären können (...). Er muss nett sein, (...) er muss Späße vertragen, er muss in schwierigen Situationen helfen können“ (HS V I 2009, 7).

Die Schüler(innen) verbuchen unter „Humor“ auch eine Lehrperson, die den Schüler/die Schülerin mit aufmerksamer Wachheit verfolgt, Interesse an der Person bekundet und hilfreiche Rückmeldungen gibt, auch zur Entwicklung des Leistungsstandes. Hand in Hand mit einer von den Kindern erspürten humorvollen, affirmativen Haltung geht eine Anerkennung und Wertschätzung der Schülerpersönlichkeit einher, die darin besteht, Lehrkräfte mögen zuhören und sich den Belangen der Kinder und Jugendlichen zuwenden.

4.2 Lehrpersonen müssen Kinder mögen und mit ihnen reden wollen

In Hinblick auf Kommunikations- und Ansprechbereitschaft erleben die Schüler(innen) die Lehrkräfte in schulischer Tagesbetreuung als offener und zugewandter ihnen gegenüber. Die Schulnachmittage kennzeichnen sich, den Wahrnehmungen der Kinder zufolge, durch weniger Stress. Aus diesem Grund wären auch die Lehrkräfte weniger streng und ließen mehr Raum für Gespräche zu.

„Wir können halt mit den Lehrern alles besprechen (...) Ja, also sie sind auf jeden Fall nicht so streng und man kann halt mehr reden, und man kann halt auch Pausen machen beim Schreiben und nicht so, wie während der Stunde, alles durchmachen (...) Ja, also mit den Lehrern da in der Nachmittagsbetreuung, da kann man viel offener reden und die finde ich einfach auch netter. Aber wahrscheinlich nur, weil sie nicht so einen Stress haben, wie die am Vormittag“ (AHS BA I 2009, 2 f.).

Gleichzeitig wird von Seiten der Schüler(innen) das persönlichere Verhältnis, ein ausgeprägtes wechselseitiges Wissen voneinander und eine über Schul- und Leistungsbelange hinausgehende Gesprächs- und Verständigungsbereitschaft angeführt. Kinder und Jugendliche scheinen ein feines Gespür zu besitzen, ob und inwiefern die Lehrkräfte an ehrlichen und wahrhaftigen Gesprächen mit ihnen wirklich interessiert sind.

„Ja, man hat ein besseres Verhältnis zu den Lehrern. Man weiß einfach mehr über die Lehrer, weil man über den Tag, zum Beispiel in der Mittagspause draußen mit den Lehrern ein bisschen spazieren geht, dann kann man mit den Lehrern ein bisschen über Sachen reden, die man zum Beispiel im normalen Unterricht einfach nicht fragen kann oder in den kurzen Pausen. (...) Das hat man in der Mittagspause, im Nachmittagsunterricht viel intensiver. Da kann man wirklich mit den Lehrern über normale Dinge reden und so (...). Über privat und alles (...), ich glaube, das unterscheidet einfach die Lehrerschaft von den anderen, die was da sind die Lehrer (an den Vormittagen, U.P.)“ (HS SP II 2009, 3).

Deutlich wird auch, dass der dicht gedrängte Unterrichtsalltag an den Vormittagen durch die knapp bemessenen Pausenzeiten keinen Raum für Gespräche und Beratungen bietet. Lehrpersonen sollten – unabhängig ob im Vormittags- oder im Nachmittagsbereich – den Schüler(inne)n das Gefühl geben, sie als Person wahrzunehmen und als Individuum wertzuschätzen.

„Ja (...) am Vormittag müssen sie unterrichten, das ist – das müssen sie ja, aber da (an den Nachmittagen, U.P.) sind sie viel kamoter³ auch, weil nicht so viel Schüler sind, weil wenn man dreißig Schüler hat in der Klasse, das ist schon etwas Anderes, als wenn man nur zehn oder (...) fünfzehn Schüler (...) hat. (...) Und auch, was ich denke, bei einem guten Lehrer, der soll nicht so verbissen sein wie alte Lehrer, oder er soll nicht so ausgebraucht sein“ (AHS SM II 2009, 8).

Es wird auch eingefordert, die Lehrer(innen) an den Nachmittagen mögen mit Schüler(inne)n auf Augenhöhe kommunizieren und die Funktion von Mentor (inn)en einnehmen. Gerade an den Schulnachmittagen haben die Schüler(innen) den Eindruck, dass die im Team der Tagesbetreuung bzw. im Ganztagesbereich tätigen Lehrkräfte Kinder und Jugendliche grundsätzlich akzeptieren und mögen.

„Irgendwie mögen die (Lehrer(innen), U.P.) die Kinder und irgendwie, man glaubt, man kennt die irgendwie schon länger. (...) Ja, also irgendwie, wenn man redet und so etwas, dann glaubt man, man – man kennt sie wirklich länger oder so etwas, man fühlt sich wohl auch bei denen“ (HS SV II 2009, 7).

Diese Wahrnehmungen tragen dazu bei, dass bei den Schüler(inne)n in Anwesenheit dieser Lehrenden ein Gefühl der Vertrautheit entstanden ist. Interessant ist auch, dass Lehrpersonen, die als authentisch und gesprächsbereit charakterisiert werden, von allen Schüler(innen) der Lerngruppe gemocht werden.

4.3 Lehrkräfte müssen Geduld haben, erklären können und Sympathie zeigen – unabhängig vom Leistungsstand

Schüler(innen) können es nicht leiden, wenn Lehrkräfte ungeduldig sind oder gar herumschreien, und sie Angst haben müssen, ins „Fettnäpfchen“ zu treten (vgl. AHS SM I 2009, 4; HS SP I 2009, 3). Offenbar unterscheiden Kinder auch

zwischen Lehrkräften, die sich nach dem Fachunterricht von den Schüler(inne)n abwenden, und anderen, denen daran liegt, dass die Inhalte verstanden und angewendet werden können.

„Die am Vormittag, die Lehrer, sind viel strenger und viel schlimmer (...), die haben keine Zeit. Die schauen, dass sie den Stoff fertig kriegen und aus der Klasse hinauskommen“ (HS V II 2009, 3).

Der hektische, starre Ablauf einer „Unterrichtsschule“ wird immer wieder kritisiert. So haben die Kinder den Eindruck, „selber schuld“ zu sein, „wenn man nicht mitkommt“ (vgl. HS V II 2009, 4). Im Kontext mit der als lockerer wahrgenommenen Atmosphäre, begrüßen die Kinder auch die Bereitschaft der Lehrkräfte, nicht verstandene Fachinhalte wiederholt zu erklären. In der Tat haben viele der interviewten Kinder Befürchtungen, ihren Lehrer(innen) im Fachunterricht an den Schulvormittagen Fragen zu stellen, aus Angst vor Zeitmangel, aus Angst vor der Situation, das Erklärte erneut nicht zu verstehen und aus Angst vor Stigmatisierung für das nicht Gewusste. Die Lehrkräfte im ganztägigen Bereich sind ...

„meistens auch nicht so gereizt (...). Wenn man was nicht versteht, dann erklären sie es dir (am Nachmittag, U.P.) ruhig, und nicht so wie in unter der Stunde schnell, schnell, sondern immer langsam und alles (...). Und, also, sie sind sehr hilfsbereit, also sie helfen einem immer“ (AHS SM II 2009, 3).

„Wenn wir jetzt zum Beispiel beim Rechnen eine Art nicht kapieren, dann gehen wir es herunter (in der Tagesbetreuung, U.P.) durch, und dann meistens kapieren wir das, weil sie auf eine andere Art das erklärt (...). Und auch nicht so hektisch (...). Sie lässt sich Zeit“ (HS V II 2009, 2).

Der in der Diskussion um die Vorteile der Ganztagschule wiederholt erwähnte „Zeitfaktor“, macht sich für Schüler(innen) positiv bemerkbar, wenn Lehrer(innen) die verfügbare Lernzeit nutzen, um alternative Lösungswege aufzuzeigen, und Kinder ermuntert werden, eigene Fragen zu stellen.

Aus Studien über schulische Sozialisationsprozesse geht hervor, dass Stigmatisierungen sowie Erfahrungen von Ungerechtigkeit und Ungleichbehandlung durch Lehrkräfte von Schüler(inne)n sehr übelgenommen werden. Die leistungsstärkeren und leistungsmotivierten Schüler(innen) würden oftmals bevorzugt und genossen eher die Sympathien der Lehrkräfte. Umso mehr schätzen Schüler(innen), wenn die Zuwendung der Lehrpersonen unabhängig von der Frage nach dem Leistungsstand ist. Es zeigt sich, dass die Kinder auch nicht ständig auf die Leistungsthematik oder auf ihr Leistungsniveau angesprochen werden wollen.

„Sie machen uns jetzt nachher nicht schlecht, dass sie sagen, „Das hättest aber besser machen können“ (...). Sie sagen eher, also, „Macht nichts. Tun wir halt ein bisschen mehr üben, und dann geht es das nächste Mal besser“ (...). Und sie ermutigen uns eigentlich. Sie machen uns nicht runter“ (AHS BA I 2009, 5).

Ganz offensichtlich leiden Kinder unter herabsetzenden Zurechtweisungen bezüglich ihres Leistungsstandes und schätzen an ihren Lehrkräften im Lernbereich des Nachmittages Ermunterungen und individuelle Unterstützung. Darüber hinaus zeigen sie ein ausgeprägtes Gespür für nachlassendes Engagement bzw. für die Erweckung des Eindrucks, „abgemeldet“ oder „aufgegeben“ zu werden. Eine Lehrperson, die sich glaubhaft dafür einsetzt, zu allen ihren Schüler(innen) einen guten sozialen Kontakt herzustellen, und sich auch von gelegentlichen negativen Situationen nicht irritieren lässt, genießt auf diese Weise auch das Privileg, von den Kindern und Jugendlichen geschätzt und gemocht zu werden.

„Wir mögen sie eigentlich alle, und sie mag uns auch alle (...). Ja, auch wenn wir oft einmal nicht so, auch wenn oft ein paar schlimm sind ein bisschen, tut sie sie trotzdem nicht hängen lassen, und sie setzt sich auch wirklich für jeden ein, wenn irgendwas nicht passt“ (HS SV I 2009, 7).

4.4 Lehrer(innen) sollten Spielpartner und Freunde sein

Mit einer erweiterten Rolle der Lehrperson als Spielpartner oder Freundin steigt das Ansehen in den Augen der Kinder, ohne dass der Respekt schwindet.

„Ja, (die Lehrkräfte im Nachmittagsbereich sind, U.P.) viel feiner als oben die Lehrer, aber natürlich haben wir den gleichen Respekt wie oben (...), aber trotzdem, die sind beides. Sie können – sie sind so Lehrer und so Freund. Sie sind dazwischen“ (HS V II 2009, 4).

„Manche sind eben wirklich wie Freunde. Oder sie sind auch so sehr hilfsbereit und Partner eher (...). Sie helfen immer (...) man kann sie alles fragen“ (AHS SM I 2009, 4).

Ein „Mittelding“ zwischen Lehrkraft und Freund – diese Äußerung wurde immer wieder festgemacht an der wahrgenommenen ausgeprägten Unterstützungs- und Kommunikationsbereitschaft der Lehrkräfte im ganztägigen Schulbereich.

„Also Freunde nicht direkt, aber schon Spielpartner halt, Aktivitäten, man kann halt mit ihnen dann spielen (...). Ja sie sind nicht ganz Lehrer. Also ein Mittelding zwischen Freund und Lehrer, aber ein bisschen mehr zum Lehrer halt noch (...). Zum Beispiel (...), mein Mathe-Lehrer ist auch in der Nachmittagsbetreuung – mit dem rede ich auch oft (...), kann ich auch über andere Themen und so reden. Also, was ich zum Beispiel am Wochenende machen werde, und was ich in den Sommerferien oder so machen werde“ (AHS SM II 2009, 4 f.).

Die Kinder respektieren das Bedürfnis nach Distanz und wissen, dass sich auch Lehrkräfte, die sie als „Freunde“ bezeichnen, nicht alles gefallen lassen. Interessant ist jedoch immer wieder das breite Berufsrollenset, das Lehrenden in schulischer Tagesbetreuung seitens der Schüler(innen) zugeschrieben wird.

„Sind Lehrer und Freunde (...) Berater, Aufpasser, alles einfach. Sie können, sie haben einfach alle Seiten (...) Vielleicht ist es auch, wenn man mit den Eltern nicht so reden kann, dass man wenigstens eine Person hat, mit der man reden kann“ (HS SP II 2009, 5).

Zu den berufsbezogenen Rollensegmenten, wie Tutor(in), Lern- und Laufbahnberatende werden sukzessive Freizeitrollen, wie Freund(in) oder Spielpartner(in), aber auch Familienrollen hinzugefügt.

4.5 Der Lehrer/die Lehrerin: ein bisschen so wie Mama oder Papa?

„Ja sie – weiß ich nicht – sie ist einfach auch wie eine Freundin geworden, obwohl sie noch nicht so lange an der Schule ist. Also auf einer Seite eine Freundin, auf der anderen Seite so wie Mutti, auf der anderen Seite wieder eine Lehrerin (...), wie eine Schwester (...), alles einfach“ (HS SP II 2009, 6).

Die Ganztagschule tritt mit dem Anspruch an, ein erweitertes Konzept und eine gesellschaftliche Gesamtverantwortung für Bildung zu besitzen, eine Antwort auf demografischen und familialen Wandel zu sein und eine familienergänzende Funktion wahrzunehmen, bzw. Kindern in sozialer Hinsicht Sozialisationsgelegenheiten zu bieten, die im Verband der Familie nicht mehr zwangsläufig gegeben sind. Gleichzeitig wird die „Famialisierung“ der Schule und die „Scholarisierung“ der Freizeit kritisiert (vgl. Kolbe u.a. 2009). Für die Kinder scheint sich nicht zwangsläufig ein Problem zu ergeben, wenn Lehrkräfte wie Familienmitglieder auf sie wirken.

„Unser Klassenvorstand ist so. Der ist so wie ein Papa für uns alle (...). Der ist wirklich so (...), für alle (...). Seit wir in die Klasse gekommen sind, der hat uns immer geholfen, der hat uns immer bei den Lehrern probiert wieder gut zu machen, wenn wir uns bei den Lehrern schlecht gemacht haben. Der ist immer zu uns gestanden. Also der hat wirklich nie ein schlechtes Wort über uns verloren oder so, und er hat echt sehr viel mitgemacht mit unserer Klasse. Also das ist echt ein Lehrer, der was Nerven hat“ (HS SP II 2009, 5).

Die gewünschten, engeren Beziehungen den Kindern gegenüber haben zur Folge, dass Lehrkräfte nicht mehr ausschließlich als Unterrichtende und Lehrende angesehen werden. Dennoch handelt es sich hier nicht um einen Prozess der Rollendiffusion und auch nicht um Distanzlosigkeit oder Untergraben der Autorität.

„Naja, also sie sind halt nicht wirklich Lehrer, sondern eigentlich eher, also eigentlich wie ein Elternteil, weil sie helfen uns, so wie wenn wir, also wenn die Eltern uns bei der HÜ (Hausübung, U.P.) helfen würden“ (AHS BA I 2009, 3).

Von einigen Kindern werden auch in dieser Hinsicht die zeitlichen Ressourcen der ganztägigen Schule angesprochen. So erscheint es logisch und nachvollziehbar, dass eine Lehrerin die Rolle einer „Ersatzmutter“ einnehmen kann, wenn der Kontakt unter der Schulwoche zeitintensiver ist, als die mit den Eltern verbrachten Zeiten.

„Ja, ich habe eine Lieblingslehrerin. Sie ist eigentlich wie meine Mama. Sie ist nett, sie tröstet mich auch, wenn ich traurig bin, halt eben so“ (VS PR II 2009, 4).

Aber auch die jüngsten hier befragten Kinder sind sich der Tatsache bewusst, dass eine Lehrkraft weder „Ersatzmutter“ noch -„vater“ sein kann, und sie wünschen dies auch explizit nicht. Für Annahmen einer „Konkurrenzsituation“ um das Kind zwischen den sozialen Systemen Familie und Schule gibt es in den Daten keine Anhaltspunkte.

4.6 Lehrkräfte müssen Personen des Vertrauens sein und dürfen Geheimnisse nicht weitererzählen

Akzeptanz und Vertrauen haben sich schon in der Forschung über Gewalt an Schulen als präventive Faktoren erwiesen (vgl. Tillmann u.a. 1999). Für Schüler(innen) an ganztägig geführten Schulen ist Vertrauen offenbar die wichtigste Basis für eine als echt erachtete Gesprächsbereitschaft. Dabei geht es vor allem darum, dass die Lehrkraft die Mitteilungen der Schüler(innen) nicht einmal in guter pädagogischer Absicht weiterleiten soll, denn mitunter sind die Konsequenzen nicht absehbar.

„Also ich kann nur einer Lehrerin meine Geheimnisse anvertrauen, und das ist (...) meine Integrationslehrerin. Sonst kann ich gar keiner Lehrerin Geheimnisse anvertrauen. Sie erzählen alles meiner Mama (...). Und dann krieg ich Schläge“ (HS SP I 2009, 5).

In der Regel wenden sich die Schüler(innen) mit außerschulischen Problemen selten an ihre Lehrpersonen – auch in Kenntnis der sich daraus ergebenden Rollenkonflikte für Lehrkräfte, die, wenn Gefahr im Verzug ist, ihren Dienstvorgesetzten, den Erziehungsberechtigten oder dem Jugendamt eine Meldung zu machen verpflichtet sind. Die Schüler(innen) wollen jedoch vorab eine Sicherheit, dass problembezogene Gespräche vertraulich behandelt werden.

„Ja, wenn irgendwas in der Familie ist, und wenn man einen Lieblingslehrer hat und dem das anvertraut, darf der das nicht irgendwie, wenn du weg bist, einem anderen Lehrer sagen (...), sondern die müssen sich das für sich behalten (...), zum Beispiel einer, eine Freundin von mir, die hat, also sie wohnt bei ihrer Oma (...). Sie hat nicht so eine richtige Bezugsperson“ (AHS SM II 2009, 8).

Lehrer(innen) sind mitunter die zentrale Bezugsperson für die Kinder, um deren Bedeutung ein Bewusstsein vorhanden sein sollte. Von Lehrpersonen des Vertrauens wird eine symmetrische face-to-face-Kommunikation verlangt. Diese Erwartung einer egalitären Gesprächskultur dürfte eine persönliche und pädagogische Herausforderung an das Rollenverständnis der Lehrkräfte sein.

Fazit

Gerade im Ganztags schulbereich sind Lehrerinnen und Lehrer die wichtigsten Ansprechpartner(innen) hinsichtlich schulbezogener Normen; sie sind soziale Vorbilder und mitunter emotionale Bezugspersonen. Stehen professionelles Selbstverständnis und die Ausgestaltung der berufsbezogenen Rollen von Lehrkräften in Einklang mit den seitens der Schüler(innen) an sie gerichteten Wünschen? Größtenteils decken sich die Selbstwahrnehmungen der Lehrkräfte mit den Erwartungen der Schüler(innen). Unterschätzt wird von Seiten der Schüler(innen), dass Lehrer(innen) an den Schulnachmittagen unter Lärm, Unruhe und unzureichenden sozialen Kompetenzen mancher Kinder leiden. Während Schüler(innen) die Ansicht vertreten, an den Schulnachmittagen sei aufgrund der geringeren Gruppengrößen der „Stress“ für ihre Lehrpersonen geringer, so ergeben sich hier doch erhebliche Diskrepanzen. Lehrer(innen) fühlen sich mit ihren heterogenen Nachmittagsgruppen oftmals in fachdidaktischer Hinsicht und in Gestaltung und Umsetzung der individuellen Lernförderung überfordert. Die Lehrer(innen)bildung würde nicht hinreichend auf den Umgang mit veränderten Lernkulturen vorbereiten, des Weiteren fehlen didaktische Konzepte für den Umgang mit heterogenen Lerngruppen.

Als soziales Vorbild und Ansprechpartner(in) über schulische Belange hinweg, sind Lehrpersonen an allen Schultypen für die ihnen anvertrauten Schüler(innen) von immenser Bedeutung. Vor allem die Gesprächsbereitschaft und der Wunsch der Kinder, die gegebenen Informationen vertraulich zu behandeln, dürfen in ihrer sozialen Tragweite nicht unterschätzt werden. Das immer wieder hervorgehobene, als besser eingeschätzte Verhältnis zwischen Lehrpersonen und Schüler(innen) ist, den qualitativen Befunden zufolge, darauf zurückzuführen, dass Lehrkräfte ihre Rolle als ausschließliche Wissensvermittler(innen) verlassen und sich auf die mit dem Ganztag einhergehenden veränderten und erweiterten sozialen und emotionalen Bedürfnisse ihrer Schüler(innen) eingestellt haben. An den ganztägigen Schulformen mit verschränkter Organisationsform ist dieser habituelle Wandel noch ausgeprägter als an Schulen, die eine Tagesbetreuung anbieten. Die Schüler(innen) wiederum haben ein gutes Gespür für ein ernsthaftes, authentisches soziales Interesse der Lehrkraft an ihrer Person und geben die von Lehrkräften erfahrene Zuwendung zurück – ein Vorteil auch für die Kommunikation im Unterricht.

Anmerkungen

- 1 Volksschulen (VS) umfassen die Jahrgangsstufen 1-4. Die Hauptschule (HS) endet nach Jahrgangsstufe 8, und bei den Allgemeinbildenden Höheren Schulen (AHS) handelt es sich um Gymnasien mit realisiertem oder sprachlichem Zweig, die nach 12 Jahren zur Matura führen. Mit Beginn des Schuljahres 2009/10 wurden die Hauptschulen zu Neuen Mittelschulen (NMS).

- 2 In diesem Beitrag wird auf eine detaillierte Darstellung der Interviewauszüge, die zur Konstruktion der Argumentationsmuster geführt haben, verzichtet (vgl. dazu Popp 2008; 2009)
- 3 „Kamot“ ist ein Begriff aus dem Kärntner Dialekt, der so viel meint wie lässig, bequem, gelassen oder cool.

Literatur

- Arnold, Bettina/Stecher, Ludwig 2007: Ganztagsschule aus der Sicht von Schülerinnen und Schülern. In: Pädagogik 86. JG, Heft 3, S. 42-45
- Coelen, Thomas/Otto, Hans-Uwe (Hrsg.) 2008: Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch. Wiesbaden
- Herrmann, Ulrich 2008: Lehrende und helfende Erwachsene für ganztätig arbeitende und lernende Schüler. In: Wunder, Dieter (Hrsg.): Ein neuer Beruf? Lehrerinnen und Lehrer an Ganztagschulen. Schwalbach/Ts., S. 9-25
- Holtappels, Heinz Günter/Klieme, Eckhard/Rauschenbach, Thomas/Stecher, Ludwig 2008²: Ganztagsschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der „Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen“ (StEG). Weinheim/München
- Kolbe, Fritz-Ulrich/Reh, Sabine/Fritzsche, Bettina/Idel, Till-Sebastian/Rabenstein, Kerstin (Hrsg.) 2009: Ganztagsschule als symbolische Konstruktion. Fallanalysen zu Legitimationsdiskursen in schultheoretischer Perspektive. Wiesbaden
- Neueg, Georg Hans 2004: Figuren der Relationierung von Lehrerwissen und Lehrerkönnen. In: Hackl, Bernd/Neueg, Georg Hans (Hrsg.): Zur Professionalisierung pädagogischen Handelns. Münster, S. 1-26
- Popp, Ulrike 2008: Lehrkräfte in schulischer Tagesbetreuung. Zur Diversität der Bildungs- und Erziehungsarbeit an den Schulnachmittagen (unveröffentlichter Forschungsbericht). Klagenfurt, S. 1-68
- Popp, Ulrike 2009: Soziales Lernen als Herausforderung in der Ganztagschule. In: Die Ganztagschule, 49. JG, Heft 1, S. 5-23
- Radisch, Falk/Stecher, Ludwig/Klieme, Eckhard/Kühnbach, Olga 2007: Unterrichts- und Angebotsqualität aus Schülersicht. In: Holtappels, Heinz-Günter/Klieme, Eckhard/Rauschenbach, Thomas/Stecher, Ludwig (Hrsg.): Ganztagsschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der „Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen“ (StEG). Weinheim/München, S. 227-260
- Terhart, Ewald 1996: Berufskultur und professionelles Handeln bei Lehrern. In: Combe, Arno/Helsper, Werner: Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt/M., S. 448-471
- Tillmann, Klaus-Jürgen/Holler-Nowitzki, Birgit/Holtappels, Heinz Günter/Meier, Ulrich/Popp, Ulrike 1999: Schülergewalt als Schulproblem. Verursachende Bedingungen, Erscheinungsformen und pädagogische Handlungsperspektiven. Weinheim/München.
- Wunder, Dieter 2008: Der Lehrerberuf an Ganztagschulen ist ein vielversprechender Beruf – Ein subjektives Plädoyer. In: ders.: Lehrerinnen und Lehrer an Ganztagschulen. Schwalbach/Ts.