pedocs
Open Access Erziehungswissenschaften

DIPF

Idel, Till-Sebastian; Kunze, Katharina

Entwicklungsaufgabe Ganztagsschule. Neue Zuständigkeiten und professionelle Anforderungen - am Beispiel Rheinland-Pfalz

Die Deutsche Schule 100 (2008) 1, S. 97-108

Quellenangabe/ Reference:
Idel, Till-Sebastian; Kunze, Katharina: Entwicklungsaufgabe Ganztagsschule. Neue Zuständigkeiten und professionelle Anforderungen - am Beispiel Rheinland-Pfalz - In: Die Deutsche Schule 100 (2008) 1, S. 97-108 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-272424 - DOI: 10.25656/01:27242

https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-272424
https://doi.org/10.25656/01:27242

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:

Digitalisiert

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

Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft

Till-Sebastian Idel / Katharina Kunze

Entwicklungsaufgabe Ganztagsschule

Neue Zuständigkeiten und professionelle Anforderungen – am Beispiel Rheinland-Pfalz

Development task of all-day-schooling
New responsibilities and professional requirements – at the example of Rhineland-Palatinate

Die Einführung der Ganztagsschule konfrontiert Lehrerinnen und Lehrer mit neuen Strukturproblemen und Entwicklungsaufgaben. Es gilt, eine Übertragung der Halbtagsschule auf den Nachmittag zu vermeiden und die Ganztagsschule schülerorientiert zu gestalten. Dies kann nur durch eine reflexive kollegiale Entwicklungsarbeit gelingen.

Schlüsselwörter: Ganztagsschule, Schulentwicklung, Lehrerarbeit

Exceeding the conventional limits of schooling, the introduction of all-day-schools in Germany brings along new challenges and unknown structural issues for teachers. Important tasks are the avoidance of an unreflected transmission of conventional of school-education to all-day-schooling and to produce arrangements not only on behalf of the pupils but involving them. It becomes obvious, that they can only be fulfilled by a vast improvement of reflective teacher-cooperation.

Keywords: all-day-schooling, school-development, teacher-work

Die Einführung von ganztagsschulischen Angeboten stellt im Prozess der deutschen Schulreform eine deutliche Transformation äußerer Systemstrukturen dar: Langsam wird hierzulande mit der bis 1900 zurückreichenden Tradition der Halbtagsschule gebrochen. Mit der Einführung ganztagsschulischer Angebote in Reaktion auf PISA hat sich eine hohe Nachfrage hinsichtlich systematischer Forschung ergeben, es besteht großes bildungspolitisches Interesse an Erkenntnissen zu Ganztagsschulen und ein erheblicher Bedarf an begleitender Evaluation. Entsprechend der bislang geringen Bedeutung von Ganztagsschulen hierzulande war auch die Forschung zu Ganztagsschulen in der Erziehungswissenschaft eher schmal und als Forschungsfeld in Form von Einzelstudien nicht systematisch ausdifferenziert und integriert (vgl. den Überblick in Ludwig 1993; Holtappels 2006). Über die kooperativen institutionellen Entwicklungsprozesse, die faktische Ausgestaltung der Lernarrangements, die professionellen Anforderungen auf der Lehrer- sowie die Wirkungen auf Schülerseite ist bislang wenig bekannt (vgl. Bettmer u.a. 2007; Prüß 2007; Oelerich 2005; Radisch/Klieme 2003). Momentan wird in einigen bundesländerspezifischen sowie -übergreifenden Projekten zur Ganztagsschule ge-

forscht (vgl. die Übersicht von Prüß u.a. 2007). Viele Projekte haben sich im Forschungsnetzwerk Ganztagsschule assoziiert, dessen Leitprojekt die gemeinsam vom Deutschen Jugendinstitut (DJI), dem Deutschen Institut für internationale Pädagogische Forschung (DIPF) sowie dem Institut für Schulentwicklungsforschung (IFS) betriebene bundesweite Längsschnittstudie zur Entwicklung von Ganztagsschulen ist (StEG, siehe: www.projekt-steg.de; Holtappels u.a. 2007).

Im folgenden Beitrag möchten wir ausgewählte Ergebnisse (vgl. ausführlicher Kolbe u.a. 2006) der wissenschaftlichen Begleitforschung zu den neuen Ganztagsschulen in Rheinland-Pfalz[1] vorstellen, die von einer Projektgruppe an der Universität Mainz im Auftrag des rheinland-pfälzischen Ministeriums für Bildung, Wissenschaft, Jugend und Kultur durchgeführt wurde. Ziel des Forschungsprojektes war eine *prozessbezogene Analyse von Gelingens- und Misslingensbedingungen* in der Startphase des bildungspolitischen Programms der Landesregierung. Im Mittelpunkt der Begleitforschung standen zwei grundlegende Fragen: *Welche* Konzepte hatten die beteiligten Schulen *wie* für ihr Ganztagsangebot entwickelt? Und wie würden sie diese in den ersten beiden Jahren der Durchführung des Angebots implementieren? Es ging also darum, die konzeptionelle Angebotsentwicklung prozessbegleitend in den beteiligten Schulen zu untersuchen.

Im Rahmen eines dualen Projektdesigns in Form von zwei Teilprojekten näherte sich die wissenschaftliche Begleitung dem Reformprozess aus verschiedenen analytischen Perspektiven und mit unterschiedlichen methodischen Ansätzen: Im Rahmen einer Fragebogenstudie wurde, dem Ansatz einer externen Evaluation folgend, mit standardisierten quantitativen Instrumenten an 24 Schulen ein Monitoring des Innovationsprozesses durchgeführt. Dadurch konnten belastbare Aussagen über Entwicklungsverläufe, über die Häufung typischer Problemkonstellationen bei der Planung und Realisierung des Angebots sowie dessen Akzeptanz bei den Akteuren erhoben werden. Die standardisierte Erhebung wurde kombiniert mit einer Analyse der Entwicklungsprozesse an vier kontrastierenden Einzelschulen, konkret: einer Schule mit besonderem Förderschwerpunkt, einer Hauptschule, einer Realschule und einem Gymnasium. Diese Form fallorientierter Praxisforschung ermöglichte eine mikrologische Analyse des Zusammenwirkens verschiedener inner- und außerschulischer Faktoren bei der Entwicklung und Umsetzung des Ganztagsschulangebots. Darüber hinaus konnte die wissenschaftliche Begleitung zum Gelingen der konkreten Schulentwicklungsprozesse beitragen, indem die Akteure vor Ort durch systematische Rückkopplung der Ergebnisse prozessbegleitend unterstützt wurden.

Die Auswahl der hier vorgestellten Forschungsergebnisse gründet sich auf eine systematische Fragestellung, nämlich: Welche grundlegenden Strukturprobleme

1 Im innerdeutschen Vergleich nimmt Rheinland-Pfalz in der neueren Entwicklung eine Vorreiterrolle ein. Seit 2002 haben dort mittlerweile über 400 Schulen aller Schularten ein Ganztagsangebot eingerichtet. Sie stellen im Bundesvergleich eine gewisse Besonderheit dar.

bringt die Ausweitung des Schulischen im Fall der rheinland-pfälzischen Ganztagsschule in Angebotsform mit sich und welche neuen Anforderungen und Zuständigkeiten erwachsen daraus an die Lehrer/innen? In einem ersten Schritt werden wir gedankenexperimentell Spannungsverhältnisse ausbuchstabieren, welche sich aus den bildungspolitisch gesetzten Rahmenvorgaben der neuen Ganztagsschulen in Rheinland-Pfalz ergeben. Unser Zugang lässt sich dabei als eine Handlungs- und Strukturtheorie vermittelnde Perspektive beschreiben (vgl. dazu bspw. Helsper u.a. 2001). Im Anschluss daran extrapolieren wir an Hand eines Fallbeispiels einige zentrale Problemstellungen und geben einen knappen Überblick über daran anknüpfende Forschungsergebnisse. Wir enden mit einem kurzen Fazit, das erste Thesen formuliert, die u. E. für eine Reflexion ganztagsschulischer Entwicklungsvorhaben weiterführend sein könnten.

1. Ganztagsschule in Rheinland-Pfalz – zwischen freiwilliger Verpflichtung und schulischer „Nicht-Schule"

Die „Ganztagsschule in Angebotsform" in Rheinland-Pfalz setzt auf lokale Schulentwicklung im Rahmen bildungspolitischer Gestaltungsvorgaben. Diese Rahmenvorgaben der Steuerungsebene eröffnen der Einzelschule zwar einen ausgeprägten, individuellen Gestaltungsraum. Die einzelschulischen Akteure können diese gegebenen Strukturdispositionen jedoch nicht aus den Angeln heben, sie müssen sich handelnd mit ihnen auseinandersetzen.

Von erheblicher Relevanz für die Entwicklung des rheinland-pfälzischen Ganztagsangebots vor Ort sind insbesondere zwei Setzungen. Erstens handelt es sich bei der Ganztagsschule um ein Angebot im folgenden Sinne: Die freie Entscheidung für die Teilnahme ist unmittelbar mit der Verpflichtung verbunden, für ein Jahr dabei zu bleiben. Aus der Erfahrungsperspektive der Schüler/innen bedeutet dies: die vormittägliche Schulpflicht dehnt sich auf den Nachmittag aus. Damit impliziert der freiwillige Entschluss, das Angebot zu nutzen – den in der Regel stellvertretend die Eltern unter größerer oder kleinerer Beteiligung ihrer Kinder treffen – auch die Akzeptanz der fortbestehenden Schulpflicht. Strukturell gesehen bleibt dadurch die Schule für die Schüler/innen, die das Angebot in Anspruch nehmen, auch am Nachmittag eine Zwangsveranstaltung. Die paradoxe Formulierung von der freiwilligen Verpflichtung soll dieses Spannungsverhältnis begrifflich pointieren. Der nachmittägliche Sozialisationsraum der Kinder und Jugendlichen, die jugendliche Lebenswelt, die Freizeit, die man zuvor in der Regel mit den Peers in mit dem Alter wachsender Autonomie selbst organisiert und mit Tätigkeiten ausgefüllt hat, wird mit der Präsenzpflicht im schulischen Raum heteronom gerahmt. Vor diesem Hintergrund stellt sich die grundsätzliche Frage, in welche Richtung die Ganztagsschulentwicklung läuft: Hin zu einer Verschulung jugendlicher Lebenswelten oder zu einem produktiven, anregungsreichen Angebot für kindliche und jugendliche Bildungsprozesse am Nachmittag, das über den strukturellen Kern der Schule als Unterrichtsanstalt hinausgeht?

Um einer bloßen Ausweitung von konventionellem Unterricht am Nachmittag vorzubeugen und um einzelschulische Qualitätsentwicklungsprozesse anzure-

gen, wurden in Rheinland-Pfalz – als zweite Setzung – auch inhaltliche bzw. pädagogisch-programmatische Gestaltungsvorgaben von ministerieller Seite formuliert. Damit wird von oben ein Innovationsrahmen vorgegeben, mit welchem das Ministerium die Innovationsrichtung gewissermaßen ‚per Verordnung' zu steuern versucht. Die Schulen sollen vier Angebotselementen Ausdruck verleihen: „unterrichtsbezogene Ergänzungen", „Förderung", „themenbezogenen Vorhaben und Projekte" sowie „Freizeit". In den ministeriellen Vorgaben für die inhaltliche Ausrichtung dominieren Vorstellungen einer „Öffnung" schulischen Lernens im Sinne von mehr Lebensweltbezug, einer stärkeren Schülerorientierung und einem „mit allen Sinnen lernen".[2] Implizit wird durch diese normativen Vorgaben in den ministeriellen Texten auf der Kehrseite ein Bild „konventioneller" schulischer Praxis konstruiert, das die Halbtagsschule als ‚Buchschule' hinterfragt und Lehrkräfte in den Einzelschulen auffordert, es in der Ganztagsschule besser zu machen.

In einem zur Zeit laufenden bundesländer-übergreifenden Forschungsprojekt zur Lernkultur in Ganztagsschulen (LUGS)[3] konnte nachgezeichnet werden, wie sich diese Ansprüchlichkeit der bildungspolitischen Ganztagsschuldiskussion in Begründungsfiguren von GTS-Lehrkräften und GTS-Schulleiter/-innen niederschlägt, die diese zumeist ungefragt in offenen Interviews entwickelten (vgl. Kolbe/Reh u.a. 2007; Kolbe/Reh u.a. 2008). In den Interviews mit Akteuren aus zwölf Einzelschulen aller Schulformen in Berlin, Brandenburg und Rheinland-Pfalz finden sich diese Ansprüche in gegenüber dem öffentlichen Diskurs gesteigerter Form wieder. Die Grenzen zwischen Schule und Familie, Lernen und Leben werden in den Begründungsmustern der Lehrer/innen und Schulleiter/innen deutlich verschoben. Es werden zum einen rhetorische Figuren einer umfassenden Abwertung der Familie konstruiert. Die Ganztagsschule wird im emotional-diffusen Sinne als sorgende und haltgebende Gegenwelt entworfen, die die familialen Defizite kompensieren soll. Zum anderen wird der Mangel in der Lernkultur der Halbtagsschule selbst verortet, wogegen die Überwindung der Grenze von informellen und formellen Lernprozessen sowie Unterricht und Freizeit gefordert wird.

In Rheinland-Pfalz wird den Schulen empfohlen, sich ihrem lokalen Umfeld zu öffnen und mit außerschulischen Partnern – vom Sport- und Musikverein, über die Kirche bis hin zum Internationalen Bund für Sozialarbeit – zu kooperieren; um letzteres zu forcieren, wurden mit Dachverbänden bzw. Trägern landesübergreifende Kooperationsvereinbarungen geschlossen. Letztlich ist diese für die Schulen verbindliche Rahmensetzung von der Intention getragen, nicht nur die Lernkultur der Schule über die aus der Halbtagsschule bekannte Unterrichtsdominanz hinaus zu erweitern, sondern auch personell den Kreis des pädagogischen Personals auszudehnen. Die inhaltliche Ausweitung von Schule soll also nicht allein den Lehrer/innen aufgebürdet werden, sondern soll

2 vgl. www.ganztagsschule.rlp.de
3 www.lernkultur-ganztagsschule.de

im Idealfall im Rahmen interprofessioneller Kooperation und auch in Zusammenarbeit mit Semiprofessionellen und Ehrenamtlichen erfolgen. In dergestalt neuen Kooperationszusammenhängen ist die Einzelschule explizit dazu aufgefordert, das *Spannungsverhältnis zwischen Schule und Nicht-Schule* auszugestalten.

In organisatorischer Hinsicht haben die rheinland-pfälzischen Ganztagsschulen die Wahl zwischen der Einrichtung von Ganztagszügen oder aber einem additiven Modell. Etwas holzschnittartig lassen sich zunächst drei organisationsbezogene ‚Grundsatzentscheidungen' herausarbeiten:

(1) Gerade in der additiven Organisationsform besteht prinzipiell die eher *strukturkonservative* Möglichkeit, die Veränderung nur auf das Angebot am Nachmittag zu beschränken und den Schulbetrieb am Vormittag unangetastet zu lassen. Eine Extremvariante besteht dann darin, den Nachmittag weitestgehend außerschulischen Kooperationspartnern zu überlassen. Diese erste Variante läuft im Kern auf die Konstellation zweier Schulkulturen in einer Schule hinaus, in welcher der Veränderungsdruck auf die Lehrer/innen schulpraktisch reduziert wird: Sie bleiben der Rolle der Expert/innen für die traditionelle schulische Kernaufgabe, den Unterricht, verhaftet, währen die diese Zuständigkeit überschreitenden Bereiche am Nachmittag anderen Professionellen überlassen bleiben. In diesem Delegationsmodell beschränkt sich der Handlungsraum der Lehrer/innen in der nachmittäglichen Ganztagsschule dann vorwiegend auf die unterrichtsnahen Aktivitäten.

(2) In der zweiten, von der bildungspolitischen Programmatik eher präferierten Variationsform wird zwar ebenfalls das Additums-Modell gewählt. Es wird jedoch Wert darauf gelegt, dass auch unterrichtsferne, projektförmige und freizeitnahe Angebote des Nachmittags zu einem respektablen Teil von Lehrer/innen bzw. in konstruktiver interprofessioneller Kooperation getragen werden. Potentiell geht dann mit dieser Form eine Erweiterung der Zuständigkeitsbereiche aller Beteiligten einher.

(3) Schließlich bleibt als dritte Variante noch die Einrichtung eines zügigen Angebots. Strukturell gesehen ist hier das schulkulturelle Innovations- bzw. Transformationspotenzial am größten, weil das konventionelle Kerngeschäft in den Veränderungsprozess eingebunden werden kann, bspw. wird eine Veränderung des gesamten Schultags durch eine flexiblere Zeitorganisation möglich. Allein die damit strukturell gegebene Verzahnung von unterrichts- und freizeitnahen Aktivitäten erfordert schon eine entsprechende Kooperation der beteiligten pädagogischen Akteure.

Im Rahmen dieser drei Szenarien stellen sich den Lehrer/innen – ganz allgemein gesehen – zwei Zonen der Veränderung ihrer Professionalität: Zum einen müssen sie Entwicklungskompetenz erwerben, um in kollegialer Entwicklungsarbeit das Ganztagsangebot hervorzubringen, und zwar umso mehr, je stärker sie sich selbst aktiv einbringen wollen. Zum anderen bildet dann die von den Akteuren einer Schule über Entwicklungsarbeit neu ge-

schaffene Organisations-, Lern- und Unterrichtskultur wiederum den Rahmen für das pädagogische Handeln der einzelnen Lehrer/innen am Nachmittag bzw. in den Ganztagsklassen, und das heißt vor allem: es verändern sich die Beziehungs- und Interaktionsformate zwischen Lehrer/innen und Schüler/innen. Strukturell ist mehr Nähe, weniger Distanz, mehr Beziehungsarbeit, mehr individualisierende Förderung und weniger Leistungsorientierung möglich. Die widerspruchsvollen Anforderungen des Lehrerhandelns (vgl. z.B. Helsper u.a. 2001, Helsper 2002) müssen auf spezifische Weise neu justiert werden, was zur Steigerung von Verstrickungen in den Lehrer-Schülerbeziehungen führen kann. Dies gilt insbesondere für die Spannungsverhältnisse von Nähe und Distanz sowie von Selbst- und Fremdbestimmung, aber auch etwa für die widersprüchliche Einheit von Person und Sache oder die gleichzeitige Anforderung von organisationsförmiger Rahmung und Interaktionssensibilität. Je nach Angebotsausgestaltung entstehen strukturell eine neue Unmittelbarkeit und eine neue Offenheit im Umgang zwischen Lehrer/innen und Schüler/innen.

2. „die sollen sich erholen" – ein Fallbeispiel zur subversiven Nutzung von schulisch instrumentalisierter Freizeit

Im Kontrast zu jugendlichen Lebenswelten außerhalb von Schule stellt die Frage nach Freizeit und deren Gestaltung an der Ganztagsschule einen besonders sensiblen Bereich dar – vielleicht manifestiert sich hier das Spannungsverhältnis von Schule und Nicht-Schule sowie das von Verpflichtung und Freiwilligkeit sogar in besonders zugespitzter Form. Der bewusste Umgang mit dem Stellenwert von Freizeit unter den Bedingungen einer Ganztagsschule in Angebotsform ist für Lehrer/innen in jedem Fall eine zentrale neue Herausforderung. Zu diesem Problemfeld dokumentieren wir im Folgenden einen Ausschnitt aus der Debatte im Rahmen einer Ganztagsschul-Dienstbesprechung an einer Realschule, nach ca. einem halben Jahr Durchführungserfahrung.[4] Die Realschule hat sich – wie fast alle anderen Schulen auch – für die Additumsvariante entschieden: Erhalt der Halbtagsklassen plus angehängtes Nachmittagsangebot. Die „Pufferzone sechste Stunde", um die es in der Debatte geht, ist

4 Wir haben uns bei der Rekonstruktion an der Methode der Objektiven Hermeneutik orientiert (vgl. Wernet 2000). Dabei waren folgende Prinzipien zentral: (a) es wurde in einer Gruppe interpretiert; (b) die Interpretation erfolgte sequenziell entlang des audiographisch hervorgebrachten Transkripts; (c) die faktisch vorliegende Sprachgestalt, d.h. die konkrete Wortwahl der Sprecher wurde ernst genommen; (d) unter Ausblendung des tatsächlichen Kontextes (Haltung „künstlicher Fremdheit") wurden gedankenexperimentell unterschiedliche Kontexte konstruiert (Bedeutungsexplikation qua Kontextvariation), in denen der Text eine angemessene Äußerung hätte darstellen können (konsequente Unterstellung praktischer Vernünftigkeit); (e) das analytische Interesse richtete sich auf die latente Sinnstruktur der Sprechakte, nicht auf die Rekonstruktion von manifesten Sprecherintentionen. Die folgende Darstellung kann den kleinschrittigen Interpretationsprozess nur auf Ergebnisorientierung fokussiert und in abkürzender Begradigung wiedergeben.

zu verstehen als eine Krisenintervention auf das Problem, dass die Schüler/innen als „vollkommen überfordert" wahrgenommen wurden durch den ursprünglich vorgesehenen Non-Stop-Ablauf von Halbtagsschule in bekannter Form und sich daran anschließender Ganztagsschule. Eine Lehrerin beginnt die Diskussion:

L23: ich hab noch eine frage zu der sechsten stunde die ja jetzt neu so als pufferzone geschaffen wurde, wie ich das mitgekriegt habe machen die kinder da aber hausaufgaben

Für die exemplarische Analyse werden wir uns damit begnügen, einige zentrale Textstellen genauer zu betrachten – zunächst die „Pufferzone". Der Begriff „Puffer" bezeichnet ein Dazwischen. In dem zeitlichen Zusammenhang, der hier eröffnet wird, setzt er also ein Vorher und ein Nachher voraus. Vorher und Nachher müssen in einem Verhältnis zueinander stehen, das einen wie auch immer gearteten abmildernden Übergang notwendig macht. Der mit dieser Zone verbundene inhaltliche Anspruch erschließt sich also erst über dieses Vorher und Nachher und ist diesen beiden Faktoren systematisch untergeordnet. Näher charakterisiert wird die Zeitspanne zunächst durch eine Negativbestimmung: sie kann für alles Mögliche vorgesehen sein, nur nicht für die Erledigung der Hausaufgaben. Indem die Kinder Hausaufgeben erledigen, wird die Pufferzone von ihnen also gewissermaßen ‚zweckentfremdet'. Wie kann jetzt das Problem gelagert sein, das durch diese Zweckentfremdung entsteht? Denkbar sind zwei Varianten: Entweder wird durch die Umfunktionierung das verhindert, was mit der Schaffung dieses Elements eigentlich erreicht werden sollte, oder das Problem besteht in dem Folgeproblem, dass die Hausaufgaben bereits erledigt sind zu einem Zeitpunkt, an dem dies noch nicht sein sollte. Wenden wir uns zur Klärung dieser Fragen wieder der Diskussion im Kollegium zu:

L17: und sagen oft sie sind schon fertig nachmittags gell

L1: was sie ja was sie nicht äh , wie ist das herr schuster, was sie ja eigentlich nicht sollten es war ja eigentlich

L3: die sollen sich erholen

Wie sich zeigt, sind beide Problemvarianten gültig: zum einen sind die Kinder nachmittags entgegen den Erwartungen bereits fertig mit der Hausaufgabe, womit der geplante weitere Verlauf des Ganztagsschulnachmittags auf dem Spiel steht, und zum anderen „sollen" sie sich eigentlich „erholen". Die Schwierigkeit entsteht also an dem Punkt, an dem der Lösungsentwurf für das Ursprungsproblem „Überforderung" in die Praxis überführt wird und sich die Schüler/innen anders verhalten, als angenommen wurde. Es scheint fast so, als würden sie durch eine erwartungswidrige Handlung die von den Lehrer/innen geplanten Strukturen untergraben. Diese Lesart lässt sich auch über die Formulierung „die sagen oft sie sind schon fertig" fundieren, die ja gerade offen lässt, ob die Hausaufgaben faktisch erledigt sind oder ob die Kinder das lediglich behaupten. L1 und L3 stellen nun in Gemeinschaftsarbeit klar, wozu die Pufferzone eigentlich vorgesehen war, indem sie zwischen einer Herauf-

beschwörung der konzeptionellen Erwartung in Differenz zur praktischen Erfahrung oszillieren: die Schüler sollen sich erholen. Gedacht ist die sechste Stunde also als eine Art „Regenerationsstunde", wo die Schüler/innen machen können, was sie wollen, um sich abzureagieren, auszuruhen o.ä. Strukturell gesehen dient die Pufferzone demnach ganz utilitaristisch der Wiederherstellung der Leistungsfähigkeit. Im Gegensatz zum der Leistungserbringung verpflichteten Unterricht ist die neue sechste Stunde gewissermaßen dem Müßiggang gewidmet. Man könnte fast von ‚verordneter Erholung' sprechen. Eine durchaus denkbare Deutungsfolie für die Situation wäre, dass die Schüler/innen ihre Autonomiebestrebungen ausleben, indem sie die ungeregelten Handlungsspielräume erwartungswidrig nutzen und damit den Gesamtplan der Lehrer/innen konterkarieren. Sie tun dabei nichts, was in der Sache verboten wäre, sie machen es nur zum nicht dafür vorgesehenen Zeitpunkt und setzen sich damit über eine Organisationsregel hinweg.

L1: sie sollten sich eigentlich erholen also. ne, diese sechste stunde die ham wir ja gemacht damit die kinder net sechs stunden und dann automatisch in die ganztagsschule übergehen

Abkürzend konzentrieren wir uns auf die geäußerte Vorstellung eines „automatischen Überganges", die uns für diese Passage besonders kennzeichnend zu sein scheint. Intentional könnte L1 so etwas gemeint haben, wie ‚nahtlos' ö.ä. – im faktisch gewählten Begriff „automatisch" kommt aber eine ganz andere Bedeutung zum Ausdruck: „Automatisch" meint einen mechanischen, sich organisatorisch selbst erzeugenden Funktionszusammenhang. Daraus resultieren zwei Fragen: Ist die „Pufferzone" vorgesehen, um den Kindern eine selbstbestimmte Gestaltung des Ablaufs zu ermöglichen und eine sich gleichsam unkontrollierbar verselbständigende Ablaufstruktur zu durchbrechen? Oder ist es – im Sinne der Wiederherstellungshypothese – so, dass die Ausgangsdisposition der Kinder verändert werden muss, dass sie also „bereit" oder „fit" gemacht werden müssen für den Übergang in die Ganztagsschule? Im zweiten Fall wäre die „Pufferzone" dann ein von der Schule geschaffenes Instrument, um einen Übergang zu moderieren, auf den sie vorher keinen Einfluss hatte, weil er nahtlos war und damit nicht als eigens zu gestaltender in den Blick kam. Dann würde die betreffende Zeitspanne im Sinne eines Gegenmittels funktionalisiert, damit sozusagen die Kinder für die Schule wieder „handhabbar" werden.

L1: so, der erfahrungswert ist in der tat ... dass die kinder zum teil, auch da schon hausaufgaben machen, und jetzt ist die frage sollen wir das verbieten oder sollen wir sagen gut wenn de hausaufgaben machen möchtest mach, (...) der ansatz war zu entzerren stattdessen haben wir jetzt schon ne verschiebung der hausaufgaben in die sechste stunde, was wir eigentlich net wollten, sondern wir wollten diese stunde ja genau nehmen zum entspannen, um da e bissche distanz von schule und ganztagsschule am nachmittag zu bekommen

Für das Fallbeispiel abschließend sei eine Zuspitzung erlaubt: Gedankenexperimentell etwas weiter geführt wäre mit den Ausführungen strukturell eine Fi-

gur angelegt, die heißt: ‚Vor und nach der sechsten Stunde ist Schule und da gibt es keine Erholung'. Ganztagsschule wäre dann strukturell das Gleiche wie Halbtagsschule, und diese würde hier gesehen als ein Bildungsmoratorium, das der weitestgehenden Arbeit an der Inkorporation kulturellen Kapitals dient, mit Blick auf persönliche oder berufliche Vervollkommnung. Dieser Maßstab impliziert wiederum zugleich eine latente Abwertung jugendlicher Lebensformen und eine Definition von Lernen, die primär auf Wissens-, Kräfte- und Fertigkeitsvermittlung fokussiert, wobei die Persönlichkeitsbildung hinten ansteht. Wenn Ganztagsschule bedeutet, dass die Teilnehmer/innen einem so definierten erzieherischen Einfluss schlichtweg über längere Zeit ausgesetzt sind als Halbtagsschüler/innen, dann muss dies aus ihrer Perspektive in der Tat eine schulische Vereinnahmung ihrer Lebenswelt bedeuten.

Der auf die Dienstbesprechung folgende erste Lösungsversuch für diese Krise besteht zunächst einmal darin, auszuschließen, dass in der Pufferstunde Hausaufgaben erledigt werden. Im späteren Verlauf des Entwicklungsprozesses wird diese dann letztlich ganz abgeschafft, und es kommt zu einer Neuorganisation des gesamten Ganztagsschulbereichs: Sowohl die Problemdiagnose „Überforderung" als auch die Intervention und der Lösungsversuch für die durch die Intervention entstandenen Schwierigkeiten bewegen sich an dieser Realschule strukturell genau in den Handlungsmustern, die erst zu dem Problem geführt haben, nämlich pointiert: dem unhinterfragten Übertrag von organisatorischen und pädagogisch-inhaltlichen Elementen und Kategorien der konventionellen Halbtagsschule auf den Ganztagsschulbereich, der aber genau diese traditionellen schulischen Kategorien strukturell überschreitet.

Gerade der Stellenwert von Freizeit, als gestaltbarer Erfahrungsraum mit eigenem Bildungspotenzial, ist dabei in den meisten von uns untersuchten Fällen nur wenig präsent. Verallgemeinernd lässt sich festhalten, dass sich gerade in diesem Bereich auf der einen Seite das Spannungsverhältnis zwischen der Notwendigkeit, autonom gestaltbare Freiräume zu gewähren bei gleichzeitiger Berücksichtigung der noch nicht voll entfalteten Fähigkeit zur Eigenständigkeit der Schüler/innen auf der anderen Seite, besonders ausprägt. Es genügt nicht, den Schüler/innen einfach Freiräume einzuräumen und davon auszugehen, dass diese auch entsprechend genutzt werden. Das gezielte Setzen von Autonomie anregenden Impulsen scheint notwendig. Gerade im Bereich Freizeiterziehung ist diesbezüglich, so zumindest unsere Beobachtung an einigen der ersten Ganztagsschulen in Rheinland-Pfalz, ein Defizit an pädagogisch-inhaltlicher sowie konzeptioneller Arbeit zu diagnostizieren.

3. Entwicklungsaufgabe: Von der Halb- zur Ganztagsschule

Insgesamt zeigt sich in allen Fällen der Mainzer Studie ein enger Zusammenhang zwischen dem jeweils neu entwickelten Grundverständnis von Ganztagsschule und den schulkulturell verankerten Orientierungen und Deutungstraditionen, die sich zudem jeweils relativ passgenau zur Schulform und ihrer Stellung im Bildungssystem vermitteln lassen. Diese die einzelnen Schulen je-

weils prägenden Auffassungen von Schule, Vorstellungen von Schüler/innen, Verständnisse vom pädagogischen Bezug oder dem Stellenwert von Leistung überformen in jedem Einzelfall latent den gesamten Entwicklungsprozess und seine Möglichkeiten und Grenzen. Als zentrale Gelingensbedingung für den angestrebten Innovationsprozess gehen wir daher von einer gesteigerten Anforderung an die Reflexivität der Professionellen aus.

Ein Problem dabei ist, dass viele Schulen nicht auf die dafür notwendigen, institutionalisierten Strukturen für eine über längere Zeit erprobte, kollegiale Zusammenarbeit zurückgreifen können. Das Fehlen geeigneter Kooperationszusammenhänge führt in vielen Fällen dazu, dass die Durchführenden mit der eigentlichen Entwicklungsarbeit auf sich allein gestellt sind. In dieser Situation lag es für viele Akteure in den Schulen aus dem Mainzer Projekt nahe, auf das Bekannte und Bewährte zu setzen, womit – ungewollt – die bekannten Halbtagsschulrollen fortgeschrieben und Innovationsprozesse verhindert wurden. Im Anschluss an in der Schulentwicklungsforschung bereits ausgewiesene Erkenntnisse (bspw. Arnold u.a. 2000, Holtappels 1999, Rolff 1999) können wir also den Befund erneuern, dass eine diskursive Entwicklungsarbeit bei der Konzeptentwicklung und Organisationstätigkeit sowie eine systematische kollegiale Reflexion des Durchführungsprozesses wichtige Gelingensbedingungen für den Reformprozess sind.

Nicht nur im Bereich Freizeiterziehung, sondern in allen Angebotsbereichen und an allen beforschten Schulen zeigt sich durchgehend, dass die Autonomieproblematik in der Ganztagsschule in Angebotsform eine ganz besondere Schwierigkeit darstellt: Ein vorher wenig vorstrukturierter Lebensbereich der Schüler/innen wird mit der Teilnahme an Ganztagsschule zu einem Bereich, der verhältnismäßig stark von der Fortschreibung der Lehrer/innen- bzw. der Schülerinnenrollen gekennzeichnet ist, die wiederum durch schulische Widersprüche und Zwänge geprägt sind. Zu Beginn der Entwicklungsprozesse werden die Schüler/innen fast überall nur marginal eingebunden. Ihre Partizipationsmöglichkeiten beschränken sich in der Regel auf die Angabe von Wünschen oder ihrer Zufriedenheit mit dem Angebot. Substantielle Gestaltungsmöglichkeiten bei der Konzeptentwicklung oder Durchführung gibt es so gut wie nicht. Empirisch lässt sich für alle Ganztagsschul-Bereiche zeigen, dass zu geringe Freiräume eigenständigen Handelns jeweils mit Disziplinproblemen und Devianz verknüpft sind. Im Laufe des Prozesses sind aber an allen Schulen Öffnungsbewegungen dokumentierbar und in deren Folge eine mehr oder weniger ausgeprägte Erweiterung der Handlungsspielräume der Schüler/innen.

Für uns stellt sich die Entwicklung und Durchführung von Ganztagsschule insgesamt als ein krisenhafter Bewährungsprozess dar, mit einzelfallspezifischen Ungewissheiten, die auf Seiten der Entwickler und Durchführenden eine gesteigerte Form von Professionalität erfordern im Sinne einer prozessbezogenen Reflexivität. Diese professionelle Reflexivität muss sich u. E. im speziellem auf die Schülerorientierung des Angebotes und die Schülerzentrierung seiner Entstehung richten sowie darauf, bei der Durchführung eine

Selbstständigkeit und Selbstverantwortlichkeit herausfordernde Beziehung zu ihnen zu ermöglichen. Auch der reflexive Umgang mit Organisation stellt eine spezielle Anforderung dar, wenn vermieden werden soll, dass ein von den Lehrer/innen eher eng vorstrukturierter und in diesem Sinn bereits verregelter sozialer Lern- und Lebensraum entsteht. Grundbedingung für die Entstehung von neuen pädagogischen Formen wären dann auf der Kooperationsebene eine kollegiale Entwicklungsarbeit bei der Konzeptentwicklung und Organisationstätigkeit sowie eine systematische kollegiale Reflexion des Durchführungsprozesses.

Die Entgrenzungsbewegung, die durch das Ganztagsangebot entsteht, scheint uns dabei weniger einer „Öffnung" von Schule zu entspringen als vielmehr dem Ausgreifen auf bislang nicht-schulische Erfahrungsräume. Potentiell ließe sich die Entgrenzung auch als ein Übergriff des Systems Schule auf die Lebenswelt Jugendlicher deuten. Allerdings konkurriert mit dieser Perspektive eine zweite: Ein Übergriff entstünde erst durch eine mehr oder weniger ungebrochene Fortschreibung von Unterricht bzw. Ausdehnung von Schule und ihrer traditionellen intergenerativen Beziehungen. Erst hierin läge sozusagen eine Verschärfung der „Verschulung von Sozialisationsprozessen".

Literatur

Arnold, E./Bastian, J./Combe, A./Reh, S./Schelle, C. (2000): Schulentwicklung und Wandel der pädagogischen Arbeit. Hamburg: Bergmann+Helbig.

Bettmer, F./Maykus, S./Prüß, F./Richter, A. (Hrsg.) (2007): Ganztagsschule als Forschungsfeld. Theoretische Klärungen, Forschungsdesigns und Konsequenzen für die Praxisentwicklung. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Helsper, W./Böhme, J./Kramer, R.-T./Lingkost, A. (2001): Schulkultur und Schulmythos. Rekonstruktionen zur Schulkultur I. Opladen: Leske + Budrich.

Helsper, W. (2002): Lehrerprofessionalität als antinomische Handlungsstruktur. In: Kraul, M./Marotzki, W./Schweppe, C. (Hrsg.): Biographie und Profession. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt, S. 64-102.

Holtappels, H.-G. (1999): Schulentwicklungsforschung auf neuen Wegen. In: Rösner, E. (Hg.): Schulentwicklung und Schulqualität. Dortmund: IFS-Verlag; S. 175-218.

Holtappels, H.-G. (2006): Stichwort Ganztagsschule. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 9, H. 1, S. 5-29.

Holtappels, H.-G./Klieme, E./Rauschenbach, T./Stecher, L. (Hrsg.) (2007): Ganztagsschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der „Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen" (StEG). Weinheim und München: Juventa.

Kolbe, F.-U./Kunze, K./Idel, T.-S. (2006): Die Entwicklung der Ganztagsschulkonzeption und ihre Umsetzung an der einzelnen Schule. In: Dies. (Hrsg.): Ganztagsschule in Entwicklung. Empirische, konzeptionelle und bildungspolitische Perspektiven. Dokumentation einer Fachtagung in Zusammenarbeit mit dem MBFJ Mainz. Mainz, S. 5-48.

Kolbe, F.-U./Reh, R./Idel, T.-S./Fritzsche, B./Rabenstein, K. (2008): Ganztagsschule als symbolische Konstruktion. Fallanalysen zu Legitimationsdiskursen in schultheoretischer Perspektive. Wiesbaden: VS-Verlag (im Erscheinen).

Kolbe, F.-U./Reh, S./Idel, T.-S./Fritzsche, B./Rabenstein, K. (2007): Ganztagsschule als Schule entwickeln, in: PÄDAGOGIK, 59. Jg., H.5, S. 36-40.

Kunze, K./Kolbe, F.-U. (2006): Reflexive Schulentwicklung als professionelle Entwicklungsaufgabe. In: Appel, S./Ludwig,H./Rother, U./Rutz, G. (Hrsg.): Jahrbuch Ganztagsschule 2007. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag, S. 255-263.

Ludwig, H. (1993): Entstehung und Entwicklung der modernen Ganztagsschule in Deutschland. 2 Bände. Studien und Dokumente zur deutschen Bildungsgeschichte Band 51/1 und 51/2. Köln, Wien, Weimar: Böhlau-Verlag.

Oelerich, G. (2005): Bestandsaufnahme und Auswertung der aktuellen Literatur und Forschungslage zu Ganztagsschulkonzepten und deren Qualitätsmerkmalen in Deutschland. Expertise zum BLK-Modellversuch „Lernen für den GanzTag" – Entwicklung von Qualifikationsprofilen und Fortbildungsbausteinen für pädagogisches Personal an Ganztagsschulen. Wuppertal.

Prüß, F. (2007): Ganztägige Lernarrangements als Herausforderung für die empirische Bildungsforschung. In: Bettmer, F./Maykus, S./Prüß, F./Richter, A. (Hrsg.): Ganztagsschule als Forschungsfeld. Theoretische Klärungen, Forschungsdesigns und Konsequenzen für die Praxisentwicklung. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 73-108.

Prüß, F./Kortas, S./Richter,A./Schöpa, M. (2007): Die Praxis der Ganztagsschulforschung – Ein Überblick zur wissenschaftlichen Begleitung der Ganztagsschulentwicklung. In: Bettmer, F./Maykus, S./Prüß, F./Richter, A. (Hrsg.): Ganztagsschule als Forschungsfeld. Theoretische Klärungen, Forschungsdesigns und Konsequenzen für die Praxisentwicklung. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 109-152.

Radisch, F./Klieme, E. (2003): Wirkung ganztägiger Schulorganisation. Bilanzierung der Forschungslage. Literaturbericht im Rahmen von „Bildung Plus". Deutsches Institut für internationale Pädagogische Forschung. Frankfurt am Main.

Rolff, H.-G. (1999): Schulentwicklung in der Auseinandersetzung. In: Pädagogik 51, H. 4, S. 37-40.

Till-Sebastian Idel, Jg. 1968, Dr. phil., Akademischer Rat am Pädagogischen Institut der Johannes Gutenberg-Universität Mainz, seit 1994 Projekterfahrung in der schulbezogenen Bildungsforschung, arbeitet seit 2002 zum Thema Ganztagsschulen
Anschrift: Johannes Gutenberg-Universität, FB 02: Sozialwissenschaften, Medien und Sport, Pädagogisches Institut, 55099 Mainz
Email: idel@uni-mainz.de

Katharina Kunze, Jg. 1973, Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Pädagogischen Institut der Johannes Gutenberg-Universität Mainz, arbeitet seit 2002 zum Thema Ganztagsschulen.
Anschrift: Johannes Gutenberg-Universität, FB 02: Sozialwissenschaften, Medien und Sport, Pädagogisches Institut, 55099 Mainz
Email: kunze@uni-mainz.de