

Holtappels, Heinz Günter Schulzeit als Schulqualitätsfaktor. Erneuerungsprozesse und Entwicklungsstand in "Vollen Halbtagschulen"

Die Deutsche Schule 86 (1994) 3, S. 327-343



Quellenangabe/ Reference:

Holtappels, Heinz Günter: Schulzeit als Schulqualitätsfaktor. Erneuerungsprozesse und Entwicklungsstand in "Vollen Halbtagschulen" - In: Die Deutsche Schule 86 (1994) 3, S. 327-343 - URN: urn:nbn:de:01111-pedocs-311316 - DOI: 10.25656/01:31131

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:01111-pedocs-311316>

<https://doi.org/10.25656/01:31131>

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

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Die Deutsche Schule

Zeitschrift für Erziehungswissenschaft,
Bildungspolitik und pädagogische Praxis

86. Jahrgang 1994 / Heft 3

Am 10. Oktober vollendet Hans-Georg Herrlitz das 60. Lebensjahr. Im Namen der GEW gratuliere ich ihm sehr herzlich.

Hans-Georg Herrlitz ist seit 1976 Mitglied der Schriftleitung dieser Zeitschrift. Er hat „Die Deutsche Schule“ – zunächst neben Heinrich Roth – in ihrem erziehungswissenschaftlichen, bildungspolitischen und reformerischen Profil wesentlich geprägt. Dabei war und ist es ihm besonders wichtig, wissenschaftliche Standards zur Geltung zu bringen. Diese Autonomie der Redaktion ist für den Vorstand der GEW und des Bildungs- und Förderungswerks der GEW selbstverständlich, nicht nur, weil wir zu Hans-Georg Herrlitz besonderes Vertrauen haben, sondern auch, weil es unserem Selbstverständnis von Wissenschaft entspricht, daß nur eine offene Debatte, die sich gleichwohl an den Bedürfnissen derjenigen orientiert, für die Schule gemacht wird, der Entwicklung des Bildungswesens dienlich sein kann. Im übrigen: Hans-Georg Herrlitz hat niemals Zweifel daran gelassen, daß sein Ziel die Schule für alle Kinder ist. Hans-Georg Herrlitz ist für die GEW auch durch seine Mitarbeit im Wissenschaftlichen Beirat der Max-Traeger-Stiftung ein anspruchsvoller und unentbehrlicher Gesprächspartner.

Dieter Wunder

Die Kolleginnen und Kollegen der Schriftleitung schließen sich diesen Glückwünschen von Herzen an!

Traditionelle Verfahren der Leistungsrückmeldung und der Schülerbeurteilung werden pädagogischen Ansprüchen nicht gerecht. Der Beitrag versucht, die erstaunliche Kritikresistenz des Notensystems zu erklären, und er beschreibt Ansätze zu notwendigen Veränderungen. Gefordert werden eine kollegiale, kommunikative Lerndiagnose und notenfreie, helfende, prozeßbegleitende Leistungsrückmeldungen.

Dieter Weiland

Lernentwicklungsberichte

272

Vom Versuch eines Versuchs

Schulen, welche die Unterschiedlichkeit ihrer SchülerInnen achten und als Bereicherung sehen, sind auf individuelle Formen der Lernbeobachtung und Lernrückmeldung angewiesen. Der Beitrag beschreibt die inzwischen über zwei Jahrzehnte geübte und bewährte Praxis der „Lernentwicklungsberichte“ in einer Gesamtschule, die bis zum Ende des 8. Schuljahres auf Leistungsbewertung durch Noten und Notenerzeugnisse verzichtet.

Irmi Weiland

Grundschule ohne Noten

20 Jahre Praxis an einer Gesamtschule

288

Einige Grundschulen möchten die Ziffernoten über das erste und zweite Schuljahr hinaus abschaffen. Wie heftig ein solcher Versuch umstritten sein kann, zeigt dieser Bericht aus einer Schule, die gewohnte Verfahrensweisen abschaffen wollte, eindringlich. Schulen, die sich mit ähnlichen Zielen auf den Weg machen, müssen mit harten Widerständen rechnen und einen langen Atem haben.

Luise Winterhager-Schmid

Kultivierung des Kinderalltags in der „Vollen Halbtagschule“

296

Eine Antwort auf die veränderte Lebenswelt der Kinder

Für viele Kinder schwindet die Möglichkeit, ganz selbstverständlich in einer kindgerechten Lebenswelt aufzuwachsen. Zu einer „Kultivierung des Kinderalltags“ muß und kann die Schule beitragen. Ein guter Ansatz dafür könnte die „Volle Halbtagschule“ werden, weil sie die Familien nicht entmachtet, sie aber erzieherisch unterstützen kann.

Günter Warnken

Die „Volle Halbtagschule“ –**Eine Herausforderung, Schule neu zu gestalten**

314

Daß die SchülerInnen in vielen Grundschulen „von acht bis eins“ betreut werden, entspricht einem gesellschaftlichen Bedürfnis, aber es ist zugleich mehr als dies: Es ist der Wunsch nach einer Schule, die sich intensiver als bisher auf die jeweiligen Bedürfnisse der Kinder einläßt, sie „ganzheitlich“ beim Aufwachsen begleitet. Auch die Lehrenden nehmen ihre Schule neu wahr.

Heinz Günter Holtappels

Schulzeit als Schulqualitätsfaktor

327

Erneuerungsprozesse und Entwicklungsstand in „Vollen Halbtagschulen“

Was können ein erweiterter Zeitrahmen und eine alternative Zeitstruktur zur Entwicklung der Lernkultur in Unterricht und Schulleben beitragen? Wie verlaufen die entsprechenden Innovationen in der Schulpraxis? – Der Beitrag beschreibt erste Ergebnisse, Folgerungen und Perspektiven des Schulversuchs „Volle Halbtagschule“ in Niedersachsen.

Ulrike Freytag und Helga Pietruschka

Sozialpädagogische Betreuung in einer Halbtagsgrundschule

344

Eine Grundschule erhält durch die Teilnahme am Schulversuch „Volle Halbtagschule“ einen erweiterten zeitlichen Rahmen, den sie u. a. zur Gestaltung eines Betreuungsbereichs nutzt, welchen die Kinder vor und nach dem Kernunterricht aufsuchen können. – Die Erfahrungen beeindrucken trotz (oder wegen) dieser bescheidenen Zielsetzung und der ebenso bescheidenen räumlichen und personellen Bedingungen – zeigen sie doch, was es für heutige Kinder konkret bedeuten kann, Schule nicht nur als Lern-, sondern auch als Lebensort zu erfahren.

Beat Mayer

Die Reform der Volksschule in der Schweiz

358

In einigen Kantonen der Schweiz wird derzeit versucht, innerhalb des kaum veränderbaren strukturellen Rahmens vielfältige Veränderungen in Gang zu bringen. Diese zielen u. a. auf eine größere Heterogenität der Lerngruppen und eine entsprechende innere Differenzierung, die Leistungsbeurteilung soll individueller sein und die Lernenden selbst einbeziehen, die Fächer sollen stärker aufeinander bezogen werden und ... Der Bericht ermöglicht Vergleiche mit der deutschen Schule und kann deren (Weiter-)Entwicklung anregen.

Ingeborg Rovó

Wortmeldung

367

Lehrerinnen und Lehrer in den neuen Bundesländern fühlen sich von westdeutschen Bildungspolitikern, Erziehungswissenschaftlern und anderen freundlichen Helfern zunehmend in ein falsches Licht gestellt. Dagegen verwahrt sich eine betroffene Kollegin, indem sie darauf besteht, daß mit der Wende für die Lehrkräfte keineswegs zwangsläufig das politische Weltbild und das pädagogische Selbstwertgefühl zerbrochen sind.

Neuerscheinungen:

374

- Peter Menck: Geschichte der Erziehung (HGH)
- Gerd Radde u. a. (Hg.): Schulreform – Kontinuitäten und Brüche. Das Versuchsfeld Berlin-Neukölln (HGH)
- John Dewey: Demokratie und Erziehung (Franz-Josef Krumenacker)
- Rupert Vierlinger: Die offene Schule und ihre Feinde (DW)
- Annedore Prengel: Pädagogik der Vielfalt (DW)
- Ellen Schlüchter: Plädoyer für den Erziehungsgedanken (Hartwig Schröder)
- Stefan Leber (Hg.): Waldorfschule heute (LU)
- Angelika Henschel: Geschlechtsspezifische Sozialisation (Matthias Buschmann)
- Roland Reichwein/Alfons Cramer/Ferdinand Buer: Umbrüche in der Privatsphäre (Wulf Hopf)
- Claudia Solzbacher: Politische Bildung im pluralistischen Rechtsstaat (Hagen Weiler)

Schulzeit als Schulqualitätsfaktor

Erneuerungsprozesse und Entwicklungsstand in „Vollen Halbtagschulen“

Die Diskussion um den Umgang mit Schulzeit hat, angesichts der Debatten um eine angemessene Gesamtzeit bis zum Abitur, heute zweifellos neue Aktualität. Ebenso bedeutsam wie dieser, die Schullaufbahnzeit im Längsschnitt betreffende Zeitaspekt, sind aber die Fragen, welche Zeitstrukturen für die Gestaltung von Unterricht und Schulleben erforderlich sind und wie Schulen die alltägliche Schulzeit pädagogisch nutzen.

Dies verweist erneut sowohl auf den zeitlichen Rahmen von schulischen Bildungs- und Erziehungsprozessen als auch auf die zeitliche Rhythmisierung des Schultags. Nach Meyer (1976) soll der zeitliche und organisatorische Verlauf des Schultags nicht durch eine von außen gesetzte, verwaltungsbürokratisch durchdrungene Schulordnung bestimmt werden, sondern um des Lernens bzw. des Lernerfolgs willen von innen, vom Lebens- und Lernrhythmus der Kinder und Jugendlichen, von ihren individuellen Voraussetzungen, Fähigkeiten, Belastbarkeiten und Bedürfnissen.

Eine alternative Rhythmisierung des Tagesablaufs würde in einem sinnvollen Wechsel von Konzentrations- und Zerstreuungsphasen, Ruhe und Bewegung, Lernarbeit und Spiel verschiedene Elemente der pädagogischen Konzeption integrieren (vgl. auch Messner 1991): gelenkte Unterrichtsblöcke, Übungsstunden, Spielpausen, offene Freizeit und Mittagessen, Arbeitsgemeinschaften und zudem in Grundschulen gleitender Schulanfang, Morgen- und Abschlußkreis.

Aus einer pädagogisch begründeten und offen rhythmisierten Zeitstruktur erwachsen nach Messner (1991) Vorteile für die Organisation der Lernprozesse insgesamt: Minderung von Lernstörungen, erweiterte Möglichkeiten für binnendifferenzierte Förderung, Konzepte von Freiarbeit, projektorientiertes Lernen und fächerverbindende Lerneinheiten. Der Abschied vom Diktat eines starren Stundenplans kann zu *offeneren Lernprozessen* mit ganzheitlichen Orientierungen führen. Fächergruppen lassen sich zu Erfahrungsbereichen verbinden, die die Lernmotivation stärken und statt der stofflichen Atomisierung von Wissenskontexten auf integrierende Erkenntnisprozesse, auf Anwendungssituationen mit Ernstcharakter, auf langfristige Projekte und Lernen durch Handeln gerichtet sind. Gleichzeitig werden Möglichkeiten einer *didaktisch-methodischen Differenzierung der Lernzugänge und Lernformen* erweitert.

Der soziale Wandel der Bedingungen des Aufwachsens von Kindern und Jugendlichen stellt die Schule vor veränderte und neue Aufgaben und Herausforderungen. Für ein dementsprechend erneuertes Schulkonzept wären vor allem drei Konsequenzen leitend, die sich auf zentrale Dimensionen der Schultheorie beziehen (vgl. Holtappels 1994):

Erstens erfährt die Schule, angesichts der Veränderungen im Lebensumfeld der Kinder, eine wachsende Bedeutung als Lebenswelt für Schüler/innen, als Erfahrungsraum und Treffpunkt für Freundeskontakte. Unterrichtsübergreifende Erfahrungsmöglichkeiten, Neigungs- und Freizeitangebote werden zunehmend nachgefragt. Von Hentig (1993) erinnerte jüngst erneut daran, daß Kinder heute mehr mit Lebens- als mit Lernproblemen belastet sind. Zudem gewinnen Ansätze interkulturellen Lernens mit Blick auf gestiegene Anteile von Ausländer- und Aussiedlerkindern und das Zusammenrücken Europas, aber auch wegen der neuen Fremdenfeindlichkeit an Bedeutung. In der Tat stellt ja die Schule eine Institution dar, die vielfältige Lernzusammenhänge und kulturelle Verklammerungen und damit soziale Lernprozesse und Integration sichern kann, altershomogene und -heterogene Kontaktmöglichkeiten und Erfahrungsräume für Kinder eröffnet. Dies aber bedeutet, daß Schule mehr sein muß als eine reine Unterrichtsanstalt mit engem Stundendeputat.

Zweitens wachsen mit der Differenziertheit der Erziehungsbedingungen und Schülerumwelten die Lernvoraussetzungen und sozialen und kognitiven Entwicklungsmöglichkeiten der Schüler/innen. Die Schule muß in Curriculum und Didaktik den individuellen Belastungen, Problemen und Lernbedingungen der Schüler/innen in neuer Weise gerecht werden, was auf eine Differenzierung der Lerninhalte und -zugänge, Lernweisen, -gelegenheiten und -materialien zur Individualisierung des Lernprozesses und auf gezielte Lernförderung verweist.

Drittens erfordern auch die komplexeren Bildungs- und Qualifikationsanforderungen und neuen Lerninhalte curricular-didaktische Konsequenzen. Dabei gewinnen drei Lernprinzipien an Bedeutung: a) projektorientiertes Lernen für ein ganzheitliches Lernen in Zusammenhängen mit dem Ziel der Durchschaubarkeit, b) handlungsorientiertes Lernen mit praktischer Eigen-tätigkeit, sinnlichen und authentischen Erfahrungen in Lernprozessen mit Ernstcharakter, c) soziales Lernen über kooperatives Lernen in Gruppen, Erfahrung von Solidarität, Gemeinsinn und demokratischen Umgangsformen. Diese didaktischen Prinzipien setzen allerdings auch eine umfänglichere und flexiblere Zeitstruktur voraus.

Insgesamt ist dies nur in einer veränderten Konzeption von Schule realisierbar: Schule ist neu zu denken. Dabei wird für eine förderliche schulische Lernkultur guter Unterricht immer mehr eine notwendige Voraussetzung, aber ist immer weniger eine hinreichende. Förderliche Schulqualität ist vermutlich nur über die Entwicklung von Unterricht *und* Schulleben erreichbar. Eine gestiegene Nachfrage nach erweiterten pädagogischen Angeboten (vgl. Barger/Kuthe 1991; Holtappels 1994) im schulischen Kontext und der gesellschaftliche Druck auf eine Veränderung der Bildungs- und Erziehungskonzepte der Schule allein bewirken jedoch keineswegs schon schulische Innovationen für eine förderliche Lernkultur.

1. Forschungsleitende Fragestellungen und Untersuchungsmethoden

Ob schulische Innovationen in Gang kommen und inwieweit sie gelingende Wirkungen hervorrufen, hängt in entscheidendem Maße vom reformerischen Gestaltungswillen und von der Selbsterneuerungsfähigkeit der einzelnen Schule ab. Im Innovationsprozeß der Einzelschule wird somit das

Lehrerkollegium zum Motor der Innovation. Dabei gewinnt die Entwicklung eines konsenshaften und aus verschiedenen Elementen der Lernkultur pädagogisch abgestimmten Schulkonzepts – als Ausdruck einer gemeinsamen programmatischen Plattform pädagogischen Arbeitens – in der Einzelschule eine zentrale Bedeutung.

Was kann ein erweiterter Zeitrahmen und eine alternative Zeitstruktur bewirken? Wie verlaufen solche Innovationen in der Schulpraxis? Für eine empirische Antwort der hier skizzierten Fragestellungen ist das Konzept „Volle Halbtagsschule“ in Niedersachsen aus verschiedenen Gründen geeignet: Erstens stellt das niedersächsische Konzept aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive den von allen Bundesländern schlüssigsten Ansatz für zeitlich erweiterte Betriebsformen im Bereich von Grund- und Sonderschulen dar; die pädagogisch-organisatorische Konzeption einer täglich gleichbleibenden und festen Schulzeit bis mittags, obligatorisch für alle Schüler/innen der jeweiligen Schule, ermöglicht eine weitgehende Veränderung der Tagesorganisation in Verbindung mit der Entwicklung der Lernkultur in Unterricht und Schulleben (vgl. Burk 1990; Holtappels 1992).

Das Schulmodell reagiert damit nicht lediglich auf soziale Betreuungserfordernisse, sondern eröffnet gleichzeitig Chancen für die Schulentwicklung. Zweitens gibt die Grundgesamtheit der Zahl der in den Schulversuch einbezogenen Schulen (bis 1992/93 = 100, bis 1993/94 = 162) eine hinreichende quantitative Basis her, um innovative Entwicklungsprozesse und Wirkungen auch im Überblick empirisch untersuchen zu können.

Im folgenden werden – als vorläufiger Zwischenstand – *erste empirische Ergebnisse über eine explorative Studie* zu Innovationsbedingungen und -wirkungen in „Vollen Halbtagsschulen“ vorgelegt. Die Untersuchung wird von der Max-Träger-Stiftung und der Hans-Böckler-Stiftung gefördert. Im Mittelpunkt stehen die ermittelten Bedingungen der Umwandlung von Schulen in solche mit zeitlich erweiterter Betriebsform sowie die schulischen Entwicklungsverläufe und Innovationswirkungen.

Methoden: Die Befragung der Schulen wurde zum Jahresbeginn 1994 begonnen, erfolgt aber in mehreren Wellen. So basieren die folgenden Ergebnisse zunächst auf dem Rücklauf von 46 ausgewerteten Fragebögen. Einbezogen sind zunächst jene 100 vollen Halbtagsschulen, die bis zum Schuljahr 1992/93 in den Schulversuch gestartet sind. Mittlerweile ist absehbar, daß ein Rücklauf von insgesamt rund 60% erreicht werden wird. Der halbstandardisierte Kurzfragebogen ermöglicht qualitativ-kategoriale und quantitativ-standardisierte Auswertungen. Hinsichtlich der Darstellung der Entwicklungsprozesse und der pädagogischen Innovationswirkungen ist freilich eine zurückhaltende Bewertung erforderlich, da eine Überprüfung der konkreten Umsetzung, insbesondere bezogen auf das Unterrichts- und Kooperationshandeln, erst über spätere Beobachtungsreihen, Schüler- und Lehrerbefragungen möglich ist. Zudem sind Verzerrungen in einzelnen Informationen denkbar, da der Fragebogen jeweils nicht vom gesamten Kollegium, sondern in der Regel von der Schulleitung bzw. einer „Steuergruppe“ beantwortet wird; die diesbezügliche Art der Beantwortung muß im Fragebogen angegeben werden. Pädagogische Wirkungen (Veränderung von Unterricht, Schulleben, Lehrerkooperation) können letztlich erst

über die noch vorgesehene Feldstudie in wenigen ausgewählten Schulen geprüft und ermittelt werden.

Die Befragungsergebnisse können angereichert werden durch vorläufige Erkenntnisse aus der explorativen Auswertung von 30 Schulberichten sowie ausgewählten schriftlichen Schulkonzepten in Verbindung mit erfolgten Schulbesuchen und Schulleitungsgesprächen.

2. Innovationsbedingungen in „Vollen Halbtagsgrundschulen“

2.1 Beweggründe und Schubkräfte der Innovation

Welche Beweggründe und Schubkräfte waren/sind für ein neues Schulkonzept ausschlaggebend? Aus den explorativen Ergebnissen wird deutlich, daß die Initiation der Erneuerung auf drei Ebenen anzusiedeln ist: Bei einem Teil der Schulen wird ansatzweise eine dialektische Bearbeitung und Auflösung von schulimmanenten Widersprüchen angezielt. Andere dagegen zielen eher auf eine Wiederherstellung eines gestörten Gleichgewichts der Schule, etwa durch Angleichung von Zielen und Mitteln, oder fühlen sich einer Kompensation von Defiziten im Schulumfeld verpflichtet. Im einzelnen geben die befragten vollen Halbtagsgrundschulen folgende Anlässe und Beweggründe an (Mehrfachnennungen parallel möglich):

- Fast die Hälfte der Schulen verfolgt mit dem Konzept einer „Vollen Halbtagsgrundschule“ eine *grundlegende Neuorganisation der Schule* (20%), insbesondere aber eine Öffnung des Unterrichts und eine didaktisch-methodische Ausdifferenzierung und Weiterentwicklung schulischen Lernens, auch im Sinne einer anderen Nutzung von Zeit (30%).
- Bei mehr als der Hälfte der Schulen verbindet das Erfordernis pädagogischer Erneuerung mit der Beobachtung *unterschiedlicher Lernvoraussetzungen der Kinder und defizitärer außerschulischer Lern- und Erziehungsbedingungen*. Aus gewandelten Sozialisationsbedingungen in der Kindheit werden Erfordernisse der Lernförderung, des sonderpädagogischen Förderbedarfs oder des sozialen Lernens und unterrichtsübergreifender Angebote abgeleitet.
- Vier von zehn Schulen sehen die entscheidenden Beweggründe für den eingeschlagenen Weg der Halbtagsgrundschule in der Notwendigkeit, aufgrund veränderter außerschulischer Erziehungs- und Betreuungsbedingungen für Kinder eine *geregelte Schulzeit als familienunterstützende Maßnahme* zu schaffen, besonders für Kinder aus Familien mit berufstätigen Müttern bzw. beiderseits erwerbstätigen Eltern oder Alleinerziehenden.
- Ein kleinerer Teil (9%) sieht in der Neukonzeption *Lösungsansätze für strukturelle Probleme der lokalen Schullandschaft* (Abwendung einer Schulschließung, bessere sozialstrukturelle Durchmischung der Schülerschaft, Betreuungserfordernisse wegen Schulbusverkehrs etc.). Einige Schulen erhoffen sich unter anderem auch eine Verbesserung der personellen Versorgung oder der räumlich-materiellen Ausstattung.

Beachtenswert in den Angaben der Schulen ist, daß es bei manchen Schulen für die Schulversuchsbeteiligung lediglich einer Information über das Halbtagsgrundschulkonzept bedurfte, die Grundkonzeption also für die eigene Schule als überzeugend angesehen wurde. Für die Mehrheit aber gilt, daß

die Einführung der Halbtagsschule als Ergebnis schulinterner Fortbildungs- und Abstimmungsprozesse zu sehen ist oder aber Anstöße von außen kamen (vom Schulträger, den Eltern, als Anfrage des Landes).

Aus meinen Schulleitungs-Interviews geht hervor, daß im Zuge des Meinungsbildungs- und Entscheidungsprozesses auf Schulebene im Vorfeld der Schulversuchsbeteiligung Widerstände vor allem durch die Qualität der Pro-Argumente überwunden wurden. Bemerkenswert ist, daß bei mehr als der Hälfte der schriftlich befragten Schulen die oben referierten Beweggründe und Innovationsanlässe auch gleichzeitig schulintern eine entscheidende Argumentationslinie für die Beteiligung am Schulversuch lieferten, nämlich die mit dem vollen Halbtag eröffneten *pädagogischen Ausgestaltungschancen der neuen Zeitstruktur* (mehr Zeit für pädagogische Aktivitäten, geregelte Schulzeiten, Gestaltung der Schule als Lern- und Lebensraum, erweiterte Handlungs- und Kooperationsmöglichkeiten für das Lehrpersonal). Für die Organisationsänderung offenbar ebenso ausschlaggebend waren *Argumente zu günstigen Modalitäten des Schulversuchs* (von 50% genannt): a) die Verbesserung der personellen Unterrichtsversorgung, b) sächlich-räumliche Unterstützung durch den Schulträger, c) die hohe Elternakzeptanz und d) die überzeugende Rahmenkonzeption des Schulversuchs.

2.2 Belastungs- und Unterstützungsfaktoren

Welche Arbeitsbelastungen entstehen durch die neuen zeitlich-organisatorischen, didaktisch-methodischen und sozialen Formen und Kooperationsanforderungen? Abgesehen von den besonderen Randbedingungen des Schulversuchs (häufige Schulbesuche, Berichtserstellung, Veranstaltungen etc.) sind die genannten Belastungen auf drei Ebenen anzusiedeln:

(1.) *Arbeitsbelastungen durch Planung und Organisation*, von der Informations- und Überzeugungsarbeit, über den Planungs- und Abstimmungsaufwand, Vertretungsregelungen bis hin zur Umgestaltung der räumlichen Lernumgebung, nehmen den quantitativ größten Raum ein (von 83% der Schulen genannt).

(2.) *Zeitbelastungen durch Umstellung pädagogischer Handlungsweisen*: Im Zuge der Umstellung auf offeneren Unterricht geht es um die Umstrukturierung der eigenen Vorbereitung und die Entwicklung entsprechender Unterrichtsformen, vor allem spezifischer Kompetenzen der Diagnose und der binnendifferenzierenden Förderung. Die Entfaltung teamartiger Handlungsformen fordert Zeit und Umstellungsprobleme.

(3.) *Psychologische Belastungsfaktoren der Erneuerung*: Es geht um Durchhaltungsmotivation in der Planungsphase, um Risikobereitschaft und Aufgabe der Routine während der Umsetzung des Schulkonzepts, um Belastungen im Zuge der Umstellung in Rolleneinstellungen und Kooperationsverhalten sowie um konflikthafte Konsensfindungsprozesse.

Besondere organisatorische Belastungen gehen von der Vertretungsproblematik aus, denn sämtliche Kinder sind bei Unterrichtsausfall bis mittags aufzufangen; die Eltern gehen von dieser Verlässlichkeit der erweiterten Schulzeit aus. Einerseits kann die Vertretungsreserve bei mehreren Ausfällen leicht aufgezehrt werden; die Folgen sind eine hohe Belastung der Kolleg/innen, voller Unterrichtseinsatz der Schulleitung, notwendige Ab-

sprachen mit Eltern über Unterrichtskürzungen. Lehrerkolleg/innen müssen dann für aufgeteilte Klassen bzw. zur Betreuung von zwei Lerngruppen eingesetzt werden. Andererseits gehen die mit der Halbtagschule gewonnenen Errungenschaften der Doppelbesetzung zugunsten von Gruppenteilungen und Team-Teaching wieder verloren.

Psychische Belastungen und Unsicherheiten entstehen nicht nur bezüglich der neuen Arbeits- und Kooperationsformen und neuer Abhängigkeiten, sondern auch Ängste in bezug auf Mehrarbeit, Erwartungsdruck und Durchhaltevermögen. Umstellungsprobleme, traditionelles Rollenverständnis und neue Eingebundenheit in ein noch fremdes Konzept sind offenbar die Quelle weiterer psychologischer Belastungen: Vorurteile müssen abgebaut, Gegensätze in Auffassungen und Rollenbildern überwunden, zum Umdenken überzeugt und motiviert, Flexibilität und Toleranz entwickelt werden.

Was konkrete *Unterstützungsleistungen des Schulträgers* anbetrifft, so waren die Schulen bei der Beantragung einmaliger Finanzmittel für Einrichtung und Materialien weitaus erfolgreicher als bei der Unterstützung durch laufende Mittel für Lern- und Spielmaterial, Finanzmittel für Umbau und der Zuweisung von zusätzlichem (sozialpädagogischem) Personal; nur etwas mehr als die Hälfte der Schulen erhielten hier die gewünschten Unterstützungen. Hinsichtlich der *Unterstützungsleistungen der Schulaufsicht* berichten die Schulen fast durchgängig von einer förderlichen Beratung. Dabei fällt jedoch auf, daß die Schulaufsicht von den Schulen äußerst selten in pädagogischen Fragen (konzeptionelle, didaktische bzw. erzieherische Aspekte) konsultiert wird, sondern vornehmlich in formal-organisatorischen (z. B. Personalfragen, Antragsformalien, Grundinformation). Schulträger wie Schulaufsicht haben offensichtlich ihre traditionellen Rollen vielfach noch nicht verändert – die Schulträger im Hinblick auf ihre Sensibilität für innere Reformen, die Schulaufsicht hinsichtlich ihrer Außenwahrnehmung und Beratungskompetenz.

Im Fragebogen wurden die Schulen nach *für erforderlich gehaltenen Unterstützungsleistungen zur Realisierung, Weiterentwicklung und Stabilisierung der Arbeit der „Vollen Halbtagschule“* befragt. Die von den Schulen genannten Voraussetzungen beziehen sich auf drei Ebenen der Unterstützung: a) Personalversorgung, b) räumlich-materielle Ausstattung und c) Strategien zur konzeptionellen Stabilisierung der Innovation.

2.3 Schlüsselfaktoren des Innovationsprozesses

Welche Bedingungen haben sich für eine erfolgreiche Innovation (Einführung der „Vollen Halbtagschule“) und damit verbundene pädagogische Erfolge bislang als förderlich erwiesen? Dabei ist zu beachten, daß die gelungene Implementation dieser Innovation an der einzelnen Schule folgende Aspekte umfaßt: erstens die Prozesse der Meinungsbildung, zweitens die Entscheidung für das Eingehen einer zumindest mehrjährigen Verpflichtung, unter anderen Zeitstrukturen zu arbeiten, drittens die Erarbeitung eines konsenshaften und pädagogisch begründbaren Schulkonzeptes als gemeinsame verpflichtende Plattform und als Voraussetzung für die Schulversuchsbeteiligung, viertens die pädagogisch-organisatorische Realisierung auf der Handlungsebene.

Insgesamt lassen sich als Gelingensbedingungen für eine erfolgreiche Innovation aus den schriftlichen Schulkonzepten, den Schulleitungs-Interviews und der Schulbefragung folgende *Schlüsselfaktoren der Innovation* identifizieren, die sich in hohem Maße mit Befunden aus anderen Innovationsstudien (vgl. für NRW Haenisch 1993, S. 9 f.; für Innovationen in vier Nationen Hameyer 1992) erstaunlich decken:

(1.) Den Entwicklungsstand der Lernkultur kennzeichnet ein beträchtliches Sockelniveau, in didaktisch-methodischer und organisatorischer Schulqualität.

(2.) *Initiierende und steuernde Schulleitung*, die sorgfältige pädagogisch-organisatorische Vorbereitung leistet, das Vorhaben nach außen vertritt, nach innen Transparenz und geduldig Freiräume gewährt und die Innovation beständig weitertreibt.

(3.) *Innovationsbereitschaft im Kollegium und innere Steuerung durch tragende Kräfte*, in Form der Unterstützung aus innovativ orientierten Lehrer/innen mit treibender Kraft, Vorreiter- und Vorbildfunktion und Meinungsführerschaft, die sich zumeist gegen geringe Widerstände im Kollegium ohne argumentative Basis behaupten.

(4.) *Innovative Impulse durch personelle Veränderungen*, durch eine neue Schulleitung, durch den generativen Wechsel im Kollegium oder durch hinzukommende innovative Lehrkräfte.

(5.) *Förderliches Klima der Kommunikation und Entscheidungsfindung*, das zumindest Anfänge der gemeinsamen Entwicklung eines schuleigenen, konsenshaften Schulprogramms aufweist.

(6.) *Lokale Unterstützung von außen*: Vorhaben werden von der Schulaufsicht befürwortet und gestützt, die Schule erhält Beratung; der Schulträger leistet Unterstützung durch schulräumliche Maßnahmen und Sachmittel für Einrichtung und Material sowie Planungshilfen. Eltern stützen das Vorhaben und sichern es durch ein breites Votum der Akzeptanz.

Ohne ein gewisses *Sockelniveau* an Erfahrungen und Kompetenzen geht es also nicht. Drei Viertel der befragten Schulen machen entsprechende Angaben zum Entwicklungs- und Erfahrungsstand des Kollegiums, insbesondere hinsichtlich Teamarbeit, Lehr-/Lernmethoden und schulräumlicher Gestaltung. Beispiel: „Schon vorher praktizierte Unterrichtsmethoden brachten Sicherheit und somit eine gute Ausgangsbedingung für den neuen Weg mit“. *Innovationsbereitschaft* zeigen die Schulen in der Fähigkeit und Bereitschaft, neue Wege zu gehen, zu experimentieren, sich zu verändern. Hin und wieder heben die Beschreibungen innovative Einstellungen, Engagement und konsenshafte Haltungen auf „gleicher Wellenlänge“ hervor. Beispiele: „Bereitschaft und Motiviertheit der Lehrkräfte weiterzulernen, Aneignung moderner Unterrichtsformen durch erfahrene, dienstalste Kolleg/innen“. „Der Wunsch vieler, Unterricht interessanter und kindgerechter zu machen; die Bereitschaft, den eingetretenen Weg zu verlassen und Neues auszuprobieren.“

Die *Kooperationskultur* schlägt sich nieder in einem offenen Austausch, „gutem Einvernehmen“ und konstruktivem Arbeitsklima im Kollegium, aber auch in einem weitgehenden Konsens des Kollegiums über pädagogische bzw. didaktisch-methodische Inhalte. Beispiel: „Die Stärke der Schule

lag und liegt weiterhin in der Integrationskraft des Kollegiums mit der Wirkung starker Solidarität nach innen und daraus schöpfend die Verstärkung eines positiven Schulklimas als Grundlage zur Weiterführung des Schulversuchs. Die Integrationskraft enthält vor allem zwischenmenschliche Werte, verstärkt um berufliche Kompetenz im Zusammenwirken aller“. Effekte dieser Klimaqualität zeigen sich vor allem in der internen Kooperationsintensität, aber auch in der dialogischen Kooperation mit Eltern und beteiligten Institutionen im Umfeld.

Für den schulinternen Entwicklungsprozeß der gesamten Schule und des Lehrerkollegiums lassen sich für die Schulen mit hohem Innovationsgrad folgende *Prozeßmerkmale* identifizieren (vgl. Abb. 1):

– *Pädagogisch-organisatorische Konzepte als Schulprogramm*: Die Lehrerkollegien sind offenbar durchgängig in einen regen pädagogischen Reflexionsprozeß über das pädagogisch-organisatorische Konzept ihrer Schule eingetreten. Zeit- und Raumorganisation, Lehr- und Erziehungsfragen sowie der Personaleinsatz sind eng verknüpft mit Reflexionen über Lernvoraussetzungen und -entwicklungen von Kindern, Leistungsanforderungen und -beurteilung, Lern- und Sozialformen, Lerntempo, -material und -umgebung. Die einzelnen didaktisch-methodischen und erzieherischen Innovationen finden ihre Entsprechung in organisatorischen Entscheidungen und sind im Regelfall in ein abgestimmtes Schulkonzept eingemündet, was in den meisten Fällen bereits das Niveau eines pädagogischen Schulprogramms besitzt. Die Pflicht zur Konzepterstellung im Zuge des Schulversuchsantrags hat damit mehr bewirkt als eine Antragsformalie.

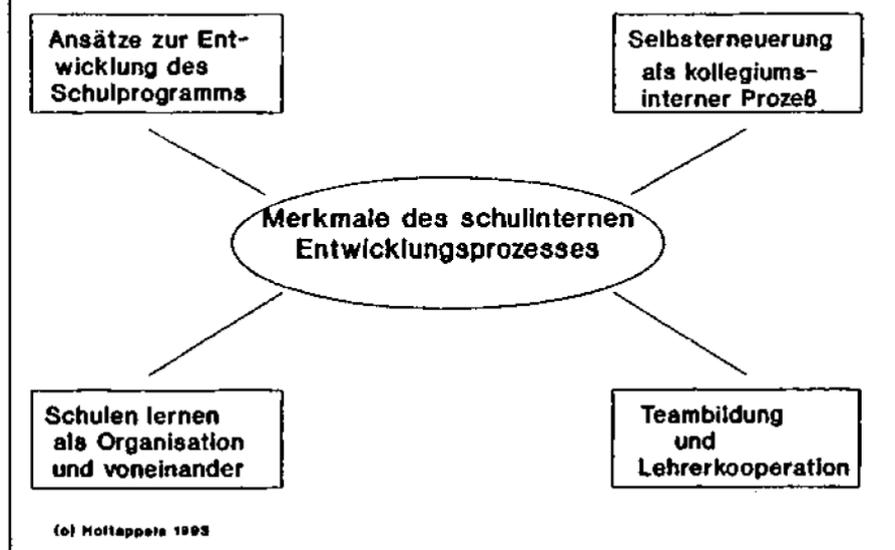
– *Teambildung und Lehrerkooperation*: In zahlreichen Schulen haben veränderte Organisationsstrukturen und Unterrichtsformen auch unter dem Lehrpersonal zu einer schrittweisen Öffnung zueinander geführt. Dies wird erstens in intensivierten Kooperationsformen in der perspektivischen Unterrichtsplanung, Schulgestaltung und Materialerstellung sowie im Erfahrungsaustausch in konkreten didaktischen und erzieherischen Fragen deutlich. Zweitens werden in zahlreichen Schulen auch einzelne Unterrichtsblöcke oder Fördermaßnahmen im Team-Teaching durchgeführt. Drittens wurden in etlichen Schulen Teamstrukturen in Form von Jahrgangsteams oder klassenbezogenen Tandems eingeführt. Von diesen Formen profitiert offenbar vor allem auch die individuelle Kompetenzentwicklung der einzelnen Lehrpersonen.

Von den Schulen wird nicht nur die Bedeutung guter Zusammenarbeit hervorgehoben, sondern Teambildung und gemeinsame Formen der Aneignung neuer Handlungsformen ebenso als förderlich herausgestellt wie der heilsame Zwang zur Kooperation. Beispiel: „Es gab nie Klassenlehrer, die isoliert arbeiteten; jeder hatte jemanden zur Zusammenarbeit, hinsichtlich abgestimmter Unterrichtseinheiten, gemeinsamer Unternehmungen, auch größerer Projekte ... Neu war nun, daß Kolleg/innen ihre Partner/innen nicht wählen konnten, sondern zur organisierten Zusammenarbeit mit allen Kolleg/innen verpflichtet waren, trotz u.U. gegensätzlicher Einstellungen, Neigungen usw. Zum anderen waren sie nun an das gemeinsame reformpädagogische Konzept gebunden, das in dieser Weise nur wenige Kolleg/innen praktiziert hatten“.

– *Selbsterneuerung als kollegiumsinterner Fortbildungsprozeß*: Im Zuge der Umwandlung in eine „Volle Halbtagsschule“ wird in den weitaus meisten Schulen die schulische Selbsterneuerung als eine prozeßhafte und dauerhafte Aufgabe für das gesamte, zumindest aber für weite Teile des Lehrerkollegiums begriffen. Zum einen haben einzelne Lehrpersonen oder Gruppen aus dem Kollegium an speziellen Fortbildungen teilgenommen, zum anderen wurden fast durchgängig schulinterne Lehrerfortbildungen durchgeführt. Dabei wurden in den meisten Schulen offenbar pädagogische Klausurtagungen und Konferenzen und sogar regelmäßige pädagogische Arbeitskreise zwecks Erfahrungsaustausch und interner Abstimmung und Konsensfindung fest institutionalisiert und auch nach Verabschiedung des Halbtagsschulkonzeptes fortgesetzt. Elemente und Formen der Selbstevaluation finden sich allerdings bislang erst in wenigen Schulen. Die kollegiumsinternen Entwicklungsprozesse gingen zum Teil der Umwandlung in eine Halbtagsschule voraus, zum Teil waren sie Ergebnis der Organisationsänderung.

– *Schulen lernen voneinander*: Im Verlauf des Schulversuchs zeichnet sich ab, daß nicht nur einzelne Schulen als Organisation „lernen“, sondern daß zahlreiche Schulen voneinander lernen. Dies dokumentiert sich einerseits bei interessierten Grundschulen in Informationsveranstaltungen und Exkursionen ihrer Lehrerkollegien in bereits umgewandelte bzw. besonders entwickelte „Volle Halbtagsschulen“. Andererseits entstehen – überwiegend auf lokaler Ebene – Arbeitskreise, Workshops und Projektgruppen mit Vertreter/innen aus „Vollen Halbtagsschulen“, die als Unterstützungssystem und Informationsbörse fungieren. Diese Anfänge von Vernetzungen untereinander zeigen, daß Schulen bereit und in der Lage sind, als Organi-

Abb. 1: Schulinterne Entwicklungsprozesse in Vollen Halbtagsschulen



sation voneinander zu lernen, aber auf unterstützende Systeme, insbesondere für Erfahrungssicherung und Wissenstransfer, auch angewiesen sind.

3. Pädagogische Wirkungen

Anhand der 30 untersuchten Schulkonzepte und der Schulbefragung lassen sich in den meisten Schulen innovative pädagogische Wirkungen identifizieren, die maßgeblich durch die Einführung der Zeitstruktur der „Vollen Halbtagschule“ und dem damit verbundenen schuleigenen pädagogischen Konzept mitbewirkt worden sind:

(1.) *Lernen in kindgerechtem Zeitrhythmus:* Ein beträchtlicher Teil der Schulen berichtet davon, daß die Lernprozesse mit mehr Ruhe und Konzentration vonstatten gehen. Lernpsychologische und methodische Aspekte der Lernorganisation lösen das starre Stundendiktat ab. Ziel ist eine Rhythmisierung, die sowohl an den physiologischen und psycho-sozialen Belastungen und am Lerntempo der Kinder orientiert ist als auch den didaktischen und methodischen Anforderungen der Lernprozesse gerecht wird. Zeitorganisatorisch wird dies im Rahmen eines Wochenstrukturplans erstens durch die Bildung größerer Zeitblöcke (zumindest Doppelstunden) erreicht, wobei die unterschiedlichen Zeitblöcke Phasen mit wechselnden Lern- und Spielaktivitäten im Hinblick auf Inhalte und Formen entsprechen (gelenkte vs. ungelenkte Phasen, Konzentrations- vs. Entspannungsphasen, Ruhe- vs. Bewegungsphasen, Arbeits- vs. Spielphasen). Zweitens bleiben hinreichend lange Zeiteinheiten für freie Aktivitäten, Spiel, Erholung und Rückzug. Drittens werden durch den offenen Beginn im Sinne eines gleitenden Anfangs am Morgen Spannungssituationen gemindert und die Schüler/innen langsam an konzentrierte Phasen herangeführt.

(2.) *Entwicklung einer ausdifferenzierten Lernorganisation:* In zahlreichen Schulen finden sich Hinweise auf eine verstärkte Ausdifferenzierung der Lern- und Sozialformen aufgrund der Zeitumstellung. Dieser didaktische Entwicklungsschub dokumentiert sich in den weitaus meisten Schulen in der dezidierten Anwendung offener Unterrichtsformen, insbesondere des offenen Gesprächskreises, von Freiarbeit im Rahmen von Wochenplanarbeit und projektorientiertes und praktisches Lernen. So ergeben sich Chancen für eine höhere Individualisierung des Lernprozesses und binnendifferenzierte Förderung. Darüber hinaus wird der erweiterte Zeitrahmen in einigen Schulen genutzt, um (zumindest für die Jahrgänge 3 und 4) Neigungsangebote zu unterbreiten, zumeist in Form von Arbeitsgemeinschaften oder Projektthemen. Durch eine zeitliche Parallelisierung bestimmter Blöcke im Stundenplan wird in zahlreichen Schulen zudem die Möglichkeit eröffnet, Freiarbeit, Projekte und Neigungsgruppenarbeit klassen- und jahrgangsübergreifend zu organisieren.

(3.) *Übung, Differenzierung und Förderung:* In den weitaus meisten Schulen werden die Formen der Übung, Wiederholung und Vertiefung des Unterrichtsstoffs im zeitlichen Rahmen des Schulvormittags praktiziert. Damit verbunden ist demnach der weitgehende Wegfall der Hausaufgaben. So können inhaltliche und methodische Differenzierung sowie Fördermaßnahmen mit den didaktischen Funktionen der Übung, Wiederholung und Vertiefung gekoppelt werden. Überwiegend erfolgt dies offenbar in Anbindung an die entsprechen-

den Unterrichtsfächer im Zuge der Freiarbeit, teilweise aber auch weiterhin in besonderen Förder- und Aufgabenstunden.

(4.) Gestaltung der Schulräume als Lernumgebung: Die didaktisch-organisatorischen Innovationen im Unterricht gehen in der Mehrzahl der Schulen in den meisten ihrer Klassen auch mit einer gezielt lerngerechten Gestaltung der Unterrichtsräume einher. Dabei wird sowohl eine wohnlich-ästhetische Umgestaltung zugunsten einer kindgerechten Lernatmosphäre vollzogen als auch eine anregende und materialreiche Lernumwelt im Sinne eines Werkstattcharakters geschaffen. Etliche Schulen haben zudem auch Flure, Fach- und Mehrzweckräume in Gestaltungsaktivitäten einbezogen.

(5.) Ausgestaltung des Schullebens: Mit den Veränderungen im Unterrichtssektor verbunden ist in zahlreichen Schulen auch eine pädagogische Ausgestaltung des Schullebens insgesamt. Dies wird insbesondere sichtbar in einem wöchentlichen oder monatlichen Wochenabschlußkreis auf Schulebene, an dem alle Schulklassen teilnehmen und einzelne Lerngruppen etwas vortragen oder vorführen. Daneben gehören in etlichen Schulen größere Projekte (Schulgarten, Theater, Chor etc.) ebenso zu den Gestaltungselementen wie regelmäßig wiederkehrende Feiern und Feste sowie kulturelle Angebote für Eltern oder Lern- und Freizeitangebote unter Mitwirkung von Eltern. Eine pädagogische Öffnung der Schule nach außen und nach innen – etwa durch verstärkte Nutzung außerschulischer Lernorte, Hereinholen von Laien und Experten in das Schulleben und Kooperation mit außerschulischen Institutionen und Organisationen – ist dagegen noch relativ wenig verbreitet und ausgebaut.

3.1 Pädagogische Entwicklungen in Unterricht und Schulleben

Welche Entwicklungsstände in der Lernkultur haben die Schulen zum Befragungszeitpunkt erreicht und welche Veränderungen gegenüber der Zeit vor Beginn des Betriebs als „Volle Halbtagschule“ sind feststellbar? Im Schulfragebogen wurde zunächst die Selbstbeschreibung der Schule mit der Frage ermittelt: „Welche Elemente des Schullebens und des Unterrichts kommen in Ihrer Schule mit welcher Intensität zum Tragen?“ Dazu sind Indikatoren in Itemform für pädagogische Elemente von Unterricht und Schulleben ausgewählt und den Schulen vorgelegt worden, die für eine entwickelte Lernkultur in Grund- und Sonderschulen konstitutiv sein dürften. Von den Schulen wurden für eine Liste von 15 Items (Schulleben) bzw. 10 Items (Unterricht) jeweils verlangt, die Intensität der gegenwärtigen Praxis abzubilden (Antwortvorgaben siehe Tab. 3.1).

Alle vorgelegten Resultate stehen allerdings unter dem Vorbehalt eines möglichen Verzerrungseffekts der Präsentation der eigenen Schule nach außen. Zudem ist eine Überprüfung der pädagogischen Praxis in Unterricht und Schulleben letztlich erst valide über Beobachtungsreihen möglich. Jedoch sind auch unter zurückhaltender Bewertung die ermittelten Resultate ganz beachtlich.

Die Abbildungen 2 und 3 weisen zum derzeitigen Entwicklungsstand jeweils die Anteile für die Schulen aus, wo die einzelnen Elemente intensiv (in hohem Maße und regelmäßig) praktiziert werden. Danach sind Klassenfrühstück und Lernraumgestaltung im Schulleben ebenso durchgängig über

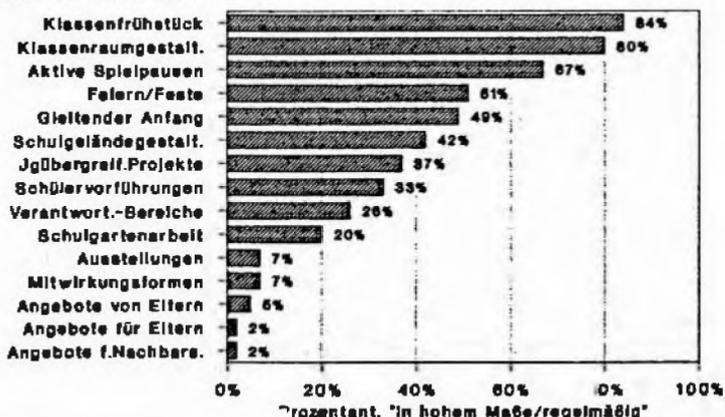
fast alle Schulen vorfindbare Elemente wie Morgenkreis und Neigungsangebote im Unterricht (jeweils intensiv praktiziert). Allerdings sind Schullebens-Elemente wie aktive Spielpausen, Feiern/Feste, gleitender Anfang und Gestaltung des Schulgeländes ebenfalls in einer hohen Zahl von Schulen Praxis geworden. Im Unterricht gilt dies besonders für Doppelbesetzungen, die Praktizierung von Freiarbeit, Wochen- oder Tagesplan und Schülergruppenarbeit sowie besondere Maßnahmen der Lern- und Sprachförderung. Weniger intensiv, überwiegend sogar nicht praktiziert werden Elemente wie Ausstellungen, besondere Formen der Schülermitentscheidung, pädagogische Angebote von Eltern sowie für Eltern oder für die Schulfachgemeinschaft. Im Unterricht finden die für offene Lernansätze prädestinierten Formen des Projektlernens und der Erkundung auch in „Vollen Halbtagsschulen“ überwiegend noch wenig Verbreitung.

Die Schulen sollten des Weiteren für die gleichen Itemlisten zum einen die Veränderung seit der Einführung der Halbtagsschule gegenüber der Zeit vor dem Schulversuch einschätzen (Vorgaben: „intensiver praktiziert“, „weniger intensiv praktiziert“ und „keine Veränderung“), zum anderen den Entwicklungsstand vor Beginn der Halbtagsschule angeben (vgl. Tab. 1).

Vor Einführung der neuen Zeitstruktur waren in den meisten Schulen im Schulleben insbesondere Elemente wie Feiern/Feste und gemeinsames Klassenfrühstück, im Unterricht Lernformen der Erkundung, Morgenkreis und Gruppenarbeit etabliert. Auch die meisten der anderen Elemente und Formen des Unterrichts und des Schullebens gehörte in zahlreichen Schulen bereits zum Stand der Lernkultur.

Abb. 2: Entwicklungsstand an "Vollen Halbtagsschulen": Intensiv praktizierte Elemente des Schullebens (Schulen in %)

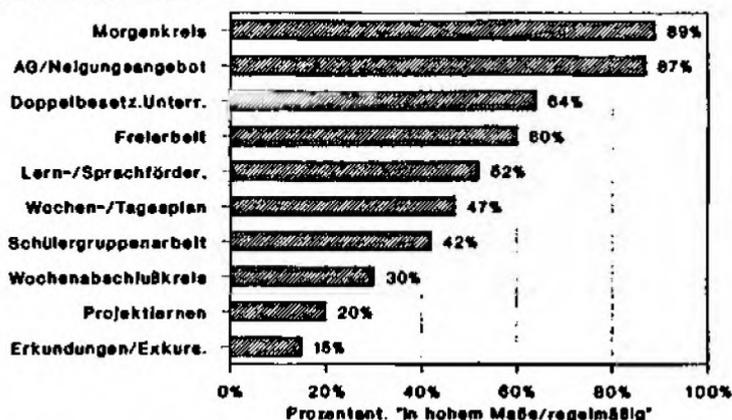
Elemente des Schullebens



Quelle: IF8-Schulbefragung "Vollte Halbtagsschule" (n=46) - (c) Holtappele 1994

Abb. 3: Entwicklungsstand an "Vollen Halbtagschulen": Intensiv praktizierte Elemente des Unterrichts (Schulen in %)

Elemente des Unterrichts



Quelle: IFS-Schulbefragung "Volle Halbtagesschule" (n=46) - (c) Holtappels 1994

Folgt man den Angaben der Schulen zu den stattgefundenen Veränderungen, so sind jedoch die einzelnen Elemente vor der Innovation fast durchgängig weniger häufig oder weniger regelmäßig praktiziert worden als in der heutigen Situation unter veränderten Zeitstrukturen und erneuertem Schulkonzept (vgl. Tab. 1). Über alle Schulen hinweg haben insbesondere Schullebens-Elemente wie Klassenraumgestaltung, aber auch Klassenfrühstück, aktive Pausen und gleitender Anfang überwiegend an Intensität zugenommen. Im Unterricht gilt dies vor allem für die Praktizierung von Doppelbesetzungen und offenen Unterrichtsformen (Freiarbeit, Wochen-/Tagesplan, Projektlernen).

Betrachtet man zusätzlich auch die hier nicht hervorgehobenen Elemente, so sind durchgängig für alle abgefragten Bereiche über die Gesamtheit der Schulen hinweg in der Bilanz fast durchgängig Veränderungen in Richtung intensiverer Praktizierung vonstatten gegangen (vgl. Tab. 1). Für zahlreiche der abgefragten Elemente trifft eine solche Veränderung im Sinne von Höherentwicklung aber selbstverständlich nur immer einen Teil der Schulen.

3.2 Entwicklung der Lehrerkooperation

Welche Kooperationsformen lassen sich hinsichtlich ihrer Art und Intensität (räumlich-technische, curriculare, personelle Kooperation) feststellen? Von den Schulen wurde für eine Liste mit verschiedenen Kooperationsformen (11 Items) zunächst jeweils die Intensität des Kooperationsstands zum Befragungszeitpunkt erfaßt; die Schulen wurden gefragt, wie intensiv die meisten Lehrpersonen die verschiedenen Kooperationsformen praktizieren (Antwortvorgaben: „häufig/ regelmäßig praktiziert“, „selten/unre-

Tab. 1: Veränderungen in der Lernkultur vor und nach Einführung der „Vollen Halbtagschule“ (Frage: Haben sich Elemente und Formen des Schullebens und des Unterrichts in Ihrer Schule verändert?) – Anteil der Schulen in Prozent (n = 46)

	wird seit Einführung der „Vollen Halbtagschule“ intensiver praktiziert	weniger intensiv praktiziert	trifft nicht zu bzw. keine Veränderung zu vorher	bestand bereits vor Beginn der „Vollen Halbtagschule“
<i>Elemente und Formen des Schullebens:</i>				
1 Gleitender/offener Tagesbeginn	57	5	39	7
2 Gemeinsames Klassenfrühstück	63	4	33	57
3 Spielpausen als aktive Pausen	61	7	33	33
4 Feiern/Feste	33	4	62	69
5 Forum/Schülerführungen	42	18	40	38
6 Ausstellungen	16	18	66	41
7 Von Eltern durchgeführte Lern- und Freizeitangebote	19	7	74	16
8 Bildungs- u. Kulturangebote für Eltern	18	5	78	10
9 Angebote für die Schulfachverbände	7	10	83	12
10 Jahrgangsübergreifende Schulprojekte	47	10	43	33
11 Verantwortungsbereiche für Schüler	38	10	52	29
12 Erweiterte Mitentscheidungsformen (Klassenrat, Schülerparlament)	19	10	71	12
13 Klassenraumgestaltung für differenzierte Lern-/Spielaktivität	93	0	7	33
14 Schulgelände-/Schulhofgestaltung	44	5	51	27
15 Schulgartenarbeit	31	2	67	36
<i>Elemente und Formen des Unterrichts:</i>				
16 Kreisgespräch/Morgenkreis	75	2	23	52
17 Wochenabschlusskreis	34	20	46	20
18 Wochen- oder Tagesplanarbeit	80	4	16	38
19 Freiarbeit	81	9	9	33
20 Projektlernen	63	7	29	27
21 Erkundungen/Exkursionen	37	7	56	61
22 Schülergruppenarbeit	45	10	45	52
23 Lehrer-Doppelbesetzung als Team im Unterricht	84	5	12	9
24 Besondere Lern-/Sprachförderung	43	14	43	48
25 Arbeitsgemeinschaft/Neigungsangebot	71	5	24	38
Quelle: IFS Schulbefragung 1994				

regelmäßig praktiziert“, „fast gar nicht praktiziert“). Ebenso sollten die Schulen für alle Kooperationsformen Angaben zu Veränderungen machen (Antwortvorgaben: vor Einführung der „Vollen Halbtagschule“ „intensiver praktiziert“, „gleich intensiv praktiziert“, „weniger praktiziert“).

Tabelle 2 weist im linken Teil zum derzeitigen Kooperationsstand jeweils die Anteile für die Schulen aus, wo die einzelnen Formen intensiv (häufig und regelmäßig) praktiziert werden, während auf der rechten Seite die selbst wahrgenommene Veränderung von der Zeit vor der Innovation bis heute verdeutlicht wird. Alle vorgelegten Resultate stehen allerdings wiederum unter dem Vorbehalt eines möglichen Verzerrungseffekts aufgrund der Neigung von Schulleitungen bzw. Steuergruppen, die eigenen Erfolge in

einem guten Licht zu präsentieren. Gleichwohl sind auch unter zurückhaltender Bewertung die Resultate beachtlich.

Ein hoher Kooperationsstand (Tab. 2) zeigt sich keineswegs nur für eher „technische“ Bereiche wie Austausch von Unterrichtsmaterialien (93%) und Erstellung von Lehr- und Lernmaterial (72%). Auch in den Kooperationsbereichen, die intensives pädagogisches Handeln in der Interaktion mit den Lernenden (wie die Durchführung von Fördermaßnahmen und von Unterricht im Team) oder eine enge Zusammenarbeit der Lehrpersonen (wie die Diagnose und Erörterung von Lernentwicklungen einzelner Schüler/innen sowie gemeinsame Unterrichtsplanung) betreffen, finden sich unter den Schulen hohe Anteile mit intensiv praktizierter Kooperation (jeweils 60% und mehr). Weit verbreitet über die befragten Schulen ist mit 54% auch die Bildung von Jahrgangsteams (in mehrzügigen Schulen). Perspektivische pädagogische bzw. curricular-didaktische Planung (Erarbeitung von Stoffplänen, Entwicklung von Unterrichtseinheiten, Teilnahme an regelmäßiger „Pädagogischer Runde“ zur pädagogisch-organisatorischen Planung) wird zwar in den Versuchsschulen nicht durchgängig praktiziert, aber in einer durchaus beachtlichen Zahl von Schulen.

Am zurückhaltendsten sind die Schulen bzw. Lehrpersonen noch bei gegenseitiger Hospitation, da sie die konsequente Öffnung und die Gewährung eines schonungslosen Einblicks in das unterrichtliche bzw. erzieherische Handeln der einzelnen Lehrpersonen bedeutet; vor diesem Hintergrund ist die Quote von 30% der Schulen mit intensiverer Hospitation bemerkenswert. Dies trifft für den erreichten Kooperationsstand insgesamt zu, wenn Vergleichsuntersuchungen hinzugezogen werden (vgl. etwa Rolff/Steinweg 1980).

Was Veränderungen gegenüber der Zeit vor Einführung der „Vollen Halbtagsschule“ im Zuge des Entwicklungsprozesses der Schulen betrifft (vgl. Tab. 2), so gilt: Für alle Kooperationsbereiche konstatiert ein beträchtlicher Anteil der Schulen eine Intensivierung des Kooperationshandelns, nur jeweils wenige eine Minderung. Dies gilt im positiven Sinne vor allem für die teamartige Durchführung von Unterricht und Fördermaßnahmen. Die in Halbtagsschulen ermöglichte Vornahme von Doppelbesetzungen scheint sich hier auszuzahlen.

Besonders beachtlich ist, daß in dem sehr sensiblen Bereich gegenseitiger Unterrichts-Hospitation offenbar ein deutlicher Kooperationsschub einsetzte (in 58% der Schulen wird intensiver hospitiert als vorher, in keiner weniger). Die Zunahme engerer Kooperation von Lehrpersonen wird zudem auch besonders für die Bereiche Unterrichtsplanung, Teambildung im Jahrgang und gemeinsame Materialerstellung sichtbar. Die gemeinsame Erstellung von Stoffplänen scheint eher durch andere, möglicherweise unterrichtlich wirksamere, Kooperationsformen abgelöst zu werden.

4. Folgerungen und Perspektiven

Bedeutsam ist erstens, daß auf der Steuerungsebene des Gesamtsystems ein überzeugendes Rahmenkonzept entwickelt und eine zugesicherte Grundversorgung bereitgestellt wurde. Allerdings erfordern die strategischen Punkte der Doppelbesetzungen und der Vertretungsreserven eine Verbes-

Tab. 3.2: Praktizierte Formen der Lehrerkoope-
ration und erfolgte Veränderung (Frage: In welchen Formen wird zwischen einzelnen
Lehrer/innen Ihres Kollegiums kooperiert?) – Anteil der Schulen in Prozent (n = 46)

Formen der Lehrerkoope- ration	Zwischen den meisten Lehrpersonen wird dies...			Vor Einführung der Vollen HTS wurde dies ...		
	..häufig/ regelmäßig praktiziert	..selten/un- regelmäßig praktiziert	..fast gar nicht praktiziert	..intensi- ver prak- tiziert	..gleich intensiv praktiziert	..weniger prak- tiziert
a) Austausch von Unterrichtsmaterialien	93	7	0	14	53	33
b) Erstellung von Lehr- und Lernmaterial	72	23	5	11	39	52
c) Erstellung von Stoffplänen	37	49	15	15	63	22
d) Erarbeitung von Unterrichtseinheiten	43	43	15	5	57	38
e) Diagnose und Erörterung von Lernentwicklungen einzelner Schüler/innen	74	23	2	10	56	34
f) Gemeinsame Planung von Unterricht	60	33	7	2	44	54
g) Gemeinsame Unterrichts- durchführung im Team	65	26	9	9	12	79
b) Durchführung von Förder- maßnahmen im Team	68	20	11	10	21	69
i) Gegenseitige Hospitation im Unterricht	30	33	37	0	42	58
j) Teambildung auf Jahrgangsebene	54	28	18	5	39	55
k) Regelmäßige Teilnahme an Pädagogischer Gesprächsrunde	40	40	20	2	49	49

Quelle: IFS-Schulbefragung 1994

serung der Personalversorgung. Zweitens hat sich die Verpflichtung zur Vorlage eines pädagogischen Konzepts der einzelnen Schulen als höchst wirksamer Faktor für die Entwicklung der Lernkultur der Einzelschule insgesamt erwiesen – also verbunden mit einem Reformschub über die spezifische Aufgabe des vollen Halbtags hinaus. Das schuleigene Konzept ist damit Ausdruck der pädagogischen Autonomie der Gestaltungseinheit der einzelnen Schule. Drittens wird allerdings deutlich, daß auf der mittleren – sprich: regionalen – Ebene Unterstützungssysteme zur Absicherung solcher Innovationen dringend erforderlich sind, die zum einen regionale Vernetzungen zwischen Schulen (über regionale Fortbildung/Austausch, Organisationsentwicklung, Lernwerkstätten) herstellen, zum anderen Planung und Koordination durch lokale Steuerungsinstanzen (z.B. Bildungs-kommissionen, Stadtteilkonferenzen) gewährleisten, um personelle und sächlich-räumliche Erfordernisse zu entscheiden und Kooperationen zu außerschulischen Sektoren und Institutionen anzubahnen.

Bislang kann – auch bei zurückhaltender Bewertung der Selbsteinschätzungen der Schulen – zumindest gefolgert werden, daß die erweiterte und

veränderte Zeitorganisation in Verbindung mit dem von den Schulen entwickelten pädagogischen Konzept die Schulentwicklung in der Primarstufenreform spürbar voranzubringen scheint. Das Projekt „Volle Halbtagschule“ scheint – gerade in einer Zeit knapper Ressourcen, aber dringlicher Innovationen – ein Beispiel für sozial- und bildungspolitisch adäquate, gut angelegte Bildungsinvestition zu sein.

Literatur

- Bargel, T./Kuthe, M.: Ganztagschule. Untersuchungen zu Angebot und Nachfrage, Versorgung und Bedarf. Hg. vom Bundesminister für Bildung und Wissenschaft. Bonn 1991
- Burk, K. (Hg.): Die Ganze Halbtagschule. Grundschule mit festen Öffnungszeiten. Frankfurt/M. 1990
- Haenisch, H.: Wie sich Schulen entwickeln. Eine empirische Untersuchung zu Schlüsselfaktoren und Prinzipien der Entwicklung von Grundschulen. Soest 1993
- Hameyer, U.: Die innere Qualität innovativer Grundschulen – Ergebnisse aus Fallstudien zur Selbsterneuerungsfähigkeit. In: U. Hameyer/R. Lauterbach/J. Wiechmann (Hg.), Innovationsprozesse in der Grundschule, Bad Heilbrunn/Obb. 1992, S. 77 – 103
- Hentig, von, H.: Schule neu denken. Eine Übung in praktischer Vernunft. München/Wien 1993
- Holtappels, H. G.: Mehr Zeit für Kinder! Pädagogische Orientierungen für schulische Ganztagskonzepte. In: Die Deutsche Schule 84, Heft 2/1992
- Holtappels, H. G.: Ganztagschule und Schulöffnung. Perspektiven für die Schulentwicklung. Weinheim/München 1994
- Messner, R.: Die Rhythmisierung des Schultages. Erfahrungen und pädagogische Überlegungen zu einem dringlich gewordenen Problem. In: Ch. Kubina/H.-J. Lambrich (Hg.), Die Ganztagschule, Bestandsaufnahme – Grundlegung – Perspektiven. Wiesbaden 1991, S. 54 – 66
- Meyer, W.: Pädagogische und didaktische Möglichkeiten im Tageslauf der Ganztagschule oder: Der rhythmisierte und gesellige Tageslauf in der Ganztagschule. In: R. Dorner/H. Witzel (Hg.), Ganztagschule – Zielsetzungen und Organisation eines alternativen Schulmodells. Ravensburg 1976, S. 100 – 111
- Rolff, H.-G./Steinweg, A.: Realität und Entwicklung von Lehrerkooperation. In H.-G. Rolff, Soziologie der Schulreform, Weinheim/Basel 1980, S. 113 – 129

Heinz Günter Holtappels, geb. 1954, PD Dr. rer. soc., Studium der Sozialwissenschaften in Wuppertal, seit 1985 Wiss. Mitarbeiter der Universität Dortmund, Institut für Schulentwicklungsforschung (IFS), z.Zt. Lehrstuhlvertretung Univ.-Prof. für Schulpädagogik, Schwerpunkt Schulische Sozialisation und Erziehungsprozesse an der Universität Osnabrück.

Anschrift: Allensteinweg 45, 59755 Arnsberg