

Christoph Bülau (Hrsg.)
Ganztagsschulverband e.V.
Landesverband Sachsen



Arbeitshilfe zum Qualitätsrahmen Ganztagsangebote



Inhalt

Einleitung	Seite 5
Interview mit Prof. Ulrich Deinet: „Gute Ganztagsschule ist ohne Sozialraumorientierung nicht denkbar!“	Seite 7
Beiträge zur Qualitäts- entwicklung von Schulen mit Ganztagsangeboten	Seite 13
Empfehlung zur Arbeit mit den Beiträgen	Seite 13
• Organisation des Schuljahres	Seite 15
• und Gestaltung der Tages- und Wochenstruktur	
• Pausenkonzept	Seite 21
• Organisierte und un gelenkte Freizeit	Seite 26
• Förderangebote und Bedingungen	Seite 30
• individueller Förderung	
• Hausaufgaben und Lernzeiten	Seite 35
• Gestaltung von Kooperationskultur	Seite 41
• und -struktur	
• Öffnung von Schule	Seite 45
• Verzahnung von Unterricht	Seite 51
• und Angebot	
• Partizipation von Eltern	Seite 57
• und Schüler*innen	
Prozesse der schulinternen Evaluation:	Seite 62
Die GAINS-GTA-Skala zur Erfassung der Angebotsqualität	

1. Auflage 2020

Ganztagsschulverband e.V. Landesverband Sachsen
www.ganztagsschulverband.de/sachsen
facebook.com/ganztagsschulverband

Herausgeber:

Christoph Bülau

Redaktion und Lektorat:

Christiane Dubiel, Jens Richter, Marion Nagel, Rainer Müller

Gestaltung und Satz:

Janett Andrejewski

Illustration:

Halina Kirschner

Lektorat:

Dr. Sandra Berndt

2020 Verlag für Schulpädagogik und Schulentwicklungsforschung • Leipzig



Einleitung

Der Anteil von Schulen mit Ganztagsangeboten (GTA) liegt in Sachsen bei über 98 Prozent (vgl. Berkemeyer 2015, S. 98). Grund für diesen hohen Prozentsatz ist einerseits, dass das traditionell flächendeckende Hortangebot an sächsischen Grundschulen als Ganztagsangebot gewertet wird und andererseits, dass im Bereich der Sekundarstufe I lediglich die Mindestkriterien der Kultusministerkonferenz für Ganztagschulen übernommen wurden. Auch im Bildungsmonitor belegt Sachsen im Bereich Förderinfrastruktur, also bei der Betreuung am Nachmittag, seit Jahren die vordersten Plätze. Doch Bildungsdisparitäten und Bildungsarmut bestehen in Sachsen weiterhin und die Zahl der Schulabbrecher*innen liegt über dem Bundesdurchschnitt (vgl. INSM-Bildungsmonitor 2020).

Es zeigt sich, dass die vielfältigen Anforderungen an Schulen mit Ganztagsangeboten allein durch die Quantität des Ausbaus nicht erfüllt werden können. In den letzten Jahren wurden daher in vielen Bundesländern Qualitätsrahmen erarbeitet, welche über die Mindestanforderungen hinausgehende Ansprüche an den Ganztags stellen und die kontinuierliche Qualitätssicherung gewährleisten sollen.

Der sächsische „Qualitätsrahmen Ganztagsangebote - Instrument zur Qualitätsentwicklung und zur Umsetzung der Fachempfehlung »Ganztagsangebote an sächsischen Schulen«, herausgegeben vom Sächsischen Staatsministerium für Kultus im Januar 2019, „basiert auf den langjährigen Erfahrungen sächsischer Schulen, den Erkenntnissen der wissenschaftlichen Begleitung sowie den Beratungs- und Unterstützungserfahrungen des Sächsischen Staatsministeriums für Kultus (SMK) und des Sächsischen Landesamtes für Schule und Bildung“ (SMK 2019, S. 4).

Er wurde vor Inkrafttreten an 20 Schulen erfolgreich erprobt und wissenschaftlich begleitet (vgl. ebd.). Zielgruppe des Qualitätsrahmens Ganztagsangebote sind alle Schulen mit Ganztagsangeboten im Freistaat Sachsen.

Die 23-seitige Handreichung orientiert sich am Rahmenmodell zur schulischen Qualität in Sachsen und beschreibt sechs Qualitätsmerkmale mit jeweils drei bis vier Qualitätskriterien einfürend mit einem kurzen Text und dann in tabellarischer Form mit spezifischen Indikatoren zur Selbstevaluation (vierstufige Skala: „trifft nicht zu“, „trifft eher nicht zu“, „trifft eher zu“, „trifft zu“).

Nach über eineinhalb Jahren Praxis mit dem Qualitätsrahmen zeigt sich, dass er insgesamt ein gut geeignetes Werkzeug zur kontinuierlichen Entwicklung des Ganztags darstellt. Er weist viele zentrale, aus der Ganztagschulforschung bekannte Merkmale guten Ganztags auf und beinhaltet in Fragebogenform die entsprechenden Indikatoren. Als positiv zu bewerten sind insbesondere die Empfehlungen, wie eine Ganztagskonzeption gestaltet werden kann. Darüber hinaus sollen Schulen Zieldimensionen ihrer Arbeit festlegen und dafür Maßnahmen und Formen der Qualitätssicherung für ihre gewählten Schwerpunkte definieren.

Gleichzeitig zeigen sich in der praktischen Arbeit mit dem Qualitätsrahmen Schwächen: So sind bspw. die Einleitungstexte der Indikatoren auf das Nötigste reduziert und deswegen nicht geeignet, die Qualitätsbereiche hinreichend zu erläutern. Es bleibt daher unklar, wie genau ein Qualitätsbereich in der Schulpraxis umgesetzt werden kann, worauf dabei zu achten ist oder welche Vorgehensweisen sich bewährt haben. Darüber hinaus zeigen sich einige Leerstellen: So wird als Ausgangspunkt der Ganz-

tagskonzeption an der Einzelschule zwar die oben genannte Sozialraumanalyse gefordert, allerdings ohne eine Beschreibung der theoretischen Grundlagen oder aktueller Methoden. Gleiches gilt auch für das Qualitätsmerkmal „Qualitätssicherung und -entwicklung“. Hier heißt es, dass Schulen mit Hilfe geeigneter Instrumente regelmäßig die Angebote intern evaluieren sollen. Was, wie und mit welchen Instrumenten zu welchem Zweck evaluiert werden soll und welche Instrumente in diesem Sinne „geeignet“ sind, darüber gibt der Qualitätsrahmen keine Auskunft.

6

Diese Leerstellen und Unklarheiten versucht die vorliegende Arbeitshilfe zum Qualitätsrahmen Ganztagsangebote zu füllen und zu beseitigen, die vom Ganztagsschulverband e.V. Landesverband Sachsen verantwortet wird. Inhaltlich greift sie dabei die Themenbereiche auf, die der Qualitätsrahmen Ganztagsangebote vorgibt und die aus unserer Sicht einer weiteren Erläuterung bedürfen, damit die Arbeit mit dem Instrument in der Schulpraxis besser gelingt.

Der erste Teil dieser Arbeitshilfe widmet sich daher dem Thema **Sozialraumanalyse**. Da weder in der Aus- noch Weiterbildung von Lehrkräften dieses Thema eine Rolle spielt, haben wir mit Professor Ulrich Deinet gesprochen, einem der profiliertesten Forscher auf diesem Feld. Deinet macht deutlich, warum sich Schulen mit Ganztagsangeboten planerisch und praktisch an ihrem Sozialraum orientieren sollen und wie genau dies gelingen kann.

Der zweite Teil der Arbeitshilfe nimmt die **Qualitätsbereiche des Qualitätsrahmens** Ganztagsangebote in den Fokus. Unsere Autor*innen beschreiben dabei kompakt und praxisnah, wie die Qualitätsbereiche in der Schule realisiert werden können und geben Umsetzungsempfehlungen. Die einzelnen Qualitätsbereiche haben sie zu thematisch passenden Themenblöcken gebündelt.

Im dritten Teil der Arbeitshilfe geht es um das Thema **Evaluation**. Aus der eigenen Schulpraxis wissen wir, dass für die Messung der Qualität von Ganztagsangeboten bisher gute und erprobte Instrumente fehlen. Als Ganztagsschulverband e.V. Landesverband Sachsen haben wir daher für diese Arbeitshilfe ein Modellprojekt ins Leben gerufen. Dafür haben wir einen von Dr. Dennis Nowak und Dr. Fabienne Ennigkeit entwickelten Fragebogen zur Messung der Angebotsqualität im Ganztage mit der Online-Kommunikationsplattform Edkimo zusammengebracht. Im Ergebnis steht nun allen sächsischen Schulen mit Ganztagsangeboten ein erprobtes Evaluationsinstrument kostenfrei und digital auf Edkimo zur Verfügung.

Wir möchten auf diesem Weg allen Beteiligten an dieser Arbeitshilfe danken, insbesondere unseren Autor*innen und Interviewpartner*innen. Wir hoffen, dass Ihnen die Lektüre hilft, zukünftig noch besser mit dem Qualitätsrahmen Ganztagsangebote zu arbeiten und Sie zahlreiche Ideen für Ihren Ganztage mitnehmen.

LITERATUR

Berkemeyer, N. (2015): Ausbau von Ganztagschulen. Regelungen und Umsetzungsstrategien in den Bundesländern. Bertelsmann Stiftung. URL: https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/Studie_Ausbau_von_Ganztagschulen.pdf (Zugriff: 03.09.2020).

Initiative neue soziale Marktwirtschaft (INSM) (2020): INSM-Bildungsmonitor. URL: https://www.insm-bildungsmonitor.de/2020_best_sachsen_gesamtranking.html (Zugriff: 03.09.2020).

Sächsisches Staatsministerium für Kultus (SMK) (2019): Qualitätsrahmen Ganztagsangebote - Instrument zur Qualitätsentwicklung und zur Umsetzung der Fachempfehlung »Ganztagsangebote an sächsischen Schulen«. URL: https://www.schule.sachsen.de/download/download_bildung/19_01_31_Br_Qualitaetsrahmen_GTA.pdf (Zugriff: 03.09.2020).



Interview mit Prof. Ulrich Deinet:

„Gute Ganztagschule ist ohne Sozialraumorientierung nicht denkbar!“

Interview: Christoph Bülow
Textredaktion: Marion Nagel

Wer heute ein Ganztagskonzept für seine Schule plant oder das bereits vorhandene weiterentwickeln möchte, kommt an Themen wie Sozialraum, Sozialraumanalyse und Sozialraumorientierung nicht vorbei. Auf den ersten Blick sperrige Begriffe, meint Professor Ulrich Deinet. Auf den zweiten Blick erschließt sich jedoch schnell, wie hilfreich es ist, den Sozialraum bei der Planung des Ganztags zu berücksichtigen, damit das Ganztagskonzept individuell für die Schule passt und nachhaltig wirken könne.

Professor Ulrich Deinet lehrt und forscht an der Hochschule Düsseldorf im Fachbereich Sozial- und Kulturwissenschaften. Ihn interessiert u.a., wie Kinder und Jugendliche sich die Schule als Raum aneignen. Er hat u.a. die Studie „Ganztagschule als Lebensort aus der Sicht von Kindern und Jugendlichen“ an Düsseldorfer Ganztagsgrundschulen durchgeführt.

In der Einleitung zum „Sächsischen Qualitätsrahmen Ganztagsangebote“ wird ebenfalls empfohlen, die Ausgangssituation mittels einer Sozialraumanalyse zu beschreiben. Um zu erfahren, was eine Sozialraumanalyse ist, welche Schritte dabei entscheidend sind und welche Chancen sie bietet, haben wir uns mit Professor Deinet getroffen.

7

Professor Deinet, beginnen wir mit einigen grundsätzlichen Begriffen. Was meint Sozialraum, Sozialraum-analyse und Sozialraumorientierung?

U.D.: Die Begriffe Sozialraum, Sozialraumanalyse und Sozialraumorientierung, bezeichnen unterschiedliche Dinge. Gleichzeitig stehen sie zueinander in Beziehung.

Der Begriff **Sozialraum** ist nicht fest definiert. Allgemein kann man Sozialraum „übersetzen“ mit: Gebiet, Quartier, Stadtteil, Stadt oder Region. Es ist ein sozialgeografisches Gebilde, indem bspw. der Schulstandort liegt. Zugleich ist in einem weiten Verständnis die Ganztagschule selbst ein Sozialraum.

Sozialraumanalyse meint in einem klassischen Sinne eher ein Planungsinstrument, das wir aus Ämtern für Statistik, von der Sozialraumplanung oder der Jugendhilfeplanung her kennen. Hier geht es um das zur Verfügung stellen und das Auswerten vor allen Dingen von Daten und Fakten aus der Bevölkerungsentwicklung, wie bspw. der Schuleingangsuntersuchung oder anderen Quellen. Ziel ist meist die Identifikation von Strukturen, Problemen und Entwicklungsvorhaben im Sozialraum, aber auch die Darstellung von sozialer Ungleichheit oder die Ermittlung von besonderen Bedarfsgruppen, um Fördervorhaben zielgruppengenau zu adressieren. Das Städtebauförderprogramm „Soziale Stadt“ bspw. oder auch die Fördermaßnahmen für sogenannte „soziale Brennpunkte“ sind Ergebnisse dieser Sozialraumanalysen.

Der Begriff **Sozialraumorientierung** erweitert nun diesen eher quantitativen Zugang der Sozialraumanalyse um einen qualitativen und damit eher subjektiven Aspekt. Sozialraumorientierung hat oft zwei Blickrichtungen. Einerseits öffnet sich die Schule in den Sozialraum, sie will sozialräumliche Ressourcen für die Gestaltung von Schule nutzen. Das heißt, man sucht sich Kooperationspartner in der Nähe der Schule, die dann in der Schule tätig sein sollen, z.B. Vereine, Jugendeinrichtungen und so weiter. Bei weiterführenden Schulen geht es oft um einen größeren Einzugsbereich, z.B. den ganzen Landkreis oder vielleicht sogar mehrere Landkreise. Diese eine Seite der Sozialraumorientierung bedeutet also, dass ich mich als Schulleitung und Schule auf den Weg mache und versuche, Kooperationspartner im Stadtteil oder der Region zu finden, um mit diesen zusammen zu arbeiten oder mich von

ihnen bei der Lösung schulischer Probleme unterstützen zu lassen.

Und was ist die andere, häufig vernachlässigte, Blickrichtung?

U.D.: Hier geht es darum, die subjektive Bedeutung von Sozialräumen deutlich zu machen, also die Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen innerhalb und außerhalb der Schule in den Blick zu nehmen. Das ist eine Blickrichtung, die bei dem subjektiven Empfinden von Menschen ansetzt. Dabei wird vor allen Dingen mit qualitativen Methoden gearbeitet. Dieser subjektorientierte Blick ist entscheidend dafür, Ganztagsangebote an den Bedürfnissen, Bedarfen, Lebensbedingungen und den Ressourcen von Kindern und Jugendlichen auszurichten.

Schule hat in diesem Verständnis zugleich eine wichtige Aufgabe als Akteurin in unserer demokratischen Gesellschaft, im Sozialraum, im Stadtteil, im Ort. Sie tritt mit Angeboten in den Sozialraum und wird Teil von ihm. Was ich in Schule seit Jahrzehnten jedoch häufig erlebe, ist, dass die eine Blickrichtung häufig sehr stark betont und gleichzeitig die andere Richtung vergessen wird. Dabei halte ich die zweite Blickrichtung für genauso wichtig und sie gehört unbedingt dazu, weil sonst die erste langfristig nicht funktioniert.

Sie sagen, dass die Ganztagschule selbst ein Sozialraum ist. Was meinen Sie damit?

U.D.: Darüber kann man streiten, doch ich finde es richtig, das so zu sagen. Denn genau über diesen Blick auf das subjektive Erleben, also darauf, wie Schüler*innen die Institution Schule erleben, kommen auch Dinge in den Blick, die Schule als Sozialraum eben ausmachen, wie z.B. das soziale Miteinander untereinander. Das spielt eine wesentliche Rolle für das Gelingen von Schule als Unterrichtsbetrieb. Ganztagschule umfasst so viele Stunden des Tages, dass sie nach der Familie der wichtigste Ort in der Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen ist. Dazu kommt die sogenannte „Hinterbühne“ von Schule. Damit gemeint sind z.B. die Räume, die sich Kinder und Jugendliche aneignen und schaffen, Erfahrungsräume, die Erwachsenen manchmal gar nicht so sichtbar sind, auch das Umnutzen von Gebäuden und von Flächen. Das sind Merkmale von Sozialräumen. Schule ist sehr viel mehr als das Unterrichtsgebäude oder als die Institution, die

gesellschaftliche Funktionen wie die Verteilung von Abschlüssen nach dem Leistungsprinzip, die Vermittlung von Kultur, Fähigkeiten und Fertigkeiten usw. erbringen soll und muss. Mit diesem Grundverständnis kann man Schule sehr viel umfassender sehen, was nach meiner Ansicht für die Entwicklung der Ganztagschule ganz, ganz wichtig ist.

Wie gehe ich nun bei einer Sozialraumanalyse vor?

U.D.: Ich muss, bevor ich eine Sozialraumanalyse mache, eine erste Abfrage machen. Welche Themen, Probleme oder Fragestellungen hat meine Schule. Was möchten wir herausfinden? Es ist auch wichtig, sich vor Beginn zu fragen, ob meine Fragen mit einer Sozialraumanalyse beantwortet werden können.

Z.B. könnte ein Vorhaben sein: „Wir suchen neue Kooperationspartner für den Ganztag“. Oder eine Schule steht vor der Frage, ob sie ihren Schüler*innen viele, breit gestreute oder doch eher wenige, ausgesuchte Ganztagsangebote machen soll. Das Thema, das dann eingegrenzt wird, könnte lauten: „Wir wollen wissen, was unsere Schüler*innen eigentlich nach dem Ganztag noch tun.“ Dazu können sich dann unterschiedliche Teilfragen ergeben, z.B.: Müssen wir mehr Angebote im Ganztag für bestimmte Gruppen machen? Brauchen wir mehr Förderung oder ist es genug?

Viele Fragen sind dabei eigentlich nur vom Erleben der Kinder und Jugendlichen beantwortbar. Deswegen sollte man sie unbedingt einbeziehen und an der Analyse beteiligen.

Wie kann das konkret aussehen?

U.D.: Eine bewährte Einstiegsmethode sind Begehungen. In der Schule wird „Begehung“ oft mit einem Spaziergang verwechselt. Eine Begehung ist jedoch etwas anderes. Es gibt unterschiedliche Ansätze: Begehungen mit Expert*innen, die in die Schule bzw. in den Stadtteil kommen und diesen begeht man dann gemeinsam. Und es gibt Begehungen, bei denen Kinder, Jugendliche oder Erwachsene selbst als Expert*innen ihrer Lebenswelt die Führung übernehmen und uns etwas zeigen. So könnte man den Weg zur Schule rückwärts begehen, um zu gucken, woher kommen die Schüler*innen. Auch die Fahrlehrer*innen sollte man einbeziehen, man könnte zusätzlich Befragungen in Schulbussen machen. Solche Begehungen haben den Vorteil, dass

die Betroffenen nicht nur befragt, sondern direkt beteiligt werden. Sie werden ernst genommen und um ihre Meinung befragt.

Wir arbeiten auch gerne mit der sogenannten „Nadel-Methode“ mit Kartenausschnitten, bei der man in der Schule, also konkret im Unterricht, Kinder und Jugendliche in eine Karte eintragen lässt, wo ihre Lieblingsorte sind, wo sie sich nach der Schule aufhalten, wo Angstorte sind usw. Das kann man je nach Alter abwandeln.

Fotomethoden funktionieren auch gut, sind beliebt und sehr interessant. Nach meiner Erfahrung sind Kinder und Jugendliche durchaus stolz, wenn sie uns etwas zeigen können. Oft sind wir Erwachsenen überrascht von den Orten, die aus Sicht von Jugendlichen positiv besetzt sind, weil man sich da z.B. gut treffen kann. Oder man macht eine Begehung mit Mädchen oder mit Jungen. Oder mit Kindern und Jugendlichen mit Handicaps. Das kann für bestimmte Themen oder Fragen wichtig sein, um etwas über die unterschiedlichen Raumwahrnehmungen herauszufinden.

Bei der von Ihnen benannten Fotoaktion, wie könnte ein möglicher Arbeitsauftrag für Kinder und Jugendliche aussehen?

U.D.: Ein erster Arbeitsauftrag könnte z.B. lauten, Orte in der Schule zu fotografieren, an denen sie sich wohlfühlen und auch die, an denen sie nicht gern sind. Es müssen nicht viele Fotos sein, darum geht es nicht. Im Anschluss werden die Fotos vorgestellt. Die Kommentare der Kinder und Jugendlichen zu den Fotos sind ausgesprochen wichtig.

Ein weiterer Auftrag könnte sich auf den Stadtteil beziehen. Man könnte die Jugendlichen z.B. tägliche Wege fotografieren lassen, oder ihr Zuhause und familiäre Dinge mit einbeziehen. Hier muss man jedoch sensibel sein. Diese Fotos sollten nicht unbedingt veröffentlicht werden. Trotzdem sind solche Orte Teil ihrer Lebenswelt. Oft gibt es da wunderschöne Fotos von Kinderzimmern und solche Dinge.

Welche Chancen hat es für die Ganztagschule, wenn die Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen mit einbezogen wird?

U.D.: Als erstes kann ich viele Dinge besser verstehen. Wenn man Kinder und Jugendliche partizipieren lässt, trägt das dazu bei, dass sie „Schule“ nicht so sehr als Zwangsinstitution sehen, sondern

als Ort der Gleichaltrigengesellschaft erleben. Hier zeigt sich die Funktion von Schule als Ort der Demokratiebildung. Dazu möchte ich ermutigen und die Beteiligung der Schüler*innen ist dazu ein erster Schritt. Denken wir auch an Fragen wie die Pausen- und Raumgestaltung. Über die Rückmeldungen der Kinder und Jugendlichen zu ihrem Erleben kann ich Bündnispartner oder Kooperationspartner finden, die ich vorher gar nicht so im Blick hatte. Ich komme weg von diesen, sehr stark auf Unterricht bezogenen Aspekten, die wichtig sind und gleichzeitig, wenn sie zu eng sind, den Blick nicht frei machen für mögliche Optionen und Lösungen.

Inwiefern sollte ich Eltern bei einer Sozialraumanalyse einbeziehen?

U.D.: Eltern sind ja erwachsene Personen im Stadtteil, die einen eigenen Blick auf unterschiedliche Dinge haben. Darüber hinaus sind sie oft nicht nur Eltern. Sie haben möglicherweise auch ein Geschäft im Stadtteil oder sind Sportfunktionär in einem Verein. Es wäre für mich Teil der Sozialraumanalyse zu gucken, welche Potenziale in meiner Elternschaft liegen. Was haben sie für Vorerfahrungen und Kompetenzen?

In Fortbildungen oder bei Schulentwicklungsprozessen erleben wir häufig, dass pädagogische Fachkräfte auf die Rahmenbedingungen wie Zeit, Raum, Personal und Geld verweisen, wenn es darum geht, die Öffnung von Schule voranzutreiben. Wenn ich Sie jetzt richtig verstehe, sagen Sie, diese vier Eckpunkte sind wichtig, mindestens so entscheidend ist jedoch so etwas wie „Haltung“.

U.D.: Eine Sozialraumanalyse macht man nicht, weil man zu viel Zeit hat. Ja, es ist wichtig, dass Schule und die Lehrkräfte eine Haltung oder ein Selbstverständnis davon haben, selbst Teil des Sozialraums zu sein. Es ist aus meiner Sicht gut für Lehrkräfte, Bezüge zu dem Sozialraum zu entwickeln, in dem die Schule liegt und aus dem die Schüler*innen kommen. Das wird um so bedeutsamer, wenn Lehrkräfte selbst nicht am Ort der Schule wohnen. Ansonsten ist es schwerer, die Lebenswelt der Schüler*innen zu verstehen. Den Bezug herzustellen ist erstmal ein zusätzlicher Aufwand und den will nicht jede*r leisten. Dabei lässt sich ein Bezug einfach herstellen. Ein Beispiel: An einer großen Gesamtschule, an der zu jedem neuen Schuljahr mehr als zehn neue Lehrkräfte anfangen, gab es anfangs immer eine Begehung durch den Stadtteil. Das fanden die „Neuen“ interessant und es ergaben sich gleich erste Kontakte. Solche kleinen Dinge, die sind überall möglich. Ein anderes Beispiel: die Freiwillige Feuerwehr in Haan macht jetzt eine Brandschutz AG an der Schule. Das hat dann einen Synergieeffekt: Die Schule hat ein Ganztagsangebot für Jungen und Mädchen und die Feuerwehr bekommt Nachwuchs. Gleichwohl - man muss nicht immer nur in den sozialen Bereich gucken. Ich finde die lokale Ökonomie auch sehr interessant und wichtig. Ob da z.B. eine Buchhandlung im Stadtteil ist, mit der man vielleicht mal kooperieren könnte. Und nach meiner Erfahrung sind lokale Akteure durchaus interessiert.

Einerseits wissen wir durch Studien, dass es ein starkes Auseinanderdriften von „reichen“ und „armen“ Stadtteilen gibt. Sozialraum „verinselt“ oder „verödet“ bspw. durch Leerstand, Kinder und Jugendliche ziehen sich in die Wohnungen zurück. Andererseits sagen Sie, die Ganztagschule soll die Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen in den Mittelpunkt rücken und sich in den Sozialraum öffnen, um tatsächlich mehr zu machen als nur Unterricht. Klingt wie ein Widerspruch, oder?

U.D.: Ich finde das ist kein Widerspruch. Ein Beispiel: An einer Grundschule in Gevelsberg in Nordrhein-Westfalen, wurde unter Einbeziehung der Wünsche der Kinder der Schulhof neu gestaltet. Es wurden Flächen und Felder angelegt und Straßen aufgemalt. Die Leiterin der Grundschule erzählte mir dann: „Der Schulhof ist auch am Wochenende geöffnet und er wird häufig von den Familien unseres stark verdichteten Quartiers genutzt.“ Das ist so ein Beispiel für die Öffnung der Schule in den Sozialraum und damit für Sozialraumorientierung. Es ist auch ein Gewinn für die Kinder, die so die Schule am Wochenende in einer anderen Funktion nutzen.

Anfangs macht so eine Öffnung sicherlich mehr Arbeit und sie wird meist nicht sofort belohnt. Das heißt, man muss erst etwas investieren. Doch langfristig lohnt es sich: Die Kooperationsprojekte zwischen Jugendhilfe, Schule und anderen Institutionen, die ich begleitet habe, sind meist aus einer Schieflage entstanden. Eine Schule hat um Hilfe gerufen: „Wir haben hier ganz große Probleme!“ und in den Sozialraum gefragt: „Wer kann uns dabei helfen?“ Durch eine Öffnung in den Sozialraum verschwand die Schieflage und alle Beteiligten hatten etwas davon.

Konkret heißt das für Schule zu überlegen: Können Schulräume auch geöffnet werden für das Gemeinwesen? Können Schulen im Sozialraum, für ihren Stadtteil, für ihre Region Funktionen übernehmen oder Räume zur Verfügung stellen? Manchmal entstehen Kooperationen aus einfachen, ganz konkreten Dingen. Ich war letztes an einer großen Schule. Der Schulsanitätsdienst war dort an dem Tag ständig unterwegs und der Schulleiter meinte: „Was glauben Sie, wie viel vormittags hier los ist. Wie gut, dass wir mit dem DRK eine Kooperation haben.“ So entstehen Synergieeffekte. Die Schule hat einen

Schulsanitätsdienst, das DRK hat einen Kooperationspartner, und die Möglichkeit, Nachwuchs für ihre Jugendorganisation zu finden. Und die Schüler*innen haben ein anerkanntes Engagement.

Eine entscheidende Frage ist natürlich: Wie sind die sozialen Voraussetzungen in dem Stadtteil? Welche möglichen Kooperationspartner gibt es? In „armen“ Stadtteilen sieht es damit nicht zwangsläufig schlechter aus. So habe ich häufig erlebt, dass es in schlechter gestellten Stadtteilen eine bessere Infrastruktur der Sozialen Arbeit gibt als in sogenannten „Mittelschicht-Stadtteilen“. Man sollte die Verhältnisse in seinem Sozialraum kennen. Gibt es eine Stadtteilkonferenz? Und wenn nicht: „Kann ich als Schulleitung dazu mal einladen?“ Natürlich brauche ich dazu Bündnispartner. Aber ich würde jetzt immer sagen: Ich muss erst einmal loslegen! Das heißt aber auch, dass sich das Selbstverständnis von Schulen ändern muss. Eine Halbtagschule war ja auch immer ohne Sozialraumorientierung denkbar. Aber die Ganztagschule ohne Sozialraumorientierung kann ich mir nicht vorstellen. Dann negiere ich sozusagen die Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen, wenn ich selbst acht Stunden davon gestalte.

Professor Deinet, vielen Dank für das Gespräch.

Sozialraumanalyse Schritt für Schritt

Eine genau Beschreibung von Methoden der Sozialraumanalyse mit Erläuterungen zur Durchführung und Auswertung finden Sie online unter:
www.ganztag-entwickeln.de/sozialraumanalyse

- 1** **Abfrage:**
Welches Problem, welche Fragestellungen, welches Thema haben wir?
Was möchten wir durch eine Sozialraumanalyse herausfinden? Mit welchem Ziel?

Möglichst eine Fragestellung/ ein Thema konkret formulieren
Wichtig: vor Beginn hinterfragen: Können wir diese Fragen durch eine Sozialraumanalyse beantworten?
- 2** **Thema bzw. Fragestellung formulieren, ggf. mit Teilfragen oder -themen**

Bsp.: Welchen täglichen Schulweg legen unsere Schüler*innen zurück?
- 3** **Festlegen, welche Akteur*innen hilfreich für die Beantwortung unserer Frage bzw. der Lösung unseres Problems sein können**

Kinder und Jugendliche, Eltern, pädagogische Fachkräfte, externe Akteure aus dem Stadtteil usw.
- 4** **Passende Beteiligungsmethoden für die jeweiligen Akteur*innen auswählen**

z.B.: Begehung, Fotomethode, moderiertes Gespräch, Befragung, Interview, Fragebogen
- 5** **Methoden durchführen, Daten und Rückmeldungen sammeln**

Bsp.: Fotospaziergang wird einmal von Schüler*innen durchgeführt und einmal von den pädagogischen Fachkräften, zusätzlich werden Eltern befragt
- 6** **Zusammenbringen der Daten, Übereinanderlegen der unterschiedlichen Ergebnisse**

Welche Rückmeldungen gibt es von den unterschiedlichen Akteur*innen? Was ist überraschend?
- 7** **Aufbereitung der Daten**

z.B. als PowerPoint-Präsentation, auf Flipchart oder Metaplan, Ausstellung des Fotorundgangs etc.
- 8** **Interpretation**

WassagendieErgebnisehinsichtlichunsererFragestellung aus? Was heißt das für unser Ganztagskonzept?
- 9** **Formulierung von Lösungen oder Anforderungen**

Was wollen wir ändern? Wen oder was brauchen wir dafür ? Bis wann?
Was hat Priorität? Worauf legen wir unseren Schwerpunkt?
Passen die gefundenen Lösungen zu unserem Sozialraum? Wer kann möglicherweise von unseren Lösungen noch profitieren?
- 10** **Die Ergebnisse, Ideen und Lösungen fließen in das Ganztagskonzept ein**

Die Ergebnisse, Ideen und Lösungen fließen in das Ganztagskonzept ein

Beiträge zur Qualitätsentwicklung von Schulen mit Ganztagsangeboten

Empfehlung zur Arbeit mit den Beiträgen

Die folgenden neun Beiträge knüpfen direkt an die sechs Qualitätsmerkmale des sächsischen **Qualitätsrahmens Ganztagsangebote** an. In Kooperation mit dem Arbeitsbereich Schulpädagogik unter besonderer Berücksichtigung von Schulentwicklungsforschung der Universität Leipzig greifen die Autor*innen diese Qualitätsmerkmale auf, um sie weiter zu detaillieren und punktuell zu ergänzen.

Durch die umfassende Darstellung jedes Qualitätsmerkmals soll den Akteur*innen vor Ort ein praktikabler Leitfaden für die angepeilten nächsten Entwicklungsschritte des eigenen Ganztagskonzepts zur Verfügung stehen. Alle Beiträge sind dabei nach dem gleichen Muster aufgebaut:

- Im Abschnitt **Das sagt die Wissenschaft – Theoretische Grundlagen** findet eine terminologische und inhaltliche Präzisierung des Themas auf Grundlage der einschlägigen Fachliteratur statt. Zudem werden wichtige Studienbefunde zum jeweiligen Thema zusammengefasst und bewertet.
- Die **Gelingensbedingungen** geben Auskunft darüber, welcher Rahmen für die Umsetzung gegeben sein muss, um das Qualitätsmerkmal erfolgreich an der Schule zu implementieren.
- Die **Umsetzungsmöglichkeiten – Tipps für die Praxis** enthalten konkrete Hinweise, die zu beachten sind und Ansatzpunkte, wie die Arbeit vor Ort beginnen kann.

Die Beiträge untersetzen damit die rudimentären thematischen Einleitungstexte des bisherigen **Qualitätsrahmens Ganztagsangebote** durch eine fundierte Darstellung der Qualitätsmerkmale und konkrete Praxishinweise.

Jeder einzelne Beitrag kann dabei separat von den anderen Beiträgen genutzt werden, d.h., der Einstiegspunkt muss nicht notwendigerweise der erste Beitrag sein. In den meisten Fällen wird es jedoch sinnvoll sein, mehrere Beiträge zu lesen, um den vielfältigen Abhängigkeiten zwischen den Qualitätsmerkmalen Rechnung zu tragen. Insbesondere die Merkmale **Organisation, Kooperation und Partizipation** bieten demnach vielfältige Anknüpfungspunkte und teilweise auch Perspektivwechsel für die Gelingensbedingungen und Umsetzungsmöglichkeiten der anderen sechs Merkmale.



Organisation des Schuljahres und Gestaltung der Tages- und Wochenstruktur

Laura Lehmann und Miriam Schlecht

Das sagt die Wissenschaft – Theoretische Grundlagen

Durch die Ausweitung des Schultages auf den Nachmittag wird in einer Schule mit Ganztagsangeboten im Gegensatz zur Halbtagschule zusätzliche Zeit „frei“, welche optimal für die Lern- und Erfahrungswelt der Schüler*innen sowie für die Lehrkräfte genutzt werden sollte. Als sinnvolle Gestaltung dieses „Mehr-an-Zeit“ kann eine kind- und jugendgerechte Rhythmisierung erachtet werden (vgl. Burk 2005, S. 140). Diese gilt als Dreh- und Angelpunkt einer guten Organisation des Schuljahres sowie einer effektiven Gestaltung der Tages- und Wochenstruktur in einer Schule mit Ganztagsangeboten. Was genau verbirgt sich aber nun hinter diesen Begriffen?

Der Terminus „Rhythmisierung“ leitet sich von dem griechischen Wort „rythmios“ ab, was eine gleichmäßige, gegliederte Bewegung oder einen periodischen Wechsel natürlicher Vorgänge beschreibt (vgl. Scheuerer 2018, S. 49). Somit lässt sich festhalten, dass Rhythmisierung das Leben und Lernen in einen geordneten, für alle Beteiligten fruchtbaren Ablauf ermöglicht. Dieser Wechsel von An- und Entspannung bzw. Erholung (vgl. Burk 2005, S. 164) kann als ein allgemeines menschliches Bedürfnis erachtet werden und sollte dementsprechend auch in der Schule erfüllt werden.

Das Problem hierbei jedoch ist, dass genau betrachtet, Rhythmisierung allein, wie etwa durch den derzeit an vielen Schulen noch üblichen 45-minütigen Unterrichtstakt, noch kein kindgerechtes Lernen darstellt. Die Einteilung des Unterrichtstages in 45-Minuten-Einheiten wurde im Jahr 1911 in Preußen eingeführt und löste dort die 60-Minu-

ten-Stunde mit dem Ziel ab, möglichst viele Unterrichtsfächer am Vormittag unterbringen zu können (vgl. Eikenbusch 2010). Aufgrund dessen lässt sich in der Tat die Frage stellen, ob die über 100 Jahre alte Strukturierung und Einteilung des Unterrichts, heute überhaupt noch als zeitgemäß für die Bedürfnisse der Schüler*innen angesehen werden kann. Alternativen zu einer 45-Minuten-Taktung des Unterrichtstages werden u.a. von Kamski (vgl. Kamski 2014, S. 82ff) angeboten. Sie empfiehlt bspw. das Doppelstundenprinzip, bei welchem 90 Minuten Unterricht stattfindet und danach pausiert wird. Geläufiger ist im Vergleich dazu jedoch die Ausdehnung der Unterrichtsstunde auf 60 Minuten. Des Weiteren liegen Modelle vor, bei welchen individuell die Zeitstruktur für Lern-, Projekt- und Übungsphasen angepasst werden.

Stets beachtet werden sollte, dass nicht jede Schule das *eine* perfekte, vorgegebene Rhythmisierungsmodell adaptieren kann, sondern dass vielmehr jede Schule ihren Rahmenbedingungen und Zielsetzungen entsprechend eine für sie passende Rhythmisierung entwickeln und erproben muss. Nichtsdestotrotz existieren fundierte wissenschaftliche Erkenntnisse der Chronobiologie, welche darauf abzielen, die menschlichen Wellenbewegungen von An- und Entspannung zu beschreiben und somit auch bei der Entwicklung von Rhythmisierung im Schulkontext beachtet werden sollten. Zum einen sei hier der Basis-Ruhe-Aktivitäts-Rhythmus genannt. Wie Abb. 1 verdeutlicht, durchläuft der Mensch eine durchschnittliche Aktivierungsphase von etwa 90 bis 120 Minuten, gefolgt von einer abnehmenden Leistungskurve und einer Regenerations- und Ruhephase von circa 20 bis 30 Minuten. Individuelle Unterschiede sind anzunehmen, allerdings hat sich ein prinzipielles Verhältnis von Aktivierung

und Entspannung im Verhältnis von 3:1 als wirkungsvoll erwiesen (vgl. Siepmann/Salzberg-Ludwig 2006, S. 4).

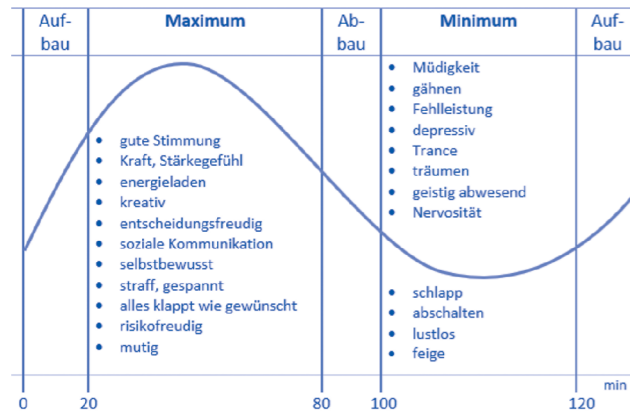


Abb. 1: Basis-Ruhe-Aktivitätszyklus, Quelle: Siepmann/Salzberg-Ludwig 2006, S. 4, nach Kleitmann 1969.

Des Weiteren beschreibt der biologische Tagesrhythmus (vgl. Abb. 2) die Leistungsfähigkeit in Abhängigkeit von der Tageszeit. Generell gilt, dass nach dem Leistungshoch am Vormittag ein Mittagstief mit verminderter Leistungsfähigkeit und einem stärkeren Verlangen nach Ruhe und Erholung folgt. Im Anschluss daran gibt es im Verlauf des Nachmittags ein zweites Leistungshoch.

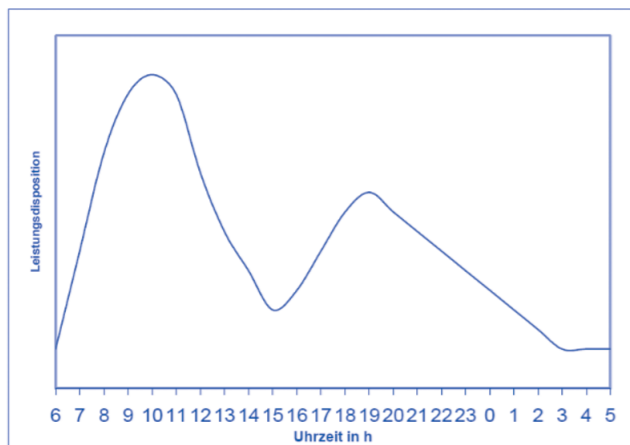


Abb. 2: Physiologische Leistungskurve – Beziehung zwischen Tageszeit und Leistungsbereitschaft, Quelle: Siepmann/Salzberg-Ludwig 2006, S. 8.

Von besonderer Bedeutung sind zusätzliche Betrachtungen der entwicklungsbedingten Besonderheiten von Kindern und Jugendlichen. Während Kinder im Alter von acht bis zwölf Jahren mit einer täglichen Schlafdauer von zehn Stunden den ganzen Tag über munter und energiegeladener sind, zeigen 13- bis 15-Jährige bei identischer Schlafdauer häufig Anzeichen von Müdigkeit. Durch die pubertären Veränderungen und Entwicklungen haben die Jugendlichen am späten Nachmittag ein zusätzliches Leistungshoch, können aufgrund dessen aber am Abend nur schlecht einschlafen. Als ein Resultat daraus, sind sie am Morgen häufig noch unausgeschlafen und weniger leistungsstark während der ersten Unterrichtsstunden. Damit ähnelt der biologische Tagesrhythmus Jugendlicher eher dem von Nachtmenschen. Die Schule wird dieser „inneren Uhr“ der Jugendlichen in der Regel nicht gerecht, da der Unterrichtsbeginn, im Gegensatz zu unseren europäischen Nachbarn wie etwa Italien, Frankreich oder Großbritannien, überwiegend zwischen sieben und acht Uhr morgens zu verorten ist. Wird über einen längeren Zeitraum hinweg entgegen dieser biologischen Zeitstrukturen gelebt, so kann dies zu „erheblichen körperlichen und seelischen Beeinträchtigungen“ (Siepmann/Salzberg-Ludwig 2006, S. 7) oder gar zu völliger Erschöpfung führen. Wird der Biorhythmus hingegen beachtet, kann Leistungsabfall, einer niedrigen Leistungsbereitschaft sowie einem überhöhtem Energieaufwand entgegengewirkt werden (vgl. ebd., S. 6ff.).

Wie die nachfolgende Tabelle veranschaulicht, kann Rhythmisierung auf folgenden drei Ebenen stattfinden: der Schule-, der Unterrichtsebene und der Individualebene. Während die Schulebene durch das System, also Schulkonzept und Gremien gelenkt wird, nimmt die Lehrkraft auf der Unterrichtsebene durch ihre Gestaltung des Unterrichts Einfluss. Im Gegensatz dazu wird die Individualebene durch das einzelne Kind gelenkt.

Schulebene → Schulkonzept, Gremien	Unterrichtsebene → Lehrkräfte	Individualebene → Schülerinnen und Schüler
= organisatorische Strukturierung des Tagesverlaufs	= interne Lernstruktur des Unterrichts	= individuelle Steuerung der Lernprozesse (durch das einzelne Kind selbst!)
<ul style="list-style-type: none"> Unterrichtseinteilung in Pausen & Blöcke offener Anfang Fächerstrukturen Arbeitsgemeinschaften Frühstücks- & Mittagspause Entspannungsphasen Wochenabschluss 	<ul style="list-style-type: none"> Methodenvielfalt Differenzierte Lehrmethoden innerhalb eines Unterrichtsblocks Arbeit mit Freiarbeit, Wochenplan etc. 	<ul style="list-style-type: none"> Steuerung der Lernprozesse Kontaktaufnahme zu Mitschülern & Lehrkräfte Teamarbeit Lernhilfen & Lernstrategien Entspannungsphasen
Kamski: Äußere Rhythmisierung	Kamski: Binnenrhythmisierung	Kamski: Individuelle Rhythmisierung
Burk: Takt	Burk: Äußere Rhythmisierung	Burk: Innere Rhythmisierung

Tab. 1: Begrifflichkeiten Takt und Rhythmisierung, eigene Darstellung, nach Kamski 2014, S. 23.

Gelingensbedingungen

Damit Rhythmisierung in der Ganztagschule gut gelingen kann, sollte auf Folgendes geachtet werden:

Tagesfixpunkte zur Orientierung schaffen

Um den Schultag zeitlich zu strukturieren, ist es aus entwicklungspsychologischen Gründen empfehlenswert, für die Kinder und Jugendlichen Tagesfixpunkte zu schaffen. Neben eingebauten Freiräumen sind wiederkehrende Tagesschwerpunkte wie bspw. die Mittagspause wichtig zur Orientierung für die Schüler*innen (vgl. Appel/Rutz 2009, S. 143).

Längere Unterrichtseinheiten

Eine Verlängerung der Unterrichtseinheiten von einem 45-Minuten- hin zum 60- bis 90-Minuten-Takt bietet mehr Zeit im Unterricht für konzentriertes und effektives Lernen. Die Stundenorganisation kann flexibler gestaltet werden. Ein weiterer Vorteil besteht darin, dass die Lehrkräfte sowie die Schüler*innen sich auf weniger Fächer am Tag konzentrieren müssen (vgl. Kamski et al. 2013, S. 54f.).

Lernzeiten integrieren

Die Integration von Lernzeiten in den Stundenplan

dient dazu, Förderzeiten außerhalb des Unterrichts für die Schüler*innen zu ermöglichen. Wie konkret das Format Lernzeit umgesetzt wird, hängt von der jeweiligen Zielstellung ab, die jede Schule selbst festlegt. Lernzeiten können folgenden Zwecken dienen: als Hausaufgabenbetreuungszeit, als Zeit für selbstbestimmtes Lernen oder zur Lernförderung für einzelne Schüler*innen. Wichtig bei der Einführung von Lernzeiten ist, dass eine enge Verknüpfung zum Unterricht hergestellt wird und ein Austausch zwischen den Lehrkräften und den Lernzeithelfer*innen stattfindet (vgl. ebd., S. 57f.).

Offene Anfangs- und/oder Endphasen einbauen

Ein offener Anfang ermöglicht den Schüler*innen ein langsames Ankommen in der Schule. Die Zeit kann von den Schüler*innen genutzt werden, um in die Klassenräume zu gehen, Unterrichtsstoff nach- oder vorzuarbeiten, sich mit Mitschüler*innen und Lehrkräften auszutauschen oder um zu Frühstück (vgl. ebd., 58). Entsprechend der Möglichkeiten der Schule wäre auch die Nutzung der Schulbibliothek in diesem Zeitraum denkbar (vgl. Appel/Rutz 2009, S. 142).

Mittagspause als Tagesfixpunkt

Neben ausreichend Zeit zum Essen sollte die Mittagspause Zeit für Aktivitäten, zur Entspannung und Bewegung bieten. Z.B. könnten ein Ruhebereich

mit einer gemütlichen Sitzecke und verschiedene Sportangebote geschaffen werden (vgl. Kamski et al. 2013, S. 59f.).

Siehe dazu der Beitrag Beitrag „Pausenkonzept“.

Raumstruktur beachten

Für das Gelingen von Rhythmisierung müssen Schulen ihre räumlichen Möglichkeiten beachten und entsprechend der verschiedenen Bedürfnisse Räumlichkeiten schaffen. So sollte z.B. idealerweise der Hausaufgabenraum ein anderer sein, als der Klassenraum (vgl. Appel/Rutz 2009, S. 142).

Freizeitangebote schaffen

Zu einem rhythmisierten Schultag gehört auch die Einplanung von frei gestaltbarer Zeit. Hierbei sollten wiederum verschiedenste Angebote, wie etwa aus den Bereichen Sport, Musik, Werkstätten und PC- Räume geschaffen werden (vgl. Kamski et al. 2013, S. 61).

Siehe dazu der Beitrag „Organisierte und ungelenkte Freizeit“

Unterricht individueller gestalten

Längere Unterrichtsstunden ermöglichen der Lehrkraft während des Unterrichts individueller auf die Bedürfnisse der Klasse einzugehen (vgl. ebd., S. 55f.). Beim Planen von Unterricht sollten Lehrkräfte Wechselphasen zwischen An- und Entspannung sowie unterschiedliche Arbeits- und Sozialformen berücksichtigen (vgl. Kamski 2014, S. 78). Pausenzeiten können je nach Bedarf der Schüler*innen in den Unterricht eingebaut werden (vgl. Kamski et al. 2013, S. 56).

Wie gut ein Schultag rhythmisiert, also von morgens bis nachmittags durchstrukturiert werden kann, ist in einem gewissen Maß abhängig von der Form der Ganztagschule. Bei einer gebundenen Form ist ein ganztägig rhythmisierter Schultag gut umsetzbar, denn der Pflichtunterricht und die außerschulischen Angebote können unter der Berücksichtigung der Phasen der An- und Entspannung über den gesamten Tag verteilt werden (vgl. Dollinger 2013, S. 33). Bei offenen Formen hingegen wie den meisten sächsischen Schulen mit Ganztagsangeboten ist die Umsetzung einer konsequenten Rhythmisierung des Schultages nur begrenzt möglich. Nachmittagsangebote werden meist nur additiv an den Unterricht zum Vormittag angehängt. Dies gilt es zu vermeiden, indem eine möglichst enge Verzahnung von Angebot und Unterricht hergestellt wird (vgl. ebd.). Bei all den wichtigen Gelingensbedingungen für den Tagesablauf sollte jedoch nicht die Organisation des gesamten Schuljahres als wichtige Basis vergessen werden, denn mit ihr beginnt die Rhythmisierung.

meiden, indem eine möglichst enge Verzahnung von Angebot und Unterricht hergestellt wird (vgl. ebd.). Bei all den wichtigen Gelingensbedingungen für den Tagesablauf sollte jedoch nicht die Organisation des gesamten Schuljahres als wichtige Basis vergessen werden, denn mit ihr beginnt die Rhythmisierung.

Umsetzungsmöglichkeiten – Tipps für die Praxis

Organisation des Schuljahres

Rhythmisierung fängt mit der Planung des Schuljahres an und gelingt nur, wenn alle Beteiligten an einem Strang ziehen. Deswegen:

Stellen Sie sicher, dass vor Beginn des Schuljahres der Schuljahresablaufplan erstellt wird und alle GTA-relevanten Termine wie z.B. gemeinsame Besprechungen, Meetings etc. festgelegt werden.

Überlegen Sie, welche GTA für Ihre Schule sinnvoll und wichtig sind. Berücksichtigen Sie dabei Ihr pädagogisches Konzept. Kalkulieren Sie anhand der verfügbaren Mittel, welche Möglichkeiten bestehen und setzen Sie ggf. Schwerpunkte in Bezug auf Ihr Schulkonzept. Integrieren Sie Ihre Ganztagskonzeption in den Schuljahresablaufplan.

Erstellen Sie einen Aushang mit allen GTA-relevanten Terminen, wie bspw. das Abgabedatum der GTA-Anmeldungen für das Lehrer*innenzimmer. Thematisieren Sie bei Lehrer*innenkonferenzen die Ganztagsangebote.

Informieren Sie alle Schüler*innen sowie Eltern zu Beginn des Schuljahres über die stattfindenden GTA, indem Sie z.B. ein großes Plakat mit einer Übersicht aller Angebote für das neue Schuljahr im Flur anbringen.

Erstellen Sie einen GTA-Wochenplan, der veranschaulicht, wann, wo und bei wem die Angebote stattfinden. Hängen Sie diesen gut sichtbar als Plakat oder Pinnwand im Flur auf, damit alle Beteiligten stets informiert sind. Falls es zu Ausfällen oder Veränderungen kommt, können an dieser GTA-Pinnwand Aushänge dazu veröffentlicht werden.

Stunde	Zeit	Montag	Dienstag	Mittwoch	Donnerstag	Freitag
1. Block	7.45 – 8.00	Morgenkreis	Morgenkreis	Morgenkreis	Morgenkreis	Morgenkreis
	8.00 – 8.45	Freiarbeit/ Hausaufgaben (M, D, E)	Freiarbeit/ Hausaufgaben (M, D, E)	Freiarbeit/ Hausaufgaben (M, D, E)	Freiarbeit/ Hausaufgaben (M, D, E)	Freiarbeit/ Hausaufgaben (M, D, E)
	8.45 – 9.00	Frühstückspause				
2. Block	9.00 – 10.35	Fachunterricht	Fachunterricht	Fachunterricht	Fachunterricht	Fachunterricht
	10.35 – 10.55	Hofpause				
3. Block	10.55 – 12.30	Fachunterricht	Fachunterricht	Fachunterricht	Fachunterricht	Fachunterricht
	12.30 – 13.30	Mittagspause				
4. Block	13.30 – 14.30	Fachunterricht	Fachunterricht	Arbeitsgruppe	Fachunterricht	Fachunterricht
	14.30 – 14.45	Erholungspause				
5. Block	14.45 – 15.30		Fachunterricht	Arbeitsgruppe	Arbeitsgruppe	
	15.30 – 16.45		Fachunterricht	Arbeitsgruppe	Fachunterricht	

Abb. 3: Stundenplanbeispiel 1, Blockmodell 90- bzw. 95-Minuten-Takt (Mischmodell), Plan für eine Gesamtschule 5. und 6. Klasse, teilgebundene Form, Quelle: Kamski 2014, S. 85.

Informieren Sie rechtzeitig alle GTA-Mitarbeiter*innen über die Anzahl der am Angebot teilnehmenden Schüler*innen, den zeitlichen Rahmen (Länge und Zeitpunkt), die finanzielle Vergütung sowie über vorhandene Materialien bzw. finanzielle Mittel für die im Angebot benötigten Materialien.

Organisieren Sie im Schuljahr verteilt immer wieder gemeinsame Gesprächsrunden für alle externen GTA-Mitarbeiter*innen, die Erzieher*innen und die Lehrkräfte, um bessere Absprachen und Verzahnungen zwischen den Angeboten und dem Unterricht zu ermöglichen.

Integrieren Sie im Schuljahr Projektwochen und Projektstage (z.B. eine Nachhaltigkeitswoche). Beziehen Sie für die Planung der Projekte externe GTA-Mitarbeiter*innen mit ein (z.B. das GTA „Radio“ gestaltet in der Projektwoche ein Feature zum Thema „Nachhaltigkeit in der Schule“).

Weitere Veranstaltungen, die im Schuljahr eingeplant werden können, sind: Lesenächte, Spielabende, Forscher*innennachmittage, Ausflüge z.B. Museumsbesuche, Kunstausstellungen, etc. Schulfeste und Sportfeste (vgl. Bönsch 2012, S. 18).

Zeit	Montag	Dienstag	Mittwoch	Donnerstag	Freitag
7.30	Offener Unterrichtsbeginn				
8.00	Segel	Sport	Gesellschaftslehre	Naturwissenschaften	Deutsch
9.30	Frühstückspause				
10.00	Mathematik	Englisch	Religion	Mathematik	Sport/Deutsch extra
11.30	2. Pause				
11.45	Segel	Arbeitslehre	Segel	Englisch	Musik
13.15	Mittagspause				
14.15	Kunst	---	Themen-nachmittag	Deutsch	----

Abb. 4: Stundenplanbeispiel 2, 90-Minutentakt, Quelle: Kamski 2014, S. 86.

Gestaltung der Tages-/Wochenstruktur

Starten Sie den Tag mit einem offenen Unterrichtsbeginn, indem Sie den Schüler*innen z.B. 30 Minuten Zeit geben. Diese Zeit kann folgendermaßen genutzt werden: für Gespräche, zum Frühstück, für individuelle Lernzeit und zum Nach- bzw. Vorarbeiten des Lernstoffes. Während der Anfangszeit sollte jeweils eine Lehrkraft im Raum sein (vgl. Kamski et al., 2013, S. 58).

Der Unterricht und die Angebote verteilen sich auf den Vor- und Nachmittag, sodass durchweg ein Wechsel von An- und Entspannung sowie von Gemeinschaft und Individualität stattfinden kann (vgl. Abb. 3 und 4) (vgl. Dollinger 2013, S. 35).

Verwenden Sie anstelle der 45 Minuten ein passendes Zeitstrukturmodell z.B. 60 oder 90 Minuten oder das Doppelstundenprinzip (vgl. Abb. 3 und 4).

Rhythmisieren Sie den Blockunterricht, d.h., bauen Sie entsprechend den Schüler*innenbedürfnissen Wechselphasen der An- und Entspannung sowie der Arbeits- und Sozialform ein. Dies ist möglich durch:
Offene Lernarrangements wie Stationsarbeit (Lernzirkel, Lerntheke), Werkstattarbeit, Freiarbeit, Computearbeit, Teamarbeit (Gruppenpuzzle, Zukunftswerkstatt), Präsentationen (vgl. Kamski et al. 2013, S. 56).
Bewegten Unterricht, z.B. durch Bewegungsspiele wie Fingerspiele oder Bewegungsgeschichten.

Weitere Anregungen finden Sie unter www.mehr-bewegung-in-die-schule.de.

Achten Sie bei der Festlegung der Unterrichtszeiten auf die Verkehrsanbindungs-möglichkeiten der Schüler*innen und stimmen Sie diese mit den Unterrichtszeiten ab, damit keine großen Wartezeiten entstehen. Modelle wie ein offenes Ende können dazu beitragen, ggf. Wartezeiten zu überbrücken.

Führen Sie Rituale wie z.B. den Morgenkreis, den Abschlusskreis oder gemeinsame Frühstücksphasen ein. Diese können täglich, wöchentlich oder monatlich stattfinden (vgl. Dollinger 2013, S. 35).

LITERATUR

Appel, S./Rutz, G. (2009): Handbuch Ganztagschule. Praxis. Konzepte. Handreichungen. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.

Bönsch, M. (2012): Gemeinsam verschieden lernen. Lernen in heterogenen Gruppen. Angebote zur Differenzierung und Individualisierung. Für alle Jahrgangsstufen. Berlin: Cornelsen.

Burk, K. (2005): Rhythmisierung. In: Demmer, M. et al. (Hrsg.): ABC der Ganztagschule. Ein Handbuch für Ein- und Umsteiger. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 164-165.

Dollinger, S. (2013): 127 Tipps für die Ganztagschule. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Eikenbusch, G. (2010): Alternativen zur 45-Minuten-Stunde. In: PÄDAGOGIK, Heft 3/2010. URL: https://www.beltz.de/fachmedien/paedagogik/zeitschriften/paedagogik/themenschwerpunkte/alternativen_zum_45_minuten_takt.html (Zugriff: 15.07.2020).

Kamski, I. (2009): Qualität von Ganztagschule: Konzepte und Orientierungen für die Praxis. München: Waxmann.

Kamski, I. (2014): Rhythmisierung in Ganztagschulen. Erprobte Praxis-Funktionierende Modelle. Schwalbach/Ts.: Debus Pädagogik Verlag.

Kamski, I./Koltermann, S./Krinecki, J. (2013): 99 Tipps. Ganztagschule. Sekundarstufe I. Berlin: Cornelsen Schulverlage GmbH.

Sächsisches Staatsministerium für Kultus (SMK) (2017): Qualitätsrahmen Ganztagsangebote. Instrument zur Qualitätsentwicklung und zur Umsetzung der Fachempfehlung „Ganztagsangebote an sächsischen Schulen“. URL: https://schule.sachsen.de/download/download_bildung/19_01_31_Br_Qualitaetsrahmen_GTA.pdf (Zugriff: 15.07.2020).

Scheurer, A. (2018): Rhythmisierung. In: Ganztagsschulverband e.V. (Hrsg.): Die Ganztagschule, Heft 2018, 58. Jahrgang, S. 48-73.

Siepmann, G./Salzberg-Ludwig, K. (2006): Bedeutung von Rhythmus und Struktur für die Schul- und Unterrichtsgestaltung. URL: https://publishup.uni-potsdam.de/opus4-ubp/frontdoor/deliver/index/docId/571/file/rhythmus_schul_unterrichtsgestalt.pdf (Zugriff: 15.07.2020).

Pausenkonzert

Iryna Luft und Tim Theiss

PAUSENKONZEPT

Das sagt die Wissenschaft – Theoretische Grundlagen

Um die Unterrichts- und Angebotszeiten innerhalb von Schulen mit Ganztagsangeboten effektiv und langfristig zu realisieren, muss eine gelungene Rhythmisierung von Anspannung und Erholung organisiert werden (vgl. Bertelsmann Stiftung et al. 2017, S. 23f.; Weier 2010, S. 207). Pausenzeiten können innerhalb dieser Rhythmisierung u.a. als „Produktionsfaktor (Entspannung, Erholung vom Unterricht, Vorbereitung auf den folgenden Unterricht, Hausaufgabenanfertigung) [und] als Sozialraum (Austoben, Spielen, Gespräche mit Schülern)“ (Osnabrücker Forschungsgruppe 2016, S. 4) gesehen werden.

Damit nimmt nicht nur der informelle Bereich der Pause als Erfahrungs- und Lebensraum für Schüler*innen und Lehrkräfte in Schulen mit Ganztagsangeboten an Bedeutung zu (vgl. ebd., S. 15ff.; Derecik 2013, S. 179ff.), sondern auch deren regenerativer Aspekt zur Wiederherstellung der Lern- und Leistungsbereitschaft: Pausen können etwa Stresssymptomen wie Migräne, Kopfschmerzen und Müdigkeit bei jungen Menschen entgegenwirken, die durch die kognitive Anspannung besonders in Prüfungssituationen auftreten (vgl. Osnabrücker Forschungsgruppe 2016, S. 155). Neben der Regeneration sowie der damit zusammenhängenden gesundheitlichen Prävention dient die Pause aber auch der sozialen Interaktion. Sie bietet Möglichkeiten des sozialen Miteinanders bei der Kommunikation untereinander, beim Erholen, Spielen und Bewegen sowie beim Essen (vgl. Schütz 2015, S.

206f.). Gerade Letzteres ist wichtig, da es ca. einem Viertel der Schüler*innen nicht möglich ist, vor Beginn der Schule zu frühstücken bzw. eine Pausenmahlzeit mitzunehmen (vgl. Arens-Azevedo 2011, S. 130). Ein Pausenkonzert im Ganztagsmodell muss daher Raum für ein gemeinsames Frühstück und Mittagessen bieten, aber auch dem Trinken einen besonderen Stellenwert einräumen. Laut der Deutschen Gesellschaft für Ernährung sollte man über den ganzen Tag verteilt mindestens 1,5 Liter Flüssigkeit zu sich nehmen, wobei es im Sommer oder bei sportlichen Aktivitäten entsprechend mehr sein sollte (vgl. Deutsche Gesellschaft für Ernährung e.V. 2018; Volkert 2000, S. 82f.). Wird dieser Richtwert unterschritten, nimmt die Lern- und Leistungsfähigkeit der Schüler*innen ab und es können durch die Dehydratation negative Symptome wie Müdigkeit, Kopfschmerzen und Konzentrationsmängel auftreten (vgl. Deutsche Gesellschaft für Ernährung e.V. 2018). Dabei sind vor allem kosten- und zuckerfreie Getränke wie Tee, Leitungswasser oder Mineralwasser empfehlenswert (vgl. Arens-Azevedo 2011, S. 135; Clausen/Kersting 2008, S. 210; Hillenbrand 2017, S. 33). Tragfähige Pausenkonzerte gehen zudem von Zeitstrukturierungsmodellen aus, die berücksichtigen, dass die Aufmerksamkeitsspanne von 12- bis 14-Jährigen im Durchschnitt bei 30 Minuten liegt (vgl. Weier 2010, S. 211). Unter Beachtung der daraus resultierenden täglichen Leistungskurve der Schüler*innen ergibt sich somit eine grobe Einteilung der Zeitstruktur von Pausenkonzerten (vgl. Osnabrücker Forschungsgruppe 2016, S. 4; Weier 2010, S. 210) in kleine Pausen (3 bis 10 Minuten) innerhalb der Lerneinheiten, große Pausen (15 bis 30 Minuten) zwischen den Lerneinheiten und Mittagsfreizeit (60 bis 90 Minuten) (vgl. Osnabrücker Forschungsgruppe 2016, S. 30ff), wobei auch die bewegte Pause

einen Teilbereich des Pausenkonzepts darstellen sollte (vgl. Adrian 2008, S. 44; Lüke 2017; Osnabrücker Forschungsgruppe 2016, S. 163). Laut Müller/Petzold (2006) dient sie besonders im Primärbereich als Gegenpol der gesundheitlich negativen Sitzkultur im Unterricht (vgl. Müller/Petzold 2006, S. 69; Osnabrücker Forschungsgruppe 2016, S. 163f.) und vermittelt positive Aspekte der Bewegung spielerisch (vgl. Krug et al. 2011, S. 119; Graf/Klein 2011, S. 16ff; Müller/Petzold 2006, S. 14ff.).

22 Gelingensbedingungen

Um Ruhezeiten und Stressabbau zu ermöglichen, müssen an der Schule Räume der Erholung und des Rückzugs vorhanden sein (vgl. Osnabrücker Forschungsgruppe 2016, S. 166; Höhmann et al. 2004, S. 134; Derecik, 2013, S. 189). In diesen Ruhezeiten sollte ein Lärmverbot herrschen sowie Möglichkeiten zum Sitzen und Liegen gegeben sein. Aber auch Räume zur Vorbereitung auf den folgenden Unterricht, zur Hausaufgabenanfertigung oder zum Austausch untereinander können im Raumkonzept ihren Platz finden (vgl. Bertelsmann et al. 2017, S. 36; Derecik 2013, S. 181ff.; Osnabrücker Forschungsgruppe 2016, S. 69).

Das soziale Miteinander und die Gesundheit können durch Kommunikations-, Spiel- und Bewegungsangebote gefördert werden. In das Pausenkonzept sollten daher auch Elemente der bewegten Pause (Sport und Spiel) integriert und so gestaltet werden, dass sie aktiv Stress abbauen, soziale Kompetenzen fördern und prägend auf die Schüler*innen einwirken (vgl. Müller/Petzold 2006, S. 180; Adrian 2008, S. 44; Osnabrücker Forschungsgruppe 2016, S. 164).

Um Bewegungsalternativen für alle Schüler*innen in jedem Altersbereich zur Verfügung zu stellen, ist auf eine altersgerechte und tätigkeitsorientierte Strukturierung der Räumlichkeiten zu achten. Zu berücksichtigen ist aber auch, den Schüler*innen im informellen Bereich der Pause genügend Freiräume zu gewährleisten, damit die Schule mit Ganztagsangeboten zum Lern- und Lebensraum wird (vgl. Müller/Petzold 2006, S. 181; Derecik 2013, S. 181ff.). In den Wintermonaten bzw. bei schlechtem Wetter hat sich, vor allem in den kurzen Pausen, die Öffnung des Schulhauses in handlungsdifferenzierte

und informelle Frei- und Bewegungsräume (Gänge, Unterrichtsräume, Aula, Turnhalle etc.) bewährt (vgl. Müller/Petzold 2006, S. 182ff.; Derecik 2013, S. 183ff.). Der Außenbereich (Schulhof) sollte bevorzugt in der Mittagsfreizeit genutzt werden, um größere Freiräume für die Schüler*innen zu bieten.

Umsetzungsmöglichkeiten – Tipps für die Praxis

Sportartenspezifische und -unspezifische Tätigkeiten sollten so gestaltet sein, dass sie möglichst alle Schüler*innen erreichen (vgl. Adrian 2008, S. 44; Müller/Petzold 2006, S. 180ff). Entsprechende Möglichkeiten gibt es sowohl im Freien als auch im Schulgebäude bzw. in der Turnhalle. So ist es sinnvoll, sowohl traditionelle Sportarten wie Fußball, Basketball, Volleyball oder Tischtennis als auch Trendsportarten wie Bouldern, Frisbee, Slackline etc. anzubieten. Eine Spielekiste könnte dies realisieren.

Getränke sollten den Schüler*innen über qualitativ gutes Leitungswasser kostenfrei in Form von Wasserspendern, Wasserautomaten, Wassersäulen etc. besonders während der Mahlzeiten zur Verfügung gestellt werden (vgl. Clausen/Kersting 2008, S. 210; Hillenbrand 2017, S. 36).

Eine Zwischenverpflegung in Form von Vollkornbrötchen, Gemüse, Obst oder Magermilchprodukten hilft den Schüler*innen dabei, über den Tag leistungsfähig zu bleiben (vgl. Arens-Azevedo 2011, S. 135f.).

Das Pausenkonzept sollte sich an der Schulphilosophie orientieren und durch die Schulfamilie individuell gestaltbar sein. Die Schülerschaft könnte sich etwa durch Wunschzettel oder AG-Programme an der Gestaltung der Pausenaktivitäten wie auch der Räumlichkeiten beteiligen.

MITTAGSFREIZEIT

Das sagt die Wissenschaft – Theoretische Grundlagen

Ein weiterer Bestandteil der Pausenkonzeption von Schulen mit Ganztagsangeboten ist die Mittagspause, welche Vor- und Nachmittagsunterricht voneinander trennt (vgl. Osnabrücker Forschungsgruppe 2016, S. 32; Verlemann 2015, S. 107). Im Folgenden wird sie als Mittagsfreizeit definiert. Dieser Begriff verdeutlicht die Bedeutung dieses Zeitschnitts für die Schüler*innen (Verlemann 2015, S. 107), denn die Mittagspause soll keine Verkürzung der Freizeit der Schüler*innen darstellen, sondern vielmehr eine unter schulischen Gegebenheiten gestaltete Freizeit (vgl. ebd., S. 108). Sie enthält folgende Komponenten: Verpflegung (Mittagessen), Regeneration (Verdauung, Erholung) und Freizeit (unter Schulbedingungen) (vgl. Osnabrücker Forschungsgruppe 2016, S. 98ff.; Verlemann 2015, S. 106ff.).

Vor allem das Mittagessen und die Mittagsfreizeit gehören zusammen und sind nicht voneinander zu trennen (vgl. Hillenbrand 2017, S. 38; Osnabrücker Forschungsgruppe 2016, S. 59; Sächsisches Staatsministerium für Kultus 2019, S. 10f.; Verlemann 2015, S. 106). Laut Kinder- und Jugendgesundheitsurvey (KiGGS) zeigen Jungen und Mädchen im Altersbereich von 11 bis 17 Jahren problematische Entwicklungen im Bereich Übergewicht, Adipositas und Essstörung. Die Ernährungsstudie EsKiMo stellt weiter fest, dass Kinder und Jugendliche bedenkliche Nahrungsmittel zu sich nehmen (vgl. Arens-Azevedo 2011, S. 129). Aus diesen Gründen sollte besonders im Ganztagschulkonzept eine gesunde Ernährungserziehung ausgeprägt werden (vgl. ebd., S. 130; Deckert-Peaceman 2004, S. 50; Hillenbrand 2017, S. 31ff.). Auf eine vielseitige, ausgewogene und ballaststoffreiche Ernährung ist zu achten, um die kognitive und motorische Lern- und Leistungsbereitschaft der Schüler*innen in Form einer warmen Mahlzeit sicher zu stellen (vgl. Clausen/Kersting 2008, S. 207ff.; Hillenbrand 2017, S. 40 [DGE-Qualitätsstandards für Schulverpflegung]).

Das Mittagessen sollte in einem Speiseraum (Mensa, Essensraum, Kantine) realisiert werden, der verschiedene Faktoren berücksichtigt: So werden durchschnittlich pro Sitzplatz ca. 1,5 qm Fläche pro Schüler vorgegeben (vgl. Montag Stiftung Urbane

Räume gAG et al. 2013, S. 33ff.). Bei bspw. 500 Schüler*innen müsste der Speiseraum demnach ca. 750 qm bemessen. Zudem hat eine Untersuchung der Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg (Qualität der Schulverpflegung – Bundesweite Erhebung) ergeben, dass der Lärmpegel in Speiseräumen zu hoch ist, weshalb bei der Konzeption des Essensraums Lärmdämmungsmaßnahmen zu berücksichtigen sind (vgl. Freistaat Bayern 2018). In zeitlicher Hinsicht ist zudem zu bedenken, dass aufgrund der Nahrungsaufnahme, dem darauf folgenden Mittagstief (vgl. Weier 2010, S. 210) und der bedeutenden schulgebundenen Freizeit den Schüler*innen mindestens ein Rahmen von 60 bis 90 Minuten gewährleistet werden sollte (vgl. Höhmann et al. 2004, S. 132; Verlemann 2015, S. 107).

Gelingensbedingungen

Die Mittagsfreizeit sollte zwischen 60 und 90 Minuten betragen (vgl. Höhmann et al. 2004, S. 132; Verlemann 2015, S. 107; Osnabrücker Forschungsgruppe 2016, S. 32).

Eine gesunde, ausgewogene und akzeptierte Mahlzeit kann auf dem Konzept der optimierten Mischkost basieren. Dieses orientiert sich an einem altersgerechten Energie- und Nährstoffbedarf, der durch einen fleischreduzierten, vegetarische und frische Lebensmittel beinhaltenden Speiseplan umgesetzt wird (vgl. Volkert 2000, S. 825f.).

Der Verzehr von frischem Obst und Salat kann einen zusätzlichen Beitrag zur Aufnahme von Vitaminen und Spurenelementen leisten (vgl. Bässler 1989, S. 139), besonders wenn das Mittagessen, bspw. durch die Anlieferung einer Fernküche, den notwendigen Nährstoff- und Energiebedarf noch nicht ausreichend deckt (Clausen/Kersting 2008, S. 208). Ein Salat- oder Obstbuffet kann dabei die individuellen Bedürfnisse der Schüler*innen berücksichtigen.

Ein gemeinsames Mittagessen sollte gefördert werden, da durch diese spezielle soziale Situation Möglichkeiten von gegenseitigen Aushandlungsprozessen innerhalb der Peer-Gruppen (bspw. durch freie Platzwahl) entstehen (vgl. Schütz 2015, S. 215f.).

Der Speisesaal sollte gut beleuchtet sein und sollte schnell und ausreichend gelüftet werden können.

Bei Schulbauten oder Umbauten könnte dies durch eine Fensterreihe bzw. Schiebetüren ermöglicht werden. Auch die Akustik der Räumlichkeit ist für das gesundheitliche Wohlbefinden der und die Akzeptanz durch die Schüler*innen entscheidend.

Lärmdämmendes Material oder Pflanzenkübel können den Schall brechen und die Akustik verbessern (vgl. Freistaat Bayern 2018). Zusätzlich können sie den Raum gestalterisch aufwerten.

Umsetzungsmöglichkeiten Tipps für die Praxis

Ein mögliches pädagogisches Konzept, mit dem die gemeinsame Mittagsfreizeit von Schüler*innen und Lehrkräften realisiert werden könnte, ist das Pausenhelfer*innen Projekt. Freiwillige Schüler*innen können zu Pausenhelfer*innen ausgebildet werden, die selbst Angebote planen, aktiv umsetzen und reflektieren. So können bspw. Workshops wie Basteln, Singen, sportliche Aktivitäten, Theater usw. angeboten und in Absprache mit den betreuenden Lehrkräften realisiert werden (vgl. Verlemann 2015, S. 115).

Die Umsetzung eines Projektes zur gesunden Ernährung kann mithilfe von Schüler*innenfirmen verwirklicht werden. Diese werden z.B. als ein regelmäßig stattfindendes Unterrichtsfach gestaltet. Die an der Produktion und dem Verkauf der Speisen teilhabenden Schüler*innen sammeln positive Erfahrungen im Umgang mit und der Bewertung der Nahrungsmittel (vgl. Renk/Eissing 2011, S. 46ff).

Achten Sie auf eine ansprechende Ausgestaltung der Mensa. Durch ein Kunstprojekt könnte das Ambienteschüler*innenorientiert mitgestaltet werden.

Um die soziale Interaktion der Schüler*innen anzuregen, ist es sinnvoll, Tische in Gruppen zu platzieren. Cafés oder zusätzliche Möglichkeiten zum Kauf von Nahrungsmitteln sollten während der Mittagsfreizeit geschlossen sein (vgl. Hillenbrand 2017, S. 36).

Durch ein Unterrichtsprojekt können Erziehungseffekte beim Mittagessen bewirkt werden, indem die Schüler*innen ihre eigenen Essgewohnheiten reflektieren und Regeln der Tisch- und Esskultur erlernen. (vgl. ebd., S. 3)

LITERATUR

Adrian, G. (2008): Mittags in Bewegung – den Tag rhythmisieren. In: Praxis Schule 5-10, Heft 6, S. 42-45.

Arens-Azevedo, U. (2011): Verpflegung an deutschen Ganztagschulen – Organisation und Strukturen. In: Appel, S./Rother, U. (Hrsg.): Jahrbuch Ganztagschule. Mehr Schule oder doch: mehr als Schule? Schwalbach Ts.: Wochenschau Verlag, S. 127-130.

Bässler, K.-H. (1989): Vitamine. Dritte, vollständig neu bearbeitete Auflage. Darmstadt: Steinkopff.

Bertelsmann Stiftung/Robert Bosch Stiftung GmbH/Stiftung Mercator GmbH/Vodafone Stiftung Deutschland gGmbH (2017): Mehr Schule wagen. Empfehlungen für guten Ganztags. URL: https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/Projekte/27_In_Vielfalt_besser_lernen/170511e_ganztagschule_doppelseiten_small-mehr-schule-wagen-empfehlung_fuer-guten-ganztags.pdf (Zugriff: 15.07.2020).

Clausen, K./Kersting, M. (2008): Mittagsverpflegung in Ganztagschulen in Deutschland: Einstellungen der Schüler und evaluierte Ernährungskonzepte. In: Appel, S./Ludwig, H./Rother, U./Rutz, G. (Hrsg.): Leitthema Lernkultur. Schwalbach am Taunus: Wochenschau-Verlag, S. 202-214.

Deckert-Peaceman, H. (2004): Mehr als Nahrungsaufnahme. Mittagessen an einer Ganztagschule. In: Grundschulzeitschrift 172, S. 49-51.

Derecik, A. (2013): Freiräume im Schulgebäude. Informelle Tätigkeiten von Heranwachsenden in den Pausen von Ganztagschulen. In: Hildebrandt-Stramann, R./Laging, R./Moegling, K. (Hrsg.): Körper, Bewegung und Schule. Teil 1. Theorie, Forschung und Diskussion. Kassel: Prolog-Verlag, S. 179-198.

Deutsche Gesellschaft für Ernährung e.V. (2018): Wasser trinken – fit bleiben (zweite überarbeitete Auflage). URL: <https://www.dge-medienservice.de/wasser-trinken.html> (Zugriff: 15.07.2020).

Freistaat Bayern, Körperschaft des öffentlichen Rechts (2018): Lärminderung in der Mensa. URL: <https://www.kita-schulverpflegung.bayern.de/fachinformationen/akzeptanz/014349/index.php> (Zugriff: 15.07.2020).

Graf, C./Klein, D. (2011): Bewegung bei Vorschulkindern: Empfehlungen und Wirklichkeit. URL: <https://www.kup.at/kup/pdf/9521.pdf> (Zugriff: 15.07.2020).

Hillenbrand, A.-K. (2017): Schulverpflegung – Qualitätsmerkmal schulischer Gesundheitsförderung. In: Hillenbrand, A.-K./Schütz, H.M./Steinhäuser, H. (Hrsg.): Schulverpflegung. Praxis in der Ganztagschule. Hiltoltstein: AfG Media, S. 31-55.

Höhmman, K./Hesener, C./Rischkopf, H./Roos, C./Seefeldt, J. (2004): Ein Mittagsangebot als Fokus für Schulentwicklung, In: Rother, U./Appel, S./Ludwig, H./Rutz, G. (Hrsg.): Investitionen in die Zukunft. Schwalbach Ts.: Wochenschau Verlag, S. 132-137.

Krug, S./Jekauc, D./Poethko-Müller, C./Woll, A./Schlaud, M. (2011): Zum Zusammenhang zwischen körperlicher Aktivität und Gesundheit bei Kindern und Jugendlichen. Ergebnisse des Kinder- und Jugendgesundheitsurveys (KiGGS) und des Motorik-Moduls (MoMo). URL: <https://edoc.rki.de/bitstream/handle/176904/1391/26VK21sMuYtg.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (Zugriff: 15.07.2020).

Lüke, S. (2017): „Mit Bewegung in den Ganztags“. URL: <https://www.ganztagschulen.org/de/22673.php> (Zugriff: 15.07.2020).

Montag Stiftung Urbane Räume gAG/Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft/Bund Deutscher Architekten BDA/Verband Bildung und Erziehung (2013): Leitlinien für leistungsfähige Schulbauten in Deutschland. URL: https://www.dbz.de/download/662717/VOE_Leitlinien_LLS.pdf (Stand: 15.07.2020).

Müller, C./Petzold, R. (2006): Bewegte Schule. Aspekte einer Didaktik der Bewegungserziehung in den Klassen 5 bis 10/12. Sankt Augustin: Academia Verlag.

Osnabrücker Forschungsgruppe (2016): Mittagsfreizeit an Ganztagschulen. Theoretische Grundlagen und empirische Befunde. Wiesbaden: Springer Verlag.

Renk, N./Eissing, G. (2011): Schülerfirma für die Zwischenverpflegung. In: Althoff, K. (Hrsg.): Die Mittagszeit in der Sekundarstufe I – Grundlagen, Gestaltungsformen und Beispiele aus der Praxis. Heft 17. Münster: Serviceagentur „Ganztägig lernen in Nordrhein-Westfalen“, S. 46-47.

Sächsisches Staatsministerium für Kultus (SMK) (2019): Qualitätsrahmen Ganztagsangebote Instrument zur Qualitätsentwicklung und zur Umsetzung der Fachempfehlung „Ganztagsangebote an sächsischen Schulen.“ Dresden: Union Druckerei Dresden GmbH.

Schütz, A. (2015): Die soziale Situation des Mittagessens in der Ganztagschule. In: Reh, S./Fritzsche, B./Idel, T.-S./Rabenstein, K. (Hrsg.): Lernkulturen. Schule und Gesellschaft. Vol. 47. Wiesbaden: Springer Verlag, S. 204-218.

Verlemann, S. (2015): Die Pausenhelfer – ein Konzept für den Weg von der Mittagspause zur Mittagsfreizeit. In: Maschke, S./Schulz-Gade, G./Stecher, L. (Hrsg.): Jahrbuch Ganztagschule 2015. Potenziale der Ganztagschule nutzen. Schwalbach Ts.: Wochenschau Verlag, S. 106-117.

Volkert, D. (2000): Gesunde vollwertige Ernährung. In: Nikolaus, T. (Hrsg.): Klinische Geriatrie. Berlin, Heidelberg: Springer Verlag, S. 824-830.

Weier, U. (2010): Rhythmisierung – Warum? Wann? Und wie? In: Nerowski, C./Weier, U. (Hrsg.): Ganztagschule organisieren – ganztags Unterricht gestalten. Bamberg: University of Bamber Press, S. 207-218.

Organisierte und ungelenkte Freizeit

Klara Scherf und Anne-Marie Kanngießer

26 Das sagt die Wissenschaft – Theoretische Grundlagen

Mit dem Ausbau der Schulen zu Schulen mit Ganztagsangeboten spielen auch die außerschulische Freizeit und die Bildungsaktivitäten von Schüler*innen eine größere Rolle. Durch sie wird eine Erweiterung von Lern- und Erfahrungsmöglichkeiten gewährleistet. Dies wird vor allem durch außerunterrichtliche Aktivitäten in verschiedenen Bereichen umgesetzt. (vgl. Fischer et al. 2011, S. 267) Dabei sind Schulen mit Ganztagsangeboten verantwortlich für den Erwerb sozialer, kultureller und politischer Kompetenzen (vgl. Soremski 2013, S. 8). Laut den Ergebnissen der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG) besuchen die Schüler*innen neben den Ganztagsangeboten zusätzlich auch außerschulische Angebote. Durch die konzeptionelle Einbindung von Freizeitangeboten in die Schulzeit wird der Erwerb von Bildungskapital verdoppelt. Dies führt auch zu einer Verdopplung der institutionellen Freizeit (Soremski 2011, S. 207f.). Freizeit an einer Schule mit Ganztagsangeboten unterteilt sich in gebundene und ungebundene Freizeitangebote. Unter gebundenen Freizeitangeboten versteht man Arbeitsgemeinschaften, Kurse, Werkstätten und Projekte, welche von Lehrkräften oder pädagogischem Personal geleitet werden und am Nachmittag stattfinden. Sie können zwar frei für einen bestimmten Zeitraum (einige Monate, ein Halbjahr, ein Schuljahr) gewählt werden, sind jedoch verbindlich. Beispiele hierfür sind Instrumentalgruppen, Kreativangebote wie Töpfern und Zeichnen, Sport- und Bewegungsangebote oder Hobbykurse und Neigungsgruppen (Schulgarten, Schulzeitung) (vgl. Dollinger 2013, S. 37). Ungebundene Freizeitangebote sind freiwillig. Dabei werden

Räume und Zeit zur freien Verfügung gestellt (vgl. Osnabrücker Forschungsgruppe 2016, S. 33). Durch mehr Schulzeit soll eine bessere Förderung und ein ganzheitlicher Schultag möglich werden. Ermöglicht wird dies vor allem durch eine pädagogisch betreute Freizeitgestaltung durch Lehrer*innen und Erzieher*innen (vgl. Reh et al. 2015, S. 283). „Aus freier Zeit außerhalb der Schule wird so schulisch-institutionalisierte Freizeit“ (ebd.). Da die Aufnahmefähigkeit der Schüler*innen über den Tag hinweg variiert, gehört es zu den Zielen von Schulen mit Ganztagsangeboten, eine sinnvoll rhythmisierte Abfolge von Unterricht, Förderangeboten und Freizeitangeboten zu gewährleisten. Dabei soll sowohl ein Ausgleich zwischen Anspannung und Erholung, als auch lernbezogenen und freizeitbezogenen Aktivitäten ermöglicht werden (vgl. Coelen/Stecher 2014, S. 70). Die außerunterrichtlichen Angebote kann man in unterrichtsnahe und solche mit freizeitbezogenem Charakter unterscheiden. Unterrichtsnahe Angebote reichen von sehr unterrichtsbezogenen Angeboten wie der Hausaufgabenbetreuung und Förderangeboten über fachbezogene Angebote. Außerdem sollen fachübergreifende Aktivitäten bereitgestellt werden sowie Zeiträume, die den Schüler*innen zur freien Verfügung stehen. Unter fachbezogenen Angeboten werden u.a. mathematische, naturwissenschaftliche sowie musisch-künstlerische verstanden. Fachübergreifende Angebote sind bspw. handwerkliche, hauswirtschaftliche, technische und Formen des sozialen oder interkulturellen Lernens. Reine Freizeitangebote bieten den Schüler*innen die Chance, ihre freie Zeit selbst zu gestalten. Diese findet teilweise unter Beaufsichtigung statt. Nach der StEG-Studie bevorzugen Grundschul Kinder dabei die ungebundenen Freizeitangebote, wie das (freie) Spiel und Arbeitsgemeinschaften. Auch die Haus-

aufgabenbetreuung wird von fast der Hälfte der Schüler*innen besucht. Fachbezogene Förderangebote und regelmäßige Projekte erfreuen sich hingegen geringerer Beliebtheit. In der Sekundarstufe I sind fächerübergreifende Kurse am beliebtesten. Auch projektspezifische Angebote, sowie die Hausaufgabenbetreuung werden gut besucht. Im Vergleich zu den Schülern*innen der Primarstufe wird an den Freizeitangeboten jedoch deutlich weniger häufig teilgenommen. Aus den Ergebnissen der StEG-Studie lässt sich zudem folgern, dass unterrichtsferne Angebote häufiger von Lernenden aufgesucht werden, als unterrichtsnahe (vgl. Coelen/Stecher 2014, S. 69, 73ff.). Jedoch ist erwiesen, dass Schüler*innen, die an bildungsorientierten Freizeitaktivitäten teilnehmen, eine erhöhte Lebenszufriedenheit aufweisen (vgl. Hille/Arnold/Schupp 2013, S. 23).

Gelingensbedingungen

Für die konkrete Auswahl der Angebote an der Schule sollten immer die Interessen der Schüler*innen mit einbezogen werden. Regelmäßige Umfragen bspw. über Edkimo (siehe dazu in dieser Broschüre) oder eine (digitale) Wunschbox zu präferierten Freizeitangeboten können hier geeignete Mittel sein und gewährleisten eine hohe Beteiligung. Die Angebote sollten entweder durch geschultes Personal von außerschulischen Partner*innen oder von Lehrkräften bzw. dem pädagogischen Personal der Schule organisiert und durchgeführt werden. Auch die Regelmäßigkeit der Angebote muss im Ganztagsbeachtet werden. Nach der Kultusministerkonferenz sollen diese neben dem Mittagsangebot an mindestens drei Tagen in der Woche stattfinden (vgl. Soremski 2013, S. 9). Schüler*innen der Halbtagschule sehen die permanente Aufsicht an Schulen mit Ganztagsangeboten kritisch (vgl. Heinzl/Panagiotopoulou 2010, S. 261). Deshalb sollte darauf geachtet werden, dass der Freizeitraum weitestgehend nicht pädagogisiert ist (vgl. Althoff/Gebken 2016, S. 35). Überfürsorgliches Verhalten kann einer Sicherheitsförderung entgegenwirken. Deshalb sollte eine Lockerung der Pausenregeln stattfinden, um die Kinder und Jugendlichen in einer bewegungsanregenden Umgebung im Hinblick auf ihr Sicherheitsbewusstsein zu fördern. Dabei dient die Mittagsfreizeit auch als Element der Gesund-

heitsförderung, wobei Ruhe, Bewegung und Ernährung eine wichtige Rolle spielen. Bewegung dient als Ausgleich für das dauerhafte Sitzen im Unterricht, während die Ruhezeiten dem Druck der wachsenden Leistungsanforderungen entgegenwirken sollen. Die Mittagsfreizeit dient außerdem als Produktionsfaktor für den Unterricht, da in dieser Zeit die Konzentrationsfähigkeit wiederhergestellt wird. Dabei sollten die Kinder und Jugendlichen die Möglichkeit haben, das Gelernte zu reflektieren und sich auf nachfolgende Unterrichtsstunden vorzubereiten (vgl. Osnabrücker Forschungsgruppe 2016, S. 41ff.). Außerdem haben die Schüler*innen die Gelegenheit, sich durch die Gespräche mit Freunden zu erholen (vgl. ebd., S. 203). Deshalb gilt die Mittagsfreizeit als Sozialraum, um die verlorene Freizeit am Nachmittag zu kompensieren und einen Treff- und Kommunikationspunkt zwischen Heranwachsenden zu gewährleisten (vgl. ebd., S. 167). Nach der Empfehlung verschiedener Bundesländer sollte die Mittagsfreizeit zwischen 60 und 90 Minuten dauern. In diesem Zeitraum haben die Schüler*innen ausreichend Zeit, ihr Mittagessen einzunehmen und ihren Vorstellungen von Freizeit nachzugehen (vgl. ebd., S. 75). An Schulen mit Ganztagsangeboten steht der Lernnutzen für die Schüler*innen im Vordergrund. Dabei haben sie den Anspruch, etwas geboten zu bekommen, da sie das Ganztagsangebot freiwillig gewählt haben. Der Nutzen für die Lernenden hängt von der kompetenten Begleitung, der inhaltlichen Struktur und somit auch von dem pädagogischen Personal ab. Dabei erwarten Schüler*innen auch, dass gewisse Verhaltensweisen, die man auch im Unterricht wiederfindet, durchgesetzt wird. Durch die Wahl eines Ganztagsangebotes möchten die Kinder und Jugendlichen ihre vorhandenen Interessen und Kompetenzen weiter ausbauen und an diese anknüpfen. Dies führt zu der Motivationsbedingung für die Teilnahme am Angebot (vgl. Reh et al. 2015, S. 268, 289ff.). „Die Möglichkeit und Freiheit, selbst die Verantwortung für den eigenen Lernfortschritt zu tragen, führt gerade in Bezug auf Fachgebiete, die die Schüler/innen als interessant oder bedeutsam für sich selbst empfinden, zu einer Steigerung der Lernbereitschaft“ (ebd. S. 293). Folglich muss das Angebot inhaltlich für die Lernenden bedeutsam sein und an ihre (außerschulische) Lebens- und Erfahrungswelt anknüpfen (vgl. ebd., S. 295). Um den Schüler*innen einen adressatengerechten Freizeitraum geben zu können, sollten diese nach

dem Schulgelände und –gebäude differenziert werden. Auf dem Schulgelände können die drei übergeordneten Nutzungsräume Sporträume, Schulhofflächen und Spielplätze unterschieden werden. Dieser Raum dient zum selbstbestimmten Entdecken und muss an die Bedürfnisse der Schüler*innen angepasst werden. Im Schulgebäude werden ebenfalls spezifische Räume benötigt. Diese Räume sind offen und für die Kinder und Jugendlichen zugänglich. Kinder im Grundschulalter weisen dabei einen höheren Bedarf an Freizeiträumen auf, in denen sie ihren kindlichen Aktivitäten nachgehen können.

Ältere Schüler*innen benötigen hingegen Kommunikations- und Rückzugsflächen. Dafür sollte es u.a. ausreichend viele Sitzgelegenheiten auf dem Schulhof geben und Räume, die ausschließlich für bestimmte Altersgruppen zugänglich sind. In den Sporträumen könnten sich bspw. Tischtennisplatten befinden. Auf dem Schulhof sollten verschiedene Spielgeräte wiederzufinden sein sowie Rasenflächen (vgl. Althoff/Gebken 2016, S. 31f., 35).

Umsetzungsmöglichkeiten – Tipps für die Praxis

Im Folgenden finden Sie Tipps für die Praxis, um die organisierte und ungelenkte Freizeit gut umzusetzen.

Arrangieren Sie nicht nur gebundene, sondern auch ungebundene Freizeitangebote.

Die Räume für den Ganzttag sollten jederzeit für alle Schüler*innen zugänglich sein.

Für ältere Schüler*innen sind Rückzugs- und Kommunikationsnischen als altersspezifische Räume besonders geeignet.

Die Angebote müssen die Interessen und Bedürfnisse der Schüler*innen widerspiegeln.

Es sollten sowohl lernbezogene und als auch freizeitbezogene Aktivitäten angeboten werden.

Die Angebotsauswahl sollte sowohl Angebote zur Ruhe als auch zur Bewegung umfassen.

Es sollten Angebote und Räume für unterschiedliche Altersgruppen bereitgestellt werden.

Freizeit sollte nur teilweise unter pädagogischer Aufsicht stehen.

Die Schüler*innen (nicht die Eltern) suchen sich ein GTA nach ihren Interessen und Neigungen aus. „Probeteilnahmen“ an gebundenen Freizeitaktivitäten ein oder zwei Mal verringern die Abbruchquote.

Umfragen, Wunschboxen und Zukunftswerkstätten sind ideal, um die Wünsche der Schüler*innen abzufragen. Diese Wünsche sollten zeitnah realisiert werden, sofern sie realistisch umsetzbar sind.

Erarbeiten Sie ein ganzheitliches Freizeitkonzept, welches vielfältige Neigungen berücksichtigt und Ihre pädagogischen Grundsätze für die gebundene Freizeit ausdrückt.

Freizeitangebote müssen wachsen. Vermeiden Sie daher zu viele Angebote die häufig wechseln.

LITERATUR

Althoff, K./Gebken, U. (2016): Perspektiven des Kinder- und Jugendsports. Tagungsband zum 1. Essener Kinder- und Jugendsportkongress. Hildesheim: Arete Verlag.

Derecik, A. (2016): Freizeiträume in Ganztagschulen als Maßnahme gegen eine Institutionalisierung und Pädagogisierung des Kinder- und Jugendsports. In: Althoff, K./Gebken, U. (Hrsg.): Perspektiven des Kinder- und Jugendsports. Tagungsband zum 1. Essener Kinder- und Jugendsportkongress. Hildesheim: Arete Verlag, S. 28-36.

Dzengel, J./Stein, D. (2015): Zur Schülersicht auf Freizeitangebote im offenen Ganzttag. In: Reh, S./ Fritzsche, B./Idel, T.-S./Rabenstein, K. (Hrsg.): Lernkulturen. Rekonstruktion pädagogischer Praktiken an Ganztagschulen. Wiesbaden: Springer VS, S. 283-296.

Heinzel, F./Panagiotopoulou, A. (2010): Qualitative Bildungsforschung im Elementar- und Primarbereich: Bedingungen und Kontexte kindlicher Lern- und Entwicklungsprozesse. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.

Hille, A./Arnold, A./Schupp, J. (2013): Freizeitverhalten Jugendlicher: Bildungsorientierte Aktivitäten spielen eine immer größere Rolle. URL: https://www.diw.de/documents/publikationen/73/diw_01.c.428684.de/13-40-3.pdf (Zugriff: 15.07.2020).

Hopf, A./Stecher, L. (2014): Außerunterrichtliche Angebote an Ganztagschulen. In: Coelen, T./Stecher, L. (Hrsg.): Die Ganztagschule. Eine Einführung. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 65-78.

Rother, P./Stötzel, J. (2014): Familie, soziale Herkunft und Bildungsungleichheit. In: Coelen, T./Stecher, L. (Hrsg.): Die Ganztagschule. Eine Einführung. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 129-142.

Soremski, R. (2011): „Ich hab für meine Freizeit so was von gar keine Zeit“. Zur Frage der Vereinbarkeit außerschulischer und schulischer Freizeit im Alltag jugendlicher Ganztagschülerinnen. In: Soremski, R./Urban, M./Lange, A. (Hrsg.): Familie, Peers und Ganztagschule. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 205-218.

Soremski, R. (2013): Keine Zeit für Freizeit? Ganztagschule im Alltag Jugendlicher. URL: https://www.ganztagschulen.org/_media/keine_zeit_fuer_freizeit_bf_2.pdf (Zugriff: 15.07.2020).

Weide, D./Reh, S. (2010): Freizeit in der Schule ist doch gar keine freie Zeit – oder: Wie nehmen Kinder ihre Zeit in der Ganztagschule wahr? In: Heinzel, F./Panagiotopoulou, A. (Hrsg.): Qualitative Bildungsforschung im Elementar- und Primarbereich. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 259-275.

Züchner, I./Arnoldt, B. (2011): Schulische und außerschulische Freizeit- und Bildungsaktivitäten. Teilhabe und Wechselwirkungen. In: Fischer, N./Holtappels, H.G./Klieme, E./Rauschenbach, T./Stecher, L./Züchner, I. (Hrsg.): Ganztagschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen. Längsschnittliche Befunde der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG). Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 276-290.

Förderangebote und Bedingungen individueller Förderung

Jessica Peter und Mariell Thiel

Das sagt die Wissenschaft – Theoretische Grundlagen

30

Der Begriff „Förderung“ beschreibt eine geplante und zielorientierte pädagogische Maßnahme (vgl. Böttcher et al. 2014, S. 14). Die Förderung setzt sich zum einen aus dem pädagogischen Handeln und zum anderen aus dem Kompetenzerwerb zusammen und ist somit in gewisser Weise standardisierbar (vgl. ebd.). Die Begriffsergänzung „individuell“ setzt den Fokus auf den einzelnen Menschen sowie dessen aktuelle Lebenswelt und Bildungsbiografie (vgl. ebd.). Das bedeutet, dass sich die individuelle Förderung in erster Linie an die einzelnen Schüler*innen orientiert und sie in ihren verschiedenen Lern- und Lebenssituationen sowie Lernvoraussetzungen erkennt, damit pädagogische Vorgehensweisen angepasst werden können (vgl. ebd., S. 18). Die individuelle Förderung sollte sowohl die Begabtenförderung als auch die erzieherische Förderung von Kindern und Jugendlichen mit schwierigen Lebensumständen umfassen (vgl. ebd.). Die veränderten Rahmenbedingungen an einer Schule mit Ganztagsangeboten können im Gegensatz zur Halbtagschule eine nennenswerte Anzahl an zusätzlichen Fördermöglichkeiten bieten (vgl. Lehmann 2014, S. 54). Die neuen Chancen, den Schulalltag zu strukturieren, die Möglichkeit mit fachkundigem, außerschulischem Personal zu kooperieren sowie die Stärkung non-formaler Bildung sind Rahmenbedingungen im Ganztagschulkontext, welche die individuelle Förderung unterstützen können (vgl. ebd.). Auf dieser beschriebenen Grundlage gehören nach Maykus die Konzepte „Schule mit Ganztagsangeboten“ und „individuelle Förderung“ zusammen (vgl. ebd.). Hierbei sieht er in konzeptionellen, methodischen, struktur- und organisationsbezogenen sowie professionsbezogenen Bereichen Anknüpfungspunkte für eine individuelle Förderung (vgl. ebd.). Ein Ziel von Schulen mit Ganztagsangeboten ist die indi-

viduelle Förderung von Schüler*innen, um deren Leistungen und Kompetenzen zu verbessern (vgl. StEG-Konsortium 2019, S. 11). Seit 2012 werden in allen 16 Bundesländern Deutschlands Schulleitungen im Rahmen der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG) befragt (vgl. ebd.). Um der Frage nachzugehen, inwiefern Schulen mit Ganztagsangeboten Potenziale in Hinblick auf individuelle Förderung ermöglichen, müssen vorhandene Bildungsangebote an diesen Schulen in Betracht gezogen werden. Die StEG-Studie führte zu dieser Thematik im Jahr 2018 eine Schulleitungsbefragung durch. Die Auswertung der Ergebnisse zeigt, inwieweit Förderunterricht bzw. Fördergruppen und die spezifische Förderung in außerunterrichtlichen Ganztagsangeboten an den Schulen umgesetzt wurden. Die Mehrheit der Schulleitungen aus Sekundarstufen (ohne Gymnasium) geben an, dass Förderunterricht bzw. Fördergruppen (90 Prozent) und spezifische Fördermaßnahmen (84 Prozent) an ihrer Schule angeboten und durchgeführt werden (vgl. ebd., S. 13). Gymnasien üben ebenfalls Förderunterricht (89 Prozent) und spezifische Fördermaßnahmen (76 Prozent) aus (vgl. ebd.). Primarschulen zeigen sowohl im Bereich des Förderunterrichts (76 Prozent) als auch im Bereich der spezifischen Fördermaßnahmen (72 Prozent) die geringste Quote von umgesetzten außerunterrichtlichen Ganztagsangeboten (vgl. ebd.).

Grundlegend kann festgestellt werden, dass der Förderunterricht und die spezifischen Fördermaßnahmen im Vergleich zu anderen Ganztagsangeboten eine hohe prozentuale Anzahl erreichen (vgl. ebd., S. 13). In der genauen Betrachtung der Auswertungen der Schulleitungsbefragungen wird erkenntlich, dass es zunächst Angebote für die individuelle Förderung gibt und diese auch praktiziert werden. Sauerwein und Heer weisen allerdings darauf hin, dass individuelle Förderung im Ganztags (aktuell) kaum positive Effekte erzielt. Mögliche Gründe dafür sind:

(1) eine geringe freiwillige Teilnahme der Schüler*innen an Ganztagsangeboten und somit auch an spezifischen Förderangeboten und (2) der Umstand, dass leistungsschwache Schüler*innen durch die Teilnahme an Förderangeboten eine Stigmatisierung erfahren (vgl. Sauerwein/Heer 2020, S. 95). Zudem fassen Sie ergänzend zusammen, dass insbesondere leistungsschwache Kinder und Jugendliche zur Teilnahme an Ganztagsangeboten gedrängt werden. Dieser Zwang kann dazu führen, dass Kinder und Jugendliche blockieren und ihre Potenziale nicht auszuschöpfen wissen (vgl. ebd.).

Gelingsbedingungen

Heterogenität als Chance

Pädagogische Handlungen sollten sich am Prinzip der Heterogenität orientieren. Lernsituationen und die Gestaltung von Förderangeboten sollten somit an die Bedürfnisse von Kindern und Jugendlichen angepasst werden (vgl. Böttcher et al. 2014, S. 18). In der individuellen Förderung sollte zudem eine pädagogische Grundhaltung eingenommen werden, die die Fähigkeiten der Lernenden wertschätzt und aufgreift (vgl. Kahl/Knauer 2007, S. 218).

Kooperation

Kooperation zählt zu den wesentlichen Gelingsbedingungen von Schulen mit Ganztagsangeboten (vgl. Böttcher et al. 2014, S. 54). Die Zusammenarbeit von Schulen mit außerschulischen Partnern*innen kann die Angebotsvielfalt erweitern und somit einen grundlegenden Beitrag zur individuellen Förderung leisten.

Kooperationen bieten somit Lerngelegenheiten für die formale* als auch non-formale Bildung**, in welcher sich die Schüler*innen individuell entfalten können (vgl. ebd., S. 54f.).

Partizipative Schulentwicklung

Schüler*innen sollte die Gelegenheit gegeben werden, eigene Vorstellungen und Wünsche in den

Schulalltag einzubringen (vgl. Koch/Priemer 2014, S. 55). Durch das aktive Mitwirken können Kinder und Jugendliche Selbstvertrauen in ihre eigenen Fähigkeiten entwickeln (vgl. ebd.). Ältere Schüler*innen können zudem eigene Angebote in Ganztags einbringen, z.B. die Lerngruppen leiten („Schüler helfen Schülern“) oder Kurse anbieten, die ihren Hobbys und Interessen entsprechen. Zusammenfassend können durch die Mitgestaltung an spezifischen Ganztagsangeboten, Erfolge der individuellen Förderung verbessert werden.

Partizipative Schulentwicklung

Schüler*innen sollte die Gelegenheit gegeben werden, eigene Vorstellungen und Wünsche in den Schulalltag einzubringen (vgl. ebd.). Durch das aktive Mitwirken können Kinder und Jugendliche Selbstvertrauen in ihre eigenen Fähigkeiten entwickeln (vgl. ebd.). Ältere Schüler*innen können zudem eigene Angebote in Ganztags einbringen, z.B. die Lerngruppen leiten („Schüler helfen Schülern“) oder Kurse anbieten, die ihren Hobbys und Interessen entsprechen. Zusammenfassend können durch die Mitgestaltung an spezifischen Ganztagsangeboten, Erfolge der individuellen Förderung verbessert werden.

Elternarbeit

Um Kinder und Jugendliche ganzheitlich fördern zu können, gilt die enge Zusammenarbeit mit Eltern als Gelingsbedingung für die individuelle Förderung (vgl. Cwik/Metzger 2010, S. 68). Denn durch diese Zusammenarbeit können die Schüler*innen in verschiedenen schulischen sowie außerschulischen Lebensbereichen unterstützt werden (vgl. ebd.).

Elternarbeit

Um Kinder und Jugendliche ganzheitlich fördern zu können, gilt die enge Zusammenarbeit mit Eltern als Gelingsbedingung für die individuelle Förderung (vgl. ebd.). Denn durch diese Zusammenarbeit können die Schüler*innen in verschiedenen schulischen sowie außerschulischen Lebensbereichen unterstützt werden (vgl. ebd.).

31

*formale Bildung (schulische Bildung): beschreibt Bildungsprozesse in der Schule und orientiert sich an den Inhalten des jeweiligen Curriculums (vgl. Mack 2007, S. 11).

**non-formale Bildung (außerschulische Bildung): bezieht sich auf alle Bildungsprozesse, die außerhalb des in diesem Fall schulischen Curriculums umgesetzt werden (vgl. ebd.).

Umsetzungsmöglichkeiten – Tipps für die Praxis

Heterogenität als Chance

Holen Sie die Lernenden dort ab, wo sie stehen:

Ermitteln Sie die Lernausgangslage und den Lernstand der Lernenden.

Verwenden Sie in diesem Prozess geeignete Verfahren und Instrumente.

Orientieren Sie sich an den Stärken der Lernenden:

Ermitteln Sie die Stärken durch eine kompetenzorientierte Diagnostik.

Integrieren Sie diese Stärken in die Förderung der Lernenden.

Schaffen Sie Raum für Individualität:

Differenzieren Sie Ihre Unterrichtsangebote und Materialien.

Integrieren Sie Formen offenen Unterrichts in den Schulalltag, z.B. Lernzirkel oder Planarbeit.

Kooperation

Nutzen Sie das pädagogische Potenzial in ihrem Kollegium: Treten Sie in Austausch/Rücksprache mit unterschiedlich ausgebildetem pädagogischen Personal (wenden Sie sich bspw. an Fachkräfte der Schulsozialarbeit, Beratungs- und Förderlehrkräfte). Beziehen Sie ggf. auch andere Institutionen mit ein wie die Schulberatung oder Einrichtungen der Jugendhilfe

Lassen Sie sonderpädagogische Fachkräfte in Ihrem Unterricht hospitieren (holen Sie sich Feedback sowie Tipps ein)

Arbeiten Sie im Team:

Bauen Sie eine Kommunikationsstruktur auf, z.B. durch regelmäßige Treffen innerhalb des Kollegiums. Planen Sie Angebote im Ganztagschulkonzept gemeinsam.

Öffnen Sie Ihre Schule für außerschulische

Kooperationen:

Interagieren Sie mit verlässlichen außerschulischen Kooperationspartner*innen wie bspw.: Allgemeiner Sozialer Dienst, Sportvereine oder Musikschulen.

Partizipative Schulentwicklung

Berücksichtigen Sie die Interessen der Lernenden:

Erstellen Sie Fragebögen, welche mit gezielten Leitfragen die Wünsche und Interessen der Lernenden offenlegen.

Beziehen Sie diese Wünsche und Interessen in die Gestaltung individueller Förderangebote mit ein.

Verankern Sie Mitbestimmungsmöglichkeiten nachhaltig:

Integrieren Sie regelmäßige Klassenräte bzw. Kinderkonferenzen in den Schulalltag.

Elternarbeit

Arbeiten Sie mit den Eltern zusammen:

Führen Sie regelmäßig Elterngespräche durch (terminieren Sie diese und setzen Sie diese bei akutem Handlungsbedarf kurzfristig um).

Beziehen Sie Eltern aktiv in Gestaltungsprozesse ein:

Informieren Sie die Eltern über Inhalte und Ganztagsangebote, indem Sie thematische Elternabende organisieren.

Machen Sie Eltern mit Methoden und Materialien vertraut, indem sie begleitende Workshops innerhalb der Elternabende anbieten.

Erstellen Sie Umfragen, welche die Wünsche und Vorstellungen der Eltern aufzeigen.

LITERATUREMPFEHLUNGEN

Geeignete Verfahren und Instrumente zur Ermittlung der Lernausgangslage sowie zur Durchführung kompetenzorientierter Diagnostik:

Bundschuh, K./Winkler, C. (2010): Einführung in die sonderpädagogische Diagnostik. URB GmbH. Kapitel 5, S. 134–192 & Kapitel 6, S. 371–423.

Ledl, V. (2009): Kinder beobachten und fördern. Jugend & Volk. Kapitel 6, S. 67–99 & Kapitel 7, S. 103–144

Mögliche Leitfragen und Fragebögen zur partizipativen Schulentwicklung:

Koch, K./Priemer, K. (2014): Schülerinnen und Schüler entwickeln ihre Schule. Ein Erfahrungsbericht über die Möglichkeiten und Konsequenzen der Mitgestaltung von Schule durch Kinder. In: Enderlein, O. (Hrsg.): Ihr seid gefragt! Qualität von Ganztagschule aus Sicht der Kinder und Jugendlichen. Themenheft 12, S. 43ff.

Ideen zum Aufbau, Gestaltung und Umsetzung eines Klassenrats bzw. Kinderkonferenz:

Bendig, R. (2014): „Hausaufgabe für die Erwachsenen.“ Kinderbeteiligung mithilfe externer Prozessmoderation. In: Enderlein, O. (Hrsg.): Ihr seid gefragt! Qualität von Ganztagschule aus Sicht der Kinder und Jugendlichen. Themenheft 12. S. 76ff.

Cwik, G./Metzger, K. (2010): Lehrerbücherei Grundschule: Ganztagschule – Chancen zur individuellen Förderung: Konzepte und Modelle – Ideen für die Praxis. Cornelsen Scriptor, S. 69.

LITERATURVERZEICHNIS

Bendig, R. (2014): Hausaufgabe für die Erwachsenen. Kinderbeteiligung mithilfe externer Prozessmoderation. In: Enderlein, O. (Hrsg.): Ihr seid gefragt! Qualität von Ganztagschule aus Sicht der Kinder und Jugendlichen. 3. Aufl. Berlin: Deutsche Kinder- und Jugendstiftung, S. 57–83.

Böttcher, W./Maykus, S./Altermann, A./Liesegang, T. (2014): Individuelle Förderung in der Ganztagschule. Anspruch und Wirklichkeit einer pädagogischen Leitformel. Göttingen: Waxmann Verlag.

Cwik, G./Metzger, K. (2010): Lehrerbücherei Grundschule: Ganztagschule – Chancen zur individuellen Förderung: Konzepte und Modelle – Ideen für die Praxis. Berlin: Cornelsen Scriptor.

Kahl, H./Knauer, S. (2007): Bildungschancen in der neuen Ganztagschule. Lernmöglichkeiten verwirklichen. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Koch, C./Priemer K. (2014): Schülerinnen und Schüler entwickeln ihre Schule. Ein Erfahrungsbericht über die Möglichkeiten und Konsequenzen der Mitgestaltung von Schule durch Kinder. In: Enderlein, O. (Hrsg.): Ihr seid gefragt! Qualität von Ganztagschule aus Sicht der Kinder und Jugendlichen. 3. Aufl. Berlin: Deutsche Kinder- und Jugendstiftung, S. 36–56.

Lehmann, T. (2014): Mehr Zeit für individuelle Förderung!? Potenziale der Ganztagschule. In: Friedrich Jahresheft „Fördern“ XXXII, Stuttgart: Klett Verlag, S. 54–56.

Mack, W. (2007): Lernen im Lebenslauf – formale, non-formale und informelle Bildung: die mittlere Jugend (12 bis 16 Jahre). URL: https://www.renate-hendricks.de/dl/Prof._Mack_-_Lernen_im_Lebenslauf_-_formale,_non-formale_und_informelle_Bildung_-_die_mittlere_Jugend.pdf (Zugriff: 15.07.2020).

Sauerwein, M./Heer, J. (2020): Warum gibt es keine leistungssteigernden Effekte durch den Besuch von Ganztagsangeboten? Oder: Über die Paradoxie individueller Förderung. In: Zeitschrift für Pädagogik. Heft 1, Januar/Februar, Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 78–101.

Schmidt, A. (2007): Die Verschiedenheit der Köpfe. Oder: Wie Heterogenität zur Chance von Schulentwicklung werden kann. In: Kahl, H./Knauer, S. (Hrsg.): Bildungschancen in der neuen Ganztagschule. Lernmöglichkeiten verwirklichen. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, S. 212–227.

StEG-Konsortium (2019): Individuelle Förderung: Potenziale der Ganztagschule. URL: https://www.pedocs.de/volltexte/2020/19109/pdf/SteG_2019_Individuelle_Foerderung_Potenziale_der_Ganztagschule.pdf (Zugriff: 15.07.2020).



Hausaufgaben und Lernzeiten

Monique Neumann

Das sagt die Wissenschaft – Theoretische Grundlagen

Hausaufgaben sind schon immer ein zentrales Thema, wenn es um die Entwicklung von schulischen Konzepten geht. Um diesen wichtigen Aspekt im Sinne eines guten Ganztags in den Schulalltag zu integrieren, ist es notwendig, sich mit der Bedeutung und den Zielen von Hausaufgaben auseinander zu setzen. Es geht um Tätigkeiten, welche den Kindern und Jugendlichen von der Schule zur heimischen Erledigung aufgetragen werden (vgl. Eigler/Krumm 1972, S. 46). Die Definition von Kohler gibt Aufschluss darüber, was Hausaufgaben leisten sollen: „Hausaufgaben sind [...] Aufgaben, die eine Lehrkraft auf der Grundlage didaktischer und/oder pädagogischer Zielsetzungen explizit erteilt und die [...] in der Regel außerhalb des Unterrichts in mündlicher und schriftlicher oder praktischer Form sowie in Einzel-, Partner- oder Gruppenarbeit und in verpflichtender oder freiwilliger Weise zu bearbeiten sind“ (Kohler 2019, S. 17).

Schaut man sich die Ergebnisse unterschiedlicher Untersuchungen an, so kann man vier didaktische Hauptfunktionen der Hausaufgaben ableiten: Wiederholung, Übung, Automatisierung sowie Nachbereitung des vorangegangenen Unterrichts (vgl. Standop 2013, S. 112). Hinsichtlich der pädagogischen Funktionen kommt es vor allem auf die Selbstständigkeit, die Entwicklung eines eigenen Arbeitsverhaltens sowie die Übernahme von Lern- und Arbeitsstrategien an (vgl. ebd.). Im Allgemeinen ist die Akzeptanz von Hausaufgaben gegeben und wird von allen Beteiligten (Lehrenden, Lernenden, Eltern) als wichtig erachtet. Aufgaben nach dem Unterricht gehören dazu und steigern die Leistung

sowie die selbstständige Arbeit der Schüler*innen (vgl. Kohler 2019, S. 112). Aber stimmt das wirklich?

Verschiedene Untersuchungsergebnisse weisen auf das Gegenteil hin. Laut der Hattie Studie bringen Hausaufgaben nur einen geringen Effekt auf die Lernergebnisse der Kinder (vgl. Lotz/Lipowsky 2020). Auch Zepp gibt zu den leistungssteigernden Effekten von Hausaufgaben keinerlei gewinnbringenden Unterschied an. Die Schüler*innen die ihre Hausaufgaben allein zuhause machen, haben gegenüber den Kindern, die eine integrierte Lernzeit in der Schule haben, keine leistungssteigernden Vorteile (vgl. Zepp 2009, S. 105f.). Im Gegenteil, zu Hause sorgen Hausaufgaben oftmals für Konfliktpotential mit den Eltern, weil diese sich in der Pflicht sehen, dass Hausaufgaben korrekt und fehlerfrei erledigt werden müssen (vgl. Kaufmann 2013, S. 23). Auch auf die Motivation der Kinder und Jugendlichen wirken sich besonders umfangreiche Hausaufgaben negativ aus (vgl. ebd., S. 3).

In den letzten Jahren, vor allem mit dem Ausbau der Schulen mit Ganztagsangeboten, hat sich deshalb einiges in der Hausaufgabenkultur verändert. Die zu erledigenden Aufgaben werden zunehmend mehr ein Bestandteil von Schule. Dazu ist es notwendig, noch einen Schritt weiter zu gehen und die Hausaufgabenbetreuung durch Lern- und Übungszeiten zu ersetzen. Denn laut Ergebnissen der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG) gerät auch die klassische Hausaufgabenzeit an ihre Grenzen. So geben Eltern von Kindern und Jugendlichen mit Hausaufgabenbetreuung an, dass die Aufgaben nicht geschafft werden oder ihre Kinder über eine schlechte Unterstützung durch das Personal und eine zu laute Arbeitsumgebung klagen (vgl. Brisson et al. 2019, S. 122f.). Was sind nun Lernzeiten?

Es geht darum, eine strikte Trennung von unterrichtlichem Geschehen und anschließender häuslicher Übungszeit zu überwinden. Lernzeiten sind Teil des ganzheitlichen Lernprozesses eines Kindes bzw. Jugendlichen und nicht nur Teil des Unterrichts (vgl. Grimm/Schulz-Gade 2015, S. 138). Es ist vorgesehen, dass Schüler*innen selbstständig sowie eigenverantwortlich Aufgaben in diesen Zeiten lösen. Diese stehen in einer Ganztagschule wortwörtlich den ganzen Tag zur Verfügung und finden sowohl im Unterricht als auch außerhalb davon statt (vgl. Boßhammer/Schröder 2012, S. 72). Die bisherigen Annahmen, dass Lernen im Gleichschritt und Üben individuell stattfindet, werden somit außer Kraft gesetzt. Es geht vielmehr um eine konsequente Integration des Übens in den Schulalltag (vgl. Kaufmann 2013, S. 7). Die Vorteile der Einbindung von Lernzeiten in den institutionellen Alltag sprechen für sich. So geben Eltern, deren Kinder im Ganztagsangebot betreut werden, deutlich weniger Konfliktpotential zuhause an (vgl. Börner 2011, S. 227). Besonders in den größeren Klassenstufen sind Erziehungsberechtigte froh, wenn ihre Kinder Unterstützung durch Fachpersonal erhalten (vgl. Kaufmann 2013, S. 18).

Damit ergeben sich drei weitere positive Aspekte. Erstens müssen sich Eltern durch die Betreuung im Ganztag keine teuren Nachhilfeeinrichtungen und Nachhilfelehrer*innen mehr suchen, was eine finanzielle Entlastung für die Familien bedeutet (vgl. Oelkers 2019, S. 13). Zweitens kann ein schulisches Übungsprogramm der Chancengleichheit für jedes Kind gerecht werden (vgl. Kaufmann 2013, S. 15). Das pädagogische Personal ist durch integrierte Lernzeiten in der Lage, eine individuelle Förderung und Forderung zu gewährleisten (vgl. ebd., S. 14). Drittens werden die Ranzen leichter, denn die Unterrichtsmaterialien bleiben in der Schule (vgl. ebd.).

Gelingensbedingungen

Damit die Integration von Lernzeiten in den Schulalltag von Schulen mit Ganztagsangeboten gelingen kann, muss man sich bewusst werden, dass dies ein Prozess ist, welcher mehrere Stufen durchläuft und immer wieder Evaluationsphasen benötigt. Der Tagesablauf braucht eine neue Struktur, die Zeitfenster für Lernzeiten ermöglicht. Als

Basis gilt ein gut durchdachtes und für jede Schule individuelles organisatorisches Konzept.

Konzept zur Gestaltung der Lernzeit

Um das Konzept erstellen zu können, müssen alle Ressourcen und Strukturen der Schule gesammelt werden, dazu zählen Raumzahlen, qualifiziertes pädagogisches Personal (Lehrkräfte, Hortpersonal, außerschulische Mitarbeiter*innen), Schüler*innenzahlen, Tagesabläufe, Verhaltensregeln und außerschulische Kooperationspartner*innen (vgl. Grimm/Schulz-Gade 2015, S. 131). Unter Berücksichtigung dieser Informationen kann eine schulinterne Steuergruppe, welche für die Planung und Evaluation gegründet wird, erste Ideen und Vorschläge zu Modellen entwickeln. Zunächst muss für die Lernzeiten Platz im schulischen Alltag geschaffen werden. Hat man bisher gar keine Hausaufgabenbetreuung in der Schule, empfiehlt es sich, mit der klassischen Lernzeitstunde von 60-90 Minuten im Morgen- oder Mittagsband zu beginnen (vgl. Abb. 1), je nach Bedarf und äußeren Bedingungen.



Abb. 1: klassische Lernzeitstunde mit Mittagsband links oder Morgenband rechts, eigene Darstellung, nach Grimm/Schulz-Gade 2015, S. 35; Kaufmann 2013, S. 5.

Eine flexible Lernzeit (vgl. Abb. 2), die von den Kindern und Jugendlichen wahlweise direkt nach dem Unterricht oder nach einer Mittags- bzw. Spielpause wahrgenommen werden kann, wäre im Vergleich zur klassischen Lernzeit die bessere Alternative (vgl. Grimm/Schulz-Gade 2015, S. 36f., Abb. 3). Der Vorteil besteht darin, dass auf individuelle Arbeitsrhythmen der Lernenden eingegangen wird. Diese können wählen, ob sie direkt nach dem Unterricht oder nach einer kleinen Pause, in Einzel- oder Gruppenarbeit üben möchten. Zusätzlich können sie entscheiden, ob sie dabei Hilfe in Anspruch nehmen wollen (vgl. Kaufmann 2013, S. 5f.).



Abb. 2: flexible Lernzeit, eigene Darstellung, nach Grimm/Schulz-Gade 2015, S. 36; Kaufmann 2013, S. 6.

Bestehen diese oder ähnliche Modelle bereits in der Schule oder die Steuergruppe entscheidet sich direkt für das Einführen eines individuellen Lernzeitmodells, dann ist der nächste Schritt die integrierte Übungs- und Lernzeit (vgl. Abb. 3). Dafür eignet sich das integrative Modell in Abb. 4 (vgl. Grimm/Schulz-Gade 2015, S. 36f.). Hier gibt es keine Trennung zwischen Unterricht und Lernzeit mehr. Die Übungszeit wird in vollem Maße vom Unterricht getragen (vgl. ebd., S. 37). Eine mögliche Verknüpfung könnte so gestaltet werden, dass zu Beginn eine Unterrichtsstunde steht und anschließend eine Lernzeit zum Thema stattfindet (vgl. Kaufmann 2013, S. 7, Abb. 1).

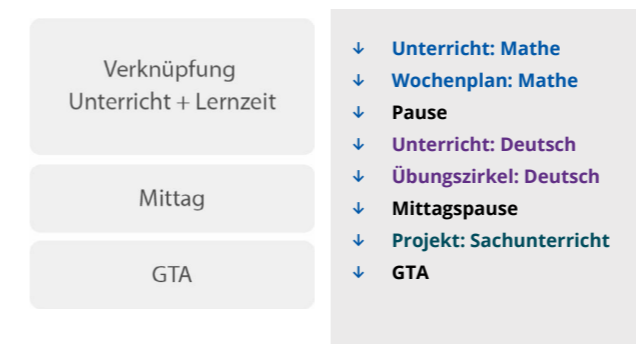


Abb. 3: integrierte Lernzeit, eigene Darstellung, nach Grimm/Schulz-Gade 2015, S. 37.

Abb. 4: Verknüpfung Unterricht und Lernzeit, eigene Darstellung, nach Kaufmann 2013, S. 7.

Da bei individuellen Lernzeiten keine Differenzierung von Unterricht und Hausaufgabenzeit vorgesehen ist, kann die dafür benötigte Zeit aus dem ganzen Tagesspektrum gewonnen werden (vgl. Grimm/Schulz-Gade 2015, S. 131).

Eine Kongruenz zwischen Unterricht und Lernzeit schaffen

Um eine optimale Passung zwischen dem Geschehen im Unterricht und der Lernzeit zu entwickeln, darf

das Ziel der individuellen Lernzeiten nicht aus den Augen verloren werden. Den Schüler*innen sollen Lernarrangements zur Verfügung gestellt werden, welche das Geschehen im Unterricht nicht einfach nur ergänzen, sondern den Unterricht vervollständigen. Als Grundlage dafür dient ein gewisses Maß an individualisiertem Unterricht (vgl. Grimm/Schulz-Gade 2015, S. 127). Eine Prüfung des bisher stattfindenden Unterrichts ist deshalb unumgänglich. Wird auf die jeweiligen Voraussetzungen der Kinder und Jugendlichen eingegangen? Sind die Arbeitsaufträge offen und differenziert gestaltet? Dabei spielen selbstständiges Arbeiten, eigenverantwortliches Planen und Möglichkeiten zum Ausschöpfen des individuellen Leistungspotentials die größten Rollen (vgl. ebd., S. 123). Die Art der Aufgabenstellungen, die räumliche Gestaltung und die Rolle des pädagogischen Personals ist vor der Einführung von Lernzeiten zu klären. Die Aufgabenstellungen sollen die Interessen und Stärken der Kinder, offene Fragestellungen und Differenzierung berücksichtigen (vgl. ebd., S. 29). Lerntheken, Übungszirkel, Stationsarbeit, Wochenpläne und Projektarbeiten sind Methoden, welche zur Realisierung der Verknüpfung von Unterricht und Lernzeiten beitragen. Mit Selbstkontroll- sowie Dokumentationsmöglichkeiten (Lerntagebüchern, Karteikarten oder Lernlandkarten) gibt man den Kindern und Jugendlichen die Chance, ihren Lernprozess selbstständig zu koordinieren (vgl. Kaufmann 2013, S. 7, 14). Um auf die individuellen Arbeitsweisen der Schüler*innen einzugehen, ist die räumliche Gestaltung der Lernzeiten zu bedenken. Falls die Schule genügend Räume zur Verfügung hat, empfiehlt es sich, die Lernzeiten aus den Klassenräumen auszulagern. Diese werden mit festen Sitzordnungen sowie Regeln verbunden und hemmen die Kinder und Jugendlichen in ihrer Arbeitsfreiheit und Beweglichkeit (vgl. ebd., S. 10). Dafür eignet sich die Einrichtung eines Gruppenarbeits- und eines Stillarbeitsraumes. Die Schüler*innen entscheiden je nach Aufgabenstellung, wie und wo sie arbeiten möchten. Die Rolle des pädagogischen Personals in den Lernzeiten kann mit der eines/r Koordinator*in und Planer*in verglichen werden. Es geht nicht nur um die Planung dieser Lernarrangements, sondern auch darum, die Schüler*innen bei ihrem Lernprozess zu begleiten. Die Pädagog*innen sorgen für eine angenehme Arbeitsatmosphäre, animieren zum selbstständigen Planen des Lernprozesses, helfen bei Verständnisfragen und weisen auf Fehler hin (vgl. Steinhäuser/Zierer/Zöllner 2019, S. 87). Wenn der Personalschlüssel es zulässt, ist über

Teamteaching nachzudenken, damit noch individueller auf die Kinder und Jugendlichen eingegangen werden kann.

Kooperation mit den Eltern

Wie eingangs erwähnt, spielen Hausaufgaben gerade für Eltern eine große Rolle. Trotz des Konfliktpotentials dienen sie ihnen als Informationsquelle über den aktuellen Lernstand des Kindes und über die Themen, welche im Unterricht behandelt werden (vgl. Kaufmann 2013, S. 28). Es ist wichtig, dass die Erziehungsberechtigten verstehen, dass durch den Verzicht auf Hausaufgaben und die Einführung von Lernzeiten keineswegs Übungszeit verloren geht, sondern eine Verlagerung der Übungseinheiten in den Unterricht und in die individuellen Lernzeiten stattfindet (vgl. Grimm/Schulz-Gade 2015, S. 128). Auch die daraus entstehenden Vorteile (Verringerung des Konfliktpotentials, mehr Familienzeit, Chancengleichheit etc.) werden zum Verständnis bei den Eltern beitragen. Ein großes Missverständnis zwischen Elternhaus und Schule bringt das pädagogische Ziel von Übungsaufgaben mit sich. Während Lehrkräfte den Weg zum Ziel und weniger das Ergebnis interessiert, arbeiten Eltern zielorientiert mit ihren Kindern zuhause (vgl. Kaufmann 2013, S. 30). Da die Pädagog*innen in der Lernzeit anhand des Arbeitsweges sehen können, ob der behandelte Stoff verstanden wurde und ob die Kinder und Jugendlichen selbstständig in der Lage sind, ihnen gestellte Aufgaben zu lösen, ist eine Integration der Lernzeit in den Schulalltag sinnvoll. Die Verknüpfung von Unterricht und Lernzeit gilt es, den Erziehungsberechtigten transparent zu machen und somit Akzeptanz zu schaffen. Es besteht aber weiterhin die Notwendigkeit, dass Eltern ihre Kinder in der Festigung des Gelernten unterstützen. Regelmäßige Übungsrituale, wie z.B. Einmaleins Übungen, abendliches Vorlesen und die Vorbereitung auf Klassenarbeiten ermöglichen nicht nur einen Ein-

blick in den aktuellen Leistungsstand ihres Kindes, sondern lassen Eltern aktiv am Lernen teilhaben (vgl. ebd., S. 31). Eine wichtige Grundlage für gelingende Elternarbeit ist die Kommunikation zwischen Elternhaus und Schule. Neben Elterninformationsveranstaltungen und Sprechstunden, ist zu überlegen, wie das aktuelle Schulgeschehen vermittelt werden kann. Wochenpläne, Lerntagebücher, Aufgabenhefte und Portfolios sind einige Möglichkeiten, welche dem pädagogischen Personal zur Verfügung stehen (vgl. Kawski/Koltermann/Krinecki 2013, S. 61). Eltern mit an den Tisch zu holen, um bei schulischen Veränderungen Missverständnissen vorzubeugen, hat sich in der Vergangenheit positiv bewährt (vgl. Boßhammer /Schröder 2012, S. 78). Alle Beteiligten sollten sich daher mit den entsprechenden Abschnitten des Sächsischen Schulgesetzes der Eltern- und Schülermitwirkungsverordnung auseinandersetzen.

Evaluation der Lernzeit

Da die Einführung von Lernzeiten nicht von heute auf morgen geschehen kann, sondern mit einem Prozess verbunden ist (vgl. Kawski/Koltermann/Krinecki 2013, S. 59), muss in regelmäßigen Abständen eine Evaluation durchgeführt werden. Fragen für mögliche Evaluationsrunden können sein: Werden die Ziele der Lernzeiten erreicht? Kommen alle Beteiligten mit dem neuen Zeitkonzept zurecht? Entsprechen die Aufgaben den Voraussetzungen der Kinder und Jugendlichen? Nutzen die Schüler*innen die entsprechenden Lernarrangements? Weiß das pädagogische Personal über seine Aufgabe Bescheid? Auch spezielle Fragebögen für die Schüler*innen und deren Eltern empfehlen sich, um Missstände aufzuklären und die Konzepte anzupassen (vgl. ebd., S. 59). Durch fortlaufende Verbesserung optimiert sich die Zufriedenheit aller Beteiligten und somit das Gelingen der Lernzeiten (vgl. Grimm/Schulz-Gade 2015, S. 134).

Umsetzungsmöglichkeiten – Tipps für die Praxis

Prüfen Sie alle Ihnen zur Verfügung stehenden Ressourcen (pädagogisches Personal, Räumlichkeiten, Lehrmaterialien etc.).

Nutzen Sie Lerntheken, Wochenpläne, Projektarbeiten etc. um offene und differenzierte Lerngelegenheiten zu schaffen.

Überlegen Sie sich, welches Lernzeitenmodell (separate Lernzeit, flexible Lernzeit oder integrierte Lernzeit) zum Konzept und den Ressourcen Ihrer Schule passt.

Klären Sie Eltern über die Vorteile und Ziele von Lernzeiten auf.

Schaffen Sie Räume mit Aufforderungscharakter zum Lernen.

Evaluieren Sie Ihr Modell regelmäßig und passen Sie es ggf. an.

Öffnen Sie Ihren Unterricht.

Hospitieren Sie bei benachbarten und befreundeten Schulen, schauen Sie nach Good-Practice-Modellen und vernetzen Sie sich.

Verknüpfen Sie die Inhalte des Unterrichtes mit der anschließenden Lernzeit.

LITERATUREMPFEHLUNGEN

Grimm, W./Schulz-Gade, G. (2015): Übungs- und Lernzeiten an der Ganztagschule. Ein Praxisleitfaden zur Integration von Hausaufgaben in den Ganztagschulunterricht. Schwalbach/Ts.: Debus Pädagogik Verlag.

Kaufmann, E. (Hrsg.) (2013): Ganztags ohne Hausaufgaben. Forschungsergebnisse zur Gestaltung von Übungs- und Lernzeiten. Stiftung Universität Hildesheim.

Kawski, /Koltermann, S./Krinecki, J. (2013): 99 Tipps. Ganztagschule. Berlin: Berlin: Cornelsen Schulverlage GmbH.

Sächsisches Staatsministerium für Kultus (SMK) (2017): Elternmitwirkungsverordnung (EMVO). URL: <https://www.revosax.sachsen.de/vorschrift/2347-Elternmitwirkungsverordnung> (Zugriff: 26.08.2020).

Sächsisches Staatsministerium für Kultus (SMK) (2019): Schülermitwirkungsverordnung (SMVO). URL: <https://www.revosax.sachsen.de/vorschrift/1763-Schuelermitwirkungsverordnung> (Zugriff: 26.08.2020).

Sächsisches Staatsministerium für Kultus (SMK) (2020): Sächsisches Schulgesetz (SchulG). URL: <https://www.revosax.sachsen.de/vorschrift/1763-Schulgesetz> (Zugriff: 26.08.2020).

LITERATURVERZEICHNIS

Börner, N. (2011): Ganztagschule und ihre Auswirkung auf Familien. Dortmund: VS Verlag.

Boßhammer, H./Schröder, B. (2012): Von Hausaufgaben zu Aufgaben in der Ganztagschule. In: Appel, S./Rother, U. (Hrsg.): Jahrbuch Ganztagschule 2012. Schulatmosphäre –Lernlandschaft – Lebenswelt. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 67–81.

Brisson, B. M./Sauerwein, M./Heyl, K./Theis, D. (2019): Steg-Tandem: Eine Schulentwicklungsstudie zur Einführung von kooperativen Lernformen in Hausauf-

gabenbetreuung bzw. Lernzeiten an Ganztagschulen Hintergrund, Konzeption und erste Ergebnisse. In: Maschke, S./Schulz-Gade, G./Stecher, L. (Hrsg.): Jahrbuch Ganztagschule 2019/20. Hausaufgaben und Lernzeiten pädagogisch sinnvoll gestalten. Aktuelle Entwicklungen und Diskussionslinien. Frankfurt/M.: Debus Pädagogik Verlag, S. 121-138.

Eigler, G./Krumm, V. (1972): Zur Problematik der Hausaufgaben. Über die Mitarbeit der Eltern bei Hausaufgaben. Ergebnisse einer Befragung von Eltern von Gymnasiasten der Klassen 5-8 und einer Befragung von Gymnasialdirektoren. Weinheim: Beltz.

Grimm, W./Schulz-Gade, G. (2015): Übungs- und Lernzeiten an der Ganztagschule. Ein Praxisleitfaden zur Integration von Hausaufgaben in den Ganztagschulunterricht. Schwalbach/Ts.: Debus Pädagogik Verlag.

Kaufmann, E. (Hrsg.) (2013): Ganztagschule ohne Hausaufgaben. Forschungsergebnisse zur Gestaltung von Übungs- und Lernzeiten. Stiftung Universität Hildesheim.

Kawski, I./Koltermann, S./Krüneck, J. (2013): 99 Tipps. Ganztagschule. Berlin: Berlin: Cornelsen Schulverlage GmbH.

Kohler, B. (2019): Hausaufgaben im Spiegel der Forschung. In: Maschke, S./Schulz-Gade G./Stecher, L. (Hrsg.): Jahrbuch Ganztagschule 2019/20. Hausaufgaben und Lernzeiten pädagogisch sinnvoll gestalten. Aktuelle Entwicklungen und Diskussionslinien. Frankfurt/M.: Debus Pädagogik Verlag, S. 111-120.

Lotz, M./Lipowsky, F. (2020): Die Hattie-Studie und ihre Bedeutung für den Unterricht. Ein Blick auf ausgewählte Aspekte der Lehrer-Schüler-Interaktion. URL: <http://www.frank-lipowsky.de/wp-content/uploads/Lotz-Lipowsky-2.pdf> (Zugriff: 15.07.2020).

Oelkers, J. (2019): Hausaufgaben im Test des Ganztags – Ein unvermeidliches Übel? In: Maschke, S./Schulz-Gade, G./Stecher, L. (Hrsg.): Jahrbuch Ganztagschule 2019/20. Hausaufgaben und Lernzeiten pädagogisch sinnvoll gestalten. Aktuelle Entwicklungen und Diskussionslinien. Frankfurt/M.: Debus Pädagogik Verlag, S. 9-15.

Standop, J. (2013): Hausaufgaben in der Schule. Theorie, Forschung, didaktische Konsequenzen. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Steinhäuser, H./Zierer, K./Zöllner, A. (2019): Portfolio Ganztagschule. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Zepp, L. (2009): Verhältnis von Hausaufgaben und schulischer Leistungssteigerung bei halbtags- und Ganztagschülern. In: Appel, S./Ludwig, H./Rother, U./Rutz, G. (Hrsg.): Jahrbuch Ganztagschule 2009. Leben- Lernen- Leisten. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 103-120.

Gestaltung von Kooperationskultur und -struktur

Sandra Landeck

Das sagt die Wissenschaft – Theoretische Grundlagen

Die Ganztagsangebote an Schulen stellen einen ambitionierten Ansatz des Lernens und Lehrens dar. Die Umsetzung verlangt neben den verschiedenen Kompetenzen vor allem eines: **Kooperation**. Diese umfasst die Kommunikation und Interaktion der Schule mit ihren Schüler*innen und deren Eltern, aber vor allem den an der Umsetzung beteiligten Partner*innen (vgl. Köck 1997, S. 185). Dies gilt ebenso für die Weiterentwicklung von Schule und Unterricht im Rahmen von Ganztagsangeboten. Fast immer hat hierbei die Kooperation zwischen der Schule und außerschulischen Partner*innen eine Schlüsselfunktion. Diese ermöglichen oft nicht nur eine erweiterte Bildung der Schüler*innen, sondern stellen auch einen Ausgleich für den Weg- oder Ausfall von familiären und sozialen Bindungen dar, steigern Motivation und Schulfreude und haben einen guten Einfluss auf die Noten in der Schule (vgl. StEG-Konsortium 2010, S. 24). Besonders ehrenamtlich tätige Privatpersonen, Behörden, Vereine, Verbände, Kirchen, Museen und andere Institutionen wie z.B. Einrichtungen der Jugendhilfe oder Unternehmen können dabei als externe Partner*innen fungieren. Dies bedeutet aber auch, dass die Anzahl der Gesprächspartner*innen sowie der zeitliche Umfang der Kontaktpflege erheblich zunimmt und nicht nur neue Partnerschaften aufgebaut, sondern auch langfristig gepflegt werden müssen. Um ein ganztägiges Lernkonzept anbieten zu können, ist folglich die Öffnung der Schulen nach außen erforderlich. Hierbei ist eine gute Gestaltung der Kooperationskultur sowie der Kooperationsstruktur wichtig.

Kooperationskultur meint dabei die Fähigkeit und die „Freiwilligkeit der Zusammenarbeit [sowie] gemeinsame Kooperationsziele, Koordination [...] und entsprechende Motivation“ (Coelen 2008, S. 613) zu erarbeiten und diese Arbeit auch umzusetzen, sodass gemeinsame Ziele erreichbar sind. Sie fußt dabei auf zuvor festgelegten Verhaltensweisen der jeweiligen Teilnehmer*innen. Wesentliche Elemente hierbei sind Offenheit für Veränderungen und Informationen, die kooperative Entscheidungsfindung und eine klare Führungsstruktur.

Kooperationsstruktur hingegen ist eine „systematisch und dauerhaft stattfindende“ (BSB 2015, S. 6) zielgerichtete Zusammenarbeit, welcher Regeln und Ressourcen innewohnen, um „kooperative[s] Handeln der professionellen Akteure“ (ebd.) zu bedingen. Sie besitzt demnach zwei Funktionen: „auf der einen Seite begrenzt sie mögliche Handlungen, auf der anderen Seite ermöglicht sie [auf] eine bestimmte Art und Weise zu handeln“ (ebd.). Kooperationsstruktur ist zudem veränderbar und kann auch weiterentwickelt werden (vgl. ebd.).

In Bezug auf die Kooperationsstrukturen in der Schule bedeutet dies bspw. zeitliche Freiräume, z.B. Besprechungen, die im Stundenplan wöchentlich integriert sind, klare Rollen- und Funktionszuordnungen, z.B. in Form eines*r Koordinator*in, Informationsaustausch von und zwischen Teams, z.B. mit Hilfe eines Protokolls sowie die gemeinsame Nutzung von Ressourcen oder gegenseitiger Hilfe (vgl. ebd., S. 8ff).

Aktuelle Beobachtungen und Forschungsergebnisse der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG) zeigen, dass Formen der Kooperation sehr vielseitig sind, von einfachen Angeboten

durch die Lehrer*innenschaft bis hin zu externen Anbieter*innen reichen oder bspw., dass Schulen und Stadtteile stärker verknüpft werden, um bei gemeinsamen Interessen erfolgreich(er) zu sein (vgl. StEG-Konsortium 2019, S. 30). Die StEG-Studie führt dabei nicht nur den prozentualen Anteil der Ganztagschulen mit Kooperationspartner*innen, sondern stellt ebenso fest, dass die Angebotsbreite der Kooperationspartner*innen pro Schule im Laufe des Untersuchungszeitraums zugenommen hat (vgl. ebd.). So arbeitet der „überwiegende Teil der Ganztagschulen [...] mit externen Partnern zusammen“ (StEG-Konsortium 2019, S. 36), wenn gleich nur selten Schulen ausschließlich auf externe Partner*innen setzen. Zudem weist die StEG-Studie darauf hin, „dass die Kooperationshäufigkeit zwischen Lehrkräften und dem weiteren pädagogisch tätigen Personal deutlich geringer ausgeprägt ist als innerhalb der Berufsgruppe der weiteren pädagogisch Mitarbeitenden. Gemeinsame Erarbeitungsprozesse, wie die Erstellung von Förderplänen aber auch der Austausch über die Praxis und die Auswirkungen von Haus- bzw. Schulaufgaben, scheinen demzufolge dringend erforderliche Arbeitsfelder zu sein“ (Kamski/Koltermann/Krinecki 2013, S. 110).

Gelingensbedingungen

Um den schulischen Alltag an einer Schule mit Ganztagsangeboten mit zusätzlichen Angeboten

außerhalb des Unterrichts zu bereichern, können vorher viele Faktoren ausgemacht werden, die darüber entscheiden, ob eine Zusammenarbeit gelingt oder nicht. Die Gestaltung einer guten Kooperationskultur und -struktur ist daher sehr wichtig und sollte als bedeutsam und als Bereicherung wahrgenommen werden, ebenso wie das Verfolgen der damit verbundenen Ziele. Vor allem braucht es als wichtige Voraussetzung das Engagement und die Verbindlichkeit aller Beteiligten, trotz und gerade wegen des zusätzlichen Zeitaufwands.

Für die praktische Umsetzung der Kooperationen haben sich verschiedene Möglichkeiten bewährt und können daher empfohlen werden: ein*e vorher festgelegte*r Koordinator*in, gemeinsam geteilte Ziele, gegenseitiger Respekt der Berufsgruppen, Konsens in der Kooperationsgestaltung und eine Win-Win-Orientierung der Kooperationspartner*innen. (vgl. ebd.). Nur so lassen sich in einem multiprofessionellen Team positive Erfahrungen erzeugen. Umgekehrt lassen sich nicht selten kurzlebige oder gescheiterte Kooperationen auf typische Probleme wie stockende Informationsflüsse, z.B. in Form mangelnder Rückmeldung, zwischen der Schule und externen Partnern*innen, nicht benannte oder gar fehlende Verantwortlichkeiten und nicht kommunizierte Kompetenzen und Ressourcen aller Beteiligten zurückführen. Eine schlechte Planung bzw. Vorbereitung, fehlende oder zumindest unklare Zielsetzungen, aber auch nicht definierte Abläufe sind für dürrftig umgesetzte oder gar misslungene Ganztagsangebote gerade zu prädestiniert.

Umsetzungsmöglichkeiten – Tipps für die Praxis

Als Eckpfeiler für die Gestaltung dieser Kooperation an Grundschulen empfiehlt sich daher eine jährlich „zwischen Grundschule und Hort [...] [zu] aktualisierende Kooperationsvereinbarung“ (SMK 2019, S. 17), in der gemeinsam etwaige vorhandene Strukturen überarbeitet oder aber neue festgelegt und geschaffen werden.

Ebenso eignet sich eine engmaschige, z.B. 14-tägige „Besprechung zwischen Grundschule und Hort zur Ausgestaltung der GTA-Angebote“ (ebd.) um etwa den Bedarf und die Zielsetzung der jeweiligen Angebote im Auge zu behalten.

Grundsätzlich sollte von der Schulleitung eine eigene Koordinationsperson bestimmt werden (GTA-Koordinator*in), welche zentrale Ansprechpartner*in für alle Akteur*innen wird. Den ausgewählten Part-

ner*innen sollte die Koordinationsperson als ein*e feste*r Ansprechpartner*in samt Stellvertretung zur Abstimmung der Zusammenarbeit benannt werden. Ebenso müssen „die Kommunikationswege [mit diesen Ansprechpartner*innen] klar definiert und geregelt“ (ebd.) werden.

Der Schulleitung kommen im Rahmen der Kooperation zahlreiche Aufgaben zu: Sie bestimmt den/die GTA-Koordinator*innen und legt Zielvorstellungen der Ganztagsangebote fest, sie lädt die außerschulischen Partner*innen zu Feedbackgesprächen und Schulveranstaltungen ein, sie stellt Kontakt zu außerschulischen Partner*innen her und sichert die Kooperation.

Die Lehrkräfte wiederum suchen proaktiv den Kontakt zum Personal am Nachmittag und nehmen sich wöchentlich zu einem festen Termin Zeit, um Absprachen zu gewährleisten und so die Verzahnung sicherzustellen. Diese Kooperationszeiten sollten bei der Planung der Stundentafeln berücksichtigt werden.

Insbesondere die telefonische Erreichbarkeit und die Kommunikation per E-Mail sollte von beiden Seiten gewährleistet sein (vgl. BSB 2015, S. 9).

Außerschulische Partner*innen sollten nicht zufällig und intuitiv ausgewählt werden, sondern anhand einer Bedarfsanalyse, eines damit verbundenen Leitbilds sowie nach klaren Zielvorstellungen (vgl. Kamski/Koltermann/Krinecki 2013, S. 107). Hierfür sollten immer die Interessen der Schüler*innen und die gemeinsame Arbeit mit ihnen im Vordergrund stehen. Grundsätzlich ist zu hinterfragen, worin der Mehrwert der angestrebten Kooperation liegt bzw. wie relevant das jeweilige Angebot oder die Leistung für die Schüler*innen ist.

Potentielle externe Partner*innen sollten der Schule eine Angebotskonzeption vorlegen können, damit im Vorfeld Fragen der Finanzierung und Förderung geklärt werden können, aber auch Informationen zur Zielsetzung und Umsetzungs-/Arbeitsbedingungen fixiert sind (vgl. SMK 2019, S. 17). Diese Angebotskonzeption sollte eine Verbindung zu den Zielen und Inhalten des schulischen Ganztagsangebotskonzept herstellen. Genauso wichtig ist aber auch, dass beide Vertragsseiten die Erwartungen an eine Zusammenarbeit im Vorfeld klären (vgl. Dollinger 2013, S. 55).

Grundsätzlich sollten „mit außerschulischen Partnern [feste] Vereinbarungen geschlossen“ (SMK 2019, S. 17) und auch schriftlich festgehalten werden. Diese Vereinbarungen sollten vertragliche, organisatorische

und sicherheitsrelevante Aspekte ebenso beinhalten wie auch das Controlling und Aspekte der Raumnutzung (vgl. Kamski/Koltermann/Krinecki 2013, S. 108). Zugleich muss den Partner*innen ebenso wie neuem Personal an der Schule das Ganztagsangebotskonzept mit klar formulierten Inhalten und Zielsetzung zur Kenntnis gebracht werden. Dazu eignet sich besonders die frei editierbare Broschüre des Ganztagschulverbands Sachsen „Ganztagschule – Ein Überblick“ (vgl. Uth/Scherbel 2019). Zudem sollte die Schule aussagekräftige Informationen über die außerschulischen Partner*innen sowie die Angebotsleitungen erhalten. Hierfür eignen sich standardisierte Steckbriefe.

Es können auch Eltern oder ältere Schüler*innen für Kooperationen gewonnen werden. Hierfür sollten deren Kompetenzen und Möglichkeiten für eine (potentielle) GTA-Beteiligung in einem Kataster festgehalten werden.

Außerdem sollten etwaige Besonderheit, z.B. bei bereits im Vorfeld bekannten Problemen und erforderliche Sachmittel, z.B. zur Klärung von Finanzierungsmöglichkeiten benannt werden. Insgesamt sollte die Umsetzung regelmäßig überprüft, z.B. durch Hospitationen und die Vereinbarungen mindestens jährlich geprüft und ggf. angepasst werden (vgl. BSB 2015, S. 14ff.).

Um eine zielgerichtete und bedarfsgerechte Arbeit der zentralen Partner*innen zu unterstützen, sollten diese zu Schulkonferenzen oder relevanten Veranstaltungen eingeladen werden (vgl. SMK 2019, S. 17). Dies soll den Partner*innen auch ermöglichen, sich bzw. das Angebot weiterzuentwickeln und neben persönlichen Kontakten, Informationen aus erster Hand von den übrigen Beteiligten und diese wiederum von ihm/ihr zu erhalten. Auch ist dies eine gute, wenn auch nicht einzige Möglichkeit, Ergebnisse aus vorherigen oder aktuellen Kooperationen zu präsentieren.

Unabhängig davon sollten außerschulische Partner*innen mindestens zweimal jährlich Gespräche für Rückmeldungen mit der Koordinationsperson der Ganztagsangebote führen (vgl. ebd.) und einen Leistungsnachweis bzw. eine Form der Anerkennung (z.B. eine Urkunde) erhalten.

Ebenso sollten „jährlich gemeinsame Fortbildungen“ (ebd.) stattfinden, an denen sowohl Lehrkräfte, Erzieher*innen, etwaige Sozialpädagoge*innen und außerschulische Partner*innen teilnehmen (vgl. ebd.). Ziel sollte die Verzahnung von Schulunterricht und zusätz-

lichen Angeboten sein, aber auch eine vorausschauende Planung von zukünftigen bzw. fortführenden Kooperationen sein (vgl. StEG-Konsortium 2010, S. 25). Aber auch niedrigschwelligere Angebote wie Kollegienausflüge, Kennenlernabende und gegenseitige Hospitationen bieten eine gute Gelegenheit, die Arbeit der Beteiligten kennen zu lernen (vgl. Kamski/Koltermann/Krinecki 2013, S. 110).

Denkbar ist ebenso die gemeinsame Vorbereitung und Durchführung von in den Unterricht eingebetteten Projekten oder die Präsentation von Ergebnissen von für den Unterricht relevanten Arbeiten aus Ganztagsangeboten. Dies eignet sich besonders für GTAs, die nicht einfach nur neben dem regulären Unterricht stattfinden, sondern mit diesem in einer Beziehung stehen. Wenn diese Brücken geschlagen werden, können sowohl Unterricht als auch Ganztagsangebot davon profitieren und an Attraktivität

gewinnen. Warum nicht aktuelle Übungen aus dem Sportunterricht in die Tanz-AG integrieren oder die Fortschritte eines Technik-Projektes im Physik aufgreifen - um nur einige Beispiele zu nennen. Auch bei allen übrigen GTAs sollten die Angebotsleiter*innen den Schüler*innen die Verknüpfungen zu den Inhalten des regulären Unterrichts aufzeigen. Voraussetzung hierfür ist die richtige „Weichenstellung“ bei den Gelingensbedingungen.

Grundsätzlich sollten die gewählten Maßnahmen dazu geeignet sein, die Arbeit von und in Ganztagsangeboten zu forcieren und zu verbessern, neue Kooperationen anzubahnen und bestehende zu pflegen, aber auch die zur Akzeptanz und Nachfrage der GTAs notwendige Qualität sicher zu stellen. Klar muss dabei sein, dass Kooperation die Aufgabe aller am Ganztagschulleben Beteiligten ist (vgl. Dollinger 2013, S. 56).

LITERATURVERZEICHNIS

Behörde für Schule und Berufsbildung (BSB) (2015): Hamburg macht Schule -Zeitschrift für Hamburger Lehrkräfte und Elternräte. „Kooperationsstrukturen entwickeln“, Heft 2/2015, 27. Jahrgang. URL: <https://www.hamburg.de/contentblob/4476880/c022eb0ca66e4b25791fc83801615ca4/data/hms-2-15.pdf;jsessionid=463F78ED2ECD63A920B0475BC8015B7B.liveWorker2> (Zugriff: 15.07.2020).

Coelen, T./Otto, H.-U. (Hrsg.) (2008): Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch. Wiesbaden VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Dollinger, S. (2013): 127 Tipps für die Ganztagschule. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Kamski, I./Koltermann, S./Krinecki J. (2013): 99 Tipps: Ganztagschule. Berlin: Cornelsen Schulverlage.

Köck, P. (1997): Kooperation. In: Köck, P./Ott, H. (Hrsg.): Wörterbuch für Erziehung und Unterricht (6. Auflage). Donauwörth: Auer Verlag, S. 185-186.

Sächsisches Staatsministerium für Kultus (SMK) (2019): Qualitätsrahmen Ganztagsangebote Instrument zur Qualitätsentwicklung und zur Umsetzung der Fachempfehlung „Ganztagsangebote an sächsischen Schulen“. URL: https://www.schule.sachsen.de/download/download_bildung/19_01_31_Br_Qualitaetsrahmen_GTA.pdf (Zugriff: 15.07.2020).

StEG-Konsortium (2010): Ganztagschule: Entwicklung und Wirkungen. Ergebnisse der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen 2005-2010. Eine Veröffentlichung des StEG-Konsortiums. URL: https://www.pedocs.de/volltexte/2020/19105/pdf/SteG_2010_Ganztagschule_Entwicklung_und_Wirkungen.pdf (Zugriff: 15.07.2020).

StEG-Konsortium (2019): Ganztagschule 2017/2018 - Deskriptive Befunde einer bundesweiten Befragung. URL: https://www.pedocs.de/volltexte/2019/17105/pdf/Ganztagschule_2017_2018_StEG.pdf (Zugriff: 15.07.2020).

Uth, H./Scherbel S. (2019): Ganztagschule – ein Überblick. URL: https://www.ganztagsschulverband.de/media/ganztagsschulverband_sachsen_2019_ganztagschule_-_ein_ueberblick.pdf (Zugriff: 15.07.2020).

Öffnung von Schule

Frederik Krause

Theoretische Grundlage – Das sagt die Wissenschaft

Mit der Einführung von Ganztagschulen bzw. Schulen mit Ganztagsangeboten wurde vor allem das Ziel verfolgt, die Vereinbarkeit von Familie und Beruf zu ermöglichen. Die Eröffnung neuer Möglichkeiten zur Weiterentwicklung hin zu einem ganzheitlichen verstandenen Lernort, trägt vor allem der mangelnden Vorbereitung der Halbtagsschule auf komplexe Lebensanforderungen Rechnung (vgl. BMFSFJ 2017, S. 356). Damit einher geht das Ziel, dass Schule vielmehr zu einer Lebenswelt werden soll, die Handlungsräume erschließt und Handlungsmöglichkeiten bietet, somit für alle Schüler*innen eine höhere Sinnhaftigkeit und Wirksamkeit von Schule darstellt.

Diese Zielstellung soll durch die Öffnung von Schule umgesetzt werden. Mit der Öffnung von Schule ist vor allem die Beziehung zum Schulumfeld, zu außerschulischen Einrichtungen und der Lebensweltbezug gemeint (vgl. Holtappels 1994, S. 19). Schulentwicklungsforscher Heinz Günter Holtappels begründet das Potenzial der Öffnung von Schulen mit Ganztagsangeboten anhand folgender, für ihn gemeinwesenorientierter Aspekte:

- Zuwendung zur Lebenswelt
- Prävention sozialer Isolation
- Schule als Teil der soziokulturellen Infrastruktur (community development), multifunktionale und multipersonelle Ressourcennutzung (Raum, Zeit, Personal)
- Vernetzung und Kooperation
- Erschließung neuer Lernorte durch Innovation des Lehrplans (vgl. ebd)

Dabei ist es wichtig, sich bewusst zu machen, dass die Öffnung von Schule sowohl nach innen als auch nach außen stattfinden muss. Die Aspekte nach Holtappels beinhalten beide dieser Ebenen. 45

Entgegen des theoretischen Verständnisses ist der Forschungsstand zu Schulen mit Ganztagsangeboten und Schulöffnung zum Zeitpunkt dieser Publikation noch mangelhaft und für die gegenwärtige Situation wenig anschlussfähig.

Im Folgenden soll versucht werden, den Forschungsstand im Bereich der Schulöffnung zusammenzustellen. Erst in Folge der Ergebnisse der Schulleistungsstudie PISA im Jahr 2000 und dem folgenden Ausbau des Ganztagsbereiches entwickelte sich auch die Ganztagschulforschung. Durch die Weiterentwicklung von Halbtagsschulen zu Schulen mit Ganztagsangeboten stehen zusätzliche Ressourcen in Form von Geld, Zeit, Raum und Personal zur Verfügung – Voraussetzungen, um sich dem Schul- und Sozialumfeld zu öffnen (vgl. Fischer et al. 2011, S. 76).

Grundsätzlich ist es eine konzeptionelle Frage, ob Schulen mit Ganztagsangeboten ihr Angebot gemeinsam mit außerschulischen Partner*innen oder unabhängig von diesen gestalten wollen

Siehe dazu der Beitrag „Gestaltung von Kooperationskultur und -struktur“

Wird diese Aufgabe vollständig an Externe abgegeben, bedeutet dies eine direkte Entlastung des eigenen Lehrpersonals. Im Fall einer Verknüpfung von Angebot und Unterricht muss definitiv ein Austausch ermöglicht werden (vgl. ebd., S. 30). Im Jahr 2018 wurden zwischen vier bis neun Prozent der Ganztagsangebote von Kooperationspartner*innen an Schulen mit Ganztagsangeboten der Primar- und Sekundarstufe durchge-

führt. In der ostdeutschen Sekundarstufe I wird überproportional häufig der Ganztagsbetrieb teilweise von Externen abgedeckt. Insgesamt ist zu erkennen, dass immer noch etwa ein Sechstel bis ein Fünftel aller Schulen mit Ganztagsangeboten ohne Kooperationspartner*innen agieren. Erstaunlicherweise ist die Zahl der Schulen ohne außerschulische Partner*innen in den letzten zehn Jahren leicht gestiegen. Jedoch sagt die reine Anzahl nichts über die Qualität oder Wirksamkeit aus.

Zur Kooperation von Schulen mit Ganztagsangeboten und außerschulischen Partner*innen führte Arnoldt (2011) eine Untersuchung durch. Diesbezüglich ist **46** zunächst auf die verschiedenen Formen hinzuweisen, welche einerseits den Umfang und die Art der Zusammenarbeit betreffen und andererseits die Häufigkeit (vgl. Arnoldt 2011, S. 99). Findet nur ein Informationsaustausch oder ein gemeinsames Wirken statt? Wird nur unregelmäßig oder täglich zusammengearbeitet? Wird sogar eine komplette Trägerschaft übernommen? Das Ergebnis der Studie zeigt, dass außerschulische Partner*innen in Schulen mit Ganztagsangeboten die Regel sind. Weiterhin zeigt sich, dass Kooperationen effektiver genutzt werden können, je länger sie bestehen. Die Qualität lang bestehender Partnerschaften ist höher. Die Untersuchung macht deutlich, dass die Öffnung von Schule durch Kooperationen mit externen Partner*innen viel Zeit beansprucht, besonders das Steuern ist komplex. Für die zukünftige Weiterentwicklung sei vor allem „Ressourcensicherheit“ und eine „rechtliche Weichenstellung“ nötig (vgl. ebd., S. 329).

Mit dem Ausbau der Schulen mit Ganztagsangeboten sollten in Deutschland neue und mehr Lernorte erschlossen werden durch außerunterrichtliche Angebote in den Bereichen Kunst, Musik, Sport und Kultur (vgl. Züchner/Arnoldt 2011, S. 267). Die Autor*innen Züchner und Arnold sind der Frage der Wechselwirkung zwischen schulischen und außerschulischen Aktivitäten nachgegangen. Insgesamt sind Sportvereine mit 61 Prozent am häufigsten auch Partner von Schulen, danach folgen Partner aus dem Sozial- und Gesundheitsbereich sowie künstlerisch-musische Partner (vgl. Oelkers 2011, S. 27; StEG-Konsortium 2019, S. 36; Maykus 2009, S. 307ff.).

Besonders in Bezug auf die Verzahnung von Angebot und Unterricht besteht in den meisten Schulen mit Ganztagsangeboten noch großes Potenzial (vgl. Arnoldt 2011, S. 102). Unter der Fragestellung, „Was haben die Angebote mit dem Unterricht zu tun?“,

wurde herausgefunden, dass 2005 etwa in 60 Prozent der Schulen mit Ganztagsangeboten kein Bezug zwischen Unterricht und Angeboten bestand (vgl. ebd., S. 102). Aus Sicht der StEG-Studie (2019) besteht Entwicklungsbedarf auf diesem Gebiet, denn nur etwa die Hälfte an weiterführenden Schulen und zwei Drittel der Gymnasien geben an, diese Verzahnung konzeptionell zu verfolgen (StEG-Konsortium 2019, S. 5). Teilweise seien die Maßnahmen sogar rückläufig. Ein möglicher Grund dafür ist ein mangelhafter Austausch zwischen der Schule und den Externen und/oder eine fehlende konzeptionelle Verankerung der Kooperation. Weiterhin ist eine Trennung von Unterricht (vormittags) und Angebot (nachmittags) meist an offenen Ganztagschulen wie den sächsischen Schulen mit Ganztagsangeboten zu finden (vgl. ebd., S. 88).

Gelingensbedingung

Schulöffnung darf keinesfalls nur die Bestrebungen an außerschulische Kooperationen richten, unabhängige Nachmittagsgestaltung durchzuführen. Dieses additive Verständnis von Ganztagsangeboten schafft nicht den gewünschten Lebensweltbezug. Vielmehr muss mit der Öffnung nach außen eine simultane, besser noch eine vorherige Öffnung nach innen erfolgen. Die Öffnung des Unterrichts, also ein vermehrter Lebensweltbezug, die freie Wahl von Inhalten und eine offene Gestaltung des Curriculums ist als Basis zu verstehen, wenn eine Schule ihr Angebot entsprechend an den Interessen aller Schüler*innen orientieren will. Erst dann kann sich eine Verzahnung von Angebot und Unterricht entwickeln und Ergebnisse erzielen.

Grundsätzlich gilt für jede Schule, die sich auf den Weg begibt, Kooperationen zu stärken, dass das Rad nicht neu erfunden werden muss. Der Blick zu anderen Schulen und der Austausch mit diesen sind der erste Schritt zum Gelingen der Öffnung von Schule.

Soll eine Kooperation zwischen der Schule mit Ganztagsangeboten und externen Partnern erfolgreich sein, ist ein Leitfaden notwendig, für ein effektives Vorgehen. Das folgende 7-Schritte-Modell nach Thimm/Langer (o.J.) gibt für den Bereich Sekundarstufe I eine grobe Vorgabe für die Entwicklung von Ganztagsangeboten. An dieser Stelle soll das Vorgehen nur angerissen werden:

- Gegenseitige Interessensbekundung
- Interne Klärung (Schule und Partner*innen)
- Kooperationsstiftung

- Planung
- Konzept entwickeln
- Entscheiden und vereinbaren
- Antragstellung (vgl. Thimm/Langer o.J., S. 1)

Da das Gelingen des Vorhabens entscheidend ist, wobei ein effizienter Einsatz von Ressourcen zentral bleibt, stellen die Autoren folgende Überlegung voran: „Soll das Vorhaben ein echtes Kooperationsprojekt sein oder wird eine punktuelle Ergänzungsleistung geplant, die in weitgehender Regie eines Partners verbleibt? Im zweiten Fall würde es mehr um organisatorische Abstimmungen als um inhaltliche Verzahnung gehen.“ (ebd., S. 2)

Weiterhin betonen Thimm/Langer, dass vor allem das Konzept der Zusammenarbeit entscheidend ist für das Gelingen, denn durch das Konzept wird der Inhalt aufmerksam vorausgedacht und eine Erfolgswahrscheinlichkeit erhöht (vgl. ebd., S. 12). Für diesen Zweck

wurde eine Checkliste erarbeitet, um die Qualität des Konzeptes festzustellen. Diese Checkliste deckt die Bereiche Präsentation des Konzeptes, Angebotsinhalte, Rahmenbedingungen und Qualitätsentwicklung ab. Damit die Problematik der Aufrechterhaltung einer Kooperation gelingen kann, ist es von Bedeutung, kooperative Strukturen und Verfahren zu bilden und am Laufen zu halten. Die gemeinsame Arbeit braucht also Kooperationsinhalte wie sie bspw. Flad/Gutbrod (2005, S. 51) formulieren:

- Regelmäßige Teilnahme an Konferenzen und Schulentwicklungsgremien
- Abstimmen gemeinsamer verbindlicher Verfahrensweisen im Umgang mit Schüler*innen, Lerninhalten, etc.
- Gemeinsame Bedarfsermittlung, Zielsetzung sowie die regelmäßige Anpassung (Soll-Ist-Vergleich)
- Kooperative Verschränkung gemeinsamer Projektangebote und deren nachhaltige Sicherung

47

Umsetzungsmöglichkeiten – Tipps für die Praxis

Folgende Hinweise sollten in der Praxis umgesetzt werden und können der konkreten Umsetzung helfen. Sie orientieren sich am Qualitätsrahmen Ganztagsangebote des SMK (2019).

Gestaltung der Kooperationskultur und -struktur
Wählen Sie die Kooperationspartner*innen entsprechend Ihres Schulprogramms und Ihrer Schulphilosophie aus.

Formulieren Sie Inhalte und Ziele.

Nutzen Sie Checklisten und Kooperationsfahrpläne (vgl. Thimm/Lange o.J., S. 12), um die Kooperation effektiver zu machen.

Berücksichtigen Sie vor allem Partner*innen aus dem direkten Schulumfeld (z.B. Stadt, Sportvereine, Jugendhilfen, Hort).

Halten Sie regelmäßig und terminiert Rücksprachen mit Ihren außerschulischen Partner*innen und richten Sie ggf. Inhalte und Zielstellungen neu aus.

Laden Sie Ihre Kooperationspartner*innen zu Schulkonferenzen ein.
Siehe dazu der Beitrag „Gestaltung von Kooperationskultur und -struktur“.

Verzahnung von Angebot und Unterricht

Stimmen Sie die Kooperationsinhalte mit dem Lehrplan ab (und umgekehrt) und sorgen Sie für Überschneidungen der Inhalte.

Beziehen Sie alle Schüler*innen, Eltern und Partner*innen aktiv in die Ausgestaltung und Aufrechterhaltung der Kooperationen ein.

Bieten Sie unterrichtsbezogene Ergänzungsstunden an.

Nutzen Sie fächerübergreifende und klassenübergreifende Projekte.

Siehe dazu der Beitrag „Verzahnung von Unterricht und Angebot“.

Öffnung von Schule

Sorgen Sie dafür, dass Ihr Lehrplan (Öffnung nach innen) die Öffnung nach außen integriert (Öffnung auf zwei Ebenen nach Holtappels). Vermeiden Sie hingegen eine einseitige Öffnung.

Lassen Sie Betreuungsangebote teilweise aber auch vollumfänglich von Kooperationspartner*innen abdecken (Entlastung des Lehrpersonals).

Der institutionellen Öffnung der Schule (Einrichtungen wie Musikschulen, Volkshochschulen, Vereine/Verbände, Betriebe) muss die personelle (externe Kräfte wie Jugendhilfe, Soziale Arbeit, Übungsleiter*innen), inhaltliche (Schwerpunkte wie musisch-künstlerische, sportliche oder handwerkliche Angebote) und methodische (Lernzeiten statt Hausaufgaben, Werkstatt- und Projektunterricht) folgen (vgl. Dollinger 2013, S. 50f.).

Nutzen Sie die Möglichkeiten der Sozialraumanalyse (*Siehe dazu Interview mit Ulrich Deinet*), um die Schule lokal und regional zu öffnen. Kooperieren sie dazu mit außerschulischen Partner*innen oder suchen sie außerschulische Lernorte auf.

Unterstützen Sie die pädagogische Weiterbildung des außerschulischen Personals.

LITERATURVERZEICHNIS

Arnoldt, B. (2011): Was haben die Angebote mit dem Unterricht zu tun? Zum Stand der Kooperation. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 15, S. 95-107.

Blumschein, P. (2012): Unterrichtsentwicklung mit externen Akteuren – eine Novität in der Schullandschaft? URL: https://www.ph-freiburg.de/fileadmin/dateien/fakultaet1/ew/ew1/Personen/holzbrecher/Blumschein_VL_Unterrichtsentwicklung_mit_externen_Akteuren_Juni_2012.pdf (Zugriff: 15.07.2020).

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2017): 15. Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland.

Coelen, T./Stecher, L. (2014): Die Ganztagschule: Eine Einführung. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

Deinet, U. (2018): Offene Ganztagschule – Schule als Lebensort aus Sicht der Kinder: Studie, Bausteine, Methodenkoffer. Opladen: Verlag Barbara Budrich.

Dollinger, S. (2012): Gute (Ganztags-)Schule? Die Frage nach Gelingensfaktoren für die Implementierung von Ganztagschule. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Fischer, N./Holtappels, H. G./Klieme, E./Rauschenbach, T./Stecher, L./Züchner, I. (Hrsg.) (2011): Ganztagschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen: Längsschnittliche Befunde der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

Flad C./Gutbrod H. (2005): Ganztagschule und Kooperationskonzept? – Überlegungen ausgehend von der Schulsozialarbeit. In: Spies, A. (Hrsg.): Die Ganztagschule – Herausforderungen an Schule und Jugendhilfe. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Holtappels, H. G. (1994): Ganztagschule und Schulöffnung: Perspektiven für die Schulentwicklung. Weinheim und Basel: Juventa-Verlag.

Holtappels, H. G./Krüneck, J./Menke, S. (2013): Lernkultur, Kooperationen und Wirkungen. Befunde aus der Ganztagschulforschung. Dokumentation 08, Berlin: Dokumentationsreihe der DKJS.

Maschke, S./Schulz-Gade, G./Stecher, L. (2017): Lehren und Lernen in der Ganztagschule: Grundlagen – Ziele – Perspektiven. Schwalbach/Ts: Debus Pädagogik.

Mavroudis, A. (2013): Kooperation muss gut überlegt sein! Der gemeinsame Handlungsauftrag der Kooperationspartner. In: Althoff, K./Schröer, S. (Hrsg.): Kooperationen vereinbaren. Eine Arbeitshilfe zur Entwicklung von Kooperationsvereinbarungen im Ganztage der Sekundarstufe I. Münster, S. 9-12.

Maykus, S. (2009): Kooperation: Mythos oder Mehrwert? In: Prüß, F./Kortas, S., Schöpa, M. (Hrsg.): Die Ganztagschule: von der Theorie zur Praxis: Anforderungen und Perspektiven für Erziehungswissenschaft und Schulentwicklung. Weinheim und Basel: Juventa-Verlag.

Oelkers, J. (2011): Expertise zum Thema: „Ganztagschule“ in der Ausbildung der Professionen. Im Auftrag der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung. URL: https://www.ganztaegig-lernen.de/media/web/download/Expertise_Oelkers.pdf (Zugriff: 15.07.2020).

Organisation for Economic Co-operation and Development (2016): What Makes a School a Learning Organisation? OECD Education Working Papers.

Radisch, F. (2009): Qualität und Wirkung ganztägiger Schulorganisation: Theoretische und empirische Befunde. Weinheim und Basel: Juventa-Verlag

Reinhardt, K. (1992): Öffnung der Schule: Community education als Konzept für die Schule der Zukunft? Weinheim und Basel: Beltz.

Sächsisches Staatministerium für Kultus (SMK) (Hrsg.) (2019): Qualitätsrahmen Ganztagsangebote. Instrument zur Qualitätsentwicklung und zur Umsetzung der Fachempfehlung „Ganztagsangebote an sächsischen Schulen“. URL: https://www.schule.sachsen.de/download/download_bildung/19_01_31_Br_Qualitaetsrahmen_GTA.pdf (Zugriff: 15.07.2020).

Spies, A. (2005): Die Ganztagschule – Herausforderungen an Schule und Jugendhilfe. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

StEG-Konsortium (2015): Ganztagschule 2014/2015. Deskriptive Befunde einer bundesweiten Befragung. URL: https://www.pedocs.de/volltexte/2020/19113/pdf/SteG_2015_Ganztagschule_2014_2015.pdf (Zugriff: 15.07.2020).

StEG-Konsortium (2019): Ganztagschule 2017/2018. Deskriptive Befunde einer bundesweiten Befragung. URL: https://www.pedocs.de/volltexte/2020/19113/pdf/SteG_2015_Ganztagschule_2014_2015.pdf (Zugriff: 15.07.2020).

Thimm, K./Langer, J. (o.J.): Kooperation in Brandenburg. Das 7-Schritte-Modell – Ein Leitfaden. URL: https://www.kobranet.de/nc/themen/kooperation-vor-ort/ganztaegige-bildung-und-erziehung/material.html?download=Leitfadenschule_01.pdf&did=97 (Zugriff: 15.07.2020).

Uth, H./Scherbel S. (2019): Ganztagschule – ein Überblick. URL: https://www.ganztagsschulverband.de/media/ganztagsschulverband_sachsen_2019_ganztagsschule_-_ein_ueberblick.pdf (Zugriff: 15.07.2020).

Züchner, I./Arnoldt, B. (2011): Schulische und außerschulische Freizeit- und Bildungsaktivitäten. Teilhabe und Wechselwirkungen In: Fischer, N./Holtappels, H. G./Klieme, E./Rauschenbach, T./Stecher, L./Züchner, I. (Hrsg.): Ganztagschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen: Längsschnittliche Befunde der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.



Verzahnung von Unterricht und Angebot

Johanna Rabis und Margarita Kordecki

Das sagt die Wissenschaft – Theoretische Grundlagen

Verzahnung bedeutet, dass außerschulische Angebote mit dem Fachunterricht sowohl organisatorisch als auch inhaltlich verbunden werden. Daraus entsteht die Chance, den Bildungstransfer in verschiedenen Lernsettings stattfinden zu lassen. Durch die außerschulischen Angebote können über den Lehrplan hinaus Lernziele verfolgt werden. So entsteht neuer Raum für zusätzliches Training sowie für Vertiefung und Erweiterung der Lerninhalte durch z.B. einen Zoobesuch, bei dem Inhalte des Sachunterrichts respektive Lebensweise oder Fütterung bestimmter Tiere direkt erlebt werden können. Dies hat den Vorteil, dass Unterricht qualitativ aufgewertet wird und Bildungsinhalte anschaulicher, nahbarer und alltagstauglicher werden.

Die schlechten Ergebnisse der PISA-Studie aus dem Jahr 2000 waren ein Auslöser dafür, dass der Ausbau von Schulen mit Ganztagsangeboten vorangetrieben wurde. Diese sollten aber nicht nur Kinderverwahranstalt mit Suppenküche (vgl. Çınar 2008, S. 199) oder reine Unterrichtsschule sein, sondern vielmehr ein Lebensraum, in dem Lernen grundsätzlich anders gestaltet wird als an einer Halbtagschule. Um dies umzusetzen, installierte man neben dem Unterricht zusätzliche Angebote, die von individueller Förderung bis hin zu Freizeitangeboten reichten. Damit ganztägige Schulen Fördermittel des Investitionsprogramms „Zukunft Bildung und Betreuung“ (IZBB) (2003–2009) erhalten konnten, wurden die Schulen dazu angehalten, ein pädagogisches Konzept vorzulegen. Sie bekamen die Vorgabe des Bundesministeriums für Bildung und Forschung, dass das Konzept mit einer „Veränderung der Lernkultur durch Verknüpfung von Unterricht, Zusatzangeboten und Freizeit über Vormittag und Nachmittag“ (BMBF 2018, S. 7) einhergehen sollte.

Darüber hinaus formulierte die Kultusministerkonferenz die Minimalvorgabe für alle ganztägigen Schulen, dass Ganztagsangebote in einem konzeptionellen Zusammenhang mit dem Unterricht stehen müssen (vgl. KMK 2015, S. 7).

Mit diesen Forderungen waren die ganztägigen Schulen vor ganz neue Herausforderungen gestellt. Unterricht sollte nicht nur im (rhythmisierten) Wechsel stattfinden, denn allein der (rhythmisierte) Wechsel zwischen Angebot und Unterricht stellt keine Verzahnung dar, sondern die Unterrichtsinhalte sollten in den Angeboten am Nachmittag aufgegriffen werden und ebenso anders herum. So entsteht ein Bildungstransfer, der ganz neue Bildungsmöglichkeiten gewährleistet, neue Lernräume eröffnet, individuelle Lerngelegenheiten schafft sowie Übungs- und Vertiefungsphasen einrichtet (vgl. Höhmann 2009, S. 94).

In der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG) wird u.a. die Verzahnung von Angebot und Unterricht untersucht. So wurde festgestellt, dass es bei den an der Studie beteiligten Schulen durchschnittlich nur eine schwache Verbindung zwischen Unterricht am Vormittag und den Angeboten am Nachmittag gibt. An lediglich ca. 54 Prozent der Schulen findet eine Verzahnung zwischen Unterricht und Angeboten statt. Dies ist natürlich insofern bedenklich, als dass das Element der Verzahnung, wie oben beschrieben, eine Minimalvorgabe der Kultusministerkonferenz für ganztägige Schulen darstellt. Wiederum positiv ist, dass 57 Prozent der Lehrkräfte und Angebotspartner*innen im regen Austausch miteinander stehen. An 35 Prozent der Schulen nehmen Lehrkräfte und Angebotspartner*innen bzw. weiteres pädagogisch tätiges Personal gemeinsam an Fortbildungen teil. Außerdem stehen 34 Prozent der Schulen und deren Themen von Projekten, Angeboten und Arbeitsgemeinschaften mit den Fachunterrichtsthemen in Verbindung (vgl. Holtappels 2008, S. 150).

Eine weitere deutschlandweite Studie, die sich an Good-Practice-Beispielen orientiert, stellt die Studie „Mehr Schule“ wagen dar. Anhand von Schulleitungsbefragungen renommierter Preisträgerschulen hat die Studie eine Zusammenschau erforderlicher Qualitätskriterien für einen qualitativ hochwertigen Ganztagsaufgestellt. Unter dem Aspekt der Verzahnung von Angeboten und Unterricht wurde zusammengetragen, dass insbesondere verschiedene Verzahnungsgrade herausgestellt werden müssten, die u.a. durch ein Mehr an zeitlicher Ressource eine zielbringende Ausarbeitung konzeptioneller Verbindungen ermöglichen würden. Solche schriftlich vorliegenden Konzepte sind in der aktuellen Praxis an den befragten Schulen nicht vorhanden. Auch sprachen sich die Beteiligten für gemeinsame Fort- und Weiterbildungen des beteiligten Personals aus. Eine mögliche Aufstellung der Verzahnungsgrade könnte anhand einer Verbindung im engeren Sinne, d.h. ein konzeptioneller Zusammenhang zwischen Unterricht und Lern- und Arbeitszeiten mit Freizeitangeboten sowie im weiteren Sinne, also als gemeinsame pädagogische Grundorientierung, erfolgen (vgl. Radisch et al. 2017, S. 20ff). Insgesamt zeigt sich, dass die Verzahnung von Unterricht und außerunterrichtlichen Angeboten nach wie vor die Kür im Rahmen der Entwicklung ganztägiger Schulen darstellt (vgl. Kamski/Koltermann/Krинеcki 2013, S. 62).

Gelingensbedingungen

Wie bereits erläutert, soll in Schulen mit Ganztagsangeboten nicht mehr nur der Unterricht den Kern der pädagogischen Praxis darstellen, sondern eine Vielzahl außerunterrichtlicher Angebote den Zweck haben, Lernräume und Lerngelegenheiten zu schaffen. Diese bedarf es auf geeignete Weise zusammenzuführen und Vermittlungsprozesse als eine gemeinsame Aufgabe zu betrachten. Wie die StEG-Studie zeigt, ist die Verzahnung des Unterrichts und des erweiterten Angebots ein wesentliches Qualitätskriterium guter Ganztagschulen. Damit diese Verzahnung gelingen kann, müssen einige Aspekte, die für Verzahnungsaktivitäten maßgebend sind, beachtet werden. Zu diesen gehören die Kooperation der beteiligten Personengruppen, eine Konzeption, die im Schulprogramm oder einem eigenen Leitbild Ausdruck findet sowie die Zielklarheit, denn eine „Verknüpfung von Aktivitäten braucht konkrete Anlässe und Aufgabenstellungen, die den Ausgangs-

und Zielpunkt einer sich schrittweise entwickelnden Zusammenarbeit darstellen“ (Haenisch 2009, S. 8). Im Folgenden sollen Verzahnungsaktivitäten in Bezug auf die drei genannten Aspekte näher beschrieben werden. Allerdings sei angemerkt, dass diese eng miteinander verwoben sind und sich nicht immer voneinander trennen lassen.

Die Kooperation der beteiligten Personengruppen kann auf vielfältige Weise umgesetzt werden. Diese kann sich bspw. im regelmäßigen mündlichen oder schriftlichen Austausch des multiprofessionellen Teams widerspiegeln. Reines Informieren über Themen und Arbeitsweisen stellt hier eine grundlegende Basis der Kooperation dar, an der sich diese allerdings keinesfalls erschöpfen sollte. Kontinuierliche Gespräche sind eine Grundlage für erfolgreiche Verzahnung von Unterricht und außerunterrichtlichem Angebot, um alle Beteiligten stetig über Ablauf, Fortschritte und Inhalte zu informieren. Lehrkräften und Angebotspartner*innen sollte bspw. im Alltag ein fester Zeitrahmen zur Verfügung stehen, in dem sie sich über Unterrichtsplanung und -durchführung sowie Aktualitäten austauschen können. Ist ein Treffen in diesem Zeitrahmen organisatorisch nicht möglich, so wäre eine schriftliche Übermittlung eine weitere Möglichkeit, einen Austausch zu gewährleisten. Eine umfassendere Zusammenarbeit findet statt, wenn Lehrkräfte die Unterrichtsplanung und -durchführung miteinander sowie mit dem weiteren pädagogisch tätigen Personal durchführen. Die anspruchsvollste Form der Kooperation, die Lehrkräften und Angebotspartner*innen einen weitaus besseren Einblick in das Unterrichts- sowie Nachmittagsgeschehen bietet, sind gegenseitige Hospitationen, die ermöglichen, dass sowohl Lehrkräfte als auch Angebotspartner*innen inhaltlich an das umgesetzte Angebot anknüpfen können.

Darüber hinaus können feste Instanzen innerhalb der Schule mit Ganztagsangeboten die Kooperation gewährleisten und sich den Aufbau und Erhalt der Ganztagskonzeption zum Hauptziel machen. Geeignete Instanzen dafür sind Gremien der Schule, die das Thema Ganztags als festen Bestandteil evaluieren und stetig weiterentwickeln. Das Thema Ganztags kann bspw. in einem bereits bestehenden Gremium, wie der Lehrkräftekonferenz, dauerhaft auf der Agenda stehen und regelmäßig evaluiert werden. Eine weitere Möglichkeit ist die Gründung einer Steuergruppe, die aus der Schulleitung, den Ganztagskoordinierenden und Kooperationspartner*innen besteht, die sich die

konzeptionelle und personelle Gestaltung des Ganztags zur Aufgabe macht (vgl. ebd., S. 22).

Die Integration des außerunterrichtlichen Angebots in das Schulkonzept stellt eine weitere wichtige Verzahnungsaktivität dar. Dies bedeutet, dass das außerunterrichtliche Angebot gemäß des Leitbildes und der Ziele der Schule ausgewählt werden sollte, um den Lernprozess in angemessener Weise außerunterrichtlich zu unterstützen und zu erweitern. Um die gemeinsame konzeptionelle Verknüpfung langfristig gewährleisten zu können, müssen Angebote stetig begleitet und analysiert und kontinuierlich auf Stimmigkeit zum Schulkonzept überprüft werden (vgl. ebd., S. 23). Dabei sollten stets folgende Fragen berücksichtigt werden: Wie wird das Angebot von den Schüler*innen angenommen? Wie ist die Qualität des Angebots? Wie ist das Angebot in der Schule verankert? (vgl. ebd.) Anhand dieser Fragen können die Angebote evaluiert und infolgedessen optimiert werden.

Der Zielaspekt sollte vom Kollegium gemeinsam verfolgt werden. Nur durch die Kooperation innerhalb des Kollegiums können die gemeinsamen Ziele erreicht und der Verzahnungsaspekt weiter vorangetrieben werden (vgl. Gräsel/Fußangel/Pröbstel 2006, S. 206). Diese können je nach Schulkonzept von Schule zu Schule unterschiedlich gewichtet sein, weshalb je nach Schule unterschiedliche Ziele im Zentrum stehen. Diese können u.a. individuelle Förderung, Demokratiebildung oder selbstbestimmtes Lernen sein.

Wie bereits erläutert, soll das Angebot der Schulen mit Ganztagsangeboten keine Ausweitung des Unterrichts auf den ganzen Tag sein, sondern einen Lebensraum schaffen, der mit Hilfe eines vielfältigen Angebots auch Phasen der Entspannung und Ruhe gewährleistet. Damit diese Phasen garantiert werden können, müssen auch Freizeitangebote Teil des Ganztagsangebots sein, bei denen die Verknüpfung zum Unterricht allerdings nicht notwendig ist.

Daraus ergibt sich, dass es unterschiedliche Verzahnungsgrade in Schulen gibt. Sie werden in drei unterschiedliche Angebotstypen unterteilt.

1. Angebote, die eng mit dem Unterricht verbunden sind,
2. Angebote, die eher in einem lockeren Verhältnis zum Unterricht stehen,
3. Angebote, die zur Freizeitgestaltung im offenen Ganztags dienen und die Verbundenheit zur Schule zum Ausdruck bringen (vgl. Haenisch 2009, S. 8ff.).

Wichtig ist es, mit den Angebotspartner*innen ein geeignetes Konzept auszuarbeiten. Es sollte individuell zugeschnitten sein, je nachdem wie der Verzahnungsgrad des Angebots sein soll.

In Bezug auf die Hausaufgabenbetreuung und dem Unterricht gibt es vielerlei Verzahnungsansätze, die von mündlicher bzw. schriftlicher Kommunikation der beteiligten Lehrkräfte mit dem weiteren pädagogisch tätigen Personal bis hin zur Hausaufgabenbetreuung reichen, die durch Lehrkräfte selbst betreut werden. Kennzeichnend für eine weniger enge Verzahnung ist bspw. die freiwillige Teilnahme an der Hausaufgabenbetreuung. Eine Verzahnung in Form eines lockeren Verhältnisses zum Unterricht besteht bspw., wenn die Betreuung durch das pädagogische Personal gewährleistet wird, die die Lernprogression der Schüler*innen in Form von Einzelgesprächen schriftlich dokumentiert und an die Lehrkräfte weitergibt. Eine enge Verzahnung zwischen Unterricht und Hausaufgabenbetreuung ist gegeben, wenn eine individuelle Förderung gewährleistet wird, die in einer differenzierten Hausaufgabenbetreuung erfolgt. Dafür können die Lerngruppen nach Förderbedarf organisiert werden und entweder direkt durch eine Lehrkraft oder vom pädagogischen Personal betreut werden, das vormittags im Unterricht hospitiert und dadurch gezielt auf die Bedürfnisse der Kinder eingehen kann. Auf diese Weise soll das pädagogische Personal direkt mit den Unterrichtsinhalten in Kontakt kommen, sich darüber mit der Lehrkraft eigeninitiativ austauschen und in der Lage sein, Elterngespräche zu führen (vgl. Braune 2019, S. 5).

Doch nicht nur Hausaufgaben stellen eine Verzahnungsmöglichkeit zwischen Unterricht und Angebot am Nachmittag dar. Darüber hinaus gibt es in fast jedem Fach die Chance, außerhalb des Fachunterrichts und in einem anderen Lernsetting, ohne Bewertung, Bildungsinhalte zu erweitern, zu ergänzen und zu trainieren. So könnten Sie mit dem erweiterten pädagogischen Personal einen Ausflug in den Wald organisieren. Dafür können Sie ein Arbeitsblatt zu dem dazugehörigen Thema mitgeben. Je nach Jahreszeit können die Schüler*innen Pilze oder andere Pflanzen und Baumarten suchen und bestimmen. Auch Vogelarten, Käfer und andere Tiere können sich in der Natur bestimmen lassen. Das ausgefüllte Arbeitsblatt wird dann zur nächsten Unterrichtsstunde von Ihnen oder dem/der Fachlehrer*in mit den Schüler*innen ausgewertet und ergänzt. Für dieses Angebot wäre die Kooperation mit einem/r Naturpädagog*in von Vorteil.

Auch der Musikunterricht am Vormittag kann mit der Theatergruppe am Nachmittag verbunden werden. So

könnten die gelernten Inhalte vom Vormittag in ein Musical oder Theaterstück eingearbeitet werden. Zudem wäre die Gründung eines Chores denkbar. Hier bietet sich ein/e Anbeterspartner*in aus einer Musikschule an oder je nach Kapazität könnte der/die Musiklehrer*in dieses Angebot übernehmen. So bekommt die Lehrkraft einen ganz neuen Zugang zu den Schüler*innen und lernt sie außerhalb des Unterrichts von einer anderen Seite kennen. Wichtig ist, das falls die Lehrkraft aus dem Vormittag das Angebot übernimmt, diese nahbar ist und nicht in das Muster der Bewertung fällt. Das wichtige dabei ist hier, dass Lehrkraft und Anbeterspartner*in im regen Austausch miteinander stehen. Wenn man dann noch ein gemeinsames Ziel der Aufführung vor der Schule verfolgt, stärkt dies das Selbstkonzept und den Zusammenhalt unter den Schüler*innen.

Um das Fach Mathematik anschaulicher zu gestalten, könnte man eine Stadtrally organisieren. Dafür sollten Sie Aufgaben für mehrere Teams vorbereiten. Diese Aufgaben werden an verschiedenen Sta-

tionen gelöst, wie bspw. an einem Obststand oder an einer Kirche. Dazu sollten folgende Fragestellungen im Team beantwortet werden: „Zähle die farbigen Autos und erstelle eine Statistik. / Schätze wie hoch der Kirchturm ist. / Wie viele Äpfel passen in diese Stiege?“ u.v.a. Außerdem könnte man den Kindern Geld aushändigen und ihnen die Aufgabe geben, eigenverantwortlich bestimmte Lebensmittel zu besorgen. Dabei sollen sie rechnen, überlegen und dokumentieren. Anschließend können Sie mit Ihren Schüler*innen die gekauften Lebensmittel beim gemeinsamen Kochen verwerten. Auf diese Weise verbindet man Unterrichtsinhalte mit Alltagssituationen, stärkt das Selbstvertrauen der Schüler*innen und gleichzeitig wird die Kompetenz, sich selbst zu organisieren und gemeinsame Ziele zu erreichen, gefördert.

Umsetzungsmöglichkeiten - Tipps für die Praxis

Berücksichtigen Sie in Ihrem Ganztagsangebotskonzept ausdrücklich das Moment der Verzahnung von Unterricht, Zusatzangeboten und Freizeit.

Wichtig ist zudem, dass das gesamte im Ganztage beteiligte Personal eine möglichst große Übereinstimmung hinsichtlich der pädagogischen Vorstellung der Arbeit im Ganztage teilt. Neuen Mitarbeitenden muss diese pädagogische Vorstellung ganz klar als Voraussetzung einer Zusammenarbeit kommuniziert werden.

Fordern Sie von den Anbetersleitungen schriftliche Anbetersbeschreibungen ein und achten Sie auf klar definierte Ziele und Inhalte des Anbeters. Dies ermöglicht die Überprüfung einer Verbindung zum Unterricht und zum Schulprogramm.

Gemeinsame Fort- und Weiterbildungen, Coachings und Hospitationen zwischen Lehrkräften und Anbetersleitungen sind ein wichtiger Baustein, um eine Verzahnung zu erreichen. Diese wirken sich nicht nur positiv auf einen gemeinsamen Wissenstand und somit auf mögliche inhaltliche Verknüpfungspunkte aus, sondern auch auf die gemeinsame pädagogische Grundvorstellung. Sie sind zudem hilfreiche Kommunikationsanlässe.

Richten Sie zur Umsetzung eines kontinuierlichen Austauschs fest verankerte und regelmäßig stattfindende Zeitkorridore anhand von festen Kooperationszeiten zum ausführlichen Planen und Reflektieren ein. Sinnvoll sind zudem jährlich stattfindende Einführungstreffen für alle im Ganztage Beteiligten, um organisatorische Fragen zu klären.

Die Mitarbeit der Lehrkräfte an außerunterrichtlichen Anbeters verstärkt die Verzahnung von Vormittag und Nachmittag.

Neben der formellen, auf den Ganztage bezogenen Kooperation, sollte eine Einheit der Beteiligten zusätzlich durch informelle Begegnungen gefördert werden. Schulfeste, Weihnachtsfeiern oder gemeinsame Jahresabschlüsse bilden gesellige Anlässe für einen persönlichen Austausch, der Grundlage einer gemeinsamen Arbeit ist und vielleicht auch neue Ideen hervorbringt.

Ein veränderter Zeitrahmen des Tagesablaufs („Rhythmisierung“) ermöglicht es, Anbeters auch vormittags durchzuführen und die Anbeters damit enger an den Unterricht zu binden.

Beteiligen Sie außerschulische Kooperationspartner*innen an den Schulgremien oder Fachkonferenzen bzw. bilden Sie Leitungsteams, um eine organisatorische Verzahnung sicherzustellen.

Achten Sie darauf, dass der Austausch nicht rein informell bleibt, sondern treffen Sie konkrete Absprachen, wie die gemeinsame Planung von Anbeters zwischen Lehrkräften und Anbetersleitungen. Der GTA-Koordination kommt hierbei die Aufgabe zu, durch geregelte Zeitkontingente die gemeinsamen Zeiten für Planung und Reflexion zu fördern, aber auch einzufordern.

Die von den Anbetersleitungen durchgeführte Arbeit sollte eine Wertschätzung innerhalb des Lehrkollegiums erfahren. Ein erster Schritt, um eine Kultur der Wertschätzung für den Ganztage in der Schule zu etablieren, ist, dass alle Lehrkräfte über die an der Schule durchgeführten Ganztagsanbeters informiert sind. Vielleicht fühlen sich einige Lehrkräfte durch die Themen angesprochen und engagieren sich in der Folge ebenfalls im Ganztage.

LITERATURVERZEICHNIS

Arnold, B. (2011): Was haben die Angebote mit dem Unterricht zu tun? Zum Stand der Kooperation. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 15, S. 95-107.

Beher, K./Haenisch, H./Hermens, C./Nordt, G./Prein, G./Schulz, U. (2007): Die offene Ganztagschule in der Entwicklung. Weinheim: Juventa.

Braune, H. (2019): Rezension zu Gaiser, J. M./Kielblock, S./Stecher, L. (2016): Hausaufgabenangebote an Ganztagschulen. Fallstudien zur Verzahnung von Unterricht und außerunterrichtlichen Angeboten. Zeitschrift für Pädagogik, 62 (6), 797-818. Forschungsmonitor Schule, 84. URL: <https://www.forschungsmonitor-schule.de/rezension.php?id=77> (Zugriff: 15.07.2020).

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2018): Gute Bildung in Ganztagschulen. URL: <https://www.bmbf.de/de/gute-bildung---den-ganzen-tag-83.html> (Zugriff: 15.07.2020).

Çınar, S. (2008): Können Ganztagschulen Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund besser fördern? In: Bosse, D./Mammes, I./Nerowski, C. (Hrsg.): Ganztagschule. Perspektiven aus Wissenschaft und Praxis, Forum Erziehungswissenschaft und Bildungspraxis. University of Bamberg Press, S. 199-205.

Gaiser, J. M./Kielblock, S./Stecher, L. (2016): „Hausaufgabenangebote an Ganztagschulen. Fallstudien zur Verzahnung von Unterricht und außerunterrichtlichen Angeboten“, Zeitschrift für Pädagogik, 62 (6), S. 797-818.

Gräsel, C./Fußangel, K./Pröbstel, C. (2006): Lehrkräfte zur Kooperation anregen – eine Aufgabe für Sisyphos? Zeitschrift für Pädagogik, 52, 2, S. 205-219.

Haenisch, H. (2009): Verzahnung von Unterricht und außerunterrichtlichen Angeboten. Eine qualitative Studie zu praktischen Ansätzen der Verzahnung in ausgewählten Schulen. Reihe: Der GanzTag in NRW. Beiträge zur Qualitätsentwicklung, Heft 11, 5.

Haenisch, H. (2011): Verzahnung von Vor- und Nachmittag. URL: <https://www.ganztaegig-lernen.de/verzahnung-von-vor-und-nachmittag-0> (Zugriff: 15.07.2020).

Höhmann, K. (2009): Unterricht und Lernkultur als Fokus in der ganztägigen Bildung. In: Holtappels, H. G./Kamski, I./Schnitzer, T. (Hrsg.): Qualität von Ganztagschule: Konzepte und Orientierungen für die Praxis. Münster: Waxmann Verlag, S. 89-99.

Holtappels, H. G. (2008): Ziele, Konzepte, Entwicklungsprozesse. In: Holtappels, H. G./Klieme, E./Rauschenbach, T./Stecher, L. (Hrsg.): Ganztagschule in Deutschland. 2. korrigierte Auflage. Weinheim: Juventa, S. 139-163.

Kamski, I./Koltermann, S./Krincki, J. (2013): 99 Tipps: Ganztagschule, Berlin. Cornelsen Scriptor.

Radisch, F./Klemm, K./Tilman K.-J. (2017): Gelingensfaktoren guter Ganztagschulen: eine qualitative Studie bewährter Schulpraxis. In: Masche, S./Schulz-Gade, G./

Stecher, L. (Hrsg.): Handbuch Ganztagschule 2018. Lehren und Lernen in der Ganztagschule. Grundlagen – Ziele – Perspektiven. Frankfurt/M.: Debus Pädagogik Verlag, S. 118-149.

Sächsisches Staatsministerium für Kultus (SMK) (2017): Sächsische Ganztagsangebotsverordnung. URL: <https://www.revosax.sachsen.de/vorschrift/17119-Saechsische-Ganztagsangebotsverordnung#p2> (Zugriff: 15.07.2020).

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) (2015): Ganztagschulen in Deutschland. URL: <https://www.kmk.org/themen/allgemeinbildende-schulen/bildungswege-und-abschluesse/ganztagschulen-in-deutschland.html> (Zugriff: 15.07.2020).

StEG-Konsortium (2019): Ganztagschule 2017/2018. Deskriptive Befunde einer bundesweiten Befragung. URL: https://www.pedocs.de/volltexte/2019/17105/pdf/Ganztagschule_2017_2018_StEG.pdf (Zugriff: 15.07.2020).

Partizipation von Eltern und Schüler*innen

Annemarie Proske

Das sagt die Wissenschaft – Theoretische Grundlagen

In einer Zeit, in der die Bildungslandschaft immer mehr auf die „Zukunftsfähigkeit demokratischer Gesellschaften“ (Burow 2012, S. 13) ausgerichtet ist, nimmt die Partizipation von Eltern und Schüler*innen einen vielleicht unterschätzten Stellenwert in der Gestaltung von Schulen mit Ganztagsangeboten ein. „Unter dem Begriff „Partizipation“ versteht man verschiedene Wege und Strategien der Beteiligung, Mitwirkung, Mitgestaltung und Mitbestimmung“ (Geisler 2005, S. 148). Die Potenziale, welche hierbei durch die verschiedenen Mitglieder der Schulgemeinschaft, vor allem aber durch die Schüler*innen, freigesetzt werden, sind unerlässlich für die Entwicklung einer Ganztagschule. Burow (2012) stellt dazu die aussagekräftige These auf, dass „Partizipation [...] die entscheidende Ressource für den Wandel von der beherrschenden Unterrichtsschule [...] zur lernenden Ganztagschule“ sei (Burow 2012, S. 14). Schüler*innen und Eltern sollen dabei in die „Planung, Gestaltung und Reflexion von schulischen Prozessen“ (Wildfeuer 2009, S. 7) einbezogen werden. Dabei geht Wildfeuer (2009) von nachhaltigen Beteiligungsprozessen aus, die durch Eigenverantwortung, Orientierung an individuellen Interessen und Bedürfnissen, und nicht zuletzt durch einen thematischen Rahmen gekennzeichnet sind (vgl. ebd.).

Zum einen können Bildung und Erziehung nur gelingen, wenn die Schüler*innen in die Entwicklung von gemeinsamen Werten und deren Einhaltung einbezogen werden. Weiterhin ist auch nicht zu unterschätzen, dass die Lehrkräfte durch Partizipation von Eltern und Schüler*innen entlastet werden. Zum anderen stärkt Partizipation das Selbstwertgefühl durch eigens

erlebte erfolgreiche Projekte und wirkt damit Minderwertigkeitsgefühlen und Depressionen entgegen (vgl. Geisler 2005, S. 148f.). Wir sehen also, wie wichtig es ist die „Partizipation als Kriterium für eine gute Ganztagschule in die eigene [Agenda der Schule] aufzunehmen.“ (ebd., S. 149) Trotz alldem ist es dem jeweiligen Vorhaben zuzuschreiben, wie viel Beteiligung letztlich angestrebt wird (vgl. Burow 2012, S. 17). Nach dem Modell von Oser/Biedermann (zit. n. Burow 2012, S. 17) gibt es dementsprechend 7 Stufen der Partizipation:

1. Pseudopartizipation
2. Indirekte Partizipation III (Zugehörigkeit)
3. Indirekte Partizipation II (Freundlichkeitsverantwortung)
4. Indirekte Partizipation I (Auftragsverantwortung)
5. Teilpartizipation in Handlungseinseln (Eingebundene Verantwortung)
6. Bereichsspezifische Partizipation (Bereichseinseln)
7. Vollkommene Partizipation (vollständig geteilte Verantwortung) (vgl. ebd.)

Der Grad der Partizipation nimmt in der hier dargestellten Reihenfolge schrittweise zu (vgl. ebd.). Der Grundstein für einen echten Veränderungsprozess in der Partizipationskultur von Schulen, sollte als „durchgängiges Prinzip und grundlegende Haltung“ (ebd., S. 13) gefestigt werden. Er liefert zuerst die „Bereitschaft [...], Macht zu teilen und echte Beteiligung einzuräumen“ (ebd.). Besonders im schulischen Kontext sind zum besseren Verständnis der Bandbreite von Partizipationsmöglichkeiten vier Dimensionen zu unterscheiden. Die „Intensität und Verbindlichkeit der Einflussnahme“ (Wagener 2013, S. 21) stehen dabei in engem Zusammenhang. Je verbindlicher die Entscheidungen und Einflussmöglichkeiten sind, desto intensiver ist auch die Einflussnahme. Bera-

tungsgespräche sind bspw. weniger verbindlich und intensiv für den/die Zuhörer*in als eigene Projekte (vgl. ebd., S. 21). Weiterhin kann Partizipation einmalig, dauerhaft oder in verschiedenen Zwischenstufen auch zeitlich begrenzt sein (vgl. ebd.). Die Reichweite der Partizipation sollte im schulischen Kontext nach Zielgruppen, die beteiligt werden sollen, differenziert werden. Partizipieren können Eltern und Schüler*innen in direkter, z.B. im Klassenrat, Elternrat, und in indirekter Form, z.B. Klassensprecher in Klassen-sprecherversammlung (vgl. ebd., S. 23).

58

Gelingensbedingungen

Sachsen ist das einzige Bundesland, dass die Eltern- und Schülermitwirkung in dieser Form im Schulgesetz verankert hat und diese finanziell fördert. Die Schule ist demnach verpflichtet, Eltern- und Schülermitwirkung zu ermöglichen. Sie gilt demnach als zentrales Qualitätsmerkmal von Schule. Bevor darüber nachgedacht wird, wie die konkrete Umsetzung des Qualitätsmerkmals „Partizipation von Eltern, Schülerinnen und Schülern“ in der Schule erfolgen kann, sollten zunächst folgende Gedanken überprüft werden: Partizipation sollte als durchgängiges Prinzip der Beteiligung vorhanden sein. Die Initiierung der Partizipation, d.h. Eltern und Schüler*innen die Möglichkeit der Beteiligung zu geben, bewirkt erst das Aktivwerden dieser Personengruppen. Zuletzt sollte bedacht werden, dass Partizipation alle angeht und nicht auf einzelne Mitglieder der Schulgemeinschaft verwiesen werden kann (vgl. Geisler 2005, S. 148).

Orientierung an den Interessen und Einbeziehen der Kompetenzen der Schüler*innen

Fragen Sie immer wieder, inwiefern die Schüler*innen mit ihren Kompetenzen und Ressourcen einen Beitrag für Ihre Ganztagskonzeption leisten können (vgl. Dollinger 2013, S. 60). Gehen Sie besonders im Freizeitbereich auf Interessen der Schülerschaft ein und richten Sie im besten Falle mit ihnen gemeinsam die Angebote danach aus. Vielleicht schließen sich einige Schüler*innen als Fußballmannschaft zusammen und trainieren regelmäßig für die Schulmeisterschaften oder eine begabte Musikerin probt gemeinsam mit ihren Mitschüler*innen einmal wöchentlich für das nächste Weihnachtskonzert. Ein drittes Beispiel ist das Konzept der Schüler*innen helfen Schüler*innen. Ältere Schüler*innen könnten dabei jüngeren schulintern Nach-

hilfe geben oder als Streitschlichter*innen agieren. Um die positiven Empfindungen gegenüber der Ganztagskonzeption aufrecht zu erhalten, ist es wichtig, dass die Schüler*innen von Beginn an freiwillig teilnehmen (vgl. ebd.). Besonders das ganzheitliche Bildungs- und Erziehungskonzept zielt darauf ab, Schüler*innen auf ihre Stärken hinzuweisen, Erfolgserlebnisse zu erfahren und individuell gefördert zu werden (vgl. ebd., S. 57). Diese Aspekte legen den Grundstein für die Freude und Lust der Schüler*innen, sich an ihrer Ganztagschule zu beteiligen.

Möglichkeit der aktiven Beteiligung von Schüler*innen

Das Konzept von Schulen mit Ganztagsangeboten zielt darauf ab, Schüler*innen zu „aktiven und verantwortungsbewussten Mitgliedern des Gemeinwesens“ (Kamski/Koltermann/Krikecki 2013, S. 118) zu machen. Dafür können Sie den Grundstein legen und im Rahmen der innerschulischen Kooperation die Schüler*innen an verschiedenste Formen der Partizipation heranzuführen und sie diese erproben lassen (vgl. ebd.). Damit das realisierbar ist, müssen zum einen Zuständigkeiten geregelt werden, zum anderen aber auch inhaltliche Aspekte und zeitliche Vorgaben (vgl. ebd., S. 119). Das heißt also, mit den Schüler*innen festzulegen, wer welche Rolle im Ganztagsangebot übernimmt, welche Themen sie interessieren und zu erörtern, was umsetzbar und sinnvoll ist. Auch die Frage, bis wann das Angebot umgesetzt werden soll und in welchem zeitlichen Rahmen es stattfindet, sollte geklärt werden. Ideen könnten in einem Briefkasten oder digital über die Schul-Homepage gesammelt werden, welche zu regelmäßigen Sitzungen der Zuständigen für das Ganztagskonzept ausgewertet werden und ggf. in die Ideenfindung einbezogen werden. Da bei der Schüler*innenpartizipation eine enge Zusammenarbeit mit verschiedenen Personen der Schule gegeben ist, müssen diese auch entsprechend, z.B. in einer Lehrkräftekonferenz oder an einem pädagogischen Tag, informiert werden (vgl. ebd., S. 118). Wecken Sie im Kollegium unbedingt das Verständnis für Schüler*innenpartizipation (vgl. ebd.)!

Schüler*innen beteiligen – aber wie?

Hervorragende Möglichkeiten sich gleichberechtigt in aktuelle Themen einzubringen sind: die offiziellen Schüler*innenmitwirkungsorgane auf Klassen- und Schulebene, Klassenräte auf Klassenebene oder ein Kinderrat im Grundschulbereich als Angebot, Mitsprachemöglichkeiten bei Schulprogrammen und Konzeptarbeit, Einflussmöglichkeiten bei der Auswahl und Zusammenstellung der außerunterrichtlichen Ange-

bote, Mitbestimmung bei Projekttagen, der Raumgestaltung, Klassenfahrten, Schulveranstaltungen, Schülerparlament, um Schüler*innen eine Stimme zu geben usw. (vgl. Kamski/Koltermann/Krikecki 2013, S. 118). Diese wichtigen Punkte spiegeln die Demokratie in der Schule wider.

Wobei Schüler*innen konkret im Schulalltag beteiligt werden sollten:

Es gibt zahlreiche, naheliegende Projekte, die allen Schüler*innen die Möglichkeit zur Beteiligung geben. Ein schönes Beispiel ist die gemeinsame **Raumgestaltung**. Die Räume, in denen sich das hauptsächliche Schulleben abspielt, können zum Wohlbefinden aller und für eine bessere Lernqualität umgestaltet werden. Die Umsetzung kann mit einer Fotodokumentation festgehalten werden (vgl. Kahl/Hinte 2012).

Pausen sind für alle Beteiligten an Schulen mit Ganztagsangeboten wichtig. Lassen Sie also auch die Schüler*innen an der **Pausengestaltung** teilhaben und übertragen Sie ihnen damit Verantwortung. Bei den Pausenangeboten sollten die unterschiedlichen Bedürfnisse der Schülerschaft Beachtung finden (vgl. Vogelsaenger/Vogelsaenger 2007, S. 15). Mit der Durchführung einer Zukunftswerkstatt kann über die Bestandsaufnahme, Visionsphase und Realisierungsphase ein möglichst breiter Beteiligungsprozess über Klassen hinweg gestaltet werden (vgl. ebd., S. 16). Ernennen Sie Moderator*innen und beziehen Sie außerschulische Fachleute ein, um der Diskussion Struktur und vielfältige Ideenreize zu geben (vgl. ebd.).

Gruppenregeln – ein Thema in sicher jeder Klasse. Doch warum diese nicht einfach gemeinsam aufstellen? Es zeigt sich, dass der gemeinsame Beschluss von Gruppenregeln und Regeln für das einzelne Ganztagsangebot das Gruppenklima nachhaltig verbessert, und was unabdingbar für unser Ganztagskonzept ist: Meinungen werden eher geäußert und Fehler dürfen gemacht werden. Damit wächst auch die Bereitschaft sich in der Klassen- und Schulgemeinschaft zu beteiligen (vgl. ebd., S. 7).

Zusammenarbeit ist im Konzept ganztätig arbeiten der Schulen eine feste Konstante. Legen Sie am besten hierfür schon im Klassenraum den Grundstein. Die **Bildung von Tischgruppen** ist dafür ein geeignetes Mittel. Die Schüler*innen bekommen dadurch verstärkt die Möglichkeit „Kompetenzen wie Teamarbeit, Selbstständigkeit und Konfliktfähigkeit“ zu erlernen. (vgl. ebd., S. 10) Ein Wahlzettel kann genutzt werden, um die

Schüler*innen am Gruppenfindungsprozess zu beteiligen. Dabei sollten Sie von vornherein klarstellen, dass nicht alle Wünsche berücksichtigt werden können (vgl. ebd., S. 11).

In einer Schule mit Ganztagsangeboten, in der Beteiligung gelebt wird, sollte es selbstverständlich sein, die Schüler*innen in die eigenen **Leistungsbeurteilungen** mit einzubeziehen. Schriftliche Beurteilungen können helfen, Entwicklungsprozesse darzustellen und Bewertungen für Schüler*innen und ihre Eltern transparenter zu gestalten (vgl. ebd., S. 19). „Beziehen Sie bei der Beurteilung die Schüler*innen und Eltern mit ein“ und ermutigen Sie Ihre Schüler*innen, eine schriftliche Selbsteinschätzung zu verfassen (vgl. ebd., S. 21).

59

Möglichkeit der aktiven Beteiligung von Eltern

Um in die Kooperation mit Eltern einzusteigen, ist es vorerst wichtig, sich klar zu machen, dass Eltern und Lehrer*innen eine Erziehungspartnerschaft pflegen. Sie sind also „Partner[...] des Bildungs- und Erziehungsauftrages“ (Kamski/Koltermann/Krikecki 2013, S. 116). Und, wie der Begriff schon vermuten lässt, ist hier die Kooperation der Beteiligten gefordert. Doch bevor diese angegangen wird, ist, wie immer, Information oberstes Gebot. „Informieren Sie die Eltern frühzeitig über die Ganztagschule, und beziehen Sie sie mit ein“ (Dollinger 2013, S. 73). Nun ist es erfahrungsgemäß so, dass nicht jedes Elternteil gleich laut „Hurra“ schreit. Informieren Sie die Eltern in einer verbindlichen Elterninformationsveranstaltung, worum es ihnen bei der Ganztagskonzeption eigentlich geht und machen Sie deutlich, dass es hierbei nicht nur um Kuchen backen und Würstchen grillen geht. Durch einen Aufnahmebogen für die Eltern haben Sie die Gelegenheit, Hobbys, Neigungen, Netzwerke und Möglichkeiten, die sich aus der beruflichen Tätigkeit ergeben, fragen (vgl. ebd., S. 74). Ergründen Sie mit den Eltern gemeinsam „Ressourcen und Kompetenzen sowie Partizipationsmöglichkeiten“ (vgl. ebd.). Bleiben Sie daher hartnäckig, laden Sie zu Schnuppertagen ein (vgl. ebd.) und versorgen Sie die Eltern regelmäßig mit ausreichend Informationen (vgl. Kamski/Koltermann/Krikecki 2013, S. 118). Hilfreich ist es auch, ein Gremium oder eine Person als Verantwortliche für die Elternarbeit zu gewinnen (vgl. ebd., S. 116). „Erarbeiten Sie eine konzeptionelle Grundlage zur Umsetzung der Elternpartizipation“ (vgl. ebd., S. 119). Strukturelle Bedingungen müssen von der Schulleitung gewährleistet werden, damit der Ist-Stand, eine Zielperspektive, ein Maßnahmenplan und Evaluationsschritte festgehalten und umgesetzt werden können (vgl. ebd.). Binden

Sie unbedingt Eltern in alle wichtigen Entscheidungen mit ein. Machen Sie den Eltern klar, dass auch sie aus einer anderen Perspektive Experten für ihr Kind sind und die Schule sie gerade deshalb für dieses Konzept gewinnen will. Bewährt hat sich vor allem, Eltern zu zeigen, dass sie ernst genommen werden. Die Bereitschaft, sich zu engagieren wird damit wachsen (Fahtz 2019, S. 11). Evaluieren Sie dazu jährlich die „Zufriedenheit der Eltern in Bezug auf schulische und außerschulische Bereiche“ (ebd., S. 10). Werden Sie auch dem Wunsch der Eltern nach Mitsprache und Mitentscheidung gerecht. Für pädagogische und organisatorische Themen der Ganztagschule ist es wichtig, dass Eltern die Arbeit der Lehrer*innen mittragen (vgl. ebd., S. 11).

60

Wobei Eltern sich konkret im Schulalltag beteiligen können:

Eltern haben das Recht und die Aufgabe, an der schulischen Erziehung und Bildung mitzuwirken und die Erziehungs- und Bildungsarbeit der Schule zu fördern und mitzugestalten. Dazu müssen sie regelmäßig informiert werden und ihre Wünsche und Anregungen sollten an einem geeigneten Ort Gehör finden. Eine Möglichkeit dafür ist die Arbeit in Steuergruppen bspw. für den Ganztag. Eltern fühlen sich damit ernst genommen und an der Schulgemeinschaft beteiligt (vgl. Vogelsaenger/Vogelsaenger 2007, S. 24).

In einem **Schulförderverein** können Eltern bei der Entscheidung über die Mittel- und Geldverteilung beteiligt werden. Sie sollten dafür aktiv zur Mitarbeit eingeladen werden. „[S]ie sehen dann, dass sie nicht nur zur Kasse gebeten werden“ (ebd.). Auch Eltern, denen es finanzi-

ell schwerer fällt, ihren Kindern z.B. Klassenfahrten zu ermöglichen, können durch einen Förderverein unterstützt werden (vgl. ebd.).

Besonders die offene Ganztagschule ist auf interessante **Nachmittagsangebote** angewiesen. Eltern haben ein großes Interesse an vielfältigen Angeboten, warum also diese nicht an der Gestaltung beteiligen? Die Fähigkeiten der Eltern können in AGs genutzt werden (vgl. ebd., S. 25). So wird der Förster-Papa vielleicht der Ansprechpartner für das sachunterrichtliche Thema Wald, verbunden mit einem wöchentlichen Ausflug in den angrenzenden Stadtwald.

Ein essentieller Teil der Partizipation von Eltern an der Schulgemeinschaft sind **Elterninformationsveranstaltungen**, die von Interesse und Mitarbeit der Eltern leben. Auch informelle Formate wie Elterncafés, Elternstammtische oder thematische World Cafés können die Zusammenarbeit und den Austausch zwischen Eltern, Lehrer*innen und Schüler*innen befördern. Diese lassen sich auch als Online-Konferenzen organisieren, um die Beteiligungshürden gering zu halten. In einem kleinen Kreis können mit und ohne Anwesenheit der Schüler*innen Entwicklungen und Ereignisse privater und schulischer Natur besprochen werden (vgl. ebd., S. 26). Natürlich gibt es viele weitere Möglichkeiten, Elternversammlungen attraktiv zu gestalten. Vogelsaenger/Vogelsaenger (2007) schlagen Folgendes vor: initiieren Sie Kurzvorträge und Beiträge, gern auch von Menschen außerhalb Ihrer Schulgemeinschaft und nutzen Sie Methoden wie Kartenabfragen oder Kleingruppenarbeit (vgl. ebd., S. 27).

Umsetzungsmöglichkeiten – Tipps für die Praxis

Beteiligen Sie die Schüler*innen an Entscheidungen des schulischen Alltags: Klassenregeln, Raum- und Pausengestaltung, Bildung von Tischgruppen.

Zeigen Sie Wertschätzung gegenüber der Beteiligung von Eltern und Schüler*innen. Ein einfaches Dankeschön oder eine kleine Aufmerksamkeit bewirken dabei Wunder!

Beteiligen Sie die Eltern an der Schulgemeinschaft, indem Sie die Möglichkeiten von Elternabenden, Beteiligung an der Gestaltung von Nachmittagsangeboten oder der Übernahme von Verantwortungen, z.B. im Förderverein, nutzen.

Bestimmen Sie eine/n Ansprechpartner*in für die Ganztagsangebote an Ihrer Schule. So können Anregungen und Wünsche direkt an die richtige Stelle weitergeleitet und in der Schulkonferenz vorgetragen werden.

Nutzen Sie die Potenziale und Ressourcen Ihrer Eltern und Schülerschaft für die Gestaltung von Ganztagsangeboten. Mit einem Fragebogen können Sie dazu mehr in Erfahrung bringen.

Machen Sie der außerschulischen Gesellschaft Ihr Ganztagskonzept transparent und locken Sie gezielt Eltern an Ihre Schule zur Unterstützung in der Gestaltung von Ganztagsangeboten.

LITERATUREMPFEHLUNGEN

Initiative „Der Klassenrat. Gemeinschaft fördern. Kompetenzen bilden. Demokratie lernen“. URL: www.derklassenrat.de (Zugriff: 15.07.2020).

Vogelsaenger, S./Vogelsaenger, W. (2007): Partizipation als gelebte Gestaltung des Schulalltags. URL: <https://www.ganztaegig-lernen.de/material/arbeitshilfe-9-partizipation-als-gelebte-gestaltung-des-schulalltags> (Zugriff: 15.07.2020).

LITERATURVERZEICHNIS

Burow, O.-A. (Hrsg.) (2012): Partizipation als unterschätzte Ressource der Ganztagschulentwicklung – Theoretischer Hintergrund und praktische Verfahren. Deutsche Kinder- und Jugendstiftung gemeinnützige GmbH (DKJS). Berlin.

Dollinger, S. (2013): 127 Tipps für die Ganztagschule. Weinheim und Basel: Beltz, S. 57-77.

Fahtz, A. (2019): Einblicke – Studentische Beiträge zu Einführung in den Ganztag. #5 Zusammenarbeit mit Eltern an der Ganztagschule. In: Bülow, C. (Hrsg.): Einblicke – Studentische Beiträge zur Einführung in die Ganztagschule. URL: https://www.schule.sachsen.de/download/download_bildung/5_Zusammenarbeit_Eltern_Ganztagschule.pdf (Zugriff: 15.07.2020).

61

Geisler, U. (2005): Partizipation. In: Demmer, M./Eibeck, B./Hömann, K./Schmerr, M. (Hrsg.): ABC der Ganztagschule. Ein Handbuch für Ein- und Umsteiger. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 148f.

Kahl, H./Hinte, F. (2012): Ganztagsschul(e) – Räume gemeinsam gestalten. URL: <https://www.ganztaegig-lernen.de/ganztagschule-raeume-gemeinsam-gestalten> (Zugriff: 15.07.2020).

Kamski, I./Koltermann, S./Krikecki, J. (2013): 99 Tipps Ganztagschule. Berlin: Cornelsen, S. 116-133.

Sächsisches Staatsministerium für Kultus (SMK) (Hrsg.) (2019): Qualitätsrahmen Ganztagsangebote Instrument zur Qualitätsentwicklung und zur Umsetzung der Fachempfehlung „Ganztagsangebote an sächsischen Schulen“. URL: https://www.schule.sachsen.de/download/download_bildung/19_01_31_Br_Qualitaetsrahmen_GTA.pdf (Zugriff: 15.07.2020).

Vogelsaenger, S./Vogelsaenger, W. (2007): Partizipation als gelebte Gestaltung des Schulalltags. URL: <https://www.ganztaegig-lernen.de/material/arbeitshilfe-9-partizipation-als-gelebte-gestaltung-des-schulalltags> (Zugriff: 15.07.2020).

Wagener, A. L. (2013): Partizipation von Kindern an (Ganztags-) Grundschulen. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 17-24.

Wildfeuer, W. (2009): Partizipation in der Ganztagschule – Bezüge, Anregungen, Beispiele. Ein Praxisheft zum Wettbewerb „Zeigt her Eure Schule“ im Schuljahr 2007/2008. Deutsche Kinder- und Jugendstiftung gemeinnützige GmbH (DKJS). Berlin.

Die GAINS-GTA-Skala steht im Rahmen eines Modellprojekts allen sächsischen Schulen mit Ganztagsangeboten kostenfrei zur Verfügung. Die GAINS-GTA-Skala finden Sie online unter www.edkimo.com

Ein ausführliches Erklärvideo, wie Sie sich auf der Plattform anmelden und wie die GAINS-GTA-Skala zu verwenden ist, finden Sie online unter:

www.ganztag-entwickeln.de/gains

62 Fabienne Ennigkeit, Dr. phil., ist Akademische Rätin in der Abteilung Sportpädagogik des Instituts für Sportwissenschaften der Goethe-Universität Frankfurt am Main. Sie beschäftigt sich u. a. mit quantitativen Forschungsmethoden in der empirischen Bildungsforschung.



Dennis Nowak, Dr. phil., arbeitet als Oberstudienrat mit den Fächern Englisch und Sport am Adorno-Gymnasium in Frankfurt am Main, als abgeordnete Lehrkraft am Medienzentrum Frankfurt und dem Staatlichen Schulamt sowie als Lehrbeauftragter am Institut für Sportwissenschaften der Goethe-Universität Frankfurt/a.M.



Prozesse der schulinternen Evaluation: Die GAINS-GTA-Skala zur Erfassung der Angebotsqualität

Interview: Christoph Bülau

Textredaktion: Christoph Bülau

Der sächsische Qualitätsrahmen Ganztagsangebote empfiehlt Schulen ausdrücklich, die Ganztagsangebote regelmäßig zu evaluieren und mit Hilfe der Ergebnisse Maßnahmen zur Qualitätssicherung und -entwicklung voranzutreiben. Allerdings fehlt bisher ein geeignetes und erprobtes Instrument, um diese Evaluation praxistauglich umzusetzen. Im Rahmen eines Modellprojekts macht der Ganztagsschulverband e.V. Landesverband Sachsen allen sächsischen Schulen nun ein solches Instrument zugänglich. **63**

Dafür wurde die von Dr. Dennis Nowak und Dr. Fabienne Ennigkeit entwickelte und erprobte GAINS-GTA-SKALA zur Erfassung der Qualität aller Angebote im Ganztage in die Kommunikationsplattform Edkimo übertragen und steht im Rahmen eines Modellprojekts allen sächsischen Schulen mit Ganztagsangeboten kostenfrei zur Verfügung. Alle Angebote werden durch einen wissenschaftlich erprobten Fragebogen aus Sicht der Schüler*innen digital evaluierbar, wobei eine praktische Darstellung der Ergebnisse mit Hilfe von Tortendiagrammen unkomplizierte Rückschlüsse auf verschiedene Qualitätsmerkmale von Ganztagsangeboten ermöglicht.

Interview mit Dennis Nowak und Fabienne Ennigkeit

Was ist die GAINS-GTA-Skala?

D.N.: Bei der GAINS-GTA-Skala handelt es sich um einen kurzen onlinebasierten Fragebogen, mit dem die Qualität eines Ganztagsangebots aus der Perspektive der Schüler*innen bewertet wird. Der Fragebogen besteht aus 28 Aussagen, z. B. „Diese AG macht mir Spaß“ oder „In dieser AG helfen wir uns gegenseitig“. Die Schüler*innen schätzen ein, wie sehr diese Aussagen auf sie zutreffen.

F.E.: Die Antworten lassen sich zu vier Werten zusammenfassen, die die folgenden Qualitätsmerkmale von Ganztagsangeboten abbilden: Bei der Lernförderlichkeit geht es darum, ob die Lernenden das Angebot als nützlich für ihren Alltag und ihr schulisches Vorankommen einschätzen. Das Interesse steht für positive Emotionen und persönliche Bedeutsamkeiten, die die Kinder und Jugendlichen mit dem Angebot verbinden.

Das nächste Merkmal ist die pädagogische Unterstützung, bei der eine emotional positive Beziehung zwischen Schüler*innen und GTA-Leitung sowie Mitbestimmungsmöglichkeiten für die Lernenden im Mittelpunkt stehen. Eine gute und am Lernen orientierte Gemeinschaft wird von den Kindern und Jugendlichen im Merkmal Lerngemeinschaft beurteilt.

D.N.: Das Besondere an diesem Fragebogen ist, dass damit – anders als bei bisherigen Fragebögen – die Qualität von allen Angebotstypen erfasst werden kann, also z. B. von Förderangeboten, aber auch musisch-künstlerischen oder Sportangeboten. Damit ist es erstmals möglich, die Qualität verschiedener Arten von Angeboten zu vergleichen. Die GAINS-GTA-Skala wurde im Rahmen meiner Dissertation an der Goethe-Universität entwickelt und ist Teil eines größeren Fragebogens, dem Fragebogen „Ganztage: Interne Evaluation für Schulen“ oder kurz: GAINS. Mit diesem kann das

gesamte Ganztagsangebot einer Schule evaluiert werden – also nicht nur ein einzelnes GTA, sondern auch die Vielfalt der Angebote oder wahrgenommene Auswirkungen der Teilnahme. Und das Ganze aus der Perspektive der Zielgruppe, nämlich den Schüler*innen.

F.E.: Die Güte von GAINS wurde in einem mehrstufigen Prozess geprüft. Aus wissenschaftlicher Sicht handelt es sich um einen zuverlässigen Fragebogen. Man kann also sagen, dass er die Gütekriterien der Objektivität, Reliabilität und Validität erfüllt.

Wozu sollten Schulen bzw. außerschulische Bildungsanbieter*innen die GAINS-GTA-Skala einsetzen?

64

D.N.: Eigentlich müssten ja alle Bildungsanbieter*innen wissen wollen, wie ihr Angebot von den Teilnehmenden wahrgenommen wird. Dazu kann man sie natürlich einfach fragen – und die Antworten sind ja häufig auch sehr hilfreich. Allerdings bietet die GAINS-GTA-Skala den Vorteil, dass die Fragen auf Basis wissenschaftlicher Ganztagsulforschung entwickelt wurden und daher solche Aspekte thematisiert werden, die sich als zentral für Ganztagsulforschung herausgestellt haben. Außerdem sind die Antworten durch das standardisierte Vorgehen vergleichbar – sowohl für Ganztagskoordinator*innen, die verschiedene Angebote am Ende eines Schulhalbjahres vergleichen können, als auch für eine einzelne GTA-Leitung im Verlauf eines Schulhalbjahres zur Erfassung von Veränderungen.

F.E.: Wir wissen sowohl aus der eigenen Praxis als auch der Schulforschung, dass Evaluationen aufgrund von z. B. fehlender Zeit oder fehlenden Unterstützungsleistungen nicht oder nur unregelmäßig durchgeführt werden – obwohl sie eigentlich Teil von professioneller Entwicklungsarbeit sein sollten. Im Vergleich zu einem lockeren Gespräch zwischen Lernenden und GTA-Leitung ist mit der GAINS-GTA-Skala eine Bewertung deutlich effizienter und systematischer möglich.

D.N.: Nicht vergessen werden darf auch, dass es aus pädagogischer Sicht sehr sinnvoll ist, die Schüler*innen zu befragen. Je stärker sie an der Mitgestaltung ihrer Ganztagsangebote beteiligt werden, desto selbstbestimmter fühlen sie sich. Und es ist bekannt, dass dadurch Eigenverantwortung und Demokratielernen gefördert werden.

Wie genau arbeite ich mit der GAINS-GTA-Skala?

F.E.: Da die GAINS-GTA-Skala ja bereits als Fragebogen in Edkimo vorliegt, ist der Einsatz tatsächlich sehr einfach. Die Datenerhebung kann während oder

außerhalb der GTA-Zeit über die gängigen digitalen Endgeräte erfolgen. Dies können die Smartphones der Schüler*innen sein oder auch die Computer im Computerraum der Schule. In der Regel dauert die Beantwortung des Fragebogens in etwa fünf Minuten.

D.N.: Die Ergebnisse können sofort im Anschluss über die Edkimo-Seite angesehen werden – auf Wunsch auch von den Teilnehmenden selbst. Als sehr hilfreich hat sich dabei die Darstellung der Antworten herausgestellt: Neben den Gesamtwerten für die Lernförderlichkeit, das Interesse, die pädagogische Unterstützung und die Lerngemeinschaft gibt direkt zu Beginn die Zusammenfassung der Ergebnisse einen schnellen und hilfreichen Überblick, wo bei den Schüler*innen sowohl positive als auch negative Übereinstimmungen bestehen und bei welchen Aussagen sich die Lernenden uneinig waren.

Wie gehe ich mit den Ergebnissen um?

D.N.: Wie schon erwähnt, soll die Verwendung der GAINS-GTA-Skala dazu dienen, die Qualität von Ganztagsangeboten einerseits zu sichern als auch andererseits weiterzuentwickeln. Die bisherigen Rückmeldungen sowohl von Schulen als auch außerschulischen Bildungsanbieter*innen zeigen, dass mithilfe der Ergebnisse die Qualität der Angebote weiterentwickelt und Kooperationen professionalisiert wurden. Die Besprechung der Ergebnisse mit den Schüler*innen ist zudem ein guter Anlass, um über die GTA-Gestaltung ins Gespräch zu kommen.

F.E.: Nehmen wir mal ein Beispiel: Es hat sich im Zuge der Befragung herausgestellt, dass die Lernenden mit der pädagogischen Unterstützung in ihrem GTA unzufrieden sind. Nun wäre der nächste Schritt, dass die GTA-Leitung für sich, gemeinsam mit der Ganztagskoordination oder auch den Schüler*innen überlegt, wie sie das Verhältnis zu den Lernenden verbessern und ihnen mehr Möglichkeiten zur Mitbestimmung geben kann.

D.N.: Wir finden es ganz wichtig, dass Datenerhebung und Datenauswertung so wenig Zeit wie möglich in Anspruch nehmen. Wenn man schon evaluiert, sollte der Großteil der Zeit für die Analyse der Ergebnisse und die Entwicklung möglicher Maßnahmen zur Verfügung stehen. Unsere bisherigen Erfahrungen zeigen, dass das Verhältnis von Aufwand und Nutzen von Schulen und außerschulischen Bildungsanbietern sehr positiv bewertet wird.

Vielen Dank für das Gespräch.



Sebastian Waack ist Gründer und Geschäftsführer von Edkimo. Nach seinem Lehramtsstudium für Mathematik und Physik an der Universität Leipzig arbeitete er in Berlin als wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut zur Qualität im Bildungswesen (IQB) und bis 2020 als Lehrer an der Gemeinschaftsschule auf dem Campus Rütli.

Interview mit Sebastian Waack

Was ist Edkimo?

S.W.: Edkimo ist eine Echtzeit-Feedback-App für Schule und Unterricht. Die Anwendung lässt sich, anders als Papierfragebogen, mühelos in den Schulalltag integrieren: die Lehrkraft stellt Fragen, Schüler*innen geben Rückmeldungen, Edkimo visualisiert die Ergebnisse leicht verständlich. So treten Lehrende und Lernende in einen Dialog über den Lernprozess. Der anonyme und konstruktive Rückkanal verbessert die Unterrichtsqualität, die Berufszufriedenheit der Lehrkräfte und letztlich auch den Lernerfolg der Schüler*innen. Edkimo ist niedrigschwellig, schnell und flexibel anpassbar und wird von Schüler*innen und Lehrkräften gleichermaßen gut angenommen.

Wozu sollte ich als Schule mit Ganztagsangeboten mit Edkimo arbeiten?

S.W.: Im gesamten Prozess der Schul- und Unterrichtsentwicklung ist es hilfreich die Sichtweise der Schülerinnen und Schüler einzuholen. Sie wissen oft am besten, was gut funktioniert und an welchen Stellen es hakt. Mit Edkimo und der GAINS-GTA-Skala werden Einzelangebote aus Schüler*innen-Sicht evaluierbar. Im Rahmen einer Kooperation mit dem sächsischen Ganztagsulforschungsverband stellen wir Edkimo für alle Angebotsleitungen kostenfrei zur Verfügung. Sie registrieren sich bei Edkimo und können sofort loslegen. Sollte der erste kostenlose Edkimo-Account, den wir für jede Schule anbieten, bereits vergeben sein, bitte einfach eine kurze E-Mail an uns senden. Wir schalten dann Edkimo für alle Angebotsleitungen umgehend frei.

Wie genau ist die GAINS-GTA-Skala auf Edkimo eingebunden?

65

S.W.: Der Fragebogen steht fertig bereit. Im Rahmen eines Modellprojekts zwischen Edkimo und dem Ganztagsulforschungsverband e.V. Landesverband Sachsen steht er allen sächsischen Schulen mit Ganztagsangeboten kostenfrei zur Verfügung. Die Angebotsleitung meldet sich bei Edkimo an, wählt die GAINS-GTA-Skala als Vorlage aus, trägt den Namen des Angebots ein und erstellt mit einem Klick die Befragung. Jede Befragung hat einen Feedback-Code und einen QR-Code, mit dem die Schüler*innen mit ihrem Smartphone ganz einfach zum Fragebogen gelangen. Wenn sie alles fertig beantwortet haben, sieht die Angebotsleitung in ihrem Edkimo-Account unmittelbar die Ergebnisse. Natürlich funktioniert unsere Anwendung auch im Computerraum der Schule, auf dem Rechner oder Tablet zu Hause.

Wie wertet Edkimo die Angebotsqualität aus und was mache ich damit?

S.W.: Zusammen mit dem Autorenteam haben wir die GAINS-GTA-Skala als wissenschaftlich fundierte und validierte Skala in die Edkimo-Plattform eingebunden. Unsere Feedback-Plattform wertet die vier Qualitätsbereiche bzw. Subskalen aus – Lernförderlichkeit, Interesse, Pädagogische Unterstützung und Lerngemeinschaft – und zwar sowohl grafisch als auch in Textform. Das bedeutet für die GTA-Koordinator*innen eine schnelle Sichtbarkeit der Qualitätsbereiche durch Kreisdiagramme und eine schnelle Übersicht über den positivsten, negativsten und kontroversesten Punkt in einer Befragung. Für die Evaluation spart das viel Zeit und hilft dabei, von der Datenauswertung schnell in die datengestützte Diskussion einzusteigen und gemeinsam Maßnahmen zur Weiterentwicklung der Angebote zu entwickeln.

Vielen Dank für das Gespräch.

Lined area for notes on the left side of the page.

Mitglied werden!

Der Ganztagsschulverband e.V. ist ein Mitgliederverband, der ehrenamtlich die Interessenvon ganztägig arbeitenden Schulen sowie des in ihr beschäftigten Personals vertritt.

Wenn Sie unsere Arbeit unterstützen wollen, werden Sie oder Ihre Einrichtung Mitglied im Ganztagsschulverband. Nähere Informationen finden Sie unter <http://ganztagsschulverband.de/bundesverband/mitglied-werden.html>

Lined area for notes on the right side of the page.



VSS VERLAG
Verlag für Schulpädagogik und Schulentwicklung