

Hans Haenisch

Gebundene Ganztagsschule – Ansätze zur Gestaltung

Eine qualitative Studie zu ersten Erfahrungen in
gebundenen Ganztagsrealschulen und -gymnasien

Der GanzTag in NRW Beiträge zur Qualitätsentwicklung



SERVICEAGENTUR GANZTÄGIG LERNEN.

[NORDRHEIN-WESTFALEN]



Das **Institut für soziale Arbeit** versteht sich seit mehr als 30 Jahren als Motor fachlicher Entwicklungen. Ergebnisse aus der Forschung mit Erfahrungen aus der Praxis zu verknüpfen und daraus Handlungsorientierungen für eine anspruchsvolle soziale Arbeit zu entwickeln, ist dabei immer zentraler Anspruch.

- **Praxisforschung** zur Programmentwicklung in der sozialen Arbeit
- **Wissensvermittlung** durch Kongresse, Fachtagungen und Publikationen
- **Umsetzung** durch Begleitung und Qualifizierung vor Ort
- **Unser fachliches Profil:**
Kinder- und Jugendhilfe und Interdisziplinarität

SERVICEAGENTUR GANZTÄGIG LERNEN. **[NORDRHEIN-WESTFALEN]**

Die **Serviceagentur „Ganztagig lernen“** ist seit Herbst 2004 Ansprechpartner für Schulen, die ganztägige Bildungsangebote entwickeln, ausbauen und qualitativ verbessern wollen. Sie ist Schnittstelle im Programm „Ideen für mehr! Ganztagig lernen.“ der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung in Nordrhein-Westfalen – gefördert durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung und den Europäischen Sozialfonds – und arbeitet eng mit den 15 Serviceagenturen in den anderen Bundesländern zusammen.

Die Serviceagentur ist ein gemeinsames Angebot vom Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, vom Ministerium für Familie, Kinder, Jugend, Kultur und Sport des Landes Nordrhein-Westfalen, von der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung gGmbH und dem Institut für soziale Arbeit e.V.

→ **Wir sind:**

Ein unabhängiger und gemeinnütziger Verein mit Mitgliedern aus Praxis und Wissenschaft sozialer Arbeit

→ **Unsere Spezialität:**

Praxistaugliche Zukunftskonzepte – fachlich plausibel und empirisch fundiert

→ **Wir machen:**

Seit mehr als 30 Jahren Praxisforschung, Beratung und Programmentwicklung, Kongresse und Fortbildungen

→ **Wir informieren:**

Auf unserer Homepage über aktuelle Projekte und über Veranstaltungen:
www.isa-muenster.de

Das Institut für soziale Arbeit e.V. ist Träger der Serviceagentur „Ganztagig lernen in Nordrhein-Westfalen“, die dem Arbeitsbereich „Jugendhilfe und Schule“ des ISA e.V. zugeordnet ist.

Die Serviceagentur bietet:

- Unterstützung örtlicher Qualitätszirkel als Beitrag zur Qualitätsentwicklung und –sicherung im GanzTag
- Beratung und Fortbildung für Ganztagschulen
- Fachliche Informationen und Materialien zu zentralen Themen der Ganztagschulentwicklung
- Austausch und Vernetzung von Ganztagsschulen
- Unterstützung der Kooperation von Jugendhilfe und Schule im Kontext der Ganztagschule

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung



Europäischer Sozialfonds
für Deutschland



EUROPAISCHE UNION



„Ideen für mehr! Ganztagig lernen.“ ist ein Programm der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung, gefördert durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung und den Europäischen Sozialfonds.



Der GanzTag in NRW – Beiträge zur Qualitätsentwicklung

Hans Haenisch

Gebundene Ganztagsschule – Ansätze zur Gestaltung

Eine qualitative Studie zu ersten Erfahrungen in
gebundenen Ganztagsrealschulen und -gymnasien

7. Jahrgang · 2011 · Heft 19

Der Autor

Dr. Hans Haenisch

Lehrbeauftragter an der Bergischen Universität
Wuppertal

Ohne die Schulleitungen, Lehrkräfte sowie Schüler/innen, die sich an den Interviews beteiligt haben, wäre diese Arbeit nicht möglich gewesen. Ihnen gilt an dieser Stelle deshalb ein besonders großes Dankeschön.

Impressum

Herausgeber

Serviceagentur „Ganztagig lernen in Nordrhein-Westfalen“
Institut für soziale Arbeit e.V.
Friesenring 32/34
48147 Münster
serviceagentur.nrw@ganztaegig-lernen.de
info@isa-muenster.de

www.isa-muenster.de
www.nrw.ganztaegig-lernen.de
www.ganztag.nrw.de

Redaktion

Monika Althoff

Gestaltung und Herstellung

KJM GmbH, Münster

Druck

Lechte Medien, Emsdetten

2010 © by Institut für soziale Arbeit e.V.

ISSN 2191-4133

Inhalt

1	Einleitung in das Themenfeld der Untersuchung	6
1.1	Begründungselemente für Ganztagsschulen	6
1.2.1	Annahmen im Hinblick auf schulische Leistungen	6
1.2.2	Annahmen im Hinblick auf mehrdimensionale Zielerreichung	7
2	Beschreibung der Untersuchung	9
2.1	Gegenstand der Untersuchung	9
2.2	Ziele der Untersuchung	9
2.3	Methode der Untersuchung	9
2.4	Fragestellungen der Untersuchung	10
2.5	Auswertung der Untersuchung	10
3	Ergebnisse der Schulleitungs- und Lehrkräfteinterviews	11
3.1	Erwartungen bezogen auf den gebundenen Ganzttag im Vorfeld	11
3.2	Der gebundene Ganzttag: Strukturen und Grundphilosophien	12
3.3	Wichtige Bedingungen für den Beginn	14
3.4	Die Gestaltung der Mittagspause	15
3.5	Obligatorische Arbeitsgemeinschaften	16
3.6	Lernzeiten	17
3.6.1	Organisation der Lernzeiten	19
3.6.2	Arbeitsweise in den Lernzeiten	20
3.6.3	Vorteile der Lernzeiten	20
3.6.4	Kritische Aspekte im Zusammenhang mit den Lernzeiten	21
3.7	Die Doppelstunden als zentrales Organisations- und Rhythmisierungselement	21
3.8	Klassenleiterstunden	22
3.9	Zusätzliche Angebote zur individuellen Förderung	23
3.9.1	Lernbüros	23
3.9.2	Freies Lernen	24
3.10	Zusätzliche freiwillige Angebote	24
3.11	Zusammenarbeit mit Externen	25
3.12	Wahrgenommene Veränderungen im Vergleich zum Halbttag in Klasse fünf	26
3.12.1	Wahrgenommene Veränderungen bei den Lehrkräften	26
3.12.2	Wahrgenommene Veränderungen bei den Schüler(inne)n	27
3.13	Veränderungswünsche	27
3.13.1	Räumlichkeiten	28
3.13.2	Mittagspause	29
3.14	Empfehlungen für das Gelingen des gebundenen Ganztags	30
3.14.1	Empfehlungen zu Gestaltungselementen	30
3.14.2	Empfehlungen zu den Akteuren	30

4 Ergebnisse der Schüler(innen)interviews	32
4.1 Wahrnehmung des gebundenen Ganztags aus Schüler(innen)sicht	32
4.2 Einschätzungen zu ausgewählten Gestaltungselementen	32
4.2.1 Mittagspause	32
4.2.2 Obligatorische Arbeitsgemeinschaften	33
4.2.3 Lernzeiten	34
4.2.4 Doppelstunden	36
4.3 Bewertung und Einschätzung der bisherigen Erfahrungen zum gebundenen Ganztag	37
4.3.1 Vor- und Nachteile des gebundenen Ganztags	37
4.3.2 Wahrgenommene Unterschiede zwischen offenem und gebundenem Ganztag	38
4.4 Verbesserungsvorschläge aus Sicht der Schüler/innen	39
4.4.1 Verbesserungsvorschläge für die Mittagspause	39
4.4.2 Verbesserungsvorschläge zu den Lernzeiten	39
4.4.3 Verbesserungsvorschläge für die Arbeitsgemeinschaften	39
5 Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse	41
6 Literatur	44
7 Anhang: Interviewleitfäden	45
7.1 Leitfaden für das Interview mit den Leitungskräften	45
7.2 Leitfaden für das Interview mit den Lehrkräften	47
7.3 Leitfaden für das Interview mit den Schüler/innen	48

Vorwort

Hans Haenisch fasst in diesem Heft eine Bandbreite an ersten Erfahrungen aus Realschulen und Gymnasien zusammen, die in den vergangenen beiden Jahren den Ganzttag eingeführt haben. Dabei lassen sich bereits erste gute Beispiele belegen. Ausgangspunkt war eine durchgeführte Erkundungsstudie, in der der Entwicklungsprozess von Halbtagschulen zu gebundenen Ganztagschulen in der Sekundarstufe I eruiert wurde. Ziel der Untersuchung war es, Gelingensbedingungen und Stolpersteine des Veränderungsprozesses zu erfahren und daraus mögliche Gestaltungselemente, die auf andere Schulen übertragen werden können, abzuleiten. Dazu wurden in qualitativen Interviews Schulleitungen, Lehrer/innen und einige Fachkräfte der außerunterrichtlichen Angebote nach ihren Einschätzungen zum gebundenen Ganzttag an ihren Schulen befragt. Auch Schüler/innen kamen zu Wort. Insgesamt sind 115 Personen aus zehn ausgewählten Schulen interviewt worden.

Die Schulen haben sich im Vorfeld mit der Veränderung zur gebundenen Ganztagschule intensiv auseinandergesetzt und ihre Erwartungen, Ideen sowie pädagogischen und didaktischen Leitlinien in Konzepten verfasst. An den Ergebnissen wird schnell deutlich, dass es um mehr geht als die Verlängerung des Schulalltags und dass diese Verlängerung mannigfaltige Konsequenzen für den Schulalltag, für den Unterricht, für das Miteinander aller Beteiligten und deren Selbstverständnis, für die Schulentwicklung und auch für die Entwicklungsprozesse im Schulumfeld nach sich zieht. Deshalb plädiert der Autor dafür, dass Schulleitungen, Lehrkräfte, Eltern und Schüler/innen und außerschulische Träger Elemente des gebundenen Ganztags, wie z.B. Gestaltung der Lernzeiten und der Mittagspause, Arbeitsgemeinschaften, Doppelstunden und Klassenleitungsstunden, frühzeitig auch in Halbtagschulen zur Diskussion stellen, um ein möglichst gemeinsames Verständnis zu entwickeln. Bei der Etablierung des Ganztags geht es um ein neues Selbstverständnis von Schule. Umso mehr sind gemeinsamer Austausch und manche Überzeugungsarbeit notwendig.

Ein Augenmerk wird in der Studie auf den Beginn des Einführungsprozesses des gebundenen Ganztags gelegt, um daraus Einstiegshilfen ableiten zu können. Es wird deutlich, dass es nicht nur um inhaltliche Konzepte geht, sondern dass auch infrastrukturelle Bedingungen

gegeben sein müssen. Erwähnung finden hier u.a. das Mittagessen, das als Herzstück bezeichnet wird, an dem sich die Gestaltung und Rhythmisierung des ganzen Tages orientiert oder die Gestaltung des Stundenplans, in der sich Lehrkräfte wie Schüler/innen wieder finden müssen. Für den Schulträger gilt, in diesem Veränderungsprozess Rückhalt und Verlässlichkeit zu bieten. Die beschriebenen Elemente unterstützen einen guten Start in den gebundenen Ganzttag, und die Erfahrungen der befragten Schulen unterstreichen, dass gerade zu Beginn einige motivierte Lehrer/innen besonders wichtig sind, um zusätzliche Anstrengungen zu meistern. Nach dem ersten Anlauf und den ersten Früchten der Arbeit im Ganzttag findet sich häufig eine breite Basis der beteiligten Akteure.

In dem Kapitel zu den Ergebnissen der Schüler(innen)-interviews wird deutlich, dass die Schüler/innen sich Gedanken über den Ganzttag machen, dass sie Ideen haben und mitreden möchten. Ihr Bedürfnis nach mehr Zeit für freies Spiel und freiwillige sportliche Aktivitäten wird klar benannt, rührt zum Teil sicher aus den Erfahrungen in der OGS. Daneben steht ebenso ihr Interesse an Angeboten in Projektform. Weitere freie und abwechslungsreiche Arbeit wird von den Schüler(inne)n gerne und motiviert aufgegriffen.

Schulen, die Ganztagschulen werden möchten, finden in dieser Broschüre die ersten Erfahrungen und Informationen in zeitlicher Abfolge dargestellt. Diese Erfahrungen können durchaus als erster Entwurf zu einem Leitfaden verstanden werden. Profitieren können davon nicht nur bestehende und werdende Ganztagschulen, sondern auch Schulen, die sich vorerst noch auf eine längere Zeit als Halbtagschule einstellen.

Die Studie wird im Rahmen der Bildungsberichterstattung Ganzttag 2010 bis 2014 fortgesetzt (www.bildungsberichterstattung-ganzttag.de).

Monika Althoff

Serviceagentur „Ganztätig lernen in Nordrhein-Westfalen“,
Institut für soziale Arbeit e.V.

1 Einleitung in das Themenfeld der Untersuchung

Die Ganztagsschule ist mit Riesenschritten auf dem Vormarsch: Während 1988 nur etwa 3 % der Schulen im Ganztagsbetrieb arbeiteten, waren es 2002/2003 bereits 16 %. Besonders rasant war die Entwicklung im Anschluss daran, so dass 2008 sich etwa 40 % der Schulen im Ganztag (offen, gebunden oder teilgebunden) befanden (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010). Angestoßen wurde diese Entwicklung durch den Handlungskatalog der Kultusministerkonferenz (KMK), in dem der Ausbau von Ganztagsangeboten als eines von sieben Handlungsfeldern festgelegt wurde, die als Konsequenzen aus den PISA-Ergebnissen gezogen wurden. Besonders förderlich war sicherlich auch das im Anschluss daran aufgelegte Investitionsprogramm Zukunft Bildung und Erziehung (IZBB), mit dem der Bund zwischen 2003 und 2007 vier Milliarden Euro für den Ausbau der Ganztagsschulen bereitstellte.

1.1 Begründungselemente für Ganztagsschulen

Dass gerade der Ganztag einen so hohen Stellenwert erhielt, erklärt Tillmann (2008) damit, dass Ganztagschulen eine Art ‚öffentlichen Glauben‘ genießen, was ihre Wirksamkeit betrifft. Obwohl es bis zum damaligen Zeitpunkt noch wenig wissenschaftliche Belege gab, waren die Hoffnungen und Erwartungen, die mit Ganztagschulen verbunden wurden, recht optimistisch. Dies hat sicherlich damit zu tun, dass der Ganztag mit unterschiedlichen Begründungslinien in Zusammenhang gebracht werden kann, denen – da mit ihnen jeweils attraktive Problemlösungen verbunden sind – allesamt eine große Bedeutung beigemessen wird (vgl. z.B. Hol-tappels 2009). Von Ganztagschulen verspricht man sich eine bessere Vereinbarkeit von Familie und Beruf, weil dadurch die soziale Infrastruktur der Versorgung gestärkt wird. Außerdem gibt es angesichts des sich reduzierenden Einflusses der Familien im Hinblick auf die Vermittlung sozialer Kompetenzen Hoffnungen auf eine Stärkung der sozialerzieherischen Funktion von Schule. Auch die Schaffung von Räumen für gemeinschaftliches Handeln wird angesichts des Verlustes an außerschulischen Erfahrungsräumen und des Rückgangs von Eigentätigkeit und Bewegung als ein wichtiges Begründungselement herausgestellt. Schließlich ist mit dem

Ganztag ein schulpädagogisch-didaktische Motiv verbunden: Man erhofft sich eine Verbesserung der Qualifikationsfunktion von Schule sowie – angesichts von Risikogruppen, aber auch angesichts der Notwendigkeit einer besseren Ausschöpfung der Begabungspotenziale – eine intensivere Lernförderung, insbesondere durch gezielte Förderangebote und extracurriculare Aktivitäten.

Von besonderem Interesse ist mit Blick auf die PISA-Ergebnisse sicherlich die Frage, was die Ganztagschule zu einer Verbesserung der fachlichen Leistungen beitragen kann. Dies scheint auch ein wichtiges Anliegen der Eltern. In der Sekundarstufe I sehen 63 % von ihnen den Hauptgrund für die Wahl des Ganztags in der Verbesserung der schulischen Leistungen. Damit gerät die Ganztagschule in die Nähe eines Verständnisses, das sie als eine eher kompensatorisch ausgerichtete Einrichtung erscheinen lässt (vgl. Reh 2009). Auf der anderen Seite wird immer wieder dafür plädiert, Ganztagschulen als Orte zu verstehen, in denen Schule in einem ganzheitlichen Verständnis für alle Schüler/innen neu gedacht und entwickelt werden sollte (vgl. Heibler/Koller 2010; von der Groeben 2009).

1.2 Annahmen über die Wirkungsweise von Ganztagsschulen

1.2.1 Annahmen im Hinblick auf schulische Leistungen

In einem ersten Schritt soll zunächst untersucht werden, welche Möglichkeiten und Annahmen gesehen werden, dass Ganztagschulen im Hinblick auf die Verbesserung fachlicher Leistungen wirksam sein können. Tillmann/Rollett (2007) sehen die Chance, mit Hilfe der Ganztagschule die Gestaltung des Unterrichts auf verschiedenen Ebenen zu verändern. Im Einzelnen sehen sie die Möglichkeit, Angebote einzubringen, die Fachleistungen von Schüler(inne)n zu stabilisieren (z.B. Förderangebote), die Unterrichtsinhalte erneut aufzugreifen und zu vertiefen (z.B. ergänzende Angebote wie zusätzliche Experimente oder Unterrichtsgänge) und die Begabungen zu fördern. Darüber hinaus sehen sie die Möglichkeit der Unterstützung bei den Hausaufgaben sowie eine stär-

kere Anpassung der Lehrmethoden an die individuellen Voraussetzungen, Bedürfnisse und Lernstile, was vor allem durch die längere Zeit zum Lernen gestützt und getragen werden kann. Das Mehr an Zeit sieht auch Appel (2009) als einen wesentlichen Vorteil, weil dadurch kindgemäßes Lernen besser unterstützt werden kann. In diesem Zusammenhang finden sich ebenso einige Hinweise, die auf Annahmen über spezifische Wirkungsmechanismen des Ganztags im Bereich des schulischen Lernens hindeuten. So wird u. a. angemerkt, dass zeitintensive Unterrichtsformen wie selbstständiges Lernen oder offener Unterricht in einem rhythmisierten Tagesablauf besser zu realisieren sind. Außerdem wird darauf verwiesen, dass Fördermaßnahmen für schwächere und stärkere Schüler/innen in einem erweiterten Schultag besser unterzubringen sind und dass auf begabte Schüler/innen besser eingegangen werden kann.

Radisch (2009) hat Hypothesen zur Wirkung von Ganztagschulen auf dem Hintergrund der Merkmale effektiver Schulen formuliert. Ausgangspunkt waren die aus der empirischen Forschung bekannten Merkmale wirksamer Schule bezogen auf das Kriterium der fachlichen Leistungen. Bei jedem Merkmal hat er gefragt, welche zusätzlichen bzw. spezifischen Wirkungen aufgrund des Ganztagsbetriebs angenommen werden können, wodurch die Ganztagschulen möglicherweise zur Steigerung der fachlichen Leistungen beitragen können. Die Analyse ergibt bei den zehn Merkmalen effektiver Schulen folgende Annahmen:

1. Effektive Schulleitung (z.B. klares, eindeutiges Führungsverhalten); Annahme: Ganztagschulen erweitern den Aufgabenkreis der Leitungen und erhöhen dadurch das Potential, effektiv und sichtbar zu wirken.
2. Schulklima (z.B. gute Beziehung zwischen Schüler(inne)n und Lehrkräften, Identifikation der Schüler/innen mit der Schule); Annahme: Der Ganztag erhöht das Zusammengehörigkeitsgefühl und führt zu stabileren Beziehungen; Regeln und Pflichten können klar und transparent kommuniziert werden.
3. Konsens im Kollegium (z.B. hohes Maß an Kooperation; Einigkeit über Ziele); Annahme: neue Aufgaben und Herausforderungen (z.B. fächerübergreifendes Arbeiten, mehr Planungs- und Abstimmungsprozesse) stärken die Kooperation und erhöhen den Konsens.
4. Einbindung der Eltern (z.B. häufiger Informationsaustausch über Entwicklungsstand und Probleme); Annahme: zusätzliche Leistungen und Aktivitäten in den Bereichen Ernährung, Gesundheit und musische Bildung befördern das Bedürfnis der Eltern, sich mit diesen Fragen zu beschäftigen.
5. Klare und anspruchsvolle Leistungserwartungen (z.B. Anspruchsniveau der Schule wird transparent gemacht); Annahme: Leistungserwartungen können durch die Verknüpfung von Unterricht und

außerunterrichtlichen Angeboten (z.B. auch Lernzeiten) besser deutlich gemacht werden.

6. Evaluation und Monitoring (z.B. Kontrolle der Leistungsentwicklung der Schüler/innen; Selbstevaluation und Reflexion der eigenen Arbeit); Annahme: Erfassung von Schüler(innen)bedürfnissen im Zusammenhang mit den freiwilligen Angeboten hat selbstevaluative Funktionen.
7. Personalentwicklung (z.B. schulinterne Fortbildung orientiert an den Bedürfnissen der Lehrkräfte); Annahme: außerunterrichtliche Angebote und ihre Verzahnung mit Unterricht ziehen verstärkten Fortbildungsbedarf nach sich.
8. Effektive Lernzeit (z.B. Zeit, die tatsächlich für Unterricht genutzt wird); Annahme: Ausweitung von Lernzeitangeboten insbesondere für Schüler/innen mit spezifischem Förderbedarf.
9. Qualität der Lerngelegenheiten (z.B. eigenverantwortliches Lernen); Annahme: insbesondere außerunterrichtliche Angebote laufen anders ab und beinhalten größere Anteile für eigenverantwortliches Lernen (z.B. AGs, Lernzeiten).
10. Unterrichtsklima (z.B. Unterstützungsverhalten der Lehrkräfte; wertschätzende und aufgabenorientierte Haltungen und Einstellungen); Annahme: unterstützendes und kooperatives Verhalten kann in außerunterrichtlichen Angeboten leichter eingeübt werden.

1.2.2 Annahmen im Hinblick auf mehrdimensionale Zielerreichung

Darüber hinaus kann der Ganztag dazu beitragen, dass Schule im Hinblick auf eine mehrdimensionale Zielerreichung wieder besser aufgestellt ist. Während die Struktur der Angebote in Halbtagschulen eher dazu beiträgt, die fachbezogenen Wirkungen von Schule zu forcieren, bleiben fachübergreifende (z.B. Leistungsbereitschaft, Erfolgszuversicht) und fachunabhängige Wirkungen (z.B. Sozialkompetenzen, demokratische Grundeinstellungen) eher unterbelichtet. Sie können in Ganztagschulen durch außerunterrichtliche Lern- und Freizeitangebote sowie durch die Strukturierung von sozialen Erfahrungskontexten stärker in den Blick genommen werden (vgl. Radisch 2009). Gerade auf die Wichtigkeit des Aufbaus von positiven Einstellungen und Haltungen zu Schul- und Leistungsanforderungen als einer wesentlichen Dimension von fachübergreifenden bzw. -unabhängigen Wirkungen ist in letzter Zeit wieder verstärkt hingewiesen worden (vgl. Hascher/Edlinger 2009). Studien in diesem Zusammenhang zeigen, dass zur Förderung dieser Dimension u.a. Lernumgebungen mit Lernunterstützung durch Lehrkräfte und Mitschüler/innen, kooperative und spieleähnliche Aktivitäten, das Erleben von Autonomie und Mitbestimmung, authentische Aufgaben mit Transfer in den Alltag, Langsamkeitstoleranz sowie selbstgesteuertes Lernen von besonderer Bedeu-

tung sind. Interessant ist nun, dass es gerade diese Aktivitäten sind, die unter den Kategorien zu finden sind, die als Mehrwert von Ganztagschulen (vgl. Stecher/Klieme/Radisch/Fischer 2009) angesehen werden. Folgende sechs Aspekte können hierzu angeführt werden:

1. Erweiterte Lernzeit: größere Zeitkorridore, mehr Zeit für individuelle Förderung, um schülergemäßes Lernen und zeitintensivere Unterrichtsformen zu realisieren; mehr Ruhe, weniger Hektik, um pädagogische Konzepte umzusetzen, Integration von Hausaufgaben
2. Erweiterte Lerninhalte: durch zusätzliche nicht curriculare, nicht akademische Inhalte, Interessenpotentiale der Schüler/innen ausschöpfen, neue Unterrichtsfächer mit fächerübergreifender Akzentuierung
3. Neue Lern- und Arbeitsformen: gemeinschaftliche Arbeiten in freizeitbezogenen Aktivitäten, handlungs- und projektorientiertes Lernen, Selbstgesteuertes Lernen, aktives Lernen, Schüler(innen)partizipation
4. Differenzierte Angebote: für spezifische Zielgruppen (Jungen, Mädchen; leistungsschwache, leistungsstarke Schüler/innen), Passung der Inhalte zu eigenen Wünschen und Bedürfnissen (Schüler/innen bekommen ihr Angebot)
5. Soziale Erfahrungsräume: veränderte Basis für Interaktionen zwischen Lehrkräften und Schüler(inne)n (z.B. durch gemeinsames Mittagessen); Entwicklung eines Gemeinschaftsbewusstseins durch gemeinsame Nutzung der Mittagspause sowie durch klassen- und jahrgangsübergreifende Angebote
6. Verbesserte Lernbedingungen: durch Rhythmisierung, Entzerrung des Schultags, durch An- und Entspannung, durch Berücksichtigung der persönlichen Bedürfnisse (nach Spielmöglichkeiten, nach sozialer Eingebundenheit, nach Kompetenzerfahrungen)

Die aufgezeigten Wirkungsmöglichkeiten von Ganztagschulen sind Annahmen, die im Wesentlichen auf den neu konfigurierten inhaltlichen, organisatorischen und zeitlichen Strukturen von Ganztagschulen gründen, die allerdings in empirischen Untersuchungen noch abgeklärt werden müssen.

2 Beschreibung der Untersuchung

2.1 Gegenstand der Untersuchung

Im Mittelpunkt der Untersuchung stehen gebundene Ganztagschulen von Realschulen und Gymnasien in Nordrhein-Westfalen. Sie gehören zu den rund 100 Schulen, die im Schuljahr 2009/2010 in Klasse fünf mit dem Ganztag begonnen haben. Derzeit befinden sich rund 23 % der Realschulen und 22 % der Gymnasien als Ganztagschulen in gebundener Form.

Gebundene Ganztagschulen unterscheiden sich von offenen dadurch, dass sie für die Schüler/innen verpflichtend sind. Nach KMK-Definition handelt es sich um solche Schulen, bei denen ein verbindliches ganztätiges Angebot an mindestens drei Tagen mit mindestens sieben Zeitstunden besteht, die eine Mittagsversorgung an allen Tagen des Ganztagsbetriebs haben und bei denen außerunterrichtliche Angebote und Unterricht in einem konzeptionellen Zusammenhang stehen. Diese Definitionsmerkmale wurden auch bei der Konstituierung der gebundenen Ganztagschulen in Realschulen und Gymnasien in Nordrhein-Westfalen als Bedingung formuliert; zusätzlich sollte gelten, dass die Hausaufgaben in die schulischen Lernzeiten integriert werden und die Schule mit außerschulischen Partnern kooperiert (vgl. Reichel 2009). Darüber hinaus finden sich bei den meisten Schulen auch weitergehende Definitionsmerkmale, wie sie u.a. der Ganztagsschulverband formuliert hat: In der Regel sind z.B. die Freizeitangebote häufig im Konzept enthalten und gehen auf die Interessen der Schüler/innen ein. Teilweise ist das Angebot unter Einbeziehung zusätzlicher optionaler Komponenten auf vier oder fünf Tage ausgelegt und geht damit z.T. erheblich über das Minimalgebot hinaus.

2.2 Ziele der Untersuchung

Wie bei allen schulischen Innovationen handelt es sich beim gebundenen Ganztag um einen Entwicklungsprozess, bei dem sich die neuen Organisations- und Angebotsformen erst im Rahmen der konkreten Praxis herausbilden. Die Ausgestaltung wird dabei durch die Rahmenbedingungen, aber auch durch die Ideen und Konzepte vor Ort konfiguriert. Die erste Phase dieser Arbeit und die dabei ablaufenden Diskussionen und Arbeitsprozesse spielen eine wichtige Rolle.

Dieser erste Abschnitt des Entwicklungsprozesses (fünftes Schuljahr) stellt das Kerninteresse der vorliegenden Erkundungsstudie dar. Sie soll dazu beitragen, Bedingungen der anlaufenden Ganztagsarbeit zu beschreiben, Gelingensaspekte sowie Schwierigkeiten und Probleme herauszustellen. Dabei ist es wichtig, dass unterschiedliche Perspektiven der Erfahrung eingefangen und damit die Arbeits- und Handlungsfelder verschiedener Akteure (Schulleitungen, Personal, Schüler/innen) einbezogen werden. Ziel ist es, die im Vergleich zur Halbtagschule sich neu etablierenden Gestaltungselemente zu identifizieren und zu beschreiben. Von besonderem Interesse ist dabei, die Bandbreite der vorgefundenen Realisierungsansätze und Erfahrungen im Hinblick auf die einzelnen Gestaltungselemente des gebundenen Ganztags aufzuzeigen und damit Möglichkeiten von gebundenen Ganztagschulen in einer gewissen Breite darzulegen. Auf dieser Grundlage kann die Studie nicht nur zu einem tieferen Verständnis der Arbeits- und Gestaltungsformen gebundener Ganztagschulen beitragen, sondern auch helfen, Informationen zu generieren, die später beginnenden Schulen beim Aufbau ihres Ganztags unterstützen können.

2.3 Methode der Untersuchung

Für die vorliegende Untersuchung wurden fünf Realschulen und fünf Gymnasien ausgewählt. Damit wurden rund 10 % der Schulen erfasst, die 2009/2010 mit dem gebundenen Ganztag in Nordrhein-Westfalen gestartet sind. Es handelt sich nicht um eine repräsentative Stichprobe, sondern um eine gezielte Auswahl. Die ausgewählten Schulen sollten eine möglichst große Bandbreite an Gestaltungsformen repräsentieren und damit annäherungsweise die derzeit denkbaren Facetten und Muster gebundener Ganztagschulen in den beiden betroffenen Schulformen abbilden. Gleichzeitig sollten die ausgewählten Schulen interessante Ansätze und Konzepte bieten, die dafür herhalten können, die Erträge der Studie bereits mit ‚Good-Practice-Anteilen‘ anzureichern. Nach Durchsicht aller vorliegender Konzepte der etwa 100 Schulen blieben etwa 30 Schulen übrig, die in ihrem Konzept solche konkreten Angaben vorliegen hatten, um für die Auswahl als Grundlage dienen zu können. Auswahlgesichtspunkte waren die Zahl

der Tage mit Ganztags, der Umfang und die Gestaltung der Lernzeiten, die Struktur der extracurricularen Angebote sowie verschiedene Rhythmisierungsaspekte (zeitlicher Umfang der Unterrichtsblöcke, Hauptfächer am Nachmittag, Verteilung der Lernzeiten).

Die Studie wurde als Interviewstudie in den Monaten Juni und Juli 2010 durchgeführt. In jeder der Schulen kamen drei leitfadengestützte Gruppeninterviews zum Einsatz: ein Interview mit der Leitungsebene (etwa 45 Minuten), ein Interview mit Lehrkräften und anderem Personal (etwa 60 Minuten) sowie ein Interview mit Schüler(inne)n (etwa 30 Minuten). Die Teilnehmerzahl bei diesen Interviews war auf maximal zwei (Leitungsebene) bzw. maximal vier bzw. fünf (Personal- und Schülerebene) begrenzt. Bei den Gruppeninterviews des Personals waren in einzelnen Fällen auch Kräfte der außerunterrichtlichen Angebote beteiligt. Bei den Schüler(intern)-interviews nahmen zur Hälfte solche Schüler/innen teil, die früher den offenen Ganztags in den Grundschulen besucht hatten. Die Interviews wurden digital aufgezeichnet. Insgesamt waren 25 Leitungspersonen, 40 Lehr- und Fachkräfte sowie 50 Schüler/innen einbezogen.

2.4 Fragestellungen der Untersuchung

Folgende Fragestellungen standen im Mittelpunkt der Interviews und wurden durch entsprechende Leitfragen konkretisiert (vgl. Anhang):

1. Welche Diskussionen werden in den beginnenden Ganztagschulen geführt?
Was war besonders schwierig zu Beginn? Welche Widerstände, Probleme mussten überwunden werden? Was wird zum Start in den gebundenen Ganztags benötigt? Was ist besonders wichtig? Was ist konkret an Unterstützung und Beratung in dieser ersten Phase erforderlich?
2. Wie wird der Mindestzeitrahmen ausgefüllt? Wie ist er rhythmisiert? Wie ist dabei das Verhältnis von curricular gebundenen und nicht gebundenen Anteilen?
3. Wie wird das Hausaufgaben- bzw. Lernzeitenkonzept umgesetzt? Wie stellt sich die Integration in das Gesamtkonzept des Ganztags dar?
4. Welche Raumsituation gibt es bereits, wie sind die Perspektiven, u.a. für die Aufenthaltsmöglichkeiten, Lehrer(innen)arbeitsplätze, Mittagsverpflegung?
5. Welche zusätzlichen ergänzenden Angebote gibt es? Sind dies freiwillige und/oder verpflichtende Veranstaltungen? Welche Kooperationspartner sind dabei einbezogen? Wie ist das Zusatzangebot in das Gesamtkonzept eingebunden? (Ausbildung bzw. Weiterführung eines Profils oder Schwerpunktbereichs)
6. Wer sind die Kooperationspartner (Jugendhilfe, Sport, weitere Partner) und in welcher Intensität

wird zusammengearbeitet? Welche Arbeitsgrundlage gibt es (z.B. Kooperationsverträge)?

7. Welche Elemente haben sich bereits bewährt (und warum) und können weiterempfohlen werden?
8. Welche ‚Typen‘ von gebundenen Ganztagschulen lassen sich identifizieren und wie lassen sich diese charakterisieren?
9. Bei welchen Aspekten besteht derzeit vordringlicher Klärungs- bzw. Lösungsbedarf und wie ist dieser begründet?
10. Welche Veränderungen lassen sich in Bezug auf die Schule als Folge des gebundenen Ganztags registrieren? (z.B. im Hinblick auf Organisation, pädagogisches Profil, Gremienarbeit, Arbeits- und Lernsituation von Lehrer- und Schülerschaft, Elternbeteiligung, Kontakte und Kooperation nach außen)
11. Welche Wünsche oder Notwendigkeiten gibt es bezogen auf Veränderungen für das nächste Schuljahr?

2.5 Auswertung der Untersuchung

Angesichts des Charakters der Studie (qualitative Studie) und der Begrenzung auf wenige ausgewählte Schulen kann selbstverständlich nicht der Repräsentativitätsaspekt im Vordergrund stehen. Bei der Auswertung geht es im Wesentlichen darum, die tatsächlich in der Praxis vorfindbaren Erfahrungsfolien aufzuzeigen und diese zu strukturieren. Ziel ist es, Dimensionen, Kategorien und ggf. auch Typologien der jeweiligen Gestaltungselemente in der Vielfalt der vorliegenden Erfahrungen und Konkretisierungen aufzufächern und damit eine möglichst weitreichende Binnenstruktur der tatsächlichen Realisierungsformen aufzuzeigen. Grundlage der Auswertung sind die transkribierten Interviews. Die Auswertung erfolgt schulübergreifend und orientiert sich an inhaltlichen Kategorien. Für Leitungs- und Lehrkräfte einerseits sowie Schüler/innen andererseits werden jeweils getrennte Auswertungen vorgenommen. Getrennte Auswertungen für Gymnasien und Realschulen konnten wegen der jeweils zu geringen Schulstichproben nicht realisiert werden. Insgesamt wurden etwa 1.000 (Leitungs- und Lehrkräftebefragung) bzw. 500 (Schüler(intern)befragung) Interviewauszüge bearbeitet, d.h. kategorisiert und zugeordnet. Bei der Darstellung der Ergebnisse wurden möglichst auch Originalauszüge aus den Interviews aufgenommen, um Belege und Illustrationen zu schaffen und dadurch die Authentizität zu erhöhen. Dabei wurde sichergestellt, dass einzelne Schulen nicht identifiziert werden können.

3 Ergebnisse der Schulleitungs- und Lehrkräfteinterviews

3.1 Erwartungen bezogen auf den gebundenen Ganzttag im Vorfeld

Sich ankündigende Innovationen im Umfeld der eigenen Arbeit sind bei den Betroffenen meist mit bestimmten Erwartungen verknüpft. Diese können positiver oder negativer Art sein, d.h. es gibt zum einen Hoffnungen auf Verbesserungen, auf der anderen Seite gibt es möglicherweise auch Besorgnisse oder gar Befürchtungen. Wie wurde der gebundene Ganzttag nun im Vorfeld der eigentlichen Arbeit von den Lehrkräften wahrgenommen? Retrospektiv sollten sie in den Interviews Auskunft darüber geben, welche positiven Erwartungen sie mit dem gebundenen Ganzttag verknüpften, aber auch mit welchen Aspekten der Besorgnis sie sich vor Beginn der eigentlichen Arbeit auseinandersetzten.

Antworten auf die Frage nach positiven Erwartungen geben indirekt sicherlich auch Hinweise dazu, was den Lehrkräften im bisherigen Schulalltag auf den Nägeln brennt bzw. wo sie ggf. Probleme sehen und durch die angekündigte Innovation sich Hilfen versprechen.

Mehr Zeit für die Schüler/innen zu haben

Die Lehrkräfte erwarten durch den gebundenen Ganzttag, dass sie insgesamt mehr Zeit für die Schüler/innen zur Verfügung haben („Zeit für ganz normale Gespräche; Zeit, um mir mal eine Kleingruppe zu nehmen, und mich mit denen zusammenzusetzen, wenn irgendwelche Probleme bestehen; aber auch für die Schüler/innen: Zeit, mit uns zu sprechen, also jetzt unabhängig von der fachlichen Ebene einfach jetzt mal zu erzählen, welche Sorgen und Nöten sie haben“). Es gibt das Bedürfnis, näher an die Probleme und Interessen der Schüler/innen heranzukommen, auf diese Weise stärker erzieherisch tätig zu sein und die Schüler/innen dadurch besser kennen zu lernen.

Mehr Angebote und Möglichkeiten zu haben

Vom Ganzttag versprechen sich die Lehrkräfte eine ganze Reihe mehr Möglichkeiten. Dies bedeutet in erster Linie, das Angebot für die Schüler/innen voranzutreiben, mehr für die Förderung tun zu können und ihnen auch „andere Seiten des Lebens präsentieren zu können“. Es geht darum, mit einer größeren Vielfalt im Angebot den Bedürfnissen und Interessen der Schüler/innen besser

gerecht zu werden. Dazu wünschen sich die Lehrkräfte, insbesondere mit außerschulischen Partnern zusammen arbeiten zu können.

Lösung des Hausaufgabenproblems

Auf dem Hintergrund der Erfahrung, dass mehr und mehr Schüler/innen zu Hause wenig Unterstützung haben bei der Anfertigung der Hausaufgaben, setzen die Lehrkräfte auf das ‚Instrument‘ der Lernzeiten. Durch dieses Hereinholen der Hausaufgaben in die Schule erhoffen sie sich eine bessere Betreuung und eine stärkere Verzahnung mit dem Unterricht („dass es dann mehr Früchte trägt, um halt langfristig mal zu einem ordentlichen Niveau zu kommen“).

Stärkere Identifikation der Schüler/innen mit der Schule

Eine wesentliche Erwartung besteht für die Lehrkräfte darin, dass durch die längere Verweildauer die Schüler/innen stärker in die Schule eingebunden werden und sich Schule dadurch zu einem Lebensraum für die Schüler/innen entwickeln kann. Den Lehrkräften ist wichtig, dass die Schule nicht nur ein Lern- und Unterrichtszentrum ist, sondern Möglichkeiten bietet, sich zurückzuziehen oder sich mit Freunden treffen zu können („dass die Kinder sagen, hier ist unser Wohlfühlraum, wir lernen und leben hier“).

Zeit für moderne Pädagogik zu haben

Die Lehrkräfte verbinden mit dem gebundenen Ganzttag die Chance, dass sich ihre Schule qualitativ weiterentwickeln kann. Sie sehen für sich und ihre Arbeit mehr Zeitkorridore, um die eigene Tätigkeit zu überdenken und um mehr Zeit für neue pädagogische Ansätze zu haben („Zeit für individuelle Förderung, für Differenzierung und was jetzt hier realisiert wird durch die Lernzeiten, durch AGs, aber auch Zeit für mehr Pädagogik, die dann in den Klassenlehrerstunden stattfindet“).

Als Schule auf G8 zu reagieren

Schließlich wird mit dem gebundenen Ganzttag die Chance gesehen, „an der Überfrachtung durch G8 zu arbeiten“, und dadurch alles ein bisschen zu entzerren („wir haben irgendwo das Bedürfnis verspürt, als Schule darauf zu reagieren; das passte sich mit dem Ganztags-

angebot des Landes dann an der Stelle ganz gut, weil wir der Meinung sind, dass Schule auf Dauer mehr Verantwortung übernehmen muss“).

Neben diesen positiven Erwartungen wurden im Vorfeld auch Besorgnisse und Befürchtungen angemerkt. Diese wurden meist in Form von Fragen vorgebracht.

Werde ich vielleicht nicht fertig mit meinen Sachen?

Mit dem Ganzttag verknüpft sich bei den Lehrkräften die Besorgnis, dass der Schultag für sie vielleicht zu lang wird und sie sich fragen müssen, wann sie ihre Vorbereitungen machen können („dass man von acht bis fünf in der Schule ist“). Es wird also durchaus ein Mehr an Belastung antizipiert („wenn ich jetzt z.B. zwei Korrekturfächer habe und fünf Korrekturen, dann steht mir das Wasser bis hier hin und dann muss ich das alles am Wochenende machen“).

Komme ich mit meinem Stoff überhaupt noch durch?

Im Zusammenhang mit dem Ganzttag werden auch Veränderungen des Unterrichts ins Kalkül gezogen. Dabei wird vor allem an die Veränderungen in Verbindung mit dem Doppelstundenprinzip gedacht und die Frage aufgeworfen, ob mit zwei Doppelstunden in einem Hauptfach der Lehrplan noch erfüllt werden kann („dass wir die Schüler mehr selbst machen lassen in einer Doppelstunde und das heißt ja nicht unbedingt, dass ich in einer Doppelstunde eine Unmenge an neuem Stoff bewältigen kann“).

Wie gehe ich mit dem Wochenplan um?

Die antizipierten Veränderungen des Unterrichts bringen auch ein wenig Besorgnis mit, ob die neuen Methoden bewältigt werden können („was ist überhaupt ein Wochenplan, wie muss ich den aufstellen?“).

Reichen die Räumlichkeiten aus?

Der Ganzttag wird von den Lehrkräften ebenso unter dem Aspekt der Räumlichkeiten antizipiert. Es gibt die Sorge, dass vielleicht nicht genügend Kapazitäten für das Mittagessen zur Verfügung stehen und es dann vielleicht „chaotisch werden könnte“. Auch dass es insgesamt zu wenige Räume sind und dass die Räume zu klein sind, wird im Vorfeld als eine gewisse Unsicherheit gesehen.

Wie halten die Schüler/innen das überhaupt durch?

Vielleicht unter dem Eindruck des Sechs-Stunden-Halbtagsunterrichts sehen sich die Lehrkräfte vor die Frage gestellt, wie die Schüler/innen den erweiterten Zeitkorridor am Nachmittag konditionell durchhalten können und wie groß noch die Konzentrationsfähigkeit ist. Die Frage, wie mit den Anforderungen am Nachmittag umzugehen ist, scheint für die Lehrkräfte vor Beginn des Ganztags eine noch nicht kalkulierbare Größe zu sein („kann man am Nachmittag noch normal unterrichten?“).

Schaffen die Kinder das, in den Arbeitsstunden ihre Aufgaben zu erledigen?

Eine gewisse Skepsis gibt es bezogen auf die Lernzeiten, die ja die Hausaufgaben nach und nach ersetzen sollen. Dabei stellt sich vor allem die Frage, ob der zeitliche Umfang ausreicht, um alle Aufgaben zu erledigen, oder ob doch noch zu Hause weitergearbeitet werden muss („wie viel können die in einer Arbeitsstunde schaffen?“).

3.2 Der gebundene Ganzttag: Strukturen und Grundphilosophien

Wer sich mit dem gebundenen Ganzttag in Realschulen und Gymnasien beschäftigt, fragt zunächst einmal, was rein formal gesehen diesen von den Halbtagsformen der entsprechenden Schulformen unterscheidet. Abgesehen davon, dass an drei oder vier Tagen auch an den Nachmittagen Pflichtunterricht stattfindet, zeigt ein Blick auf die Stundentafeln, dass es im Wesentlichen drei Elemente sind, die beim gebundenen Ganzttag zusätzlich hinzukommen:

- Die Arbeitsstunden oder auch Lernzeiten bzw. Silentien genannt; das sind Stunden, in denen vor allem das gemacht wird, was den Schüler(inne)n früher als Hausaufgaben aufgetragen wurde; die Anzahl der Wochenstunden für dieses Element variiert meist zwischen drei und fünf. Die Hausaufgaben werden zurückgeholt in die Schule unter fachkundiger Betreuung von Lehrkräften.
- Obligatorische Arbeitsgemeinschaften; diese als Werkstattunterricht, Profulfach, Pflicht-AG oder musische Stunde bezeichneten Elemente bewegen sich meist im musischen oder kulturellen Bereich, beruhen auf einer Wahlkomponente und beinhalten häufig ungewöhnliche inhaltliche Aspekte und Arbeitsweisen. Nicht selten sind sie ein Experimentierfeld für neuartige Schwerpunkte, um zusätzliche Stärken zu entdecken, den Schüler(inne)n neue motivierende Tätigkeitsfelder erschließen zu lassen; meist sind es ein bis zwei Unterrichtsstunden, die für dieses Element eingeplant werden.
- Die Mittagspause, die meist aus den beiden Komponenten ‚Mittagessen‘ und ‚freie Angebote‘ besteht. Sie findet je nach Schule zwischen drei- und fünfmal in der Woche statt und hat einen Zeitumfang zwischen 45 und 70 Minuten, liegt jedoch meist bei 60 Minuten.

Einige Schulen haben als zusätzliche Elemente die sogenannten Klassenleiterstunden oder weitere Förderstunden (z.B. Lernbüro) bewusst als neue Elemente in den Ganzttag eingebaut, um dadurch bestimmte Schwerpunkte zu verstärken. Bei anderen Schulen waren diese Elemente bereits früher Bestandteil des fünften Schuljahres, stehen also konzeptionell nicht mit dem neuen gebundenen Ganzttag in Zusammenhang.

Während die Stundentafel der Halbtagschulen in Klasse fünf eine Pflichtstundenzahl von 30 bzw. 31 Wochenstunden ausweist, kommen die Schulen mit gebundenem Ganzttag auf 32 bis 38 Pflichtstunden, die sie meist auf drei – in Einzelfällen auf vier – Langtage (mindestens bis 15 Uhr, häufig bis 16 Uhr) sowie ein oder zwei Kurztag(e) (meist bis 13 Uhr) legen. Hinzu kommt die Mittagspause, so dass durchschnittlich die Schüler/innen in den hier untersuchten Schulen etwa sechs bis zehn Zeitstunden im Regelbetrieb pro Woche länger in der Schule verweilen als Halbtagschüler/innen. Die meisten Schulen bieten zusätzlich an den sogenannten Kurztagen den Schüler(inne)n Angebote, die sie freiwillig nutzen können (z.B. freiwillige AGs, freiwillige Hausaufgabenbetreuung): So kommt es zu einer Kopplung von gebundenen und offenen Angeboten, die den individuellen Bedürfnissen der Schüler/innen eine große Bandbreite an Möglichkeiten bieten. Für einzelne Schüler/innen kann sich dadurch die Verweildauer an der Schule noch einmal um zwei bis sechs Stunden erhöhen.

Ein weiterer zunächst formaler Unterschied in den Stundentafeln der Ganztagschulen wird auch in den Doppelstunden augenfällig. Zwar finden sich immer noch Einzelstunden, das Gros der Stunden wird jedoch bereits im Doppelstundenprinzip arrangiert. Das hat u.a. damit zu tun, dass häufig das Prinzip vorherrschend ist, nicht mehr als zwei Hauptfächer pro Tag einzuplanen.

Interessant ist nun, dass die neuen Elemente nicht nur als quantitatives Additum gesehen werden, um die minimale Pflichtstundenzahl eines gebundenen Ganztags zu erfüllen, sondern es gehen damit meist neue Zielsetzungen und Absichten einher. Man kann sich des Eindrucks nicht verschließen, dass viele mit dem erweiterten Zeitrahmen daran gehen, bereits lange gehegte pädagogische Wünsche in die Realität umzusetzen; andere scheinen durch den größeren Zeitrahmen und die neuen Gestaltungselemente mutiger geworden zu sein und mit ihren pädagogischen Visionen nicht mehr hinterm Berg halten zu wollen.

Praktisch alle Schulen haben eine Art Grundphilosophie über ihren Ganzttag geschrieben, der die Ziellinien des Handelns bestimmt und die Gewichtung und Ausgestaltung der neuen Ganztagelemente beeinflusst. Folgende Grundphilosophien finden sich in der Arbeit der untersuchten Schulen:

„Der Ganzttag muss ein Profil haben“

Dahinter steht die Auffassung, dass der Ganzttag eine Botschaft haben sollte, die aus einem Guss sein sollte, nichts Aufgesetztes, nichts Künstliches. Diese Grundphilosophie hat meist zur Folge, dass insbesondere in den neu gestalteten Wahlbereichen besondere Akzente gesetzt werden, Räume und Angebote geschaffen werden, in denen Schüler/innen ihre Stärken ausbauen und wei-

terentwickeln können (z.B. im musischen Bereich) und in denen Schüler/innen gemeinsam an etwas arbeiten (z.B. eine gemeinsame Aufführung vorbereiten). Das Profil soll nach innen eine Sinnggebung verleihen und nach außen hin die Schule hervorheben.

„Schüler/innen lernen voneinander“

Schwächere profitieren von den Stärkeren, Ältere sind Vorbild für Jüngere. Solche Prinzipien durchziehen vor allem die neuen Elemente: in den Lernzeiten wird das gemeinsame Lernen gefördert, d.h. bevor die Lehrkräfte ‚einspringen‘ erklären und helfen Schüler/innen den Schwächeren in ihrer Klasse, wenn diese nicht weiter wissen; in der Kulturschiene an einem der Nachmittage sind Ältere und Jüngere gemeinsam in kulturellen und musischen Aktivitäten beteiligt; Schülerhelfer/innen tragen dazu bei, die Mittagspause mit zu gestalten.

„Einen Grundstock schaffen an Prävention für die späteren Schuljahre“

Ziel ist es, den Schüler(inne)n ein festes Polster für die späteren Schuljahre zu geben. Dies geschieht zum einen durch die Ausdehnung der Lern- und Unterrichtszeiten insbesondere der Hauptfächer. Zum anderen werden Zeiten eingeplant, um mit Fördermodulen Defiziten frühzeitig begegnen zu können. Die Schulen sind nicht nur Unterrichts- und Lehranstalten, sondern werden wieder stärker zu einer Unterstützungsagentur, und die Schüler/innen spüren, dass ihnen geholfen wird – was in der Rückbindung auch das Vertrauen der Schüler/innen in die Institution Schule stärkt.

„Den Schulalltag entzerren“

Es wird bewusster auf die Gestaltung und den Ablauf des Unterrichtstags geachtet. So wird z.B. durch das Doppelstundenprinzip die Anzahl der Fächer reduziert und durch die Doppelstunden kommt mehr Ruhe in die Lernprozesse. Die neuen Elemente werden als Rhythmisierungselemente genutzt, um die Schüler/innen stärker An- und Entspannungsphasen bewusst werden zu lassen.

„Bessere Bedingungen für die Schüler/innen schaffen“

Der Schultag wird auch als Arbeitstag der Schüler/innen gesehen. Regeneration wird als ernsthafte Kategorie in die Gestaltung der Lehr- und Lernprozesse aufgenommen und führt dazu, dass Pausen, insbesondere der Mittagspause, ein bedeutender Stellenwert im Tagesablauf zugebilligt wird, der schülergemäß organisiert und gestaltet werden muss. „Die Schüler/innen entlasten“ (z.B. durch gut gestaltete Lernzeiten), damit sie im Anschluss an die Schule mehr Freizeit haben, ist vielen Lehrkräften ein Anliegen. Auch das Sich-Einwählen können und die Möglichkeit, die Angebote z.B. in der Mittagspause mitzubestimmen, sind neuartige Facetten, die zu besseren (motivationalen) Bedingungen führen.

„Sich intensiver um die Stärken und Schwächen der Schüler/innen kümmern“

Generell ist man bemüht, mehr Zeit zu gewinnen, um sich einzelnen Schüler(inne)n zu widmen. Eine bewusste Stärkenorientierung wird vor allem durch die neuen AG-Settings möglich, die neuartige Herausforderungen bieten und den Schüler(inne)n Arrangements bereitstellen, eigene Stärken erst entdecken zu können.

„Erziehungsprozesse stärker zum Tragen bringen“

Mit den neuen Elementen des gebundenen Ganztags wird versucht, das Zusammenspiel zwischen Fachvermittlung und zusätzlichen Angeboten zu stärken und damit Erziehungsprozesse stärker zum Tragen kommen zu lassen. Wichtig ist es – als Grundlage für Fördern und Lernprozesse – mehr über die Schüler/innen, insbesondere ihre Sorgen und Nöten zu erfahren und damit einen ganzheitlicheren Blick auf die Schüler/innen zu haben. Dazu dient u. a. das gemeinsame Mittagessen mit den Lehrkräften („vielleicht auch ein bisschen als Familienersatzleben“), dabei helfen die Gespräche in kleinen Gruppen, die innerhalb der Lernzeiten möglich werden.

„Entschleunigung ermöglichen“

Die Beschleunigungstendenzen der letzten Jahre, vor allem im Zusammenhang mit G8, werden wieder zurückzuführen versucht. Dies geschieht z. B. durch Bündelung ähnlicher Inhalte aus verschiedenen Fächern. Die dadurch gewonnene Zeit wird für vertiefende Übungen im Unterricht eingesetzt, so dass ein Teil der früheren Hausaufgaben nicht nur wieder zurück in den Unterricht gelangt, sondern mit diesem auch besser verzahnt werden kann.

Mit dem gebundenen Ganztags werden die pädagogischen Spielräume größer, Vorsätze und Zielvorstellungen ambitionierter; Zusammenhänge zwischen den verschiedenen akzentuierten Lernsettings werden augenscheinlicher, es gibt eine stärkere Ausbalancierung von kognitiven und nicht kognitiven Bereichen, der Einzelne rückt mehr ins Blickfeld. Die Schule wird damit unterstützungsorientierter, aber es kommt wieder ein Stück weit mehr Verantwortung für die Schüler/innen zurück in die Schule. Wer jetzt mehr von den Kindern mitbekommt und das Helfen-Wollen in den außerfachlichen Bereichen anbietet, kann sich den Problemen der Kinder nicht so einfach entziehen.

3.3 Wichtige Bedingungen für den Beginn

Die untersuchten Ganztagschulen hatten für die Planungsarbeiten ihres Ganztags nur vergleichsweise wenig Zeit. Die Beantragung lag oft weniger als ein Jahr vor dem Beginn; entsprechend kurzfristig musste ein Konzept zur Genehmigung vorgelegt werden. Der überwiegende Teil der Schulen hatte aber bereits Vorerfah-

rungen mit dem offenen Ganztags. Bei nicht wenigen war es der Druck durch G8 „mit den riesigen Stundenzahlen“, die den gewollten Beginn für den gebundenen Ganztags zur Auslösung brachte („weil da kriegen wir es besser geregelt“).

Im Mittelpunkt der Dinge, die zu Beginn wichtig sind, stehen die infrastrukturellen Bedingungen und hier vor allem die räumlichen, personellen und strukturellen Aspekte. Herausgestellt werden

- Lehrkräfte, die sich darauf einlassen wollen,
- der Schulträger, der das möchte und bereit ist, Geld hinzulegen,
- die Organisation des gesamten Ablaufs, insbesondere des Stundenplans,
- die Leitung, die Ideen hat und diese transparent machen kann,
- eine Mensa, gewissermaßen als Herzstück des Ganztags.

Auffallend ist, wie häufig die Mittagspause mit dem gesicherten Mittagessen als wichtige infrastrukturelle Bedingung Erwähnung findet. Das Mittagessen ist das Element, das die traditionelle Schule bisher nicht in ihrem Programm hatte und mit dem die wenigsten Erfahrungen vorliegen. Es ist gleichzeitig derjenige Bestandteil des Ganztags, um den herum sich die Gestaltung und Rhythmisierung des gesamten Ablaufs des Tages rankt. Schulen, die bereits eine Mensa hatten oder bei denen eine solche bereits vorbereitet war, hatten deshalb ein wesentliches Problem gelöst und empfanden ihre Situation insgesamt etwas sorgloser. Überhaupt scheinen räumliche Puffer, die die Schule z. B. aufgrund zurückgehender Schüler(innen)zahlen zur Verfügung hat oder die durch eine Nachbareinrichtung bereits vorhanden sind, den Optimismus für den weiteren Aufbau zu befördern.

Besondere Erwähnung finden auch die Lehrkräfte. Wichtig scheint es vor allem, mit solchen Lehrkräften zu beginnen, die sich darauf einlassen wollen und „die Sache mit einigem Herzblut angehen“. Dies ist deshalb bedeutsam, weil gerade das erste Jahr vieler zusätzlicher Anstrengungen und Entwicklungen bedarf, die nicht mit allen Kolleg(inn)en gemacht werden können. Es kommt gerade für die weitere Akzeptanz darauf an, dass das erste Jahr erfolgreich ist und die Vorteile spürbar sind. Dazu sind zunächst besonders fähige und motivierte Kolleg(inn)en von Nöten. Wichtig scheint eine bestimmte Grundstimmung im Kollegium: zumindest eine gewisse Mehrheit sollte bereit dazu sein, sich vom Bild des Halbtagslehrers zu verabschieden.

Als wichtige Herausforderung für den Beginn des gebundenen Ganztags wird die Gestaltung des Stundenplans angesehen. Hier müssen nicht nur die Ansprüche an Rhythmisierung untergebracht werden, sondern auch die Arbeitszeiten der Lehrkräfte („darauf zu ach-

ten, dass die Kolleg(inn)en plötzlich nicht mehr Springstunden kriegen“).

Die Schulleitungen sehen sich selbst als wichtige Schaltstellen und Antriebsgrößen, um die Ganztagsarbeit in den Schulen in Gang zu setzen. Sie müssen die Ideen und die damit verbundenen Umsetzungen transportieren („man muss da schon Dinge authentisch vertreten“). Sie sind aber auch diejenigen, die sich mit den kleinen und alltäglichen Dingen ‚herumschlagen‘ müssen („diese ganzen gebäudetechnischen Sachen“, „die Auseinandersetzung mit Busunternehmen“), ohne die die Ganztagsarbeit als Ganzes nicht in Bewegung kommt.

Vom Schulträger erwartet die Schulleitung vor allem Rückhalt („der das auch möchte“) und Verlässlichkeit in finanzieller Hinsicht („er muss bereit sein, Geld hinzulegen für den Mensaausbau und die räumliche Ausstattung“).

3.4 Die Gestaltung der Mittagspause

Die Mittagspause ist sicherlich dasjenige Element des gebundenen Ganztags, mit dem die Schulen die wenigsten Erfahrungen haben. Es ist deshalb das Feld, das den stärksten Experimentierungsgrad aufweist und das auch bei den Veränderungswünschen immer wieder ins Blickfeld gerät (vgl. Kapitel 3.13 Veränderungswünsche). Galten Pausen in Halbtagschulen im Wesentlichen als eine Unterbrechung der Unterrichtsprozesse, gewinnen sie im gebundenen Ganztags neue Bedeutung. Ein Blick auf die Ziele, die Schulen mit der Mittagspause verbinden, zeigt, dass vor allem der Aspekt der Regeneration häufiger ins Zentrum rückt und diese Pause damit als Rhythmisierungselement bewusst eingesetzt wird. Neben dem Mittagessen soll die Mittagspause vor allem dazu dienen, den Schüler(inne)n eine Entspannungsphase zu ermöglichen („die müssen sich erholen, sonst packen die das mit dem Nachmittagsunterricht nicht“). Sie dient in erster Linie den Schüler(inne)n und für diese kann Entspannung und Regeneration sehr viel Unterschiedliches bedeuten („denn jedes Kind ist anders“). Während die einen sich mit verschiedenen sportlichen Betätigungen austoben wollen (Fußball, Basketball, Handball, Völkerball spielen, mit Einrädern oder mit Wave-board fahren, Tischtennis spielen), wollen andere einfach nur Spielen (Kicker, Billard, Gesellschaftsspiele, Fangen, Verstecken). Andere suchen die Ruhe (sich im Ruheraum auf Ruhekissen hinfleezen und Musik hören, in der Bibliothek lesen) oder wollen mit ihren Freund(inn)en zusammen sein (auf dem Schulhof herumlaufen und „quatschen“ oder nur zusammensitzen). Für wieder andere ist es reizvoll, sich ungewöhnlichen Betätigungen zu widmen (Schachspielen, Knobelaufgaben, afrikanische Masken erstellen, Entspannungsübungen) und damit von den Mainstreams der Stun-

dentafel etwas Abstand zu gewinnen. Schließlich gibt es auch diejenigen, die in der Mittagspause angeleitet sein wollen, eine kleine AG besuchen (Sport für Mädchen, Theater, Chor, Kalligraphie) oder sogar ihre Hausaufgaben machen. Hinzu kommt, dass diese Regenerationsbedürfnisse täglich wechseln können, so dass vor allem Abwechslung und Vielfalt angesagt sind.

Wegen des Prozesscharakters und der ständig im Fluss befindlichen Suchbewegungen ist eine konzeptionelle Einordnung der Mittagspausen der untersuchten Schulen nicht ganz einfach. In allen Schulen haben die Wünsche der Schüler/innen meist oberste Priorität und überall wird versucht, ihnen ein möglichst breites Spektrum unterschiedlicher Betätigungen zu ermöglichen. Nicht irgendetwas aufoktroyieren ist das Motto, sondern Ziel ist es immer, die Bedürfnisse der Schüler/innen im Blick zu haben. Grob gesehen können, trotz vielerlei Überschneidungen, drei Grundansätze der Gestaltung der Mittagspause unterschieden werden:

„Die Kinder selber was machen lassen“

Im Mittelpunkt dieses Ansatzes steht das Motto „Die Mittagspause gehört den Kindern“. Entsprechend wichtig ist, dass die Schüler/innen das machen können, was ihnen am besten gefällt, und sie sich dabei selber organisieren. Es gibt viele Möglichkeiten (auch als Stationen), die ihnen zur Verfügung stehen. Es gibt dort Betreuungskräfte oder ältere Schüler/innen als sogenannte Spielepädagog(inn)en, bei denen Spiele ausgeliehen werden können. Die Spiele werden entsprechend den Wünschen der Schüler/innen angeschafft und dies geschieht in enger Zusammenarbeit mit der Schülervertretung. Externe Kräfte werden in der Regel nicht einbezogen (auch wenn sie schon mal vorkommen), man ist auch kleinen Angeboten gegenüber nicht abgeneigt, wenn die Schüler/innen das wollen oder auf ungewöhnliche Aktivitäten und Vorführungen (Zaubertricks, Jonglieren) ‚anspringen‘. Solche Angebote haben meist unterhaltenden Charakter und werden von älteren Schüler(inne)n selbst eingebracht („Schüler/innen unterhalten Schüler/innen“).

„Ein bisschen gestaltet sollte es schon sein“

Bei diesem Ansatz hat das Prinzip „die Kinder mit auf den Weg zu nehmen“ oberstes Prinzip, und es gibt die freie Wahl der Betätigungsmöglichkeiten. Neben einem wenig organisierten Bereich, in dem alle Varianten von Aktivitäten möglich sind, gibt es einen Teil von Aktivitäten, der etwas stärker gruppenmäßig organisiert ist. Es gibt kleine AGs, zu denen sich die Schüler/innen z.T. vorher anmelden müssen. Teilweise ist die Mittagspause in verschiedene zeitliche Abschnitte untergliedert: Mittagessen, erster Angebotsteil, zweiter Angebotsteil, die besucht werden können, aber nicht müssen. Für die Schüler/innen eröffnen sich dadurch in zeitlicher Hinsicht gestaltete Korridore, die eine flexible Wahl ermög-

lichen, aber auch Festlegungen erforderlich machen. Meist ist das Personal recht vielfältig: Student(inn)en, Mütter, Väter, eigene Lehrkräfte, Personen des Trägers und Schülerhelfer/innen aus der Oberstufe.

„Mittagspause als Gemeinschaftserlebnis“

Diese Schulen wollen die Mittagspause als Gemeinschaftserlebnis in einem überschaubaren Rahmen gestellt sehen. Die Klassen gehen gemeinsam mit der/dem Klassenlehrer/in zum Essen („es kann auch was von zu Hause mitgebracht werden“) und sind nach dem Essen auf dem Schulhof oder im Klassenraum zusammen. Hier finden sich vor allem solche Schulen, die wegen zu kleiner Essensräume gezwungen sind, in Etappen zu essen und dadurch die Klassen zusammen zu halten.

Die Gestaltung der Mittagspause ist stark abhängig von den vorhandenen Räumlichkeiten. Genutzt werden Pausen- und Sporthallen, das Schulgelände, Klassenräume, der PC-Raum, die Bibliothek, spezielle Ruheräume, das Foyer oder ausgebauten Kellerräume. Aufsichten werden von Lehrkräften, Schülerhelfer(inne)n oder den pädagogischen Kräften des Trägers geführt. Wenn überhaupt geleitete Angebote eingebracht werden, dann werden vor allem solche von älteren Schüler(inne)n der eigenen Schule präferiert. Nicht wenige Lehrkräfte haben die Erfahrung gemacht, dass ihre Angebote nicht immer auf Gegenliebe stoßen; das, was Lehrkräfte gerne machen, muss nicht unbedingt den Kindern gefallen („die stehen enttäuscht auf dem Schulhof herum, weil keiner zu den HulaHoopreifen kommt“). Es gibt eine deutliche Tendenz, ältere Schüler/innen als Spielpädagog(inn)en oder Sporthelfer/innen einzusetzen. Gefragt sind Abwechslung, überraschende und außergewöhnliche Angebote (z.B. Zauberkünste). Eine Schule will diese Angebote von älteren Schüler(inne)n in einem wöchentlich neu zu erstellenden Plan bekannt machen, damit sich die Schüler/innen darauf einstellen und ihre Mittagspausen entsprechend planen können. Im Vordergrund sehen die Schulen in den Mittagspausen neben den vielen individuellen Aktivitäten vor allem Angebote die Fun, aber nicht unbedingt fachlichen Ehrgeiz ausstrahlen, Regeneration und nicht weitere fachliche Verplanung. Wenn Externe dieses einbringen können und nicht zu teuer sind, dann sind sie gerne gesehen. Vorher wird es als ratsam angesehen, die Schüler/innen zu fragen, welche Angebote sie möchten.

3.5 Obligatorische Arbeitsgemeinschaften

Der überwiegende Teil der untersuchten Schulen nutzt die zusätzlich verbindlichen Stunden im gebundenen Ganztag dazu, den Schüler(inne)n neben den Lernzeiten bzw. Arbeitsstunden spezielle Angebote zu offerieren, die ihre Interessen und Neigungen ansprechen und Stärken insbesondere im nicht-kognitiven Bereich herausfordern. In Schulen, die früher einen offenen Ganz-

tag hatten (13Plus), kompensieren diese Angebote die weggefallenen AGs. In anderen Schulen dienen sie dazu, einen Ausgleich dafür zu schaffen, dass die Schüler/innen wegen der Langtage im Ganztagsbetrieb nicht mehr in dem gewohnten Umfang außerschulische Aktivitäten betreiben können.

Diese Angebote haben oft besondere Bezeichnungen, die sie bewusst von den üblichen Fächerbezeichnungen abheben lassen; sie heißen Werkstattunterricht, Profulfach, musische Stunde, Neigungsfach oder Pflicht-AG. Oft sind es Angebote, die im musisch-kulturellen und sportlichen Bereich (z.B. Musical, Theater, Chor, Schauspiel, Tanz, Trommeln, Big Band, Instrumente lernen, Bildhauerei, Akrobatik, Fußball, Volleyball, Ballschule) anzusiedeln sind, sie beinhalten Forschungs-, Experimentier- und Entwicklungsfelder (z.B. Astronomie, Jugend forscht, Politikwerkstatt, Roboter, Wir und die Welt, Lingua, Schulgarten) oder gehen in den Freizeitbereich (z.B. Schach, Basteln, Nähen, Spiele, Klettern). Letztlich kommt es auf die jeweilige Konstellation der Wahlmöglichkeiten an, denn alle Schüler/innen sollen im Angebot ein Interessengebiet oder eine Herausforderung finden können. Im Unterschied zu den sonstigen Arbeitsgemeinschaften, die freiwillig sind, müssen die Schüler/innen hier wählen. Mit der Wahl für eine der Profilgruppen „fühlen sie sich dafür auch verantwortlich...und sind viel mehr motiviert“.

Häufig ist es das Ziel der Schulen, mit diesem Angebot bewusst ein Gegengewicht zu dem dominierenden kognitiven Teil von Schule zu schaffen („Da sollen die Kreativfächer ein bisschen mehr in den Vordergrund rücken“). Entsprechend fungieren diese Stunden als Rhythmisierungselemente. Sie werden nicht als AG-Anhängsel am Ende des Tages platziert, sondern dort, wo sie gerade passen, d.h. die Lern- und Anforderungsrhythmen der Schüler/innen ausbalancieren können.

Andere Schulen wollen ganz bewusst gänzlich neue Akzente setzen, wollen den Schüler(inne)n Themenfelder bieten, die sie sonst nicht in der Stundentafel finden und wollen, dass die Schüler/innen neue Stärken und Fähigkeiten bei sich entdecken können. Teilweise werden neue Fächer erfunden (z.B. die Profulfächer Tanz oder Theater), oder es werden Querschnittsbereiche aufgegriffen, die Platz für neue Ideen lassen (z.B. Lingua, Jugend forscht, Politikwerkstatt).

Viele der Angebote sind produktorientiert, am Ende der Arbeit stehen Arbeiten, die präsentiert werden (z.B. Ausstellung) oder eine gemeinsame Performance (Theater-, Musicalaufführung), die einem Publikum vorgestellt wird („gemeinsames Erlebnis, soziales Lernen, Erfolge feiern“). Die Arbeitsweise ist anders als im normalen Unterricht. Sie wird insgesamt partizipativer eingeschätzt („die Kinder können sich mehr einbringen“), es wird sehr viel praktisch gearbeitet, es sind nur die da,

die wollen, es gibt keinen Druck durch Klassenarbeiten und es sind meist deutlich kleinere Gruppen als die Lehrkräfte es sonst gewohnt sind. In einem solchen etwas lockeren Rahmen lernen die Lehrkräfte die Schüler/innen nicht nur besser, sondern auch von einer anderen Seite kennen. Dies wird als bereichernd und angenehm empfunden („ich bin nicht so gehetzt“). Auffallend ist außerdem, dass in diesen Angeboten eine andere Form der Bewertung erfolgt („Noten sind in einem Bereich, wo Kreativität gefordert ist, ein bisschen hemmend“). Es gibt nicht die Beurteilung in Form der Sechser-Skala, sondern die Bewertung ist ausformuliert, weist maximal vier Stufen auf und bezieht sich auf die Teilnahme (teilgenommen, mit Erfolg teilgenommen, mit besonderem Erfolg teilgenommen).

In den untersuchten Schulen haben wir folgende vier konzeptuelle Ansätze für solche obligatorischen Arbeitsgemeinschaften finden können:

Werkstattunterricht

Schüler/innen werden in einzelnen musischen Feldern, anknüpfend an ihre Stärken, so weit gefördert, dass sie zu höheren Niveaus geführt werden. Es ist ein aufbauender Prozess, der in den folgenden Schuljahren weitergeführt wird. Die Schüler/innen können dadurch auf einer qualitativ höheren Ebene weiterarbeiten, können in einer Big Band spielen, agieren ‚professionell‘ in einer Theatergruppe, entwickeln ihre gestalterischen Kunstobjekte bis zur Ausstellungsreife („und dann sind die an einem Punkt, wo sie wirklich tolle Ergebnisse haben und dann dürfen sie in der nächsten Gruppe mitmachen“). Die Angebote sind keine einmaligen Aktivitäten, sondern haben Perspektive und längerfristige Ziele („dann ziehen wir uns ja auch unseren eigenen Nachwuchs heran; ..also das steigt dann und da erwarten wir uns eine Begeisterung für das Fach, für die weitere Entwicklung“).

Forschen und Entwickeln in fächerübergreifenden Segmenten

Die Schüler/innen sehen sich bei diesem Ansatz vor besondere Herausforderungen gestellt. Sie können in dem jeweiligen Angebotssegment (Jugend forscht, Politikwerkstatt, Lingua) eigene Ideen einbringen und umsetzen („die drei Mädchen haben erforscht, ob eine unterschiedliche Beschallung von Kresse mit verschiedenen Typen von Musik sich auf das Längenwachstum der Kresse auswirkt“). Wichtig sind die Präsentationen, bei denen die Schüler/innen gegenseitig von ihrer Arbeit berichten („wir hatten einen Abend, wo aus Lingua eben ein ganz kleines Theaterstück gespielt wurde, die Kinder aus Jugend forscht haben ihr Baumbuch vorgestellt und die Politikwerkstatt hat über Lernplakate berichtet“).

Projektorientiertes Arbeiten im ‚Profilfach‘

Die Schüler/innen arbeiten hier an einem gemeinsamen klassenübergreifend angelegten, themenbezogen aus-

gerichteten Projekt (z.B. Afrika). In Gruppen, die ihren Neigungen und Interessen entsprechen, bearbeiten sie jeweils Teilaspekte des Projektes: in Musik geht es um afrikanisches Trommeln, in Kunst um die Herstellung von Masken, in Bewegung/Theater um die Einstudierung afrikanischer Tänze. Ziel ist es, am Ende des Schuljahres die Teile wieder zusammenzufügen und bei einer Aufführung vor großem Publikum zu präsentieren.

Vielfältiges Angebot von Themen-AGs

Die Intention dieses Konzepts der Pflicht-AGs ist, den Schüler(inne)n eine möglichst große Vielfalt an Angeboten zu präsentieren und dabei Themen zu finden, die außerhalb des curricularen Spektrums liegen (z.B. Roboter, Schach, Cheerleading, Akrobatik). Wichtig ist dabei, dass die Schüler/innen etwas gemeinsam machen, dass Schule als Freizeitort genutzt wird und dass dazu externe Anbieter mit ihren Themen zum Zuge kommen. Viele der Angebote laufen unter dem Motto „was möchte ich denn gerne tun“. Damit die Schüler/innen eine möglichst große Auswahl haben, gibt es zwei Wahlmöglichkeiten pro Woche mit jeweils einer Wochenstunde, und es wird halbjährlich gewechselt („wir haben den Schülern ein weites Spektrum gegeben, für vier Klassen neun AGs“).

Es gibt Schulen, die sich schwer tun, diese Angebote als verbindliche Teile des gebundenen Ganztags einzubauen. Dies hängt damit zusammen, dass die zusätzlich verpflichtenden Stunden recht knapp bemessen sind und für die Lernzeiten oder für zusätzliche Förderstunden in den Hauptfächern eingesetzt werden. Einen kleinen Ausweg aus dieser Situation haben Schulen gefunden, die AGs parallel zu den Lernzeiten anbieten. Sie können das tun, weil sie den Umfang der Lernzeiten recht hoch angesetzt haben (z.B. sechs Wochenstunden), aber nicht alle Schüler/innen diesen Umfang voll ausschöpfen (z.B. weil sie weniger Zeit benötigen oder weil ihnen die AG-Angebote interessanter erscheinen und sie den Rest ihrer Aufgaben lieber zu Hause erledigen). Die AGs dienen als Puffer für die Lernzeiten, sind aber nicht unbedingt ein Konkurrenzangebot, weil sie nicht ganz in der Beliebigkeit stehen, sondern mit bestimmten Konzepten der Schule verknüpft sind (Kommunikations-AG).

3.6 Lernzeiten

Die Lernzeiten – oder Arbeitsstunden genannt – sind sicherlich das Herzstück der zusätzlichen Elemente des gebundenen Ganztags. Im Grunde wird in ihnen das betrieben, was die Schüler/innen früher im Rahmen der Hausaufgaben gemacht haben: es gibt Übungsaufgaben im Sinne der Nachbereitung des Unterrichts, „wiederholende Dinge“, aber auch vorbereitendes Lesen. Im Unterschied zu den Hausaufgaben finden die Lernzeiten jedoch organisiert, d.h. fest im Stundenplan veran-

kert sowie mit Unterstützung und Betreuung der Lehrkräfte statt. Mit der professionellen Begleitung durch das Lehrpersonal wird das Förderpotential erhöht und damit eine Vertiefung des Unterrichtsstoffes forciert („Arbeitsstunden sind irgendwo auch ein bisschen Förderunterricht“).

Die in den untersuchten Schulen vorgefundenen Ansätze zum Element ‚Lernzeiten‘ sind sehr vielfältig und zeigen ein breites Spektrum an Umsetzungsformen. Beim Versuch einer Systematisierung lassen sich grob gesehen zwei Grundmodelle identifizieren:

Modell 1: ‚Lernzeiten an den Langtagen, Hausaufgaben an den Kurztagen‘

Schulen, die nach diesem Modell verfahren, haben an den – in der Regel – drei Langtagen jeweils eine Stunde Lernzeit eingeplant. An den Kurztagen, d.h. an den Tagen ohne Nachmittagsunterricht, können Hausaufgaben erteilt werden. Die Aufgaben in diesen Lernzeiten können relativ zeitnah zu den Unterrichtsstunden erledigt werden – entweder am selben Tag oder zumindest einen Tag nach der Vergabe der Aufgaben. Alle Schulen versuchen den Umfang der Aufgaben so zu gestalten, dass der größte Teil in den Lernzeiten erledigt werden kann. Die Philosophie bei diesem Modell ist die, dass an den Kurztagen am Nachmittag noch Zeit bleibt, so dass die Schüler/innen zu Hause noch Aufgaben nachgehen können. Die Lernzeiten bei diesem Modell konzentrieren sich überwiegend auf die drei Hauptfächer, die Aufgaben für die sogenannten kleinen Fächer werden meist in den häuslichen Kontext verlegt. Um diese zusätzlichen Arbeiten nicht über Gebühr anwachsen zu lassen, werden an einigen Schulen die Lehrkräfte der kleinen Fächer gebeten, auf Hausaufgaben zu verzichten und stattdessen Langzeitaufgaben zu stellen oder zu versuchen, möglichst viele der Aufgaben als Übungen in den Unterricht, der jetzt als Doppelstunde organisiert ist, zu integrieren. Um möglichst viel Lernzeit zur Verfügung zu haben und den unterschiedlichen Arbeitszeitbedürfnissen der Schüler/innen entgegenzukommen, gibt es die Möglichkeit der Sechs-Stunden-Variante (dreimal zwei Stunden); diese Zeiten können, müssen aber nicht, von den Schüler(inne)n in Anspruch genommen werden. Wer die Zeit nicht ausschöpft, kann parallel dazu Arbeitsgemeinschaften besuchen. Je nach Schüler/in sind verschiedene Konstellationen möglich (z.B. fünf Lernzeitstunden plus eine Stunde AG oder die Konstellationen sechs plus null, vier plus zwei oder drei plus drei Stunden).

Innerhalb dieses Grundmodells kann unterschieden werden, ob die Lernzeitstunden fachspezifisch oder fachunabhängig gestaltet werden. Einige haben für jedes der drei Hauptfächer Deutsch, Englisch und Mathematik jeweils eine Lernzeitstunde eingeplant. Zu den in der Regel vier Wochenstunden für das jeweilige Fach kommt eine weitere Stunde hinzu. Der Vorteil wird da-

rin gesehen, dass der Unterricht dadurch flexibler wird, weil die Aufgaben- und Übungsbearbeitung jetzt nicht nur in dieser einen Lernzeitstunde stattfindet, sondern integrativ in allen Stunden möglich ist. Die jeweiligen Phasen können besser angeleitet, vorbereitet und besser mit dem Unterricht verzahnt werden. Zusätzliche Zeit ist vorhanden, die Übungszeiten so einzubauen, wie sie jeweils gebraucht werden – was zu einer anderen Rhythmisierung des Unterrichts und damit Verbesserung der Unterrichtsqualität führen kann. Allerdings wird hier durchaus die Gefahr gesehen, dass die zusätzliche Lernzeitstunde zur Ausweitung des Unterrichts im Sinne des Unterbringens zusätzlichen Stoffes genutzt wird.

Bei der fachunabhängigen Variante entscheiden die Schüler/innen selbst, welche Aufgaben sie jeweils angehen wollen. Es wird hier stärker auf die Selbstständigkeit der Schüler/innen und auf deren Planungskompetenz gesetzt. Auch wenn hier versucht wird, dass die Schüler/innen einmal in der Woche einen ihrer Fachlehrer treffen, um sich ggf. gezielt helfen zu lassen – entweder direkt oder in einer der zeitgleich arbeitenden Parallelklassen – überwiegt hier die fachfremde Zuordnung der Lehrkräfte. Das hat gelegentlich seine Vorteile, denn durch die ‚Nichteinmischungsstrategie‘ kann stärker das Schülerhelfer(innen)prinzip und damit das gemeinsame Lernen von Schüler(inne)n in den Lernzeiten gefördert werden („wenn ich dann selber Mathe nicht kann, und dann wissen es aber einige Schüler und die helfen sich unglaublich untereinander; das passiert nämlich eher, wenn sie verschiedene Fächer machen“).

Modell 2: ‚Lernzeiten als Wochenplan‘

Bei diesem Ansatz erhalten die Schüler/innen einmal in der Woche einen Plan mit Aufgaben, den sie innerhalb der Woche in den Lernzeiten, die meist einen Umfang von vier oder fünf Wochenstunden haben, abarbeiten müssen. Die Aufgaben werden entweder zu Beginn der Woche für alle Fächer gemeinsam oder getrennt nach Fächern an bestimmten Tagen ausgegeben. In einigen Schulen wird die Ausgabe der Aufgaben von den Klassenlehrkräften koordiniert, die den Schüler(inne)n noch einige Tipps mit auf den Weg geben. Mit diesem Ansatz ist die Intention verbunden, dass – bis auf das Lernen von Vokabeln oder für die Klassenarbeiten – die gestellten Aufgaben im Rahmen der Lernzeitstunden weitestgehend bearbeitet werden können.

Der Wochenplanansatz stellt besondere Anforderungen an das Planungshandeln von Lehrkräften und Schüler(inne)n. Die Lehrkräfte müssen in der Woche vorher ihre Vorbereitungen konkretisieren, damit sie in der Woche darauf diese bereits im Wochenplan eingebaut haben („ich plane im Prinzip jetzt keine Stunde mehr, sondern ich plane die gesamte Woche; dabei habe ich immer einen Schwerpunkt in der Woche; dann verteile ich das und ich muss natürlich auch die Kontrollen

einbauen“). Der Unterricht erhält damit z.T. eine andere Struktur als früher („man legt Dinge an, übt sie an und die Vertiefungen laufen dann in den Lernzeiten“).

Auch die Schüler/innen sind planerisch gefordert. Sie müssen entscheiden, wann sie was abarbeiten, ob sie alles in den Lernzeiten erledigen können und wollen oder ob sie zusätzlich die in manchen Schulen angebotene freiwillige Hausaufgabenbetreuung oder den häuslichen Kontext für die Aufgabenbearbeitung in Anspruch nehmen wollen. Damit sie den Überblick behalten, werden teilweise Wochenplaner mit der Funktion eines Lerntagebuchs zur Verfügung gestellt, in die sie ihre Aufgaben eintragen („da können die Kinder festhalten, wie sie damit zurecht gekommen sind; ob es gut geklappt hat, wie lange es gedauert hat und ob es zu viel war“) oder Rückmeldungen von Lehrkräften vermerkt werden. Doch selbst bei den knapp bemessenen Lernzeiten und bereits gestaffelt eingebautem Zusatzmaterial gibt es Schüler/innen, die bereits zur Wochenmitte ihre Aufgaben bewältigt haben. Diese Schüler/innen erhalten die Möglichkeit, in eigens dafür angebotenen Projekten interessante Inhalte zu bearbeiten: „Die Biologen und Erdkundelehrer haben sich so kleine Projekte ausgedacht; die Kinder können dann in das Lernzentrum gehen und daran arbeiten; wichtig ist aber, dass dies nachher in den Unterricht zurückfließt, d.h. die Lehrkräfte lassen sich die Ergebnisse im Rahmen einer Stunde vorstellen und die Kinder kriegen dann natürlich auch eine Positivbewertung dafür“.

Das Alternativmodell:

keine verbindlichen Lernzeiten mehr

Neben diesen beiden am häufigsten angetroffenen Modellen der Gestaltung der Lernzeiten gibt es auch den Ansatz, bei dem auf verbindliche Lernzeiten gänzlich verzichtet wird. Stattdessen wird versucht, die Hausaufgaben in den Unterricht ‚zurückzuholen‘. Dies geschieht durch Zusammenlegung von Inhalten aus verschiedenen Fächern und damit durch Einsparung von Zeit, die dann für zusätzliche intensive Übungen im Unterricht genutzt werden kann („wir haben festgestellt, dass es Themen gibt, die jedes Fach behandelt und haben dann überlegt, wie kriegen wir das zusammen; warum sollten wir nicht bündeln zu sogenannten Modulen; z.B. das Tiermodul: in Physik war Bionik angesagt, in Englisch haben wir über moralische Fragen der Tierhaltung gesprochen, in Religion haben wir die Arche Noah behandelt, in Sport haben wir Bewegungsspiele gemacht, die mit Tieren zu tun haben, in Biologie waren wir im Zoo, zum Schluss waren wir im Naturschutzzentrum, da war auch noch Musik integriert, wir haben Elefantentröten gebaut; wir haben es dann so gestrickt, dass wir dann dieses Projekt über diese zwei Wochen durchführen konnten“).

Mit der Zusammenlegung der Inhalte kann etwa die Hälfte der Hausaufgabenzeit eingespart werden. Die

andere Hälfte der Hausaufgaben können die Schüler/innen in freiwilligen Arbeitsstunden bewältigen, die täglich angeboten werden oder in den häuslichen Kontext verlagern. Um diesen Anteil reduzieren zu können, gibt es zwei weitere neue Elemente: einmal können die Schüler/innen innerhalb eines Forschungszusammenhangs ein Jahr lang an einem selbst gewählten Thema arbeiten und zum andern werden Vertretungsstunden produktiver genutzt, indem z.B. in mobilen und festen Lernwerkstätten Aufgabenstellungen bearbeitet werden, deren Ergebnisse dann innerhalb der sogenannten Informationskompetenztag vorgestellt werden.

3.6.1 Organisation der Lernzeiten

Die Lernzeiten unterscheiden sich nach der Art, wie die Stunden über die Woche verteilt sind, welche Betreuungsintensität zur Verfügung gestellt wird und wie sich die Arbeitsweise in den jeweiligen Räumlichkeiten darstellt.

Bei der Verteilung der Stunden über die Woche gibt es unterschiedliche Ansätze und ‚Philosophien‘: die Stunden sind entweder als Band in der ersten Stunde („vormittags ist die Motivation der Schüler größer“), als Band direkt vor oder nach der Mittagspause („damit ein großer Teil der Fächer schon am Morgen war“) oder als Band zum Abschluss des Tages angelegt. Andere haben die Stunden zu unterschiedlichen Zeiten über die Woche verteilt (zufällig oder als Rhythmisierungselement). Wieder andere legen Wert darauf, dass eine der Lernzeitstunden am Ende der Woche eingerichtet wird, wobei die Klassenlehrkraft als eine Art ‚Kontrollinstanz‘ fungiert („hast du deine Sachen fertig, zeig mal“). Viele legen Wert darauf, dass die Lernzeitstunden zeitgleich in den Parallelklassen stattfinden, insbesondere wenn diese in räumlicher Nähe zueinander liegen. Bei offenen Klassentüren ist es möglich, dass sich die Lehrkräfte gegenseitig aushelfen, d.h. Fachkompetenz aus den anderen Klassen nutzen, wenn diese in ihrer Gruppe benötigt wird („von jedem Hauptfach ist ein/e Lehrer/in in einer der Klassen“).

Große Unterschiede gibt es hinsichtlich der Betreuungsintensität. Während ein Teil der Schulen sich damit begnügt, eine Lehrkraft pro Klasse abzustellen, ‚fahren‘ andere die Lernzeiten mit einem Doppelbesetzungsprinzip, um besser differenzieren und häufiger kleinere Gruppen bilden zu können. Einige setzen auf ein Tandem aus Lehrkraft und pädagogische(r/m) Mitarbeiter/in, andere haben zusätzlich zu den beiden Lehrkräften Schülerhelfer/innen engagiert, um stärker Einzelhilfe bieten zu können. Gerade in der Doppelbesetzung gibt es für die Lehrkräfte die Möglichkeit, sich in Kooperation einzüben: „Wir in Deutsch trennen die Gruppe auch räumlich. Ich bin der Hauptfachlehrer Deutsch, spreche mich dann mit der Kollegin ab oder gebe ihr dann ent-

sprechend Material; wir melden dann zurück, wie weit wir gekommen sind in den beiden Teilgruppen“).

Der überwiegende Teil der Schulen hat für die Lernzeiten lediglich den Klassenraum zur Verfügung. Diese Situation kann vor allem deshalb Schwierigkeiten bereiten, weil die Lernzeitsituation es häufig erforderlich macht, dass sich Gruppen bilden und diese nicht nur entsprechend Platz, sondern auch der gemeinsamen Kommunikation bedürfen. Viele Schüler/innen schaffen es nicht, sich in diesem Rahmen zu konzentrieren („die können nicht ausweichen, haben noch mehr Ablenkung als zu Hause“). Besonders günstig scheint es, wenn zusätzlich ein Stillarbeits- oder ein Teamraum zur Verfügung stehen. Andere haben für die vier Parallelklassen, die räumlich nebeneinander liegen, einen Zusatzraum, der anders gestaltet ist (z.B. mit Sitzkissen) und wo die Schüler/innen unter Aufsicht „miteinander murmeln, leise sprechen oder Vokabeln lernen können“.

3.6.2 Arbeitsweise in den Lernzeiten

Die Funktion der Lehrkräfte im Rahmen der Lernzeiten ist deutlich anders als die im normalen Unterricht. Zunächst ist es das Organisieren von ruhiger Arbeitsatmosphäre, denn die Schüler/innen sollen in die Lage versetzt werden, selbstständig und konzentriert an ihren Aufgaben in der Großgruppe innerhalb des Klassenraums zu arbeiten; natürlich sind sie Ansprechpartner/in, warten darauf, bis Fragen gestellt werden („wir schauen erst mal, dass die Kinder auch wirklich bei der Arbeit bleiben, dass sie sich auf die Arbeit konzentrieren; dann schauen wir, ob wir helfen können, versuchen das aber zurückzunehmen, damit wir nicht ständig beantragt werden, die Schüler sollen erst mal selbstständig versuchen, es zu lösen“). Es ist Zurückhaltung angesagt, damit die Schüler/innen das selbstständige Arbeiten erst einmal lernen können („man muss halt aufpassen, dass wir ihnen die Arbeit nicht abnehmen; das merken die Schüler relativ schnell, wo sie hingehen können und sich Hilfe holen können und dann sind die Aufgaben schneller erledigt ohne große Anstrengung“). Wenn Hilfe benötigt wird, werden häufig andere Schüler/innen einbezogen („lass dir von dem das mal erklären“).

Meist gibt es für die Lernzeitstunde ein festes Ritual. Es beginnt mit einer absolut stillen Phase, in der jedes Kind für sich arbeitet und in der keine Fragen an die Lehrkräfte erlaubt sind. Bei Problemen können die Schüler/innen dies durch Anschrieb an die Tafel vermerken; diese Anfragen werden später von der Lehrkraft individuell abgearbeitet. In einer zweiten Phase ist die Zusammenarbeit mit anderen Schüler(inne)n in stiller Form erlaubt („ich lasse die auch schon mal gegenseitig Vokabeln abfragen in Partnerarbeit“). Schließlich gibt es noch eine Phase, in der von den Lehrkräften gezielt Fragen beantwortet oder Erklärungen zu Sachverhalten gegeben werden.

Die Arbeitssituation in der Lernzeit gibt den Schüler(inne)n die Möglichkeit, Unterstützungsangebote variabel und flexibel einzuholen; besonders günstig ist das, wenn neben den Lehrkräften und den Mitschüler(inne)n auch Schülerhelfer/innen (d.h. Schüler/innen aus höheren Klassen) zur Verfügung stehen. Sie können sich mit leistungsschwächeren Kindern alleine hinsetzen und ihnen bestimmte Dinge genauer erklären.

3.6.3 Vorteile der Lernzeiten

Von den Lehrkräften, die in den Lernzeiten arbeiten, werden eine Reihe von Vorteilen genannt – insbesondere gegenüber den früheren Hausaufgaben.

Viele Lehrkräfte wussten bei den Hausaufgaben nicht immer, ob die Schüler/innen diese selbst gemacht haben oder ob die Eltern geholfen haben („die Kosmetik, die über die Elternhäuser betrieben wurde“). Es blieb ihnen deshalb häufig verborgen, wo vielleicht Probleme liegen. Jetzt können sie sich darauf verlassen, dass die Schüler/innen das alleine machen. Sie haben eine bessere Kontrolle, was die Schüler/innen wirklich können. Insbesondere ist es ihnen jetzt möglich zu erkennen, was Schüler/innen in einer dreiviertel Stunde tatsächlich erledigen können, wie ihre Aufgaben ankommen und „was die Kinder mit den Aufgaben anrichten“. Sie merken dadurch schneller, wenn irgendwas nicht klar ist bzw. noch nicht richtig vermittelt ist („dann kann ich in der Stunde besser nachhaken“). Doch die Lehrkräfte erhalten nicht nur ein Feedback über die Schüler/innen, auch die fachfremd arbeitenden Kolleg(inn)en melden sich bei den Aufgaben zu Wort („dass die Kollegen untereinander sagen, das habe ich überhaupt nicht verstanden, wie sollen die Schüler das verstehen“).

Die Lehrkräfte lernen die Schüler/innen besser kennen und bekommen mehr von ihnen mit. Sie sehen jetzt mehr, können sie besser beobachten, sehen genauer, wer wo welche Probleme hat – denn sie haben die Möglichkeit, zwischendurch zu gucken und zu kontrollieren „und auch mal in den Heften zurückzublättern“.

Innerhalb der Lernzeiten kann zusätzlich individuelle Förderung stattfinden. Wenn z.B. eine Mathelehrkraft bei einer Reihe von Schüler(inne)n Probleme feststellt und ein entsprechender Raum zur Verfügung steht, kann spontan geholfen werden („da waren noch sechs bis sieben, die hatten Probleme beim Umrechnen von Längenmaßen; die habe ich mir dann rausgegriffen und habe mit denen das noch einmal geübt“). Es gibt Absprachen über einzelne Schüler/innen, die spezielle Hilfe benötigen („dann gehe ich mit dem Wissen in die Lernzeit und weiß auch, dass ich mir diesen Schüler ein bisschen länger zur Seite nehmen muss“). Hilfreich ist es, wenn sich die Lehrkräfte der parallelen Lernzeitgruppen vorher kurz treffen und darüber sprechen, wer

was übernehmen kann und was heute in den jeweiligen Gruppen angesagt ist.

Erklärungen sind jetzt wieder eindeutiger und klarer. Früher war es häufig so, dass Eltern zu Hause erklärt haben, aber auf eine andere Art, als dies die Lehrkräfte getan haben („dass es wirklich in den Köpfen der Kinder durcheinander ging, dass die am Schluss gar nicht mehr wussten, wie sie es nun machen sollten“).

Für die Schüler/innen bieten Lernzeiten neuartige Umgebungen und Lernerfahrungen in anderen Sozialformen. Die Lernzeiten finden in einem Kontext statt, der offensichtlich Schüler/innen dazu animiert, häufiger Fragen zu stellen. Das sind viele Lehrkräfte aus dem normalen Unterricht nicht gewohnt. Die Schüler/innen können sich stärker in einem selbstgesteuerten Lernkontext bewegen. Sie haben die Möglichkeit zur Teamarbeit, d.h. sie können miteinander lernen, können sich von anderen etwas erklären lassen. Außerdem können sie sich in neuen Aufgabenformaten erproben, denn es können jetzt Aufgaben an einzelne Gruppen gerichtet werden (wie z.B. das Einstudieren eines Theaterstücks oder die Vorbereitung einer Präsentation). Durch die Lernzeit kommt mehr Verstehen ins Spiel, denn es kann ohne Zeitdruck in ggf. kleinen Gruppen erklärt werden.

Auch für die fachfremd in den Lernzeiten arbeitenden Lehrkräfte wird durch die Lernzeiten Vieles in der Schule wieder transparenter. Da sie ständig gefragt werden, wissen sie besser als früher, was in den einzelnen Fächern abläuft.

3.6.4 Kritische Aspekte im Zusammenhang mit den Lernzeiten

Das Zurückverlagern der Hausaufgaben in die Schule nimmt den Eltern ein Stück weit Transparenz und Kontrollfunktion. Sie haben nicht mehr so viele Einblicke, was ihr Kind in der Schule macht, weil die Materialien jetzt häufiger in der Schule bleiben. Einige sehen dadurch die Gefahr, dass die Eltern ihre Verantwortung komplett an die Schule abgeben.

Einige Lehrkräfte beobachten eine Veränderung der Aufgabenstellungen. So können z.B. in einigen Fällen bestimmte Aufgaben (wie z.B. Rechercheaufgaben) nicht mehr gestellt werden, denn dazu müssten die Schüler/innen den Lernzeitraum verlassen und im Computerraum oder in der Bibliothek entsprechende Recherchen vornehmen. Aufgaben, die auf die nächste Stunde vorbereiten, können nicht ohne weiteres gegeben werden, weil zwischenzeitlich keine Lernzeit mehr ist. Möglicherweise – so stellen einige fest – haben deshalb die reproduktiven Aufgaben wieder etwas zu genommen.

Häufig wird darüber berichtet, dass es – insbesondere beim Wochenplanmodell – nicht wenigen Schüler(inne)n schwer fällt, ihre Übungszeiten über die Woche entsprechend einzuteilen; einigen fällt es auch schwer, eine entsprechende Arbeitshaltung in der Lernzeit durchzuhalten und die Zeiten entsprechend zu nutzen („wir haben das unterschätzt, wir haben gedacht, das ginge schneller“). Betont wird, dass die Schüler/innen sich an das neuartige Arbeiten in den Lernzeiten gewöhnen müssen; es braucht eine gewisse Einübung bis die Schüler/innen gelernt haben, die besondere Atmosphäre in der Großgruppe für sich positiv nutzen zu können („hier mussten die mit 26 Kindern...wo der eine oder andere auch mal einen Kommentar los lässt und alle gackern dann los, dann ist die Konzentration weg. D.h. die mussten als erstes Disziplin lernen und da haben wir ziemlich hart und lange dran gearbeitet“).

3.7 Die Doppelstunden als zentrales Organisations- und Rhythmisierungselement

In praktisch allen untersuchten Schulen sind Einzelstunden die Ausnahme, Doppelstunden die Regel. Diese Umstellung war für die meisten zwingend notwendig, weil bei einem Acht- oder Neun-Wochenstundentag es als nicht tragbar empfunden wurde, die Schüler/innen hintereinander mit acht oder neun verschiedenen Fächern zu konfrontieren.

Die Stundentafel kann allerdings nicht durchweg durch Doppelstunden gestaltet werden. An bestimmten Stellen müssen Einzelstunden eingebaut werden, weil einige Schulen daran gebunden sind, die Mittagspause in die sechste Stunde zu legen (so bleiben für den Vormittag zwei Doppelstundenblöcke und eine Einzelstunde), weil die Lernzeitstunden Einzelstunden sind und weil in bestimmten Fächern (wie z.B. die Sprachen) Wert darauf gelegt wird, dass es Einzelstunden gibt. Einige Schulen haben ganz bewusst Doppel- und Einzelstunden eingeplant, um unterschiedlich strukturierte didaktisch-methodische Lernumgebungen und damit eine weitere Variante einer Rhythmisierung zur Verfügung zu haben.

Die Umstellung auf Doppelstunden kann als eine Art stille Revolution angesehen werden, insbesondere dann, wenn der gebundene Ganzttag unter dem Aspekt der Unterrichtsqualität betrachtet wird. Mit dem Doppelstundenprinzip gehen meist deutliche Veränderungen der Unterrichtsgestaltung einher, die im positiven Sinne ganz wesentlich Auswirkungen auf die Unterrichtsqualität haben dürften. Auf die Frage, was durch das Doppelstundenprinzip im Unterricht anders geworden ist, finden sich vielfältige Hinweise:

1. Die Lehrkräfte sind gezwungen, abwechslungsreicher zu unterrichten („weil ich mir was einfallen lassen muss, wie ich die Schüler bei Laune halten

kann“), d.h. es müssen immer wieder Methoden- und Sozialformwechsel eingebaut werden („dass man auch Sachen hat, wo sie sich dann bewegen können, um die Konzentration diese zwei Stunden aufrecht zu erhalten“); jede Art von Gruppenarbeit- und Partnerarbeit ist dadurch einfacher und intensiver möglich. Die Schüler/innen erhalten dadurch größere Spielräume, um miteinander zu kommunizieren, und kooperative Arbeitsphasen gelingen besser.

2. Für das Handwerkliche, das vorher kaum möglich war, steht jetzt häufiger Zeit zur Verfügung; Experimente (z.B. in den Naturwissenschaften) können besser eingeplant werden.
3. Es wird stärker in Einheiten gedacht, die abgeschlossen werden können. Inhalte werden nicht – wie das häufig in 45-Minuten Stunden der Fall ist – abgebrochen, sondern es werden Lernganzen geschaffen; durch die größeren Zeiteinheiten gelingt es, ein neues Thema einzuführen und es zu vertiefen („man kann sich ein Problem vornehmen, das wird dann in verschiedenen Phasen bearbeitet und am Ende kann man sagen, o.K. es ist soweit, dass alle es verstanden haben und dass man keine Hausaufgaben mehr aufgeben muss“). Mit der Fokussierung auf abgeschlossene Einheiten kommt es häufiger vor, dass Gruppenergebnisse vorgestellt werden. Die Schüler/innen können sich Präsentationsformen überlegen und fertigen z.B. Plakate zur Veranschaulichung an.
4. Der Unterricht weist eine andere Choreografie auf. Es gibt in der Mitte eine längere Arbeitsphase, in der die Schüler/innen selbstständig arbeiten können. Diese Zeit war früher sehr begrenzt („meist nur 15 Minuten“); jetzt kann diese eine dreiviertel Stunde betragen und dadurch ist nach Meinung der Lehrkräfte mehr möglich. Die Schüler/innen können sich intensiver mit einem Thema beschäftigen, fühlen sich nicht so bedrängt und unter Druck. Es gibt mehr Übungsphasen, in denen sie selbstständig arbeiten und die dann „im Endeffekt auch so etwas sind wie die Hausaufgabenzeiten“. Auf diese Weise kommen die früher z.T. in Hausaufgaben ausgelagerten Übungsanteile wieder zurück in den Unterricht, sind verzahnter und stehen in einem engeren Sinnzusammenhang mit diesem.
5. Die Lehrkräfte haben mehr Zeit, die Schüler/innen besser kennen zu lernen, sie können sie besser beobachten, weil sie zwischendurch rundgehen und nicht mehr „die ganze Zeit diese Präsenz“ zeigen müssen. Dadurch haben sie mehr Zeit, den Schüler(inne)n individuell zu helfen, sie können sich länger mit Schwächeren beschäftigen. Ihre Funktion wandelt sich von der „Steuerkraft“ für die ganze Klasse zur helfenden Person, die sich einzelnen Schüler(inne)n zuwendet: „In der Einzelstunde bin ich eher derjenige, der vorne steht, der den ganzen Unterrichtsprozess steuert ... und in dem Moment,

wo ich agiere, kann ich die Klasse nur als Gruppe wahrnehmen: Einzelne fallen mir auf, meistens die, die sich besonders hervortun. In dem Moment, wo ich der Gruppe die Aufgaben überlasse und das aus der Hand gebe, verändert sich ja meine Blickrichtung vollkommen; ich sehe den Einzelnen, ich fange an, den Einzelnen zu beobachten, ich habe einen anderen Zugang zu den Kindern und das merken sie auch. Denn in dem Moment, wo ich mich dem Tisch oder dem Einzelnen zuwende, sehe ich ja auch wirklich die Frage oder die Arbeit des Kindes“.

6. Die Arbeitssituation im Unterricht wird insgesamt als ruhiger empfunden („ich fühle mich nicht so gehetzt“); die Schüler/innen arbeiten „leichter und freier“, und die Lehrkräfte selbst fühlen sich weniger belastet. Es wird „lockerer“ gearbeitet, und die Lehrkräfte haben das Gefühl, dass sie mit dem Stoff weiter sind als das früher der Fall war. Insgesamt wird die Arbeit offener empfunden, spontane Interaktionen sind eher möglich, das Planungshandeln spielt nicht mehr die dominierende Rolle und aktuellen Lernbedürfnissen kann stärker entsprochen werden.

Auf der anderen Seite werden auch einige kritische Aspekte vermerkt. Am Anfang braucht es offensichtlich länger, um sich wieder in den Stoff hineinzudenken; die Schüler/innen – sagen einige Lehrkräfte – haben nicht mehr im Kopf, was in der letzten Stunde war („von Freitag bis Mittwoch ist eine lange Zeit“). Die Lehrkräfte sind gefordert, ihre Einheiten besser zu planen, und sie müssen genauer hinschauen, dass sie den Stoff in der vorgegebenen Zeit vermitteln. Vor allem die kleinen Fächer mit einer Doppelstunde pro Woche haben etwas größere Probleme, weil sie mit dem Stoff nicht ganz fertig werden („dann ist in der nächsten Woche vielleicht Feiertag und dann haben die schon zwei Wochen Distanz“). Einige Schulen haben deshalb zusätzlich zur Rhythmisierung mit Doppelstunden für einige kleine Fächer den Epochenunterricht eingeführt („d.h. wir haben vier Stunden Geschichte und im nächsten Halbjahr Religion mit vier Stunden“). Das nimmt die Hektik heraus, die Lehrkräfte sind entspannter und kommen weiter.

Damit die Schüler/innen in dieser neuen Struktur offener und selbstständiger arbeiten können, benötigen sie vorher eine intensive Schulung in Lern- und Arbeitsmethoden („so haben sie eine Art Teppichstruktur, die alles trägt, sie haben ein methodisches Muster, das sie anwenden können, sie sind flexibler und sicherer“).

3.8 Klassenleiterstunden

Klassenleiterstunden sind seit vielen Jahren in Schulen bekannt. Einige der untersuchten Schulen haben dieses Element in spezifischer Weise und sehr bewusst als

strukturelles Element des gebundenen Ganztags arrangiert und eingebaut. Teilweise wurden diese Stunden vom Kollegium speziell für den Ganzttag gefordert, um „eine Stunde für die Kinder zu haben“, und um mehr Zeit zur Verfügung zu haben, in der die Schüler/innen ein Stück auf die ganztagspezifische Arbeit vorbereitet werden können.

Organisatorisch kann zwischen der Ein- und Zweistunden-Variante unterschieden werden. Beide werden als Rhythmisierungselement eingesetzt: die Einstunden-Variante z.B. zu Wochenbeginn, die Zweistunden-Variante z.B. als Klassenleiternachmittag. Einige Schulen ‚fahren‘ dieses Element in Doppelbesetzung, insbesondere dann, wenn zwei Klassenlehrer/innen zur Verfügung stehen.

Inhaltlich kann sehr Vielfältiges stattfinden. Generelle Intention ist sicherlich, mehr Zeit zu haben für die Dinge, die neben dem Fachlichen wichtig sind, die früher aber wegen Zeitmangels meist in die Fachstunden der Klassenlehrkräfte „reingequetscht“ wurden.

Für die meisten stehen neben dem sogenannten Organisatorischen das soziale Lernen (z.B. Lions Quest) und das Methodische (z.B. Methodentraining, Lernen lernen) im Vordergrund. Einige – insbesondere bei zwei Wochenstunden – gehen darüber hinaus und sehen die Möglichkeiten dieses Elements gerade in der Flexibilität, auf bestimmte Bedarfe, Probleme und Bedürfnisse zeitnah reagieren zu können. Es kann eine Runde Englischvokabeltraining sein, ein Spielenachmittag oder eine gezielte Einheit ‚Grammatik‘ (z.B. Fallbildung) mit ausgewählten Gruppen der Klasse, wenn sich zeigt, dass es bei einem erheblichen Teil der Gruppe Probleme gibt. Einige legen deshalb besonderen Wert auf eine Verzahnung mit dem Fachunterricht und greifen in diesen Stunden Impulse von Kolleg(inn)en auf („heute ist in einer der Klassen gerade mal wieder ein größeres Problem zwischen den Mädchen eingetreten, dann kommt unsere Sozialarbeiterin, nimmt sich die Mädchen raus und die beiden Klassenlehrer nehmen sich die Jungs und machen dann spontan etwas mit denen“). Andere haben sogar „ein selbst gestricktes Curriculum“ für dieses Element aufgebaut, um ein kleines Programm zu haben und mit verschiedenen Blöcken von Tätigkeiten spontan aufwarten zu können („macht man immer wieder was anderes, viele Energizer, viele Sachen“).

Die Doppelbesetzung hat den Vorteil, dass Gruppen gebildet werden können („ein spezieller Disziplinfall, wo ich mal mit zwei Schülern raus gehe und die Kollegin macht weiter“) oder dass die Lehrkräfte sich im Teamteaching erproben können.

Das Element erweitert das Spektrum an neu- und andersartigen Lernumgebungen in der Schule. „Es ist nicht Unterricht im klassischen Sinne“, sondern es sind

viele flexible Arbeits- und Begegnungsformen. Gleichzeitig kann die Klassenleiterstunde als eine weitere Facette angesehen werden, mit der der gebundene Ganzttag versucht, seine Rolle als Unterstützungseinrichtung für Schüler/innen zu verstärken.

3.9 Zusätzliche Angebote zur individuellen Förderung

Einige Schulen haben den neu beginnenden Ganzttag zum Anlass genommen, in den Hauptfächern mit einem möglichst großen Förderrepertoire aufzuwarten und zusätzlich zu den Fachunterrichtsstunden und Lernzeiten ein Fördersegment mit eigenen Zielsetzungen und Aufgaben zu installieren. Teilweise wurden – angetrieben durch die gewachsenen Spielräume und Ressourcen – bereits bestehende Förderaktivitäten, die im Rahmen der Ergänzungsstunden durchgeführt wurden, neu zu arrangieren versucht. Auf diese Weise entstanden neuartige Förderelemente, die zum einen dem Aufarbeiten von Lerndefiziten, auf der anderen Seite der Pflege besonderer Stärken der Schüler/innen dienen sollen. Auffallend ist, dass es sich um Elemente handelt, die als Ergänzung zum Fachunterricht und zu den Lernzeiten fungieren. Da es bereits die Lernzeiten als meist verpflichtenden und eng mit dem Unterricht verzahnten Bestandteil gibt, stehen diese Elemente nicht unter dem ‚Druck‘, dem aktuellen Unterricht als ‚Zubringer‘ zu dienen, sondern sie helfen – unter Nutzung unkonventioneller Methoden und Lernformen – zurückliegende Lücken zu schließen oder besondere Herausforderungen zu bieten. Insgesamt kommt mit diesem zusätzlichen Element eine Konstellation zustande, mit der die Förderaktivitäten auf eine breite Basis unterschiedlicher Zugänge gestellt werden. Förderung wird dadurch kompletter und bedarfsgerechter. Generell können zwei Ansätze unterschieden werden: Lernbüros und das sogenannte freie Lernen.

3.9.1 Lernbüros

Dieses Fördersegment hilft Schüler(inne)n, Lerndefizite oder ‚Rückstände‘ zu bearbeiten. Der Klassenverband wird entweder in Deutsch-, Englisch- oder Mathegruppen untergliedert oder die Schüler/innen werden klassenübergreifend bestimmten Lerngruppen zugeordnet. Die Zuordnung ist zeitlich befristet und bezieht sich auf Inhalte, die unabhängig sind von den aktuellen Themen des Fachunterrichts. Für bestimmte Themenbereiche liegen ausgearbeitete Module vor, die in kleineren Gruppen (10 bis 15 Schüler/innen) von einer Fachlehrkraft begleitet werden. Die Bearbeitung erfolgt meist mit spielerischen Mitteln, die helfen sollen, eine bessere Annäherung zu schaffen und damit andere Aktivierungspotentiale der Schüler/innen zu mobilisieren. Mit Hilfe der Lernbüros, die einmal die Woche stattfinden,

können die Schüler/innen wieder Anschluss an den eigentlichen Unterricht gewinnen.

Als Beispiel wird das Thema Sachaufgaben in Mathematik genannt. Hier finden sich Schüler/innen, die Schwierigkeiten haben, Texte von Sachaufgaben zu verstehen, und die deshalb eine Abneigung entwickelt haben („die können Sachaufgaben nicht ertragen“). Dabei wird sich viel Zeit genommen, die Texte langsam durchzugehen und Strategien zum Umgang mit den Texten zu entwickeln. Zur besseren Unterstützung und Veranschaulichung werden Sachaufgaben mit Hilfe von Comics bearbeitet („habe ich vorher noch nicht gemacht, mache ich aber jetzt“). Auf diese Weise wird eine „Schwelle überwunden“, die Schüler/innen haben wieder Spaß daran, Texte zu lesen. Sie nehmen mehr und mehr wahr, dass ihre „Scheu, die sie vorher hatten, eigentlich völlig unbegründet war“.

3.9.2 Freies Lernen

Das sogenannte freie Lernen ist ein Förderelement, das sich sowohl auf den Ausgleich von Lernlücken und -defiziten bezieht als auch den Schüler(inne)n, die keine Lernprobleme haben, zusätzliche Herausforderungen im Sinne der Stärkenförderung bietet. Es geht um Vertiefung, Übung, Wiederholung, Förderung und Forderung.

Für drei Klassen werden sechs Lehrkräfte eingesetzt, die fachbezogen (Deutsch, Englisch, Mathe) in einer Doppelstunde pro Woche die Schüler/innen unterstützen und begleiten. Es gibt thematische Module, die nicht unmittelbar mit dem aktuellen Unterricht zusammenhängen müssen, aber mit diesem durchaus Affinitäten aufweisen können und die je nach Bedarf angegangen werden. Diese Module werden binnendifferenziert bearbeitet, wobei die Zuweisung der Schüler/innen in Abstimmung durch die Jahrgangsteams erfolgt. Die Schüler/innen können zum Teil selbst entscheiden, in welchem Fach sie zusätzlich üben und lernen wollen. In Deutsch sind das z.B. die Module Rechtschreibung, Texte schreiben, Brief verfassen und Sachtexte. Schüler/innen, die besondere Herausforderungen suchen, können sich z.B. in Mathe mit anspruchsvollen Aufgaben auseinandersetzen („die so richtig gerne auch mal knobeln möchten“) oder sich je nach Interesse mit den Aufgaben eines Wettbewerbs beschäftigen (z. B. Mathe-, Lesewettbewerb). Die Schüler/innen arbeiten dabei weitgehend selbstständig, z.T. werden sie außer durch die Lehrkräfte auch durch ältere Schüler/innen unterstützt. Die Module können durch einen Abschlusstest und durch entsprechende Logbucheinträge abgeschlossen werden.

3.10 Zusätzliche freiwillige Angebote

Der Schwerpunkt des Aufbaus des gebundenen Ganztags lag bei den untersuchten Schulen im ersten Jahr hauptsächlich darin, die Pflichtanteile des Ganztags (an drei Tagen jeweils sieben Zeitstunden) zu gestalten. Zusätzliche freiwillige Angebote waren zwar praktisch in allen Konzepten vorgesehen, konnten aber nicht überall in Angriff genommen werden. Selbst dort, wo sie bereits in Teilen verwirklicht werden konnten, stand diese Arbeit nicht im Mittelpunkt des Geschehens, es war eher ein erstes ‚Bewegen‘ in Richtung zusätzlicher Angebote. Eigenständige Ansätze für den gebundenen Ganztags, die eine Verknüpfung mit den anderen Ganztagsangeboten andeuten, kommen praktisch noch nicht vor. Meist sind diese zusätzlichen Angebote ‚angedockt‘ an die bestehenden Angebote des offenen Ganztags (z. B. 13Plus), die an den meisten der besuchten Schulen parallel zum gebundenen Ganztags durchgeführt werden und sich auf die Schuljahre ab Klasse sechs beziehen. Immerhin tragen diese Angebote dazu bei, dass die Schüler/innen des gebundenen Ganztags die Möglichkeit haben, an den Kurztagen ihr Ganztagsbudget auf freiwilliger Basis zu erweitern („das ist für Kinder, die Betreuung brauchen; wenn man Betreuung komplett machen will, dann muss man auch am Dienstag und Freitag länger vorhalten; wer also unbedingt darauf angewiesen ist, kann dann halt an diesen AGs teilnehmen“).

Auch wenn es wenige Erfahrungen in diesem Bereich gibt, lassen sich aufgrund des vorliegenden Datenmaterials drei Ansätze unterscheiden:

1. Zusätzliche Angebote an einem Tag in der Woche; meist am Konferenznachmittag; angeboten werden AGs, z.T. besteht die Möglichkeit des freiwilligen Besuchs einer Hausaufgabenbetreuung, die im Rahmen von 13Plus stattfindet und die vom Träger organisiert wird
2. Zusätzliche Angebote an zwei Tagen, in der Regel an den beiden Kurztagen, angeboten werden AGs, es besteht z.T. die Möglichkeit des Besuchs der Hausaufgabenbetreuung, die vom Träger des offenen Ganztags organisiert wird
3. Zusätzliche Angebote an vier oder fünf Tagen in der Woche; die Angebote liegen zeitlich im Anschluss an den offiziellen gebundenen Ganztags, geben den Schüler(inne)n die Möglichkeit, die Verweildauer an der Schule um ca. eine Stunde (an den Langtagen) zu verlängern; z.T. gibt es die Möglichkeit auch teilweise zwischen AGs und zusätzlicher Hausaufgabenbetreuung zu wählen

Die zusätzlichen freiwilligen Angebote weisen einen sehr unterschiedlichen Ausbaustand auf. Es gibt Angebote mit nur wenigen AGs, die sich meist auf den sportlichen Bereich beziehen, es gibt aber in einzelnen Fällen schon besser ausgebaute Angebote, die AGs getrennt

für die Klassen fünf und sechs bzw. sieben bis zehn ausweisen und die thematisch breiter aufgestellt sind.

Bei der Frage, welcher Anteil der Schüler(innen)schaft des gebundenen Ganztags über die drei Tage hinaus mindestens an einem weiteren Tag freiwillige Angebote in Anspruch nimmt, gelangt man bei den untersuchten Schulen – die allerdings keine repräsentative Stichprobe darstellen – maximal auf einen Wert von 30 %. Meist sind diese Angebote kostenfrei und werden im Rahmen von 13Plus finanziert. Es finden sich Kostenbeiträge für Einzelangebote (z.B. Instrumente lernen) oder Pauschbeträge, die sich halbjährlich um ca. 25 Euro bewegen. Wenn freiwillige Angebote gewählt werden, dann sind es insbesondere Arbeitsgemeinschaften, während die zusätzliche freiwillige Hausaufgabenbetreuung nur noch von sehr wenigen Kindern besucht wird (meist unter 5 %). Für einzelne Schüler/innen ist trotz der Lernzeiten und der eventuellen Fertigstellung der Aufgaben zu Hause die Hausaufgabenbetreuung eine interessante Nische, die weiterhilft: „Ein Schüler, der oft seine Hausaufgaben vergessen hat, ab und zu sollten sie auch mal was zu Hause machen; da hatte ich ihn am Dienstag noch in die Hausaufgabenbetreuung geschickt, das klappt gut, er ist auch sehr zufrieden“. Einen größeren Anteil in der freiwilligen Hausaufgabenbetreuung (15 %) gibt es in jenem Fall, wo in der Schule keine Lernzeit angeboten wird und es den Schüler(inne)n freigestellt ist, die eine Hälfte der Hausaufgaben zu Hause (die andere wird in den Unterricht integriert) oder in der freiwilligen Hausaufgabenbetreuung anzufertigen.

Von den eingesetzten Personen her gesehen sind die zusätzlichen freiwilligen Angebote eine Domäne der externen Kooperationspartner oder Anbieter. Zwar kommen auch Lehrkräfte der jeweiligen Schule, Eltern und ältere Schüler/innen zum Einsatz, das Gros der Angebote wird jedoch von Externen bestritten. Die Schulen arbeiten dabei entweder mit ihrem „alten“ Träger aus 13Plus zusammen, oder es werden Kooperationsverträge z.B. mit Musikschulen, Tanzschulen, Ballettschulen, Vereinen, dem Ponyhof oder bewährten Einzelpersonen geschlossen. Einige Schulen stellen für die Teilnahme an den freiwilligen Angeboten Zertifikate aus („wenn sie ein halbes Jahr durchgehalten haben“) und versuchen dadurch, ein Stück in der Portfolio-Arbeit voranzukommen.

3.11 Zusammenarbeit mit Externen

In den meisten der untersuchten Schulen gibt es eine Zusammenarbeit mit externen Partnern. Meist bestehen Kooperationen in Randbereichen des Systems (z.B. bei der Berufsorientierung). Der konkrete Einsatz im verbindlichen Stundentableau der Schule war aber bisher – abgesehen von Einzelfällen im sportlichen und

kulturellen Bereich innerhalb von AGs – eher die Ausnahme („das System kennt keine Fremden; das ist für ein System eine Herausforderung ohne Ende, sich zu öffnen und andere Personen in dieses System als Lehrer mit aufzunehmen“).

Auch die Einstellungen sind eher ambivalent. Auf der einen Seite gibt es eine deutliche Zurückhaltung, Externe einzuplanen. Die Schulen wollen z.B. die obligatorischen Arbeitsgemeinschaften selbst machen, weil die Lehrkräfte die Schüler/innen in anderen Situationen als denen des Fachunterrichts kennen lernen wollen. Diese Chance wollen sie sich nicht nehmen lassen und das für neue Arbeitsweisen und Beziehungsstrukturen so interessante Feld der obligatorischen Ganztagsangebote einfach den Externen überlassen. Auf der anderen Seite sehen viele die Notwendigkeit, im gebundenen Ganztags deutlich mit den Halbtagsstrukturen zu brechen, d.h. für bestimmte Angebote bewusst keine Lehrkräfte einzusetzen, damit nicht wieder das „Übliche“ die Oberhand gewinnt. In den Veränderungswünschen für die nächsten Schuljahre sind die externen Kooperationen durchaus ein gewichtiger Posten (vgl. Kapitel 3.13 Veränderungswünsche). Dieses Thema steht für eine Reflexion noch an. Was den Umfang der bisherigen Zusammenarbeit mit Externen anbelangt, lassen sich die untersuchten Schulen in drei Gruppen untergliedern:

1. Bei diesen Schulen gibt es bis auf wenige freiwillige Arbeitsgemeinschaften keinerlei Zusammenarbeit und Engagement mit und von Externen im gebundenen Ganztags („wir machen das selbst“).
2. Schulen in dieser Gruppe haben das zusätzliche freiwillige Angebot zum größten Teil auf der Basis von Externen aufgebaut; zusätzlich werden vereinzelt auch in den Pflichtteilen des Ganztags (z.B. obligatorische AGs) Externe eingebunden, wenn die für ein Projekt benötigten Kompetenzen nicht im Kollegium vorhanden sind; außerdem ist man im Bereich der Mittagspause für einzelne externe Anbieter aufgeschlossen, wenn sie für Schüler/innen Spannendes zu bieten haben.
3. In dieser Gruppe befinden sich meist Schulen, die die bewährte Kooperation mit ihrem Träger des 13Plus Angebots fortsetzen und erweitern wollen. Die externen Personen kommen nicht nur in den freiwilligen Angeboten, der Betreuung der Mittagspause sowie in vereinzelt in Pflicht-AGs zum Einsatz, sie werden z.T. auch als Tandempartner der Lehrkräfte in den Lernzeiten eingesetzt.

Bei Abwehrhaltungen gegenüber Externen, insbesondere gegenüber Trägern, werden häufig finanzielle Rahmenaspekte ins Feld geführt. Andere bauen gerade auf die Stärken solcher Träger: „Wir als Schule können das auch nicht selber abrechnen, wir können auch keine Verträge ausstellen; da sind wir zu dem Entschluss gekommen, dass es ganz gut ist, wenn das ein Träger-

verein macht, der auch die notwendigen rechtlichen Grundlagen hat, sich auskennt und entsprechend vernünftig die Verträge abschließt“.

An einigen wenigen Schulen können auch Sozialarbeiter/innen angetroffen werden, die allerdings nicht als Externe fungieren, sondern zum festen Personal der Schule gehören. Diese Personen werden nicht unbedingt in engeren Zusammenhang mit den Ganztagsaktivitäten und -strukturen gebracht, sondern sie sind für bestimmte Aufgaben zuständig (z.B. Hilfe und Unterstützung bei problematischen Schüler(inne)n), die unabhängig sind von der Halb- oder Ganztagsthematik.

3.12 Wahrgenommene Veränderungen im Vergleich zum Halbtage in Klasse fünf

Was ist anders im Vergleich zu früher? Die Lehr- und Leitungskräfte wurden gebeten, ihre Wahrnehmungen und Erfahrungen darüber mitzuteilen, was sich im Vergleich zum fünften Schuljahr in Halbtagsform geändert hat. Dabei sollten sie sowohl ihre Situation als auch die der Schüler/innen in den Blick nehmen.

3.12.1 Wahrgenommene Veränderungen bei den Lehrkräften

„Wir haben mehr Zeit“

Viele empfinden, dass sie jetzt im gebundenen Ganztage mehr Zeit haben („die Dinge sind ruhiger, auch im Tagesablauf“). Das hat einmal damit zu tun, dass die Lehrkräfte – wie sie sagen – den Tag länger denken und ihn damit in den Phasen am Vormittag schon beruhigen können. Zum andern hat es damit zu tun, dass sie vor allem durch die Doppelstunden offensichtlich „Zeit gewinnen“. So ergibt sich durch das Doppelstundenprinzip eine andere Art von Unterricht, „weil man mit einer Doppelstunde anders umgehen muss als mit einer Einzelstunde“. Es gibt z.B. längere Phasen von Gruppen- und Übungsarbeit, so dass die Lehrkräfte nicht mehr „so das Gehetze“ haben. Sie haben mehr Zeit, Dinge zu beobachten, „wieder umzuwälzen und neue Aspekte einzubringen“. Insgesamt wird durch die zusätzliche Zeit der Prozess im Unterricht als ruhiger empfunden, „er ist nicht so hektisch, man galoppiert nicht so durch die Fächer und die Stoffe“. Die Kompetenzen können dadurch nachhaltiger und „verknüpfender“ vermittelt werden („das ist eigentlich so der Kern“).

„Wir nehmen die Schüler/innen mehr als Menschen wahr“

Dadurch, dass mehr Zeit in der Schule verbracht wird, gibt es mehr Gelegenheiten, den Schüler(inne)n in anderen Situationen zu begegnen und sie damit von einer anderen Seite kennen zu lernen. Lehrkräfte essen z.B. gemeinsam mit den Kindern zu Mittag, begegnen ihnen in der Pausenhalle und kommen so mit ihnen auf

eine andere Kommunikationsebene („die Kinder erzählen mir aus ihrem Wochenende, was sie alles gemacht haben, ihren Sorgen und Nöten und dann bin ich nicht mehr nur Lehrer, der Noten geben muss, sondern es entsteht ein persönlicher Kontakt“). In diesem Zusammenhang werden den Lehrkräften auch Situationen stärker bewusst, in denen sie früher häufiger standen: „Ich habe manchmal – wenn man hart sein will – den Eindruck, wir haben Schule an den Kindern vollzogen“. Jetzt gibt es eine andere Nähe. Während früher die Schüler/innen um die Mittagszeit nach Hause gegangen sind, sind sie jetzt bis vier Uhr in der Schule. Die Folge ist, dass die Lehrkräfte sich viel mehr als früher mit den Problemen der Schüler/innen auseinander setzen müssen. Sie haben jetzt kein schlechtes Gewissen mehr, in nur fünf Minuten Probleme klären zu müssen, weil man sonst Stoff verpassen könnte. „Dieses Sich-Zerreißen zwischen Inhalte vermitteln und pädagogisch zu arbeiten“, ist jetzt viel weniger. Sie fühlen sich jetzt stärker in der Rolle der Erziehenden und nicht nur der Unterrichtenden. Das wird dadurch verstärkt, dass der Kontakt zu den Eltern enger wird und es somit mehr Einblicke in das Elternhaus gibt. Immer wieder wird das Mehr an Individualisierung betont: „Jetzt merke ich, was das für eine tolle Sache ist, wenn man Kinder wirklich individuell vor sich hat und nicht nur so als statistische Masse, da geht man mit denen ganz anders um“.

„Es gibt mehr Zusammenarbeit mit Kolleg(inn)en“

Einige Schulen haben bereits für die Lernzeiten und die Klassenleiterstunden das Doppelbesetzungsprinzip eingeführt. Dadurch gibt es mehr Teamteaching und mehr gemeinsames Lernen mit Kolleg(inn)en („das ist jetzt im Stundenplan drin“). Nicht wenige empfinden dies als entspannend und als eine Verbesserung ihrer Arbeitssituation. In der gemeinsamen Arbeit mit anderen Lehrkräften wird die eigene Arbeit häufiger reflektiert, woraus sich ein breiterer Blick für die Schüler/innen entwickelt. Letztere profitieren durch die stärkere Zusammenarbeit, denn daraus resultiert mehr Transparenz. Arbeiten werden häufiger parallel geschrieben, so dass die Schüler/innen sehen können, wo sie innerhalb des Jahrgangs stehen. Außerdem gibt es Absprachen bezüglich der Lernzeiten, die zu einer größeren Verlässlichkeit führen.

„Der Arbeitstag ist länger“

Bedingt durch Entwicklungsaufgaben, die zu Beginn bei einem innovativen Projekt unweigerlich anfallen, ist der Arbeitstag in der Schule für einige Lehrkräfte länger geworden. Sie haben mehr Freistunden, die sie mit Unterrichtsvorbereitungen zu nutzen versuchen. Letzteres gelingt jedoch angesichts der häufig nicht vorhandenen Räumlichkeiten meist nicht in der gewünschten Weise. Für einige ist die Arbeitsbelastung gestiegen und sie haben Angst, dass dies auf Kosten ihres Unterrichts geht. Andere fanden es früher belastender („da hatten wir keine Mittagspause“) und sehen jetzt ihre Arbeits-

situation durch die Doppelstunden als entspannter an („dadurch, dass es Doppelstunden sind, kann ich mich konzentrierter vorbereiten. Ich habe eben nicht sechs verschiedene Unterrichtsstunden am Tag und kann es ruhiger machen, weil ich weniger Einheiten habe. Das finde ich extrem angenehm; ich habe keine Probleme mit dieser Nachmittagsgeschichte“).

3.12.2 Wahrgenommene Veränderungen bei den Schüler(inne)n

Bezogen auf die Schüler/innen nehmen die Lehrkräfte Veränderungen vor allem im Hinblick auf das soziale Miteinander, die Identifikation mit der Schule und die Situation nach der Schule wahr.

„Die Kinder sind enger miteinander verbunden“

Das soziale Miteinander wird nach den bisherigen Erfahrungen der Lehrkräfte stärker gefördert. Die Schüler/innen verbringen das Mittagessen miteinander, sie spielen miteinander und organisieren zusammen ihre Mittagspause („ich stelle fest, meine Klasse hat einen außerordentlichen Zusammenhalt“). Vermerkt wird außerdem, dass die Abgrenzung zwischen den Klassen bedingt durch die Lernzeiten und die klassenübergreifenden AGs weggefallen ist.

„Der Tag ist für die Kinder besser zu verkraften“

Für die Schüler/innen führt der gebundene Ganztags zu einer Beruhigung des Lerntages („das ist gegenüber früher einfach eine andere Welt“). Obwohl die Verweildauer länger ist, wird der Tag von den Schüler(inne)n besser bewältigt, insbesondere weil es die Mittagspause gibt. Zwar haben einige das Gefühl, dass die Schüler/innen gegen Ende des Tages etwas müder werden, trotzdem sind viele erstaunt, wie gut der normale Fachunterricht am Nachmittag funktioniert.

„Die Kinder kommen entspannter nach Hause“

Für die Schüler/innen ist es ein langer Tag in der Schule, aber – so sehen es die Lehrkräfte – für viele Schüler/innen ist es schön, „wenn sie rausgehen und dann auch fertig sind“. Wenn sie jetzt nach Hause kommen, haben sie Freizeit, können sich mit Freunden treffen und sie wissen, dass sie sich nicht mehr an den Schreibtisch setzen müssen („Das erleichtert auch, das zu akzeptieren, so lange in der Schule zu sein, sie gehen nach Hause, und sie wissen, sie müssen nichts mehr machen“).

„Die Kinder identifizieren sich stärker mit der Schule“

Schule wird von den Schüler(inne)n nicht nur als Ort des vormittäglichen Lernens gesehen, sondern auch als Ort, wo sie Zeit mit ihren Freund(inn)en verbringen, wo sie Schule anders erleben, wo sie zusammen spielen und zusammen etwas unternehmen. „Schule ist nicht nur so eine lästige Unterbrechung von Nachmittagen und Abendunterhaltung“, sondern sie wird ganzheitlicher

gesehen. Sie wird zum Lebensraum, und die Schüler/innen identifizieren sich mit ihr. Schule gewinnt dadurch einen größeren Stellenwert; die Schüler/innen fühlen sich heimisch, „gemütlich manchmal“. Interessant sind in diesem Zusammenhang die Beobachtungen einer Lehrkraft, die die Anziehungskraft dieses neuen Lern- und Lebenskontextes unterstreichen: „Ich habe so eine kleine Gruppe von Mädchen, wo zu Hause nicht viel läuft, die nicht gefördert werden, die nicht in den Turnverein dürfen, weil sie türkisch sind, und sie halten sich total gerne hier auf. Die sind am liebsten hier in der Schule. Die kommen auch am Wochenende, um hier im Schulgarten zu arbeiten, weil sie hier ihr eigenes Feld haben. Die sind so gerne hier, die nehmen hier auch noch die freiwilligen AGs, weil sie zu Hause eine so anregungsarme Umwelt haben.“

3.13 Veränderungswünsche

Nicht wenige der Befragten sind erstaunt, wie weit sie bereits innerhalb des einen Jahres gekommen sind („wenn man diesen Schritt erst einmal wagt, dann geht's, aber viele brauchen lange, bis sie überhaupt zu diesem Schritt kommen“). Erklärt werden die Entwicklungsfortschritte mit den Herausforderungen des gebundenen Ganztags, der Anstrengungen und Schritte mobilisierte, die man sonst ohne weiteres nicht gehen würde („und es ist hinzugekommen, dass eine ganz intensive Auseinandersetzung mit Didaktik und Methodik im Kollegium entstanden ist: die Leute beschäftigen sich so wahnsinnig viel mehr damit als vorher, das muss man wirklich sagen“). Möglicherweise wird durch eine solche Innovation der Ehrgeiz provoziert, Dinge neu zu durchdenken. Der gebundene Ganztags erscheint als Einschnitt mit sensiblem Potential, der neue Ideen und alte Visionen aufblühen lässt, weil es dafür jetzt einen offiziellen Raum gibt („die Arbeit im Ganztags macht erfinderisch“).

Nach einem Jahr der Umsetzung ist die Arbeit an der Gestaltung des gebundenen Ganztags in allen untersuchten Schulen noch in vollem Gange. Grundlegende Ansätze der Konzepte konnten angegangen werden, erste Erfahrungen haben bereits im laufenden Jahr zu Veränderungen und Neuansätzen geführt. Alles in allem ist es eine Momentaufnahme eines Prozesses, der noch nicht abgeschlossen ist („wir sind jetzt im Begriff, wo sich das auch alles erstmal einschleifen muss“; „das sind alles so ganz kleine Schritte, ganz kleine Elemente, die erstaunlich gut vorankommen“).

Wenn zu diesem Zeitpunkt nach Veränderungen für die nahe Zukunft gefragt wird, dann können Antworten auf diese Frage Unterschiedliches bedeuten: es können Schritte sein, die bereits angedacht und jetzt endlich umgesetzt werden sollen, oder es können Aktivitäten und Ansätze sein, die der Optimierung und Verbesse-

rung von bisherigen Gestaltungselementen dienen. Veränderungswünsche können auf Wünschenswertes im Sinne einer guten Praxis verweisen, sie können sich aber auch auf neuralgische Punkte beziehen, für die noch nach Lösungen gesucht wird.

Hier können zwei Gruppen von Schulen unterschieden werden. Für die eine Gruppe ist es noch zu früh, bereits Konsequenzen für Veränderungen aus den bisherigen Erfahrungen zu ziehen. Sie sind mit ihrem Grundansatz zufrieden und können häufig wider Erwarten eine positive Bilanz ziehen („wir machen erstmal so weiter, das ist ein bisschen knapp, um zu sagen, wir wollen schon wieder alles ganz neu durchplanen“). Die andere Gruppe steht offensichtlich stärker unter dem Eindruck der bisherigen Provisorien (Räumlichkeiten, Mittagessen) oder hat bereits deutliche Vorstellungen davon, wie mögliche Veränderungen, jetzt meist im Sinne von „Feintuning“, aussehen können.

Zwei Aspekte stehen bei den Veränderungswünschen deutlich im Vordergrund: die Räumlichkeiten und die Mittagspause.

3.13.1 Räumlichkeiten

Dass die Räumlichkeiten oft thematisiert werden, hat sicherlich damit zu tun, dass praktisch alle Schulen in Gebäuden arbeiten, die für einen Halbtagsbetrieb konzipiert worden sind. Zwischenzeitlich gab es bei einigen bereits bauliche Veränderungen (z.B. Anbau einer Mensa), viele neue Ansprüche an Räumlichkeiten entstehen aber durch die neuen Gestaltungselemente (Mittagspause, Lernzeiten) und durch neue Rhythmisierungen und Choreografien des Unterrichts (z.B. Doppelstundenprinzip). Der Ganzttag lässt Gedanken zum Zusammenhang von Lernen und Raumbedarf neu entstehen; die erweiterten Erfahrungsmöglichkeiten machen den Lehrkräften bewusst, dass Räume etwas mit dem Lernen zu tun haben und dass z.B. das Aufteilen der Schüler/innen auf verschiedene Räume das Lernen befördern kann.

Ein höherer Bedarf an Räumlichkeiten entsteht auch dadurch, dass es im gebundenen Ganzttag um die Verbindung von „Lernen, Essen, Ausruhen und Leben“ geht. Viele vermissen vor allem Räume der Ruhe: „Es gibt hier keine Orte der Ruhe, so dass die Pause für niemanden eine Pause ist“; nicht wenige müssen sich auf längere Sicht mit einem Provisorium für das Mittagessen zufrieden geben. Die Wunsch- und Bedarfsliste für Räume spiegelt das sich verändernde methodisch-didaktische Arbeiten in den Fächern wieder. Benötigt werden vor allem Räume

- zum Sich-Zurückziehen („wo man ein Buch lesen und in Ruhe sitzen kann“),
- zum ruhigen Arbeiten in den Pausen („ein Raum,

wo man in Stille arbeiten kann, mit Arbeitsplätzen und Sitzecken“),

- zum Spielen („ein Raum soll zu einem Spielraum werden“),
- für Gruppenarbeiten („soeben übten meine Klassen wieder, eine auf dem Flur, die andere hatte Glück, war gerade ein Klassenraum frei, aber wenn jetzt mehr Schüler/innen im Ganzttag wären, wären diese Räume nicht frei“),
- für Angebote in der Mittagspause („ich biete etwas an, aber wohin gehe ich nun mit denen“),
- die als Zwischen- und Ergänzungsräume genutzt werden, um Gruppen aufzuteilen oder Schüler(inne)n im Rahmen der Lernzeiten unterschiedliche Umgebungen und Arbeitsbedingungen zur Verfügung stellen zu können.

Benötigt werden nicht nur andere und zusätzliche Räume für Schüler/innen, auch die Lehrkräfte haben zusätzliche Raumbedarfe, da sie länger in der Schule sind und inzwischen – insbesondere in den zunehmend anfallenden Freistunden – Arbeiten und Korrekturen in der Schule erledigen müssen. Einige haben sich damit beholfen, dass sie die Lehrerzimmer nicht mehr für Konferenzen nutzen, so dass jede Kraft einen festen Tischplatz hat, an dem die Sachen liegen bleiben können („die Lehrer haben ihre Körbchen da gestapelt, die haben da ihre Tasse stehen, die haben sich auf ihrem Platz ihren kleinen Schreibtisch eingerichtet und wir rütteln da auch nicht dran ... Großraumbüro, da stehen wir auch zu“). Um in Ruhe Arbeiten zu erledigen, werden davon abgetrennte eigene Arbeitsräume benötigt, die mit Computer und Telefon ausgestattet sind („ich bräuchte einen Schreibtisch, den ich abschließen kann und auch ein Telefon und nicht nur eins für 30 Personen und auch Ruhe vor allen Dingen; im Lehrerzimmer ist ja überhaupt keine Ruhe, da kriege ich gar nichts hin“). Lehrerfachräume, wie sie mittlerweile in einigen Schulen üblich sind, können hierbei eine gewisse Entlastung schaffen, aber nur dann, wenn diese Räume nicht von anderen und für andere Zwecke genutzt werden.

Raumbedarfe, die über das ‚Übliche‘ (z.B. Mensa) hinausgehen, sind – so sagen die Befragten – häufig schwer zu vermitteln („da heißt es, das ist übertrieben“). Dabei gibt es viele Ideen, wie in halbtagsstrukturierten Gebäuden neue Räume aufgetan werden könnten: „Sie müssen einfach einmal vom Keller bis zum Dach durch ihr Gebäude gehen und ihre Schule mit ganz anderen Augen sehen. Das habe ich mehrmals gemacht, und wir könnten schon einige Räumlichkeiten dazu kriegen, wenn sie auch klein sind; im Prinzip muss man nicht denken, das war immer so, sondern man muss gucken, ob man da etwas anderes draus machen kann; man muss eben halt nicht denken, dass wir hier jetzt auf einmal einen ‚Mercedes‘ hingestellt kriegen“.

3.13.2 Mittagspause

Vergleichsweise häufig wird bei den Veränderungswünschen die Mittagspause in den Blickpunkt gerückt. Sie hat offensichtlich im ersten Zugang nicht überall die notwendige Aufmerksamkeit erhalten. Einige sind der Auffassung, dass sie mehr Angebote machen müssen, die bewegte Mittagspause stärker ausbauen und dafür sorgen müssen, dass die Angebote geordneter ablaufen und besser angenommen werden. Für nicht wenige ist dieses Element jetzt angelaufen, muss aber deutlich weiterentwickelt werden. Viele erhoffen sich durch die Einbeziehung älterer Schüler/innen, die als Sport- oder Spielehelfer/innen tätig werden sollen, eine deutliche Verbesserung der Pausengestaltung. Ältere Schüler/innen, die dafür speziell geschult werden und in Patenschaftsmodellen agieren sollen, könnten nach Meinung der Lehrkräfte auch für weitere Angebote im Mittagsbereich in Anspruch genommen werden: „Es gibt die Idee, dass ältere Schüler/innen aus Klasse neun oder zehn in der Mittagspause Gitarrenkurse anbieten. Diejenigen, die das durchführen, bekommen wiederum einen Vermerk auf dem Zeugnis dafür, um diesen Aspekt der sozialen Verantwortung stärker hervorzuheben“. Lehrkräfte könnten diese Angebote organisieren und dabei regelmäßig die Wünsche der Schüler/innen abfragen.

Auch die Materialkomponente soll im Mittagsbereich stärker ausgebaut werden. Dies betrifft z. B. Spieletonnen, die auf dem Schulhof aufgestellt werden und mit Sporthelfer(inne)n ‚bestückt‘ werden. Andere denken an einen Bauwagen, der renoviert wird und in dem die Schülervertretung entsprechende Materialien (z. B. Pedalos, Springseile) zur Ausleihe bereithält. Generell wird für diesen Bereich mehr Flexibilität für entsprechende Situationen gewünscht: „Wir brauchen z. B. einen Wagen, der einfach schnell in eine Klasse gerollt werden kann, wo nichts anderes drauf ist als Gesellschaftsspiele, so dass man ganz schnell in die Praxis kommt“.

Über die Räumlichkeiten und die Mittagspause hinaus gibt es eine Reihe weiterer Veränderungswünsche, die singulärer Art sind und interessante Ideen und Ansatzpunkte ins Spiel bringen.

„Mit zwei gleichberechtigten Klassenleiter(inne)n starten“

Da es keine Hausaufgaben mehr gibt, kriegen die Eltern nicht mehr so viel mit, wollen aber trotzdem informiert werden und rufen häufig an. Es gibt einen erhöhten Gesprächsbedarf, der durch eine Klassenlehrkraft nicht mehr zu leisten ist.

„Dass man andere Partner im Boot hat“

Einige erhoffen sich durch die Angebote von Externen mehr Abwechslung; sie wollen nicht alles alleine machen und den Schüler(inne)n auch etwas Anderes bieten („dass das nicht alles hausgemacht ist; ich glaube, dass das für die Kinder auch teilweise attraktiver ist;

die sehen uns den ganzen Vormittag und ich glaube, dass da manchmal der Prophet im eigenen Land auch nicht...“).

„Lernscouts einbeziehen“

Die erfahrenen Ganztagschüler/innen sollen als Helfer/innen bzw. Paten gewonnen werden, „um die neuen Fünfer gleich auf den richtigen Zug zu setzen“. Diese Maßnahme wird unter dem Aspekt der Vernetzung des Ganztags gesehen. Das Prinzip ‚Schüler/innen helfen Schüler/innen‘ scheint im Kontext der Ganztagsarbeit deutlich an Bedeutung zu gewinnen. So wird daran gearbeitet, Selbstlernzentren aufzubauen, wo an den sogenannten kurzen Tagen ältere Schüler/innen anwesend sind, um mit den jüngeren für die Klassenarbeiten zu lernen.

„Zusätzliche Angebote für einen vierten Tag“

In einigen Fällen werden die drei Tage gebundener Ganztags bereits als zu wenig empfunden, und es wird versucht, einen vierten Tag mit ansprechenden und attraktiven freiwilligen Angeboten zu initiieren („wir möchten eine Lehrerstelle kapitalisieren, so dass dann unser freier Träger dienstags zusätzliche Angebote übernehmen kann, so dass wir dann vier Tage haben“).

„Mehr Angebote in Richtung Hobby“

Es gibt auch den Fall, dass Schulen feststellen, dass ihr bisheriges Angebot zu einseitig ist, nicht alle möglichen Stärken der Schüler/innen anspricht und somit ein Ausbau unumgänglich erscheint („wo die Schüler Neigungen entwickeln können, Interessen entwickeln können, so in Richtung Hobby, das muss unbedingt noch ausgebaut werden“).

„AGs klassenübergreifend verzahnen“

Schulen, die ein breit gefächertes AG-Angebot haben, können dieses nicht mit dem neuen Jahrgang beliebig erweitern („wir haben jetzt sechs oder sieben AGs nebeneinander und da können wir nicht, weil wir 124 Kinder mehr kriegen, zehn daraus machen; wir haben weder das Personal noch die Räume; wir werden es so machen, dass wir die verzahnen“). Darüber hinaus werden AGs verstärkt in Doppelstunden angeboten („die Roboter-AG in 45 Minuten hat sich nicht als sinnvoll erwiesen; bis die Geräte rausgeholt, die Programme angeworfen und hochgefahren sind, kann man sie schon wieder abbauen; aber eine Schach-AG in zwei Stunden würde Kinder vielleicht überfordern“). Eine größere Vielfalt kann dadurch erreicht werden, dass AGs nicht mehr für ein ganzes Jahr festgelegt werden, sondern dass jedes Halbjahr ein Wechsel vorgenommen wird.

„Fächer zusammenpacken“

Um Zeit einzusparen und inhaltliche Entzerrungen vorzunehmen, denken einige daran, inhaltlich affine Fächer zusammenzupacken („Frage wäre, warum tut sich Poli-

tik und Geschichte nicht zusammen und haben es über einen längeren Zeitraum und man macht aus vier dann drei Stunden; denn wir haben ja vom Land die Möglichkeit, Unterrichtsvorhaben zu machen, d.h. wir können es beantragen und sagen, wir probieren es aus; das würde den Kindern mehr Freiraum bringen“).

3.14 Empfehlungen für das Gelingen des gebundenen Ganztags

Gewissermaßen als Resümee ihrer bisherigen Erfahrungen haben die befragten Schulleitungen Empfehlungen abgegeben, die als Tipps für zukünftig beginnende gebundene Ganztagschulen aufgefasst werden können. Diese Empfehlungen können in drei Gruppen untergliedert werden: in Empfehlungen zu den Gestaltungselementen des gebundenen Ganztags, zu den Akteuren und zu wichtigen Strategien und Haltungen.

3.14.1 Empfehlungen zu Gestaltungselementen

„Diese Entschleunigung ist ganz wichtig“

Mit besonderem Nachdruck wird auf das Doppelstundenprinzip verwiesen, das eine andere Rhythmisierung der Lehr- und Lernprozesse und damit mehr Ruhe in den Alltag der Schulen bringt.

„Einen ganz starken Blick auf die Hausaufgaben“

Weil Hausaufgaben für Schüler/innen und für Eltern eine große Belastung darstellen, gilt es, dieses Problem schulintern mit Hilfe der Lernzeiten zu lösen. Diese werden als zentrales Element des gebundenen Ganztags angesehen.

„Dieses Mehr in der Schule betonen“

Als eine wesentliche ‚Gewinnsituation‘ des gebundenen Ganztags werden die zusätzlichen Angebote für Schüler/innen betrachtet – insbesondere jene im musisch-kulturellen Bereich. Für sie gilt es, besondere Settings zu etablieren (z.B. Werkstattunterricht) und damit neue Lern- und Arbeitsformen in die Schule einzuschleusen.

„Die Mittagspause als Knotenpunkt“

Als ein zentrales Scharnier der Rhythmisierung wird die Mittagspause herausgestellt: Wichtig erscheint den Schulleitungen, dass es ein Konzept dafür gibt und dass vielfältige Räumlichkeiten dafür zur Verfügung stehen. Ein „vernünftiges Mittagessen“ erscheint in diesem Zusammenhang als eine wichtige Voraussetzung für einen funktionierenden Ganztag.

„Infrastruktur für das andersartige Lernen“

Von Anfang an ist darauf zu achten, dass es genügend räumliche und personelle Möglichkeiten gibt, um für

die Schüler/innen unterschiedliche Arbeits- und Lernumgebungen bereitzuhalten („um von der Großgruppe auch hier und da mal weg zu kleineren Gruppen zu kommen“). Empfohlen werden z.B. Lernzentren, die durchgehend geöffnet sind und den Schüler(inne)n nicht nur in den Pausen, sondern auch für Gruppenarbeiten zur Verfügung stehen.

3.14.2 Empfehlungen zu den Akteuren

„Akzeptanz schaffen“

Der Umbau von der Halbtags- zur Ganztagschule muss behutsam erfolgen. Am Anfang wird man nicht alle unter einen Hut kriegen, aber es ist wichtig, dass versucht wird, immer alle irgendwie mitzunehmen. Das bedeutet, dass keine Beschlüsse gegen die Kolleg(inn)en durchgesetzt werden dürfen, dass immer wieder mit dem Kollegium gesprochen werden muss und dass nichts gemacht wird, „wo das Kollegium nicht hinter steht“. Allerdings muss es so etwas geben wie eine Meinungsführerschaft, die dann andere mitzieht.

„Mit motivierten Kolleg(inn)en einsteigen“

Wichtig ist, mit jenen Kolleg(inn)en zu beginnen, die auch wollen („dass wir so stark sind liegt daran, dass wir drei Klassenlehrer haben, die so was von engagiert sind, die haben das Ganze gezogen“).

„Eltern mitnehmen“

Eltern haben das Bedürfnis, ihr Kind gut versorgt unterzubringen; dazu benötigen sie reichlich, frühzeitig und regelmäßig Informationen („dass man vorinformiert, dass man während der Eingangsphase informiert“). Interessant ist die Empfehlung, bei der Information des neuen Jahrgangs Eltern mit eigenen Ganztags Erfahrungen einzubeziehen („die haben so begeistert von dem Ganztag gesprochen, wenn wir das gemacht hätten, dann wäre uns das als Werbung ausgelegt worden“).

„Man muss die Unterstützung vom Schulträger haben“

Da es „ein heftiger Weg ist“, ist es wichtig, dass die Schulen darauf bauen können, den Schulträger hinter sich zu haben. Man kann nicht gegen Widerstände den Ganztag einführen, man kann es aber auch nicht machen, ohne bestimmte Dinge zu prüfen – „ob das personelle Dinge, ob das räumliche oder strukturelle Dinge sind“.

3.14.3 Empfehlungen zu Strategien und Haltungen

„Ein gutes Konzept überlegen“

Eine wichtige Empfehlung ist, den Ganztag mit einem Konzept auszustatten. Es genügt nach Meinung der Schulleitungen nicht, nur zu sagen, dass nachmittags geholfen wird und AGs angeboten werden, sondern der Ganztag muss mit einem Profil gefüllt werden („denn sonst war das eine schöne Kirmes und das war’s“). Bevor

die Schulen anfangen gilt es, Stärken und Schwerpunkte herauszustellen und eine Botschaft auf den Weg zu bringen („es muss eine Sinnggebung sein, warum das Kind da ist“). Die Schulen sollen überlegen, was sie wirklich möchten und brauchen, und sie müssen bereit sein, auch unkonventionelle Wege zu gehen („der Beamte mit den Ärmelschonern muss da raus“).

„Mit anderen Schulen austauschen“

Der Austausch mit anderen Schulen wird deshalb als wichtig angesehen, weil die Schulen besser erkennen können, wie weit sie mit ihrem Konzept sind und ob sie intensiv genug über bestimmte Aspekte nachgedacht haben. Außerdem – so wird gesagt – „muss man nicht jedes Mal das Rad neu erfinden“.

„Den Bedarfsfall abgleichen“

Empfohlen wird, sich regelmäßig durch Umfragen bei den Akteuren (Schüler/innen, Eltern) zu erkundigen, welche Wünsche sie haben und wie bestimmte Angebote angenommen werden.

„Unbedingter Vorrang des Stundenplans auf den Ganztagsstart“

Mindestens für das erste Jahr wird es als ratsam angesehen, den Klassen mit gebundenem Ganzttag bei der Stundenplangestaltung einen gewissen Vorrang einzuräumen. „Am Anfang darf es nicht knirschen“, so die Botschaft, sonst wird die Zukunft nicht sehr günstig gesehen.

„Sich mutig darauf einlassen“

Es wird immer gute Argumente geben, es nicht zu machen („durch enormes Bedenken tragen“). Es scheint jedoch ratsam, sich auf den Weg zu begeben, auch wenn nicht alles ideal ist. Eine Portion Gelassenheit scheint wichtig, schon deshalb, weil es als Prozess zu sehen ist. Einige legen die Latte bewusst zu Beginn nicht so hoch, haben dafür einen umso eindringlicheren Rat: „Kümmere dich erst mal, dass das mit dem Mittagessen klappt“.

4 Ergebnisse der Schüler(innen)interviews

4.1 Wahrnehmung des gebundenen Ganztags aus Schüler(innen)sicht

Wie nehmen die Schüler/innen ihre Schule im Vergleich zu einer Halbtagschule wahr? Worin liegen für sie die wesentlichen Unterschiede zwischen einer Ganztags- und einer Halbtagschule? Obwohl etwa die Hälfte der befragten Schüler/innen nie eine Halbtagschule kennen gelernt hat, weil sie in der Grundschule im offenen Ganztag waren, gibt es klare und dezidierte Aussagen zu den für sie wichtigen Unterschieden. Die beiden hauptsächlichsten Unterscheidungsmerkmale liegen zum einen in der Tatsache, dass es mehr Stunden gibt und sie folglich länger in der Schule sind, und zum anderen, dass sie eine Mittagspause haben, in der sie Essen, aber auch Spielen können. Außerdem werden die Unterschiede zum Halbtags-Tag darin gesehen,

- dass sie die Hausaufgaben jetzt in der Schule machen („wir haben eine Extra-Arbeitsstunde, wo wir Hausaufgaben machen“),
- dass sie Hilfe bekommen bei den Hausaufgaben („wenn wir Hilfe brauchen, dann helfen die uns“, „wir kriegen Hilfe von den Schülerhelfern“),
- dass sie sich gegenseitig helfen („und dann helfen wir der manchmal und danach schreibt die eine gute Note“),
- dass sie für Arbeiten und Tests in der Schule üben („wer nicht so gut ist, kann hier üben“).

Den Schüler(inne)n wird der Ganztags-Tag vor allem als Unterstützungsagentur bewusst. Das ‚Unterstützt werden‘ bzw. ‚Hilfe bekommen‘ scheint für nicht wenige ein bemerkenswertes Merkmal ihrer neuen Schule zu sein.

4.2 Einschätzungen zu ausgewählten Gestaltungselementen

Innerhalb der Interviews wurden die einzelnen Gestaltungselemente des Ganztags angesprochen. Die Schüler/innen waren dabei aufgefordert, die Aktivitäten innerhalb dieser Elemente zu beschreiben, Vorteile und Probleme aufzuzeigen und ggf. Verbesserungsvorschläge einzubringen.

4.2.1 Mittagspause

Innerhalb des Ablaufs des Schultages scheint der Mittagspause von den Schüler(inne)n eine große Bedeutung beigemessen zu werden. Sie findet immer wieder Erwähnung, und es gibt meist nur positive Stellungnahmen und Bewertungen. Sie wird als ein besonderes Element angesehen („das ist sozusagen die Freistunde“) und scheint das eigentliche Kontrastprogramm zu den sonstigen Aktivitäten des Tages: „Für mich ist das Wichtigste, dass man auch mal was anderes macht als immer nur am Tisch zu sitzen und Aufgaben auszurechnen“. Die Mittagspause wird deshalb als Kontrastprogramm wahrgenommen, weil die Schüler/innen mehr Zeit für sich haben und „nicht immer so von den Lehrern beobachtet werden“. Die Schüler/innen sehen den Vorteil der Mittagspause vor allem darin, sich „so richtig regenerieren“ zu können, d.h. „abschalten zu können“, sich ausruhen, aber ggf. auch sich austoben zu können. Für die Schüler/innen ist wichtig, dass sie dies alles mit ihren Freund(inn)en tun können („dass man auch was mit Freunden machen kann, obwohl man in der Schule ist“). Die Schule stellt mit der Mittagspause ein Gestaltungselement bereit, das insbesondere den Bedürfnissen nach sozialer Eingebundenheit und Autonomie gerecht wird.

Die Schüler/innen entwickeln innerhalb der Mittagspause unterschiedliche Gewohnheiten. Einige suchen immer dieselben Aktivitäten („wir spielen immer Fußball“), andere haben bestimmte Schwerpunkte, wechseln aber auch („manchmal wiederholt sich das schon“), für wieder andere ist die Abwechslung das Interessante: „Ich finde es auch immer abwechslungsreich, weil alle Spiele machen eigentlich meistens Spaß; von daher kann man an unterschiedlichen Tagen unterschiedliche Sachen machen“. Der von den Schüler(inne)n bezogene auf dieses Element empfundene Autonomie- und Freiheitsspielraum spiegelt sich in der folgenden Aussage gut wieder: „Das ist so als würde man sich mit Freunden verabreden, nur dass man halt noch viel mehr Möglichkeiten hat, irgendetwas zu machen“.

Interessant ist, dass bei der Frage nach den Aktivitäten in der Mittagspause das Mittagessen vergleichsweise wenig angesprochen wird. Die Schüler/innen denken

vor allem an das, was sie nach dem Mittagessen tun, und dies lässt sich – wie die folgende Aufstellung zeigt – über alle Schulen hinweg in zahlreiche und vielfältige Kategorien auffächern:

- Sportliche Betätigungen – wie Fußball, Hockey – im Freien („wir spielen auch immer gegen eine andere Mannschaft“),
- Spielen an Geräten – z.B. Tischtennisplatten – auf dem Schulhof („ich hole mir Tischtennisschläger und einen Ball, dann spiele ich mit Freunden“),
- Sportliche Aktivitäten und Angebote – wie Waveboard, Basketball, Fußball oder Hip-Hop – in der Turnhalle („unsere Lehrerin hatte nämlich die Idee, Hip-Hop zu machen in der Turnhalle“),
- Spiele an Geräten – z.B. Billard, Kicker – innerhalb des Gebäudes („das ist lustig, man kann sich frei bewegen und unterhalten, funkt keiner dazwischen“),
- Spiele mit Spielekisten („da kann man auch richtig gut mit spielen“),
- Spielgeräte – wie z.B. Kettcars – zum Ausleihen („da musst du ein Pfand abgeben“),
- Gruppenspiele – wie z.B. Verstecken, Fangen – auf dem Schulhof („ich finde es einfach toll, wir spielen in jeder Pause auf dem Hof, da ist ein Gebüsch und da spielen wir jeden Tag Verstecken, Fangen...“),
- Spielaktivitäten mit den sogenannten Spielepädagog(inn)en, d.h. älteren Schüler(inne)n („wir können die fragen, ob die mit uns ein Spiel spielen“),
- Gesellschaftsspiele im Klassenraum, in der Spielothek („da gibt es Spielmöglichkeiten in einem Schrank, z.B. Monopoly“),
- Lesen in der Bibliothek („da kann man sich Bücher rausnehmen“),
- Spielen im Computerraum („mittwochs kommt der Informatiklehrer, da gehen wir zum Informatikraum und spielen mit dem Computer“),
- Entspannung im Ruheraum („da liegen einfach so Säcke, da kannst du dich ausruhen, hörst ein bisschen Musik, aber da musst du auch leise sein“),
- Zusammensein mit Freund(inn)en („dann setzen wir uns auf die Treppe und quatschen“),
- Musisch-künstlerische Angebote wie Jonglieren, Kalligrafie, Malen, Arbeiten mit Ton und Gips („das ist eigentlich ganz locker, das ist eher so wie ein Hobby“),
- Hausaufgaben machen („wenn wir was vergessen haben, da gibt es eine Hausaufgabenbetreuung, da können wir hingehen“),
- Vokabeln lernen („wenn wir nach der Mittagspause eine Englischarbeit schreiben, können wir im Bistro – das ist ein Raum mit Tischen und Stühlen – Vokabeln lernen“),
- Aktivitäten außerhalb der Schule („da ist eine Mutter, die mit den Kindern, die sich in eine Liste eingetragen haben, zum Spielplatz geht“).

Bei der Frage, was sie bezogen auf die Mittagspause nicht so gut finden, wird immer wieder auf die Kürze

dieser Pause verwiesen („man braucht ja auch schon ziemlich viel Zeit für das Essen“); außerdem wird manchmal die Enge beklagt, die auf dem Schulhof herrscht („da sind halt immer die Älteren und dann kommen wir da halt nicht richtig zum Spielen; da sind dann auch immer so viele drauf, das passt eigentlich auch gar nicht richtig“). Verbesserungsvorschläge betreffen vor allem die Spielgeräte, von denen es meist zu wenige gibt („wir hätten gerne noch mehr Tischtennisplatten, da muss man manchmal auch an der Wand spielen“) sowie die ‚Infrastruktur‘ der Möblierung im Umfeld des Mittagessens („vielleicht noch ein paar mehr Tische, denn manche meinen, sie hätten den Tisch zuerst...“).

4.2.2 Obligatorische Arbeitsgemeinschaften

In den gebundenen Ganztagschulen sind die obligatorischen Arbeitsgemeinschaften bewusst als neuartige Lern- und Arbeitssettings konfiguriert, in denen über den normalen Unterricht hinausgehende Erfahrungen ermöglicht werden sollen. Wie werden diese Elemente, die meist extracurricular angelegt und ohne die übliche Leistungsbewertung operieren, von den Schüler(inne)n wahrgenommen? Welche Bedeutung und Rolle kommt ihnen im Spektrum der Angebote insgesamt zu?

Für die Schüler/innen sind die obligatorischen Arbeitsgemeinschaften, die meist im musisch-kulturellen oder sportlichen Bereich angesiedelt sind, ein deutliches Kontrastprogramm zum normalen Unterricht („das Profilfach ist ja auch wahrscheinlich dazu da, dass man in bestimmten Fächern auch Spaß haben kann“). Dieses kann an fünf Aspekten festgemacht werden:

1. Mitentscheidung und Partizipation erproben

Die Schüler/innen empfinden in vielen dieser Angebote, dass sie selber mehr mitentscheiden und mitgestalten können („also wir können das Thema wählen, also abstimmen, wir können auch ziemlich viel selber entscheiden“). Teilweise kann von einem aktiven Erproben von Partizipation gesprochen werden, wenn die Schüler/innen die Angebote mit ihren aktuellen Präferenzen koppeln können: „Z.B. in Akrobatik, man kann aussuchen, was man machen möchte; wenn jemand jetzt keine Lust hat, einen Radschlag zu machen, dann sagt man das dem Lehrer und dann kann man vielleicht irgendwas anderes machen; beim Sportunterricht kann man das nicht sagen, da muss man es trotzdem machen“.

2. Spezialkenntnisse erwerben

Die Angebote bieten die Möglichkeit, Spezialkenntnisse zu erwerben, die im normalen Unterricht nicht vorkommen, die jetzt besser abgerufen werden können, weil sie zu den Präferenzen der Schüler/innen passen: „Man lernt halt bei der Ballschule wie man richtig dribbelt und so richtig abschießt beim Fußball und wie man richtig mit dem Ball umgeht. Bei Schach lernst du

verschiedene Taktiken wie du am besten den Gegner, wie der einen Fehler macht“.

3. *Kennen lernen einer anderen Lernumgebung mit anderer Rolle der Lehrkraft*

Auch die Arbeits- und Herangehensweise scheint in vielen der Arbeitsgemeinschaften eine andere als im normalen Unterricht. Häufig werden die Situationen mit dem Adjektiv „lockerer“ umschrieben. Gemeint ist damit, dass es nicht so streng ist, dass man mehr „Spaß hat“, d.h. aus sich herausgehen kann. Dies betrifft solche Themen, die vermeintlich eher normalen Unterricht vermuten lassen, wie z.B. Astronomie. Auf die Einlassung eines nichtbeteiligten Schülers („das stelle ich mir so wie normale Schule vor“) entgegnet ein Teilnehmer: „Das finde ich eher nicht, weil wir gucken Filme und dann müssen wir manchmal auch Plakate machen; ich finde nicht, dass es wie Unterricht ist, da steht nicht der Lehrer vorne und erzählt immer was und wir müssen mitschreiben, sondern dass wir uns Bilder angucken und über die Sterne reden“.

4. *Kennen lernen neuer (außergewöhnlicher) Arbeitsformen*

Alternative Arbeitsformen gehören ebenfalls zum Kontrastprogramm der Arbeitsgemeinschaften. Dadurch kann das Methodenspektrum der Schüler/innen erweitert werden: „In ‚Lesen‘ machen wir jetzt so ein Projekt mit dem Fernsehen, so eine Reportage über bestimmte Sachen“. Auch der handlungsorientierte Zugang findet bei den Schüler(inne)n großes Interesse (Beispiel ‚Englisch-Drama-AG‘: „Das macht Spaß, weil wir lernen was dazu, wie man das alles ausspricht und was das heißt“).

5. *AGs als Rhythmisierungselement erleben*

Die Schüler/innen erleben bewusst, dass solche Elemente wie die Arbeitsgemeinschaften als Rhythmisierungselemente des Lernens eingesetzt werden. Sie haben solche Situationen noch wenig erlebt, deshalb wird es ihnen in der Abfolge der Angebote eher bewusst. Viele dieser Angebote werden wegen ihres lockeren Charakters als entspannter empfunden: „Ist auch nicht so heftig, weil wenn wir hart gearbeitet haben, dann dürfen wir noch Entspannung haben“.

Es ist wichtig, dass die Schüler/innen in dem Angebot das Richtige und Passende für sich finden, ansonsten kann die Befindlichkeitslage deutlich kippen: „Wenn man sich eine AG falsch ausgewählt hat, dann macht das keinen Spaß, weil man kann nicht mittendrin wechseln“. Um diese neue Qualitäten des Lernens erleben zu können, müssen die inhaltlichen und organisatorischen Strukturen dieser Angebote mit den Präferenzen der Schüler/innen in Einklang stehen. Vielleicht sind dazu sogenannte Schnupperangebote hilfreich.

4.2.3 Lernzeiten

Lernzeiten und Arbeitsstunden sollen dazu beitragen, dass die Schüler/innen ihre (Haus-)Aufgaben ausschließlich oder zum größten Teil in der Schule erledigen können. Die Einschätzungen der Schüler/innen zeigen, dass dies im Wesentlichen zutrifft und trotzdem – nicht bei allen, aber bei vielen – noch größere Anteile der Aufgaben zu Hause erledigt werden müssen. Im Vergleich zur Grundschule ist dies deutlich weniger („sogar weniger als in der Grundschule“). Der Umfang der verbleibenden Aufgaben für zu Hause variiert zwischen „die Hälfte in der Schule, die Hälfte zu Hause“ über „jeden zweiten Tag eine halbe Stunde“ bis hin zu „ich schaffe alles in den Arbeitsstunden“. Der Umfang der zusätzlichen Hausarbeit hängt von den individuellen Voraussetzungen, Arbeitsgewohnheiten und Lernhaltungen ab („eigentlich schon, wenn man da richtig dran arbeitet und nicht irgendeinen Quatsch macht“); darüber hinaus spielt sicherlich eine Rolle, ob von der Schule drei, vier oder fünf Stunden offizielle Lernzeiten zur Verfügung gestellt werden und welche Möglichkeiten Schüler/innen noch haben, in der Schule im freiwilligen, informellen Rahmen ihre Aufgaben zu bewältigen (z.B. zusätzliche freiwillige Hausaufgabenbetreuung, Anfertigen von Hausaufgaben in der Mittagspause in einem eigens dafür zur Verfügung gestellten Raum – „ich fange meistens schon in der großen Mittagspause damit an“). Ob mehr oder weniger Aufgaben zu Hause zu machen sind, hat auch damit zu tun, ob es in den Nebenfächern weiterhin Hausaufgaben gibt („meistens bekommen wir in den Nebenfächern gar nicht so groß Hausaufgaben auf“; „in Erdkunde schaffen wir die Aufgaben meistens noch am Ende der Stunde, dann haben wir das halt schon direkt fertig“).

Indirekt Aufgaben zu Hause fallen dort an, wo die Schüler/innen z.B. mit dem Wochenplan nicht ganz fertig werden („dann muss ich das übers Wochenende bearbeiten“). Für bestimmte Aufgaben scheint das häusliche Milieu für einige besser geeignet („z.B. so kreative Sachen, die man einfach nicht so gut dort machen kann, weil man zu Hause noch besondere Sachen hat, z.B. Muscheln, die man da noch einfügen kann“). Für zu Hause bleiben schließlich häufig das Lernen von Vokabeln oder das Üben für Klassenarbeiten („für Vokabeln oder für Klassenarbeiten lerne ich eigentlich lieber zu Hause, weil ich da auch so Material habe mit Büchern“).

4.2.3.1 Beschreibung der Arbeitssituation in den Lernzeiten

In den Lernzeiten finden die Schüler/innen eine andere Arbeitssituation vor als sie sie vom Aufgabenmachen zu Hause gewohnt sind. Sie müssen sich in eine vergleichsweise große Gruppe einfügen und bestimmte Regeln und Rituale befolgen. Gerade diese besondere Arbeits-

situation ist es, die die Schüler/innen bei der Frage nach den Lernzeiten als erstes herausstellen:

- „Silentium bedeutet Ruhe, also den Nachbarn nur kurz fragen; wenn man mit dem Lehrer reden möchte, kann man sich an die Tafel schreiben, dann kommt der Lehrer zu dieser Person“
- „wir müssen ganz still arbeiten, damit wir die anderen nicht stören“
- „es gibt bestimmte Lehrer, die machen ganz lange das Leise-Zeichen“
- „in den ersten 20 Minuten sollen wir alle still sein, da darf keiner reden, da dürfen wir höchstens Zettel schreiben oder Zeichen machen. Und dann die zweiten 20 Minuten dürfen wir uns dann mit einem Partner zusammensetzen, aber auch nicht dann laut werden“
- „wenn wir aufzeigen, dann kommt der Lehrer zum Platz oder man geht nach vorne“
- „erklärt für alle wird, wenn das öfter gefragt wird“

Trotz des diszipliniert stillen Arbeitens gibt es wechselnde Arbeits-Konstellationen in den Lernzeiten:

- „manchmal alleine, manchmal zusammen“
- „meine Freunde fragen mich ganz oft, wie das geht“
- „da hat man Nachbarn oder welche, die hinter einem sitzen; dann fragen die einen was und dann fragt derjenige den was und dann geht es halt immer hin und her und irgendwie bekommt man dann die Aufgabe raus“
- „wir haben es halt immer so, die Jungs arbeiten immer zu fünft, zu sechst zusammen, ich arbeite immer mit fünf bis sechs Mädchen“
- „wenn man nichts mehr zu tun hat, hat der Lehrer drei Ordner Englisch, Deutsch, Mathe; da kann man sich mit beschäftigen“

4.2.3.2 Vorteile der Lernzeiten

Welche Vorteile sehen die Schüler/innen durch die Lernzeiten? Welche Hilfen erhalten sie dadurch?

„Dass man nachmittags keine Hausaufgaben machen muss“

Wenn die Aufgaben in der Schule erledigt werden können, haben die Schüler/innen zu Hause mehr Zeit für andere Dinge („dann können wir uns zu Hause ausruhen“). Wichtig ist, dass Zeit bleibt, um sich mit Freund(inn)en zu verabreden („mit den Hausaufgaben ist man halt nie fertig geworden und konnte sich auch nicht mehr verabreden; hier wird man halt in der Schule fertig und kann dann noch ins Freibad gehen“). Sie sehen sich günstiger im Vergleich mit Schüler(inne)n aus dem Halbttag („wenn ich nach Hause komme, sitzt meine Schwester eigentlich immer noch an den Hausaufgaben und ich bin schon fertig“). Im Übrigen berichten einige Schüler/innen von einer nicht besonders günstigen Arbeitssituation zu Hause („ich habe zu Hause zwei Geschwister und wenn

dann noch die Freundin dabei ist, dann steht irgendwie das ganze Haus auf dem Kopf“).

„Da kann man halt die Lehrer fragen“

Ein wesentlicher Vorteil gegenüber den Aufgaben zu Hause wird vor allem darin gesehen, dass Lehrer/innen gefragt werden können, wenn man etwas nicht weiß („wenn man was nicht versteht, da kriegt man Hilfe“, „wir können bei den Lehrern nachfragen“). Dies ist ein Fortschritt im Vergleich zu den Aufgaben zu Hause, wo vielleicht die Eltern nicht weiter wissen oder etwas falsch erklären („zu Hause da kann man nur die Eltern fragen und die wissen auch nicht immer das Richtige“). Die Lehrkräfte wissen direkt Bescheid und können korrekte Antworten geben („wenn man etwas falsch macht, dann kann der Lehrer das gleich korrigieren und man lernt es nicht gleich falsch“).

„Man kann zusammen Hausaufgaben machen“

Für die Schüler/innen ist es wichtig, dass sie nicht allein sind, sondern mit anderen zusammen Hausaufgaben machen können. Sie finden es gut, dass sie ihren Nachbarn ansprechen und dass sie sich gegenseitig abfragen können. Es macht ihnen mehr Spaß, wenn sie ‚Leute‘ neben sich sitzen haben und sie sich gegenseitig aushelfen („in der Schule habe ich meine Freunde, die können mir dann auch mal helfen, wenn ich was nicht verstehe; ich bin nicht so gut in Mathe, sehr viele meiner Freunde sind gut in Mathe, dann helfen die mir halt in Mathe, ich helfe denen in Englisch, so ist es ein Austausch“).

„Man lernt selbstständig zu arbeiten“

Die Schüler/innen schätzen an der Lernzeit, dass sie hier das selbstständige Lernen lernen können. Sie begründen dies damit, dass sie in der Lernzeit – insbesondere wenn sie einen Wochenplan haben – ihre Arbeit einteilen müssen („dass man lernt, sich die Arbeit aufzuteilen“), dadurch auch flexibler werden und mehrere Tage innerhalb der Woche nutzen können, um die Aufgaben zu erledigen („wenn wir z. B. Matheaufgaben bekommen haben, aber einen Tag später eine Englischarbeit schreiben, dann übe ich schon für die Englischarbeit“).

„Gezielt üben für Arbeiten“

In der Lernzeit können sich die Schüler/innen gezielter auf die Arbeiten vorbereiten, sie können sich kurz vor Arbeiten Dinge, die sie nicht verstanden haben, noch einmal erklären lassen. Dadurch werden sie sicherer und zuversichtlicher („gestern war meine Klassenlehrerin in der Lernzeit; da hat die extra einen anderen Lehrer geholt, einen Mathelehrer, und der hat uns das gründlich beigebracht in der Lernzeit. Dann konnten wir das auch besser; heute haben wir die Arbeit geschrieben, da fand die halbe Klasse, dass die Arbeit leicht war, weil wir das ja vorher geübt haben, also zwei Stunden, die ganze Lernzeit“).

Welche Bedeutung die Lernzeit für die Schüler/innen wirklich hat, spürt man an den Antworten auf die Fra-

ge, was denn wäre, wenn sie die Lernzeit nicht hätten. Viele sähen sich dann in einer sehr schlechten Situation („das wäre ziemlich schlecht“): sie hätten keine Freizeit mehr („dann müsste man das Schwimmtraining oder das Tennis absagen“), sie würden zu Hause nicht mehr zur Ruhe kommen („man kann dann überhaupt nichts mehr machen, weil man nur zu Hause am Schreibtisch sitzt und arbeitet“), sie hätten es schwer, weil sie „manche Aufgaben nicht verstehen“ würden, sie hätten keine Zeit mehr „für spontane Verabredungen“ und sie könnten nicht mehr raus „an die frische Luft“. Die Lernzeit sorgt also in erheblichem Maße für Entlastung sowohl in schulischer Hinsicht als auch im Hinblick auf persönliche Angelegenheiten.

4.2.3.3 Probleme in Zusammenhang mit den Lernzeiten

Neben den Vorteilen werden von den Schüler(inne)n auch Nachteile und Probleme genannt.

„Es ist halt manchmal sehr laut“

Die Situation in der Großgruppe zeigt eine gewisse Störanfälligkeit. Es dauert nach Meinung der Schüler/innen oft lange bis es ruhig ist. Der Lärmpegel ist häufig auf einem Niveau, dass sich manche nicht richtig konzentrieren können („der Nachteil ist, dass viele Kinder es nutzen, um einfach zu reden und nicht da wirklich zu arbeiten“). Außerdem gibt es immer wieder Störungen, die die Arbeitssituation beeinträchtigen: „Hast gerade schön geschrieben und dann kommt auf einmal der Nachbar, rempelt dich, hast ein Stift in der Hand und dann ist die Seite Schrott“.

„Wenn der entsprechende Fachlehrer nicht da ist“

Innerhalb der Lernzeit wachsen die Ansprüche der Schüler/innen, das Verlangen nach entsprechenden fachlichen Kompetenzen ist groß. Nicht wenige Schüler/innen sind nur dann zufrieden, wenn sie eine/n Fachlehrer/in in der Nähe haben, der ihnen wirklich helfen kann. Externe mit fachfremder Komponente werden u.U. kritisch gesehen („die werden manchmal nicht so ernst genommen und dann ist es schon ein bisschen lauter“).

„Extraaufgaben werden nicht mehr erklärt“

Schüler/innen, die früher fertig sind, erhalten häufig Extraaufgaben, die sie sich aus einem Ordner aussuchen können. In diesem Zusammenhang wird beklagt, dass auf diese Aufgaben nicht mehr eingegangen wird und die Schüler/innen dies deshalb als eine Art ‚Beschäftigungstherapie‘ betrachten („die uns später keiner mehr erklärt, weil wir die Sachen im Unterricht noch nicht hatten; die sagen immer, müsst ihr warten, bis es im Unterricht ist“).

4.2.4 Doppelstunden

Die Schüler/innen haben direkte Erfahrungen im Vergleich von Einzel- und Doppelstunden und das z.T. in denselben Fächern. Nach ihren Erfahrungen überwiegen deutlich die Vorteile der Doppelstunden. Dies kann an fünf Aspekten festgemacht werden:

„Wir haben weniger Fächer pro Tag“

Die Schüler/innen empfinden den Tag in der Schule durch den Einbau von Doppelstunden als übersichtlicher und strukturierter. Im Einzelstundenprinzip müssen sie häufig am Tag „direkt umschalten“ und „immer andere Fächer“ verkraften. Dies ist jetzt „einfach viel leichter“. Als Nebeneffekt wird zudem konstatiert, dass sie weniger tragen müssen, also nicht so schwere Tornister haben.

„Wir haben mehr Zeit“

Das Mehr an Zeit, das durch die Doppelstunden Platz greifen kann, wird von den Schüler(inne)n besonders gewürdigt. Während sie sich in den Einzelstunden unter Zeit und Druck gesetzt fühlen („in den Einzelstunden werden wir richtig gehetzt“), werden die Abläufe in den Doppelstunden als ruhiger wahrgenommen („in den Einzelstunden ist das halt so, dass sich der Lehrer was vorgenommen hat und dann versucht er das auch zu machen; in den Doppelstunden haben sie sich auch was vorgenommen, da schaffen die das auch und da haben die meistes noch ein bisschen Zeit“). Einzelstunden werden nach Meinung der Schüler/innen häufig abrupt beendet („am Ende der Stunde wird schnell was erklärt, so hier, ihr müsst das so und so machen, dann he, hat man noch Fragen?“), was dazu führt, dass man nicht recht weiß, wo man steht und wie es weitergeht. In der Doppelstunde ist dagegen genügend Zeit vorhanden, „da kann man das einfach noch dranhängen“, d.h. die Themen und Einheiten können zu Ende geführt werden („wenn man gerade was Lustiges macht, dann möchte man nicht direkt aufhören und auf die nächste Stunde warten“).

„Hausaufgaben werden besser erklärt“

In den Einzelstunden werden – so sagen die Schüler/innen – die Hausaufgaben am Ende der Stunde meist schnell und ohne Erklärungen vergeben („bei den Einzelstunden ist es so, wir kriegen Hausaufgaben auf, manche verstehen das nicht, dann zeigen die auf, dann nehmen die sie halt nicht mehr dran, weil die jetzt einfach loswollen, dann wissen wir natürlich nicht wie das geht“). In den Doppelstunden werden die Hausaufgaben besser erklärt, „weil die dann noch Fragen beantworten können“.

„Wir können uns besser austauschen“

Die Doppelstunden bieten nach Meinung der Schüler/innen mehr Raum, um sich über das Wissen der anderen Schüler/innen austauschen zu können. So gibt es mehr

und längere Zeiträume für Gruppenarbeit, die regelmäßig und mit System eingesetzt werden kann („in diesen Heimatgruppen werden immer einzelne Aufgaben bearbeitet, vier oder fünf Personen an einem Tisch, das ist total gemischt; es gibt einen Materialwart, der holt Material, Blätter, Stifte, einen Zeitwächter, der muss auf die Zeit achten, einen Ruhewächter, der sorgt eben für Ruhe und einen Schreiberinnerer, der schreibt immer und sagt „zack, zack, wir müssen jetzt“). Die regelmäßige Gruppenarbeit ist eine neue Form von Lernumgebung, in der neue Strategien zur Informationsgewinnung erprobt werden können („vielleicht macht es mehr Spaß in der Gruppe zu arbeiten, weil vielleicht versteht man was von dem Lehrer nicht und dann traut man sich halt nicht so richtig, das zu fragen; in der Teamarbeit sammeln wir halt alle Ideen zusammen“).

„Wir können mehr machen und mehr erfahren“

Für die Schüler/innen scheint das Lernen in den Doppelstunden insgesamt zusammenhängender und verzahnter zu werden („die Doppelstunden sind besser, weil wir da mehr machen können: Lernen, Hausaufgaben und Gruppenarbeit vor allen Dingen“). Sie erfahren dadurch besser, wie sie etwas machen müssen, und bekommen ein tieferes Verständnis von den Sachverhalten.

Die Schüler/innen machen auch auf Probleme aufmerksam, die vor allem dann entstehen, wenn die Lehrkräfte ihre Einheiten methodisch-didaktisch nicht umstellen und in den Doppelstunden genauso vorgehen wie in den Einzelstunden: „Das wird dann anstrengend, da musst du einem einzigen Lehrer die ganze Zeit zuhören ohne Pause“, „am Anfang kann man noch zuhören, aber irgendwann wendet man sich halt ab, weil das dann langweilig wird“.

4.3 Bewertung und Einschätzung der bisherigen Erfahrungen zum gebundenen Ganztags

Abschließend waren die Schüler/innen mit der Frage konfrontiert, worin sie die eigentlichen Vorteile des Ganztags (auch im Vergleich zur Halbtagschule) sehen und was sie dabei als besonders wichtig erachten. Auf der anderen Seite sollten sie etwaige Probleme und Nachteile ansprechen. Im Anschluss daran wurden die Schüler/innen gebeten, zusammenfassend die Elemente und Aspekte des Ganztags zu benennen, die ihnen besonders gut gefallen, bzw. dasjenige anzusprechen, was ihnen beim Ganztags nicht gefällt. Schließlich sollten diejenigen Schüler/innen, die in der Grundschule bereits Erfahrungen mit dem offenen Ganztags gesammelt haben, auf etwaige Unterschiede zwischen den beiden Systemen hinweisen.

4.3.1 Vor- und Nachteile des gebundenen Ganztags

Die von den Schüler(inne)n genannten Vorteile können in den folgenden Punkten zusammengefasst werden:

„Mit Freunden zusammen sein“

Die Schüler/innen schätzen am gebundenen Ganztags, dass sie häufiger und länger mit ihren Freund(inn)en zusammen sein können, dass sie in der Schule ihre Freunde um sich haben und mit diesen – insbesondere in der Mittagspause – etwas unternehmen können. Diese Begegnungsmöglichkeiten sind oft besser als diejenigen am Nachmittag im privaten Umfeld („wenn man sich dann am Nachmittag verabredet und da vielleicht nur eine Freundin Zeit hat, da kann man halt nicht zu zweit oder zu dritt spielen; in der Schule kann man in der Mittagspause öfters halt auch zu zehnt oder so spielen“), „meine Freundin wohnt in L. und ich kann da nicht jeden Tag hinfahren, aber jeden Tag sehe ich die dann hier ein bisschen länger“). Die Befriedigung des Bedürfnisses nach sozialer Eingebundenheit spielt für die Schüler/innen offensichtlich eine wesentliche Rolle und scheint ihr Wohlbefinden im schulischen Kontext zu befördern („und das macht auch Spaß und da bleibe ich auch manchmal extra länger in der Schule, damit wir zusammen Spaß haben“).

„Mehr und besser Lernen“

Den Ganztags finden die Schüler/innen besser, weil sie glauben, mehr lernen zu können. Gründe dafür sehen sie zum einen in dem Mehr an Zeit, was dazu führt, dass sie nicht so unter Druck stehen wie die Schüler/innen in den Halbtagschulen („die müssen die Sachen ganz schnell durchgehen und können nicht so ausführlich darüber sprechen“). Zum anderen glauben sie auch deshalb mehr und besser lernen zu können, weil sie die Möglichkeit haben, Leute zu fragen („wenn man eine Frage hat, dann kann man immer die Lehrer fragen“). Schließlich bietet der Ganztags nach Meinung der Schüler/innen zumindest für einige ein besseres Umfeld für das Lernen, insbesondere für das Bearbeiten von Aufgaben: „Zu Hause da lenkt man sich so von Sachen ab und dann denkt man, oh, dann gehe ich jetzt lieber mal so an den Computer oder an den Fernseher, aber hier – wenn man das mit Freunden macht – dann macht das auch Spaß zu lernen“.

„Mehr Möglichkeiten“

Die Schüler/innen sehen im Ganztags mehr Möglichkeiten zum Aneignen anderer Inhalte und zu alternativen Lern- und Arbeitsformen. Dabei erwähnen sie z. B. zusätzliche und andere Fächer („die Lehrer, die machen so was wie kreatives Arbeiten, dass man ganz selbstständig ist und das macht einem auch meistens ziemlich Spaß“), sie verweisen auch auf neue Formen des Tätigseins im Unterricht („wenn man jetzt z. B. so ein Tier aufbekommen hat, da kann man dazu ein Plakat machen oder ein Spiel dazu erfinden, etwas Kreatives machen,

schön gestalten und man hat eben nicht immer den Lehrer am Hals gewickelt“). Gerade die extracurricularen Angebote scheinen hier viel Offenheit zu bieten: „Und es ist eigentlich auch mal was anderes, nicht immer so Vorgaben zu haben für etwas, sondern einfach sich mal ganz alleine Gedanken zu machen, was man jetzt machen will“.

„(Haus-)Aufgaben in der Schule machen“

Als ein wesentlicher Vorteil des gebundenen Ganztags wird von den Schüler(inne)n benannt, dass die Hausaufgaben im Wesentlichen in der Schule gemacht werden können. Sie haben die Hilfe dafür direkt in der Schule und können sich besser konzentrieren. Im Vergleich dazu sehen sie ihre Freund/innen in Halbtagschulen und sehen den Vorteil auf ihrer Seite („meine Freundin ist auf einer anderen Schule, die hat keine Lernzeit, da verstehen die meisten die Hausaufgaben nicht und dann haben die die nicht morgen in der Schule“). Besonders wichtig für sie ist, dass sie zu Hause nichts oder nur noch wenig machen müssen mit der Folge, dass ihnen unverplante Zeit für Freizeitaktivitäten bleibt („ich komme um vier Uhr nach Hause, da finde ich gut, dass ich keine Hausaufgaben mehr machen muss und meine Freundin von der Straße, die hat auch lang, kommt zur gleichen Zeit nach Hause, dann können wir noch was rausgehen“). Auch hier wird der Vergleich mit befreundeten Kindern in Halbtagschulen gezogen: „Ich habe einen Freund, der geht auf das andere Gymnasium, der kommt auch ganz gut klar; ihn nervt es halt tierisch, dass er immer bis vier oder fünf zu Hause sitzen muss und Hausaufgaben machen muss; dann will ich mich öfter mit dem verabreden, dann sagt der immer nein, weil er – wie gesagt – noch Hausaufgaben machen muss“.

„Mehr Freund/innen“

Im gebundenen Ganztags gibt es nach Ansicht der Schüler/innen mehr Gelegenheiten, neue Freund/innen kennen zu lernen („also ich habe irgendwie noch viel schneller Freunde gefunden“). Während man sich in der Halbtagschule nur auf dem Schulhof in der großen Pause treffen konnte, gibt es im Ganztags zusätzliche Begegnungsmöglichkeiten z.B. in der Mittagspause, in der Spielothek, in der Bibliothek und in den Arbeitsgemeinschaften („da sieht man sich öfter und freundet sich an“).

Die Antworten auf die Frage nach dem, was im Ganztags besonders gut gefällt, korrespondieren entsprechend mit den Aussagen zu den Vorteilen. Es gefallen vor allem diejenigen Aktivitäten, die den Bedürfnissen nach sozialer Eingebundenheit und nach Autonomie Rechnung tragen. In erster Linie ist dies die Mittagspause, weil sie länger ist als die anderen Pausen und weil die Schüler/innen hier mit Freund(inn)en spielen können. Die Mittagspause bietet Zerstreuung und Regeneration („wenn wir die nicht hätten, könnten wir nicht mehr denken“). Auch die Arbeitsgemeinschaften stehen in

der Rangfolge der beliebten Aktivitäten ganz oben. Sie werden vor allem deshalb präferiert, weil die Schüler/innen hier Schüler/innen aus anderen Klassen kennen lernen und weil sie zusammen etwas machen können. Schließlich stehen auch die Lernzeiten hoch im Kurs der stark gewichteten Aktivitäten. Hier können sie selbstständig arbeiten und hier sind Lehrkräfte, an die sie sich wenden können. Außerdem verhelfen ihnen die Lernzeiten dazu, dass sie zu Hause nichts oder nicht mehr viel machen müssen, tragen also zur Entlastung bei.

Im Unterschied zu den Vorteilen, die vergleichsweise häufig Nennungen über mehrere Schulen hinweg aufweisen, kommen Aussagen zu Nachteilen des Ganztags eher wenig vor und zeigen sich fast durchweg in Form singulärer Nennungen. Schüler/innen, die den Ganztags eher kritisch und für sich mit Nachteilen sehen, begründen dies damit,

- dass sie am Nachmittag keinen Hobbys mehr nachgehen können, weil sie so spät aus der Schule kommen („skeptisch, weil ich mache ja auch in der Freizeit Fußball im Verein und mit der Zeit passt das mal nicht so ganz, weil ich habe ja Ganztagschule“)
- dass sie zu Hause bessere Arbeitsmöglichkeiten haben („ich finde es besser zu Hause, hier kann man sich nicht konzentrieren, zu Hause da ist direkt vor mir mein Schreibtisch, dann lerne ich Vokabeln oder was anderes; dann fragt mich meine Mutter ab und dann weiß ich, ob ich gut gelernt habe oder nicht“)
- dass sie sich nachmittags nicht mehr so gut konzentrieren können („nachmittags fällt es uns nicht mehr ganz so leicht, noch richtig zu lernen“)

Einzelne Missfallensbekundungen gibt es außerdem bezüglich des Mittagessens („dass das Essen in Alufolie serviert wird“), hinsichtlich der Betreuung („dass da halt keine richtigen Lehrer sind“), bezogen auf die Länge des Tages („da verpasse ich den Bus“) und in Bezug auf die Erteilung von Hauptfächern am Nachmittag („das ist ganz schön anstrengend, wenn man nach der Mittagspause, wenn man gegessen und sich entspannt hat, dann direkt wieder zwei Stunden Hauptfächer hat“).

4.3.2 Wahrgenommene Unterschiede zwischen offenem und gebundenem Ganztags

Etwa die Hälfte der befragten Schüler/innen besuchte in der Grundschulzeit den offenen Ganztags und konnte somit einige Vergleichs Gesichtspunkte erörtern. Die Erinnerungen waren allerdings nicht mehr sehr tiefgehend, und es konnten im Wesentlichen nur singuläre Aussagen festgehalten werden.

Den Unterschied zum Ganztags in der Grundschule sehen die Schüler/innen vor allem darin, dass sie jetzt im gebundenen Ganztags noch Unterricht haben („also hier

hat man nachmittags noch Unterricht, früher in der Grundschule hatten wir bis ein Uhr Schule, dann sind wir in die OGS gegangen“). Festgestellt wird außerdem, dass in der OGS weniger geübt wurde als jetzt im Ganztags („in der Grundschule haben wir gegessen, gespielt, ganz wenig Hausaufgaben gemacht und nie geübt eigentlich; jetzt in der Schule müssen wir üben und Hausaufgaben machen, können ab und zu raus“).

Im direkten Vergleich werden bezogen auf die OGS folgende Vorteile genannt: es gab weniger Unterricht, man hatte einen Hausaufgabenraum, man konnte mehr spielen, man hatte mehr Freizeit, es gab kleinere Gruppen, es war nicht so streng und es war geordneter, d. h. die Betreuung hatte eine bessere Übersicht.

Es wird jetzt als besser empfunden, dass die Lehrkräfte direkt helfen können. Früher haben sie Hausaufgaben gemacht, da war aber kein Lernen und sie hatten weniger Hilfe.

4.4 Verbesserungsvorschläge aus Sicht der Schüler/innen

Was sind nun die konkreten Verbesserungsvorschläge, die die Schüler/innen nach einem Jahr Erfahrung im gebundenen Ganztags abgeben? Orientiert man sich bei der Auswertung daran, wo Bündelungen auftreten, also viele ähnliche Aussagen zu vergleichbaren Aspekten gefunden werden können, lassen sich die Verbesserungsvorschläge in erster Linie auf die Mittagspause, die Lernzeiten und die Arbeitsgemeinschaften beziehen.

4.4.1 Verbesserungsvorschläge für die Mittagspause

„Längere Mittagspause“

Obwohl die Mittagspause in der Regel mit rund einer Stunde deutlich länger ist als alle anderen Pausen zusammen, gibt es Schüler/innen, die sie noch immer nicht als ausreichend empfinden. Sie begründen das mit dem langen Anstehen beim Essen, wodurch viel Zeit verbraucht wird („Es ist so, dass man zum Essen hetzt, damit man als erster oder zweiter in der Schlange steht, dann hat man sein Essen, dann redet man noch mit Freunden, verquasselt sich, holt sich noch einen Nachschlag, dann ist halt schon eine dreiviertel Stunde rum, dann hat man nur noch 15 Minuten, dann geht man in die Turnhalle, spielt, dann muss man schon wieder aufräumen, das ist halt alles viel zu kurz“).

„Mehr Angebote zum Spielen“

Auch die Verbesserung des Angebots in der Mittagspause wird von den Schüler/innen angemahnt. Es geht um vielfältigere und mehr Angebote zum Spielen („dann hat man immer die gleichen Sachen; dass man

also mehr Möglichkeiten hat, mit Sachen zu Spielen“), es geht um mehr Sportgeräte („Tischtennisplatten, Basketballkörbe, Klettergeräte“), es geht um neue Spielumgebungen mit besonderen Herausforderungen („wo man Parcours machen kann, über Sachen springen, klettern, das wäre besser“) und es geht auch um Angebote, bei denen die Schüler/innen mitentscheiden wollen („wo Kinder Sachen machen können, die sie möchten, wie Fußball spielen einfach nur mal mit Freunden“).

4.4.2 Verbesserungsvorschläge zu den Lernzeiten

„Lernzeiten verlängern“

Die meisten Nennungen in dieser Rubrik beziehen sich auf eine Ausweitung der Lernzeiten von drei auf vier bzw. von vier auf fünf Stunden in der Woche. Als Grund wird angegeben, dass man sonst die gestellten Hausaufgaben nicht alle schafft. Die Schüler/innen machen sich Gedanken um die richtige Platzierung der Lernzeitstunden im Tagesablauf. Hier gibt es Skepsis vor allem gegenüber den Stunden zu Beginn des Tages („manche Lehrer machen es so, die besprechen das Thema nachher noch im Unterricht, da hätte man am Ende der Schule, die letzte Stunde, dann ja auch noch Zeit, diesen Stoff da reinzuschreiben, weil am nächsten Tag hat man es vielleicht schon wieder vergessen“). In den Lernzeiten sollte es zudem ein bisschen strenger sein, um sich besser konzentrieren zu können („weil ein paar aus unserer Gruppe die laufen in der Klasse herum“).

„Weniger Hausaufgaben“

Statt die Lernzeiten zu verlängern, plädieren andere Schüler/innen dafür, den Umfang der Hausaufgaben zu reduzieren („dass wir an den langen Tagen nicht noch Hausaufgaben aufkriegen sollten“).

4.4.3 Verbesserungsvorschläge für die Arbeitsgemeinschaften

„Mehr und variablere Angebote für die AGs“

Den Schüler/innen ist das Angebot der Arbeitsgemeinschaften häufig nicht vielfältig genug. Gemeint ist damit, dass bestimmte Inhaltssegmente fehlen („In-line-Hockey nicht nur in der Mittagspause, sondern als richtige AG“), dass die Angebote eine kürzere Zeit laufen sollen und man häufiger wechseln kann („dass man das vielleicht einen Monat macht“), und dass die freiwilligen Angebote besser genutzt werden können („die liegen parallel zum gebundenen Ganztags und werden deshalb nur von den höheren Klassen besucht“).

„Mehr Partizipation und die Möglichkeit zu ‚schnuppern‘“

Die Schüler/innen wollen stärker an der Auswahl der Angebote beteiligt werden („ich fände es auch viel besser, wenn die AGs nicht nur die Lehrer machen, sondern dass wir uns irgendwie abstimmen können, dass wir

uns selbst AGs ausdenken dürfen“). Außerdem gibt es den Wunsch, vor der eigentlichen Teilnahme mehr über das Angebot zu erfahren, ggf. Schnupperkurse zu haben und das Angebot erst einmal zu testen.

„AGs in Projektform“

Ein besonderes Interesse haben die Schüler/innen an Angeboten in Projektform. Sie glauben, dass dies abwechslungsreicher ist, sie dadurch freier arbeiten können und sie stärker bei der Sache sind („aber dann als wir im Projekt waren, dann war es schon zu sehen, dass

Lernen und Schule eigentlich gar nicht so öde sind, weil wenn man da richtige Sachen macht, da macht das In-die-Schule-gehen eigentlich richtig Spaß“).

Auffallend in den Verbesserungsvorschlägen ist die häufige Thematisierung des Bedürfnisses nach einem Mehr an Zeit für das Spielen. Die Schüler/innen möchten, dass diesem Anspruch im Ablauf des Tages stärker Rechnung getragen wird. Eine Möglichkeit sehen sie darin, die kleinen Pausen vor den Doppelstunden etwas zu verlängern.

5 Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse

1. Ziel der Studie war es, am Beispiel ausgewählter Realschulen und Gymnasien erste Umsetzungserfahrungen mit dem gebundenen Ganzttag abzubilden. Dabei galt es, die verschiedenen, sich in der Praxis entwickelnden Varianten der verschiedenen Gestaltungselemente von gebundenem Ganzttag (Lernzeiten, Arbeitsgemeinschaften, Mittagspause, Rhythmisierungselemente) aufzuzeigen und die Bandbreite der Möglichkeiten von gebundenen Ganzttagsschulen in ihren Vorteilen, aber auch Problemen darzustellen. Herangezogen dafür wurden Einschätzungen von Leitungspersonen, Lehrkräften sowie Schüler(inne)n, die in Form von Gruppeninterviews erfasst wurden. Insgesamt waren rund 115 Personen aus zehn Schulen in die Befragungen einbezogen.
2. In den Erwartungslinien wird der gebundene Ganzttag von den Lehrkräften als Möglichkeit gesehen, insbesondere Probleme des bisherigen Systems besser lösen zu können. Sie erhoffen sich u.a. mehr Zeit für die Schüler/innen zu haben, um diese besser kennen zu lernen und ihnen besser helfen zu können. Sie erhoffen sich eine Lösung des Hausaufgabenproblems und sie glauben durch den Ganzttag eine Entzerrung des sehr dichten Schultages zu bekommen. Besorgnisse im Vorfeld haben insbesondere mit den Fragen zu tun, ob sie ihre Vorbereitungen schaffen, ob die Räumlichkeiten ausreichen und ob die Schüler/innen den langen Tag aushalten.
3. Im Wesentlichen sind es drei Gestaltungselemente, die durch den gebundenen Ganzttag neu hinzukommen: es sind die Lernzeiten, mit denen die Hausaufgaben in die Schule zurückgeholt werden und mit denen eine bessere Verzahnung von Unterricht mit Übungs- und Anwendungsphasen möglich wird; es sind die obligatorischen Arbeitsgemeinschaften, mit denen neuartige Schwerpunkte und Tätigkeitsfelder für die Schüler/innen erschlossen und damit Begabungspotentiale besser entfaltet werden können; es ist die Mittagspause, die als Regenerationselement fungiert und den Bedürfnissen der Schüler/innen nach Autonomie und sozialer Eingebundenheit entgegen kommt. Neu ist auch die andersartige Rhythmisierung und Blockbildung, die Auswirkungen auf den gesamten Unterricht hat. Insbesondere die Aufgabe des 45-Minuten-Prinzips zugunsten längerer Stundeneinheiten (insbesondere 90-Minuten-Einheiten) führt zu einer ‚Befreiung der Lernprozesse von Zeitfesseln‘ (vgl. Schnütgen 2010) und hat z.T. völlig neu konfigurierte Unterrichtsabläufe und Lernkulturen zur Folge. In einigen Schulen hat das Mehr an Zeit im gebundenen Ganzttag dazu verleitet, zusätzliche Fördersegmente einzubauen. In diesen Elementen werden u.a. in spielerischer Form mit Hilfe thematischer Module Lerndefizite aufgearbeitet (z.B. in den sogenannten Lernbüros) oder die Schüler/innen werden mit ihren besonderen Stärken herausgefordert und können selbst entscheiden, in welchem Bereich sie zusätzlich üben und lernen wollen (z.B. beim sogenannten freien Lernen).
4. Die Akteure in den Schulen empfinden es als eine Bereicherung, dass sie mit dem gebundenen Ganzttag eine interessante Gestaltungsaufgabe haben. Angesichts der im Schulsystem vorherrschenden ‚Verordnungsaufgaben‘ ist dies ein Novum, das nicht nur Wertschätzung zum Ausdruck bringt und die Schulen mutiger werden lässt, sondern diese Aufgabe lässt den Ideenreichtum in den Schulen wachsen, sie schafft Entwicklungsdynamiken und macht die Schulen insgesamt ambitionierter in ihren Vorsätzen und Zielvorstellungen. Allen ist bewusst, dass sie mit dem gebundenen Ganzttag nicht nur ein Teilelement von Schule in Angriff nehmen, sondern dass sie damit an dem Prozess der pädagogischen Veränderung ihrer gesamten Schule arbeiten. Dies – und auch dies ist ihnen bewusst – ist ein Suchprozess, der viele Jahre dauern wird.
5. Für den Beginn ist es wichtig, dass in den Schulen mit dem Aufbau des Ganztags eine eigene konzeptionelle Orientierung in Form von Zielvorstellungen verbunden ist, die als roter Faden die Gestaltung und Strukturierung der neuen Elemente steuern und begleiten hilft (z.B. ‚Einen Grundstock schaffen an Prävention für die späteren Schuljahre‘ oder ‚Sich intensiver um die Stärken und Schwächen der Schüler/innen kümmern‘). Es bedarf einer gewissen Sinngebung für die Arbeit insgesamt, so dass genügend pädagogisches Referenzpotential für Reflexion und Weiterentwicklung vorhanden ist. Wichtig darüber hinaus sind auch Lehrkräfte,

die sich mit ‚Herzblut‘ darauf einlassen, eine positive Grundstimmung im Kollegium, der Austausch mit anderen Schulen, das Mitnehmen der Eltern und die vorbehaltlose Unterstützung durch den Schulträger. Zu Beginn sollte nach Auffassung der Schulleitungen auch darauf geachtet werden, dass es einen räumlichen Puffer gibt, dass das mit dem Mittagessen klappt, dass der Stundenplan auf den Ganztagsstart unbedingten Vorrang hat und dass eine Portion Gelassenheit mit im Spiel ist – auch wenn nicht alles gleich ideal ist.

6. Der gebundene Ganztag bietet mit den erweiterten Zeitkorridoren einen großen Ausgestaltungsspielraum, um die neuen Gestaltungselemente in unterschiedlichen Varianten erproben zu können. So gibt es z.B. bei den Lernzeiten die Möglichkeit, eine enge zeitnahe Verknüpfung mit den Hauptfächern herzustellen und diese zusätzlichen Übungszeiten im Wesentlichen auf diese Fächer zu beziehen; es gibt die Möglichkeit, die Lernzeiten als Wochenplan zu organisieren und so den Schüler(inne)n mehr Freiraum und mehr Verantwortung für die Planung der eigenen Arbeit zu überlassen. Schließlich gibt es die Variante, die Aufgaben zum großen Teil in die Übungsphasen des Unterrichts zu integrieren und auf verbindliche Lernzeiten gänzlich zu verzichten. Ähnlich breit sind die Variationsmöglichkeiten bei den obligatorischen Arbeitsgemeinschaften. Sie können als Werkstattunterricht mit längerfristiger Perspektive und mit dem Ziel der Erreichung eines höheren professionellen Niveaus gestaltet werden, sie können als fächerübergreifende Angebote mit deutlicher Ausrichtung auf Forschen und Entwickeln laufen oder als Projekte organisiert sein, bei denen die Schüler/innen – ihren Neigungen entsprechend – in Teilprojekten zur Gesamtpräsentation beitragen. Darüber hinaus gibt es den Ansatz eines vielfältigen Themenangebots, bei dem im Vordergrund steht, was die Schüler/innen sich wünschen oder gerne tun.
Auch bei der Gestaltung der Mittagspause finden sich unterschiedliche Ansätze. Das hat damit zu tun, dass die Mittagspause nicht nur als Unterbrechung der Unterrichtsprozesse gesehen wird, sondern als Element mit eigenen Zielrichtungen. Es gibt den Ansatz, ‚die Kinder selbst machen zu lassen‘, und es gibt die Philosophie, neben dem eigenen Gestalten durch die Schüler/innen ein bisschen zusätzlich Gestaltetes einzubringen. Schließlich gibt es die Variante der Mittagspause als Gemeinschaftserlebnis eines Klassenverbandes.
7. Mit den neuen Gestaltungselementen des gebundenen Ganztags kommen neue Qualitäten der Lern- und Unterrichtskultur zum Zuge, die sonst im Unterrichtsalltag nicht oder nur wenig vorkommen. So können Schüler/innen in den Lernzeiten häufig selbstständig arbeiten, d.h. sie lernen dabei, ihre Arbeit zu strukturieren und einzuteilen, und können

entscheiden, an was konkret sie arbeiten wollen; die Schüler/innen lernen in wechselnden Arbeitskonstellationen, d.h. sie können gezielt alleine arbeiten, mit anderen zusammen lernen, sich gegenseitig helfen und sich mit neuen Aufgabenanforderungen (z.B. Gruppenaufgaben) auseinandersetzen; außerdem können sie Zusatzaufgaben bearbeiten und damit entsprechend ihren Voraussetzungen lernen und arbeiten. In den Arbeitsgemeinschaften können die Schüler/innen mehr mitentscheiden und mitgestalten, können Spezialkenntnisse erwerben, die zu ihren Präferenzen passen und sich in neuartigen Arbeitsformen (z.B. Reportagen anfertigen) erproben. Durch das Doppelstundenprinzip werden die Schüler/innen mit Arbeits- und Lernformen konfrontiert, die sie im 45-Minuten-Unterricht kaum erfahren konnten. Es gibt nicht nur häufiger Methoden- und Sozialformwechsel, es findet sich jetzt auch mehr Gruppenarbeit mit Struktur und System (d.h. mit verschiedenen Verantwortlichkeiten), es gibt häufiger Phasen, in denen die Schüler/innen selbst aktiv sein können (z.B. mehr Experimente und praktisches Arbeiten), Lehrkräfte können die Schüler/innen häufiger beobachten und in der Folge besser mit individuellen Hilfen versorgen. Schließlich bietet die Mittagspause neue Erfahrungsmöglichkeiten: durch das gemeinsame Mittagessen können Beziehungen zwischen Lehrkräften und Schüler(inne)n gestärkt, beim Spiel können neue Freund/innen kennen gelernt werden. Bei diesen zusätzlich und verstärkt hinzu kommenden Angebots- und Prozessqualitäten handelt es sich um solche, die – wie die Ergebnisse der StEG-Studie zeigen – dazu beitragen, dass sich Lernmotivation, Lernfreude, aber auch das Interesse am Weiterlernen besser entwickeln können (vgl. StEG-Konsortium 2010). Bei der StEG-Studie erwiesen sich insbesondere solche Angebote als vorteilhaft, die als strukturgebend, individuell unterstützend, motivierend, kognitiv herausfordernd und partizipativ wahrgenommen werden und durch eine positive Beziehung zwischen Lehrkräften und Schüler(inne)n geprägt sind.

8. Für die Schüler/innen besteht der gebundene Ganztag vornehmlich aus dem Mehr an Stunden und der Mittagspause. Sie sehen die Vorteile darin, mit Freund(inn)en zusammen sein zu können, mehr und mit weniger Druck lernen zu können sowie ein breiteres Spektrum an Angeboten für ihre Interessen und Bedürfnisse zur Verfügung zu haben. Den Unterschied zum Halbtage sehen sie insbesondere darin, dass sie die Hausaufgaben jetzt in der Schule machen, dass sie Hilfe bekommen bei den Hausaufgaben und sich gegenseitig helfen können. Der Ganztage wird den Schüler(inne)n vor allem als Unterstützungsagentur bewusst. Dies ist bemerkenswert deshalb, weil die Unterrichtskultur der deutschen Schulen in der PISA-Studie noch durch einen relativ hohen Leistungsdruck in Verbindung

mit einer relativ geringen Unterstützung durch die Lehrkräfte gekennzeichnet wurde (vgl. Klieme/Rakoczy 2003). Verbesserungsmöglichkeiten sehen die Schüler/innen vor allem in einer Ausweitung der Pausen, in mehr Angeboten zum Spielen sowie in einer Verlängerung der Lernzeiten; außerdem wünschen sie sich mehr und variablere Angebote für die Arbeitsgemeinschaften sowie weniger Hausaufgaben.

9. Im Vergleich zum Halbttag in Klasse fünf können die Lehrkräfte für sich einige interessante Veränderungen wahrnehmen: sie haben mehr Zeit, weniger Hektik und können den Tag länger denken; sie nehmen die Schüler/innen ‚mehr als Menschen wahr‘, weil sie häufiger persönliche Kontakte mit ihnen haben; sie registrieren eine stärkere Zusammenarbeit mit anderen Lehrkräften, weil sie z. B. die Lernzeiten oder die Klassenleiterstunden zusammen planen und dadurch ihre Arbeit häufiger reflektieren. Allerdings ist für die Lehrkräfte der Tag jetzt länger, was für die einen eine stärkere Belastung bedeutet, für andere aber – bedingt durch die Doppelstunden und die damit verbundene Reduktion an Unterrichtseinheiten – auch als Entlastung empfunden wird. Bei den Schüler/innen stellen sie im Vergleich zu früher neben einer Stärkung des sozialen Miteinanders auch eine stärkere Identifikation mit der Schule fest. Außerdem glauben sie wahrnehmen zu können, dass für die Schüler/in-

nen mit dem Ganzttag eine Beruhigung des Lerntages einhergeht und der Tag bedingt durch die Mittagspause besser verkraftet werden kann.

Wenn überhaupt Veränderungswünsche gesehen werden, betreffen diese vor allem die Räumlichkeiten. Hier werden u. a. Räume zum Ausruhen, aber auch Arbeitsräume für Lehrkräfte gewünscht. Bei der Mittagspause wird u. a. an eine Ausweitung der Angebote und Spielmöglichkeiten gedacht.

10. Auch wenn die Zusammenarbeit mit externen Partnern den Akteuren vor Ort durchaus ein wichtiges Anliegen ist, war es im ersten Jahr kein bestimmendes Thema. Die Schulen waren sehr mit dem Aufbau der inneren Strukturen beschäftigt und bemüht, dem obligatorischen Bereich des Ganztags Gestalt zu geben. Es ist aber ein Thema, das demnächst ansteht. Während die Schulen die obligatorischen Angebote selbst gestalten wollen, werden die zusätzlichen freiwilligen Angebote (insbesondere am vierten und fünften Tag) als Domäne der Externen gesehen. Externe werden aus Sicht der Lehrkräfte deshalb benötigt, weil hier nicht das ‚Übliche‘ die Oberhand gewinnen soll. Auch bei der Mittagspause findet sich häufig externes Personal; viele setzen hier zusätzlich auf den Einsatz von Sport- und Schülerhelfer(inne)n der eigenen Schule, weil bei diesem Element des Ganztags nicht fachlicher Ehrgeiz, sondern vor allem die Bedürfnisse und Wünsche der Schüler/innen im Vordergrund stehen.

6 Literatur

Althoff, K., u. a.: **Der Ganzttag in der Sekundarstufe I.** Der Ganzttag in NRW, Heft 12, Münster 2009.

Appel, S.: **Erfahrungen aus der Schulentwicklung.** In: Prüß, F., Kortas, S., Schöpa, M. (Hrsg.): Die Ganzttagsschule: von der Theorie zur Praxis. Weinheim, München 2009. S. 59–68.

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.): **Bildung in Deutschland 2010.** Bielefeld 2010.

Baumert, J. u. a. (Hrsg.): **PISA 2000 – ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland.** Opladen 2003.

Groebe, A. v. d.: **Gestaltung des Lernens in der Ganzttagsschule aus Sicht der Praxis.** In: Prüß, F., Kortas, S., Schöpa, M. (Hrsg.): Die Ganzttagsschule: von der Theorie zur Praxis. Weinheim, München 2009. S. 239–248.

Hascher, T., Edlinger, H.: **Positive Emotionen und Wohlbefinden in der Schule – ein Überblick über Forschungszugänge und Erkenntnisse.** In: Psychologie in Erziehung und Unterricht, 2009. S. 105–122.

Heibler, M., Koller, G.: **Ganzttagsschule. Notwendige Veränderungen für den Arbeitsplatz Schule.** In: Schulverwaltung BY, Heft 6, 2010. S. 176–179.

Holtappels, H.G.: **Ganzttagsschule und Schulentwicklung.** In: Prüß, F., Kortas, S., Schöpa, M. (Hrsg.): Die Ganzttagsschule: von der Theorie zur Praxis. Weinheim, München 2009. S. 111–135.

Klieme, E., Rakoczy, K.: **Unterrichtsqualität aus Scherperspektive.** In: Baumert, J. u. a. (Hrsg.): PISA 2000 – ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland. Opladen 2003. S. 331–357.

Prüß, F., Kortas, S., Schöpa, M. (Hrsg.): **Die Ganzttagsschule: von der Theorie zur Praxis.** Weinheim, München 2009.

Radisch, F.: **Qualität und Wirkung ganztägiger Schulorganisation.** Weinheim, München 2009.

Reh, S.: **Zu einer Geschichte programmatischer Schulentwürfe.** In: Prüß, F., Kortas, S., Schöpa, M. (Hrsg.): Die Ganzttagsschule: von der Theorie zur Praxis. Weinheim, München 2009. S. 69–79.

Reichel, N.: **Flexibel und bedarfsgerecht – Inhaltliche Grundlagen des Ganztags in der Sekundarstufe I.** In: Althoff, K., u. a.: Der Ganzttag in der Sekundarstufe I. Der Ganzttag in NRW, Heft 12, Münster 2009. S. 6–8.

Schnütgen, A.: **Lernprozesse von Zeitfesseln befreien. Den Unterrichtsrhythmus auf 90-Minuten-Einheiten umstellen.** In: Pädagogik, Heft 3, 2010. S. 14–17.

Stecher, L., Klieme, E., Radisch, F., Fischer, N.: **Unterrichts- und Angebotsentwicklung – Kernstücke der Ganzttagsschulentwicklung.** In: Prüß, F., Kortas, S., Schöpa, M. (Hrsg.): Die Ganzttagsschule: von der Theorie zur Praxis. Weinheim, München 2009. S. 185–201.

StEG-Konsortium (Hrsg.): **Ganzttagsschule: Entwicklung und Wirkungen.** Frankfurt 2010.

Tillmann, K., Rollett, W.: **Ganzttagsschule als Chance für die Entwicklung des Unterrichts.** In: Pädagogik, Heft 4, 2007. S. 42–47.

Tillmann, K.-J.: **Was leistet die PISA-Studie zur Steuerung des Bildungssystems?** In: Schulverwaltung NRW, Heft 1, 2008. S. 2–5.

7 Anhang: Interviewleitfäden

7.1 Leitfaden für das Interview mit den Leitungskräften

1	Was ist das Besondere Ihres Ganztags?	→ Was sind die Ganztagelemente, die das jetzige 5. Schuljahr von dem früheren in Halbtagsform unterscheidet? → Was ist neu hinzugekommen? → Was wurde verändert/umstrukturiert? → Was sind die zusätzlichen Elemente des gebundenen Ganztags, die Sie früher so nicht hatten? → Worauf legen Sie besonderen Wert? → Was ist Ihnen besonders wichtig?
2	Was benötigt man zum Start in den gebundenen Ganztags?	→ Was ist besonders wichtig? → Was konkret ist an Unterstützung erforderlich? → Welche Form der Unterstützung hatten Sie? → Was hat Ihnen an Unterstützung gefehlt?
3	Was war besonders schwierig zu Beginn?	→ Welche Probleme tauchten auf? → Welche Widerstände mussten überwunden werden? → Was konkret haben Sie getan, um die Schwierigkeiten zu lösen?
4	Wie sieht das Stundentableau für den gebundenen Ganztags in Klasse 5 aus?	→ Gemeinsames Durchgehen des Tableaus mit Erläuterung → Wie sind die Stunden organisiert, geblockt? (Vor-Nachteile?) → Wie ist das verbindliche Zusatzangebot eingebunden? → Wie steht es mit dem zusätzlichen freiwilligen Angeboten? (Wie wird dieses von Schülerinnen und Schülern genutzt?) → Wie steht es mit der Rhythmisierung? (innerhalb einer Stunde, innerhalb des Tages, innerhalb der Woche)
5	Mit welchen Elementen Ihres Ganztags sind Sie schon auf einem ganz gutem Weg?	→ Was hat sich schon als recht gut bewährt herausgestellt und warum? → Mit welchen Elementen sind Sie noch nicht ganz zufrieden und warum?

6	Wie zufrieden sind Sie mit Ihren externen Kooperationspartnern, die Angebote im Ganzttag durchführen?	→ Wie gestaltet sich die Zusammenarbeit? → Welche Vereinbarungen gibt es? → Welchen Veränderungsbedarf gibt es diesbezüglich und warum?
7	Wie steht es mit Ihren Räumlichkeiten?	→ Wie sind die Perspektiven → für die Aufenthaltsmöglichkeiten? → für die Arbeitsplätze der Lehrkräfte? → für die Mittagspause?
8	Welche Vorteile hat der gebundene Ganzttag Ihrer Schule gebracht? Welche Einflüsse/Wirkungen des gebundenen Ganzttags können Sie bisher feststellen?	→ Worin liegt der Mehrwert des gebundenen Ganzttags? → z. B. bezogen auf Schule, Unterricht, Schülerinnen und Schüler, Lehrkräfte, Schulleben, Schwerpunkte der Schule
9	Gibt es Wünsche oder Notwendigkeiten bezogen auf Veränderungen für das nächste Schuljahr?	→ Was würden Sie nicht wieder so machen wie in diesem Schuljahr und warum?
10	Was würden Sie anderen Schulen, die ein solches Vorhaben in Angriff nehmen, empfehlen?	→ Welche Tipps können Sie ihnen geben? → Auf was sollten sie besonders achten?

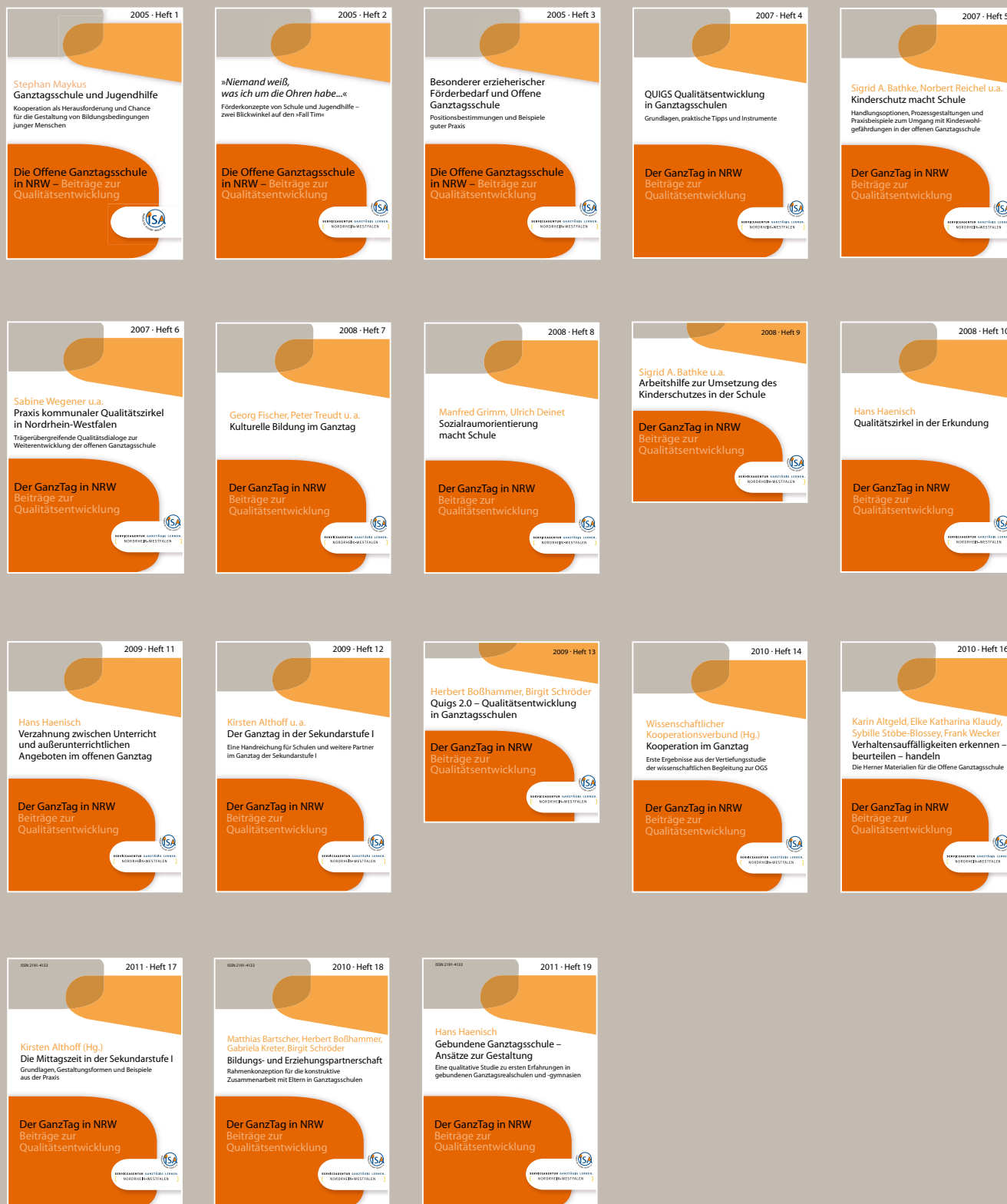
7.2 Leitfaden für das Interview mit den Lehrkräften

1	Welche Bedeutung hat der gebundene Ganzttag für Sie als Lehrkraft?	→ Welche Erwartungen haben Sie damit verbunden? → Welche Befürchtungen gab es? → Welche Förderangebote/intentionen → können durch den Ganzttag verstärkt werden → kommen durch den Ganzttag hinzu, die es früher nicht gab?
2	In welchen zusätzlichen verbindlichen bzw. freiwilligen Angeboten des gebundenen Ganztags sind Sie tätig? (z.B. Arbeitsstunden, Förderstunden, Methodenstunde, AG)	→ Jeweils die Angebote im Einzelnen beleuchten → Was ist das Besondere dieses Angebots? Was sind Ziele, Erwartungen? → Was unterscheidet die Arbeit in diesen Angeboten von der Arbeit im normalen Unterricht? → Welche Arbeitsweisen kommen z.B. hinzu, die so im normalen Unterricht wenig vorkommen? → Wie läuft es konkret ab? Wie ist so eine Stunde aufgebaut? Anders als der normale Unterricht? → Wie ist das mit dem Unterricht verzahnt? → Was haben die Schülerinnen und Schüler zusätzlich davon? Was lernen die Schüler in diesen Angeboten (z.B. AGs), was sie sonst in der Schule nicht lernen würden? → Wie sind die bisherigen Erfahrungen? (positiv/negativ) → Welche Veränderungen sind erforderlich?
3	Wie ist das mit den Hausaufgaben jetzt in der Ganzttagsschule?	→ Was hat sich im Vergleich zu früher verändert? → Was hat sich dadurch bezogen auf den Unterricht verändert?
4	Wie ist das mit der Zusammenarbeit?	→ Was hat sich dabei durch den Ganzttag verändert? → Wo fehlt Ihnen noch Kooperation? → Welchen Kontakt haben Sie zu dem außerunterrichtlich tätigen Personal?
5	Wenn Sie die jetzige Situation des 5. Schuljahres mit derjenigen von früher (in der Halbtagschule) vergleichen, was ist durch den Ganzttag anders geworden?	→ Was ist besser als früher? → Was ist eher problematisch?
6	Was hat sich durch den gebundenen Ganzttag in ihrer Arbeit verändert?	→ Worin unterscheidet sich der Unterricht heute in Klasse 5 des gebundenen Ganztags von dem Unterricht früher? → Was hat sich verändert bezogen → (auf den Unterricht) → ihre Planungen/Vorbereitungen → die Schule → die Beziehung zu den Schülerinnen und Schülern → die Beziehung zu den Kolleginnen und Kollegen
7	Was müsste Ihrer Meinung nach für das nächste Schuljahr dringend verändert, umstrukturiert werden?	→ Welche Gründe können Sie dafür nennen?

7.3 Leitfaden für das Interview mit den Schüler/innen

1	Ihr seid jetzt seit Beginn dieses Schuljahrs an einer Ganztagschule.	→ Was hat euch bisher besonders gut gefallen und warum? → Was hat euch weniger gut gefallen und warum? → Was habt ihr gern, was habt ihr weniger gern gemacht und warum?
2	Wie gefallen euch die zusätzlichen Stunden im Ganztag?	Im Einzelnen die Elemente durchgehen und bewerten lassen: z. B. die Arbeitsstunden, die AGs, die Mittagspause.... <i>Jeweils:</i> → Was glaubt ihr, welchen Nutzen/Vorteil ihr von diesem Angebot habt, bei was das Angebot euch also besonders hilft? → Was ist problematisch, schwierig, nicht so gut bei diesem Angebot? → Was wäre, wenn ihr diese zusätzlichen Stunden nicht hättet?
3	Wie ist das mit den Hausaufgaben?	→ Reichen die Arbeitsstunden aus, um alle Hausaufgaben (HA) zu machen? → Müsst ihr denn noch HA mit nach Hause nehmen? (Wann, welche, was sagen eure Eltern dazu?) → Wie kann man sich denn konzentrieren, wenn man mit so vielen in einer Gruppe die HA macht? → Wie läuft das konkret ab? → Welche Regeln gibt es?
4	Wie ist das im Vergleich zur Grundschule, als ihr nur vormittags in der Schule gewesen seid?	→ Welche Vorteile habt ihr/hat man in der Ganztagschule? → Was findet ihr nicht so gut? → Wie ist das mit dem Kontakt zu den anderen Mitschülern? → Wie ist das mit dem Kontakt zu den Lehrkräften?
5	Einige von euch waren auch schon in der Grundschule in einer Ganztagschule – im offenen Ganztag.	→ Was ist hier jetzt anders im Vergleich zum offenen Ganztag? → Was ist besser? Was ist schlechter?
6	Macht das Lernen mehr Spaß, wenn man den ganzen Tag in der Schule ist?	→ Was meint ihr, wo lernt man besser: In einer Schule, die nur vormittags dauert oder in einer Schule, die den ganzen Tag läuft? Wie könnt ihr das begründen? → Wie sehen das die anderen Schülerinnen und Schüler eurer Klasse?
7	Wenn ihr etwas zur Verbesserung vorschlagen könntet, was wäre das?	→ Welche Verbesserungsvorschläge könnt ihr konkret für eure Ganztagschule machen? → Wie ist das eigentlich mit euren Wünschen? Welche Vorschläge könnt ihr selbst einbringen?

Bisher erschienen:



Der GanzTag in NRW

Beiträge zur Qualitätsentwicklung

2011 · Heft 19

Herausgeber der Reihe:

Institut für soziale Arbeit e.V.
Serviceagentur "Ganztätig lernen in Nordrhein-Westfalen"
Friesenring 32/34 · 48147 Münster
serviceagentur.nrw@ganztaegig-lernen.de
www.isa-muenster.de
www.nrw.ganztaegig-lernen.de
www.ganztag.nrw.de

gefördert vom:

Ministerium für
Schule und Weiterbildung
des Landes Nordrhein-Westfalen



Ministerium für Familie, Kinder,
Jugend, Kultur und Sport
des Landes Nordrhein-Westfalen



GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung



Europäischer Sozialfonds
für Deutschland



EUROPÄISCHE UNION



deutsche kinder-
und jugendstiftung

„Ideen für mehr! Ganztätig lernen.“ ist ein Programm der
Deutschen Kinder- und Jugendstiftung, gefördert durch das
Bundesministerium für Bildung und Forschung und den
Europäischen Sozialfonds.



ISSN 2191-4133