
Teil 1

Die Transformation von Lernkulturen. Zu einer praxistheoretisch fundierten Ganztagsschulforschung

Sabine Reh, Kerstin Rabenstein, Bettina Fritzsche
und Till-Sebastian Idel

Im Folgenden führen wir vor dem Hintergrund des Standes der überwiegend als Implementierungsforschung angelegten Ganztagsschulforschung (1) in unser Verständnis von Ganztagsschulen als sich in pädagogischen Praktiken konstituierenden Lernkulturen (2) und das unserer Untersuchung zugrunde gelegte methodische Vorgehen einer videobasierten Ethnographie von Lernkulturen ein (3).

1 Die Ganztagsschule als andere, bessere Schule? Zum Stand empirischer Ganztagsschulforschung

Zusammen mit dem Ausbau von Ganztagsschulen in Deutschland hat sich die empirische Ganztagsschulforschung in den letzten zehn Jahren durch die bereitgestellten finanziellen Bundes- sowie Landesmittel erheblich entwickeln können (Stecher et al. 2011). Vor dem Hintergrund der bildungspolitischen Erwartungen, durch den Ausbau von Ganztagsschulen nicht nur eine qualitativ gute Betreuung bereitzustellen, sondern auch die individuelle Förderung aller Schüler/innen zu verbessern, lassen sich auch die Schwerpunkte der empirischen Ganztagsschulforschung verstehen. Im Kern sucht diese die Frage zu beantworten, ob sich die Ganztagsschule in Deutschland als ernstzunehmende Alternative zur Halbtagschule, vielleicht sogar als Normalform von Schule etabliert, allerdings im Sinne einer verbesserten, weil mit einem erweiterten Erziehungs- und Bildungsauftrag versehenen Schule (Holtappels et al. 2007). Stand zunächst – in der Phase ihrer vermehrten Einführung seit Beginn der 2000er Jahre – die Frage der Akzeptanz von Ganztagsschulen im Zentrum der Forschung (Holtappels et al. 2007), gilt die Aufmerksamkeit mittlerweile mehr und mehr ihren Entwicklungsaufgaben im Sinne von noch auszuschöpfenden Potenzialen (Fischer et al. 2011; Bertelsmann Stiftung 2012).

Infolgedessen interessieren – so auch in unserer folgenden Darstellung – erstens quantitative Aspekte der Anzahl von Ganztagssschulen bzw. Ganztagssschüler/innen sowie der Haltungen von pädagogisch Professionellen, Eltern und Schüler/innen ihr gegenüber (1.1). Zweitens kulminiert die Frage nach der Wirkung von Ganztagssschule in der Frage nach der Realisierung einer umfassenden Förderung aller Schüler/innen und ihren Effekten auf die Kompetenzentwicklung von Schüler/innen (1.2). Mit der Ganztagssschulentwicklung kommen drittens auch die Veränderung ihrer Organisation (1.3) und viertens der Wandel des Verhältnisses zu ihrem Umfeld, insbesondere den Auswirkungen des Ganztagsschulbesuchs auf Familien und Freundschaften, in den Blick (1.4). Effekte des Ganztagsbesuchs ebenso wie Beschreibungen ihrer Gestaltung werden bisher weitgehend über Selbstauskünfte der Schüler/innen und anderer Akteur/innen erfasst. Eingesetzt werden dafür überwiegend standardisierte Befragungsinstrumente. Befragt werden die zentralen schulischen Akteur/innen wie Schulleiter/innen, Lehrer/innen, weiteres pädagogisches Personal, Eltern und die Schüler/innen (Holtappels et al. 2007; Fischer et al. 2011). Die quantitativen Studien werden teilweise – etwa zu Fragen der Hausaufgabenbetreuung, des Förderverständnisses der pädagogisch Professionellen etc. – durch qualitative Interviewstudien ergänzt (z. B. Wissenschaftlicher Kooperationsverbund 2010; Behr et al. 2005).

1.1 Zur Etablierung der Ganztagssschule als Normalfall von Schule: Bessere Schule oder erweiterte Betreuungsform?

Zu Beginn der finanziellen Unterstützung des Ganztagssschulenausbaus, die nicht zuletzt infolge der öffentlichen Reaktionen auf die Publikation der PISA-Ergebnisse plötzlich möglich und von allen Parteien getragen wurde, war angesichts der bis dahin gegenüber der Ganztagssschule vorherrschenden Skepsis keineswegs ausgemacht, wie sich das Ganztagsangebot in Deutschland entwickeln würde. Durch die in der bundesweiten Befragung von pädagogisch Professionellen, Eltern und Schüler/innen zur Implementierung der Ganztagssschule in Deutschland eingesetzten drei Erhebungszeitpunkte der StEG-Studie im Abstand von zwei Jahren – 2005, 2007, 2009 – (Holtappels et al. 2007; Fischer/Holtappels et al. 2011) konnte im Sinne eines Monitoring untersucht werden, ob sich die zunächst ausgemachten Tendenzen in der Beurteilung der Qualität der Ganztagssschule als stabil herausstellen oder – nach den ersten Implementationsschritten und infolge einer Verstetigung des ganztägigen Angebots – verändern. Die Befragungsergebnisse ermöglichen, eine Einschätzung zu formulieren, ob sich Unzufriedenheiten auf Seiten der relevanten Akteur/innen zeigen, die auf Dauer zu Akzeptanzeinbußen, wenn nicht -problemen bezüglich der Ganztagssschule führen könnten, oder

ob – trotz zu erwartender Mängel in der anfänglichen Umsetzung ganztägiger Angebote – langfristig mit der Akzeptanz der Ganztagschule auf Seiten der involvierten Akteur/innen, der Lehrer/innen, Schüler/innen und Eltern sowie Kooperationspartner/innen der Schule, gerechnet werden kann. Es bedarf der dauerhaften Zustimmung zur Ganztagschule, die sich zuallererst entwickeln muss – so die mitlaufende Annahme –, um sie als Normalform von Schule – oder zumindest als relevante Alternative zur Halbtagschule – zu etablieren, also nachhaltig mit der Tradition der Halbtagschule in Deutschland zu ‚brechen‘.

Insgesamt kann mit den empirischen Ergebnissen zum Ausbau der Ganztagschulen in den letzten Jahren, den Teilnahmequoten und den Haltungen ihr gegenüber eine sich entwickelnde Akzeptanz der Ganztagschule auf Seiten derer gezeigt werden, die an ihrer Gestaltung beteiligt sind bzw. sich für eine Teilnahme entscheiden. Im Kern lässt sich seit 2002 (bis 2008) eine Verdopplung (Stecher 2011), bis 2010 eine Verdreifachung (Tillmann 2013) der Anzahl von Ganztagschulen konstatieren¹. Attestiert wird den Ganztagschulen in den Schulleiterbefragungen insgesamt eine hohe Teilnehmerrate seitens der Schüler/innen und auch eine hohe Akzeptanzrate seitens der Schüler/innen bzw. Eltern (Stecher 2011, S. 43). Diese Zahlen dürfen jedoch nicht darüber hinwegtäuschen, dass die Mehrheit der Ganztagschulen Ganztagschulen in offener Form sind, d. h. um Nachmittagsangebote ergänzte Halbtagschulen, die nur von einem Teil der Schülerschaft jeweils in Anspruch genommen werden. Der prozentuale Anteil von Schüler/inne/n, die ganztägige Angebote besuchen, fällt daher gegenüber dem Prozentanteil an Ganztagschulen erheblich ab: Nur ein Viertel der Schüler/innen in allgemeinbildenden Schulen können nämlich als Ganztagschüler/innen bezeichnet werden (Tillmann 2013).² Von einer Entwicklung von offenen hin zu integrierten bzw. gebundenen Formen der Ganztagschulen – der Ganztagschul-

- 1 Der Schwerpunkt der Ganztagschulentwicklung liegt dabei in Abhängigkeit von den bildungspolitischen Entscheidungen der Landesregierungen in den einzelnen Bundesländern in verschiedenen Bereichen (Stecher 2011).
- 2 Die Frage, ob die Ganztagschule eine ‚Schule für alle‘ Kinder und Jugendlichen wird, spielt in der Diskussion seit dem Beginn ihres Ausbaus eine zentrale Rolle (Reh und Schütz 2008; Oelkers 2008). Die Ergebnisse zeigen keine eindeutigen bzw. nur moderat selektive Effekte (Steiner 2011a; Holtappels et al. 2011; Steiner und Fischer 2011). Von Teilhabemustern, die sich abzeichnen und für die es plausible Erklärungen gibt, kann keine Rede sein. Wird die Ganztagsbeteiligung jedoch nach Besuch unterschiedlicher Angebote differenziert, weicht der Befund nicht unerheblich von den Erwartungen ab (Holtappels et al. 2011). Moderat selektive Effekte seien dort zu beobachten, wo Eltern bzw. Kinder einen vergleichsweise großen Entscheidungsspielraum haben, bei offenen Ganztagsangeboten und im Sekundarschulbereich (Steiner 2011a). Ein geringer sozioökonomischer Status der Familien sowie der sogenannte Migrationshintergrund von Schüler/inne/n wirken sich im Primarbereich den Befragungen nach ebenfalls moderat selektiv aus. Sind beide Eltern berufstätig oder ist ein Elternteil alleinerziehend, erhöht sich hingegen die Teilnahmechance der Kinder (Steiner 2009). In der

form, der durchweg ein höheres Potenzial der Unterrichtsentwicklung zugeschrieben wird, da sie die für alle Schüler/innen verbindliche Form darstellt – kann also keine Rede sein.³ An Nachfrage mangelt es Ganztagschulen indes nicht. Tillmann (2013) attestiert auf der Grundlage einer Elternbefragung gegenüber dem tatsächlich vorhandenen Angebot noch eine Steigerung der Nachfrage über alle Schulformen und entgegen dem Befund von StEG (Steiner 2011a, S. 62) zu gleichen Teilen sowohl für die offene als auch die gebundene Form in den letzten Jahren. Die sich in diesen Zahlen dokumentierende Akzeptanz der Ganztagschule auf Seiten der Eltern beruht, so die Befragungsergebnisse in Sachsen, vor allem auf der Akzeptanz der Ganztagschule als eine Form zeitlich erweiterter Betreuung der Kinder und Jugendlichen (Gängler und Markert 2011); die Frage einer verbesserten Unterrichtsqualität oder der Verbesserung der Schulleistung wird von den Eltern entweder vergleichsweise wenig registriert oder die Leistungen der Ganztagschule werden diesbezüglich – wie etwa die Qualität der Angebote an Hausaufgabenbetreuung und Förderung – etwas kritischer beurteilt (Bloße und Böttcher 2011, S. 138).

Diese Skespsis spiegelt sich auch in einer etwas geringeren Teilnahme von Schüler/inne/n an Hausaufgaben- und fachlichen Förderangeboten im Vergleich zu freizeitorientierten Angeboten oder Projekten, die sowohl in der Grundschule als auch der Sekundarstufe I beobachtet werden (Holtappels et al. 2011). Befürchtungen werden seitens der wissenschaftlichen Begleitforschung zum einen dahingehend formuliert, dass durch eine Sammlung lernschwächerer Schüler/innen in Förderangeboten ungünstige, wenig anregungsreiche Lernmilieus entstehen könnten (Holtappels et al. 2011, S. 114) und zudem das Ziel der Intensivierung des fachlichen Lernens für alle Schüler/innen nicht erreicht werde. Allerdings lassen sich bezüglich der genutzten Angebotsformen keine nennenswerten Unterschiede nach sozialen Merkmalen feststellen, allenfalls besuchen Kinder mit Migrationshintergrund an Ganztagsgrundschulen eher mehr fachliche Förderangebote (ebd., S. 119).

Innerhalb des sich insgesamt entwickelnden Konsenses bezüglich der Notwendigkeit einer flächendeckenden Einführung von Ganztagschulen, der mittlerweile ermöglicht, von der Hoffnung auf ein gesetzlich verankertes Recht auf einen Ganztagsschulplatz zu sprechen (Bertelsmann Stiftung 2012, S. 12), werden seitens der wissenschaftlichen Begleitforschung einzelne Entwicklungsvorhaben

Sekundarstufe scheint die vorgängige Ganztagschulerfahrung der beste Prädiktor für eine Ganztagschulteilnahme zu sein.

3 Zahlenmäßig dominiert für alle Schulformen (mit Ausnahme der Gesamtschulen und der Förderschulen) die offene Form; es ist auch nur die Anzahl der offenen Ganztagschulen, die weiterhin leicht ansteigt (Stecher 2011).

im Sinne eines Nachbesserungs- und Optimierungsbedarfs auf Seiten der Schulen hervorgehoben, die den weiteren Ausbau der Angebotsstruktur⁴ und insbesondere jene Angebote betreffen, die der Verbesserung schulischer Leistungen dienen sollen (Klieme und Rauschenbach 2011). Insbesondere für die Grundschulen wird ein Fehlen von bestimmten fachlichen Förderangeboten bemerkt (Rollett et al. 2011). Konstatiert wird im Ergebnis darüber hinaus ein Nachholbedarf bezüglich des Ausbaus von Angeboten sozialen Lernens, von Gemeinschaftsaufgaben und der Schülermitbestimmung (Rollett et al. 2011). Das lässt also erkennen: Die Sicherung erweiterter Betreuungsmöglichkeiten scheint dem Anspruch an Ganztagschulen nicht zu genügen; es bedarf der Optimierung ihrer Gestaltungselemente, um sich gegenüber oder neben der Halbtagsschule als Normalform von Schule etablieren zu können. Der Unterricht jedoch steht bislang vergleichsweise wenig im Fokus der Forschung. Vielmehr werden die Effekte der erweiterten Lernangebote auf die soziale Entwicklung der Schüler/innen, ihr Wohlbefinden und ihre Noten untersucht. Die empirische Forschung hierzu wird im folgenden Abschnitt zusammenfassend kommentiert.

1.2 Individuelle Förderung als Steigerung schulischer Lernfreude und Motivation durch erweiterte Angebote

Die Forderung nach ‚individueller Förderung‘ hat in den letzten Jahren Eingang in Schulgesetze und bildungspolitische Programme gefunden, sie wurde nicht nur, aber insbesondere mit der Begründung der vermehrten Einführung von Ganztagschulen verknüpft (Holtappels und Rollett 2009). Individuelle Förderung und eine durch sie erreichte bessere Ausschöpfung individueller Potenziale scheint zum Schlüsselkonzept für die Steigerung der Leistungsfähigkeit des Bildungssystems bzw. seiner Absolventen zu avancieren, ohne dass allerdings – dies gilt auch für die Fachdiskussion – bereits ausreichend klar zu sein scheint, was genau mit dem Begriff der individuellen Förderung bezeichnet wird (Arnold et al. 2008; Klieme und Warwas 2011; Rabenstein i. E.). Der empirische Nachweis verbesserter Schulleistungen durch den Besuch von individualisierten Lern- und Förderangeboten an Ganztagschulen steht nach wie vor noch aus (Klieme und Rauschenbach 2011, S. 343), für ihn gibt es auch aus früheren Forschungen kaum Hinweise

4 Erwartet wird von den Schulen, die sich zur Ganztagschule entwickeln, die Bereitstellung eines inhaltlich breit gefächerten, vielfältigen Spektrums von außerunterrichtlichen Angeboten (Rollett et al. 2011). In der Breite sollen die Bereiche Hausaufgabenbetreuung und Förderung (1), fachbezogene zusätzliche Angebote (2), überfachliche Angebote (3) und Freizeitangebote (4) abgedeckt werden; innerhalb jedes Angebotstyps soll ein gewisses Spektrum unterschiedlicher Angebote aufgewiesen werden.

(Radisch et al. 2006; Merkens et al. 2009; Reinders et al. 2011). Der Schwerpunkt der Ganztagserschulungsforschung liegt bislang auf Fragen der Gestaltung, der Organisation und der Effekte der zusätzlichen Angebote auf die soziale und motivationale Entwicklung der Schüler/innen (Stecher et al. 2009; Stecher et al. 2011; Fischer et al. 2011). Dieses Interesse ist nicht zuletzt auf den in der programmatischen Ganztagserschulungsdiskussion mitgeführten Begriff von Förderung im Sinne eines weiten, die Persönlichkeitsentwicklung betonenden Förderanspruchs zurückzuführen (Appel et al. 2009; Fischer und Ludwig 2009; Winkler 2008; Lehmann 2011a). Empirisch werden Effekte zusätzlicher Angebote an Ganztagserschulungen bislang vor allem erstens als Urteile der Schüler/innen bezüglich ihrer Qualität im Sinne eines Lernnutzens (Fischer/Kuhn/Klieme 2009), zweitens als Effekte auf die Notenentwicklung in den Fächern Deutsch, Mathe und erste Fremdsprache insbesondere am Sekundarschulübergang (Fischer/Kuhn/Klieme 2009; Kuhn und Fischer 2011a, 2011b; Klieme und Rauschenbach 2011) und drittens als Effekte auf das Sozialverhalten der Schüler/innen, das sie in der Schule zeigen, untersucht (Kuhn und Fischer 2011a, 2011b; Fischer/Kuhn/Züchner 2011). Die Forschungsergebnisse zu diesen drei Aspekten werden im Folgenden resümiert.

Insgesamt zeigt sich erstens, dass ein positiver Effekt des Besuchs von Ganztagsangeboten – im Sinne von gesteigerter Schulfreude und Motivation – nur dann zu beobachten ist, wenn die Angebote von den Befragten als positiv eingeschätzt werden. Als zentrale Qualitätsmerkmale stellen Klieme und Rauschenbach (2011, S. 345) die Partizipationsmöglichkeiten, das Anknüpfen an Interessen und die Bereitstellung herausfordernder Tätigkeiten heraus. Das Qualitätsurteil der Schüler/innen fällt insgesamt leicht positiv aus, wobei Einbußen zu Beginn der Pubertät der Schüler/innen sich auch hier zeigen (Brümmer et al. 2011). Positiv auf das Urteil scheint sich die Möglichkeit auszuwirken, selbst über die Teilnahme entscheiden zu können. Des Weiteren ist vor allem die wahrgenommene soziale Unterstützung seitens derer, die die Angebote leiten, von Bedeutung. Differenzielle Effekte werden nur bezüglich der Jungen dargestellt, auf deren Interessen möglicherweise im Ganztagsangebot noch nicht angemessen reagiert wurde (vgl. Fischer/Brümmer/Kuhn 2011).

Ein genereller Effekt des Besuchs von Ganztagsangeboten auf – zweitens – die Notenentwicklung der Schüler/innen kann bisher nicht eindeutig festgestellt werden. Allenfalls ist von einer vergleichsweise – angesichts der zu Beginn der Sekundarstufe in der Regel kritischeren Leistungsentwicklung – etwas weniger starken Notenverschlechterung die Rede (Fischer/Kuhn/Klieme 2009, S. 160). Ein solcher leicht positiver Effekt des Angebotsbesuchs auf die Notenentwicklung ist dann festzustellen, wenn das Ganztagsangebot an mehreren Tagen besucht wird und wenn eine zweite Bedingung erfüllt ist, nämlich dass die Schüler/innen dieses auch positiv erleben, was auch bedeutet, dass sie ihm einen

Nutzen für ihre schulischen Leistungen zuschreiben (Kuhn und Fischer 2011a, S. 224). Eine dauerhafte Teilnahme an Ganztagsangeboten mindert auch das Risiko einer Klassenwiederholung (Steiner 2011b). Welche Angebote die Schüler/innen besuchen, mit welchen Aktivitäten sie also mehr Zeit verbringen, ob mit Sport oder mathematischen Übungen, scheint für die beschriebenen Effekte nur zu geringfügigen Unterschieden zu führen. Erklärt werden diese Effekte vielmehr mit dem in der Wahrnehmung extracurricularer Aktivitäten sich zeigenden höheren Commitment zu schulischen Leistungen, was wiederum zu positiven Effekten auf die schulische Motivation führe. Vermittelt über die Steigerung von Motivation und Lernbereitschaft werden auch Effekte auf die Leistungsentwicklung der Schüler/innen erwartet (etwa Radisch et al. 2008; Brümmer et al. 2011). Andere wiederum führen den Effekt auf ein verbessertes Sozialverhalten zurück, das dann indirekt zu verbesserten Noten führe (Kuhn und Fischer 2011b). Insgesamt fallen die Effektstärken, so merken die Autor/inn/en an, sehr gering aus. Zudem gelten die Wirkmechanismen zwischen dem Besuch extracurricularer Aktivitäten und einer verbesserten Notenentwicklung als empirisch noch ungeklärt (Kuhn und Fischer 2011a, S. 211). Auch könne nicht zwischen dem Besuch unterschiedlicher Angebote differenziert werden, also die Wirkung spezieller Förderangebote nicht berücksichtigt werden. StEG-Teilstudien, die die Sprachförderung von Kindern mit Migrationshintergrund im Grundschulbereich (Merkens et al. 2009) bzw. den Spracherwerb und die soziale Integration derselben (Reinders et al. 2011) an Ganztagschulen ausgewählter Bundesländer untersuchen, können zwar ebenfalls leichte Effekte messen, bewerten den Globalvergleich zwischen Halbtags- und Ganztagschulen jedoch bezüglich des Erkenntnisgewinns zu lernrelevanten Merkmalen von Förderangeboten eher skeptisch (Reinders et al. 2011, S. 180).

Während sich also über Effekte auf die Leistungen der Schüler/innen anhand der StEG-Daten noch kaum etwas empirisch Fundiertes sagen lässt, wurden die Effekte des Besuchs von Ganztagsangeboten auf – drittens – die Entwicklung sozialer Kompetenzen eingehend untersucht (Fischer/Kuhn/Züchner 2011; Fischer/Brümmer/Kuhn 2011; Kuhn und Fischer 2011b), allerdings ebenfalls ausschließlich mithilfe von Selbstauskünften der Schüler/innen. So sind die Schüler/innen der 5. Klasse, die an Ganztagsangeboten teilnahmen, im Vergleich zu denen, die dies nicht taten, zu zwei weiteren Erhebungszeitpunkten (als Siebt- und Neuntklässler) über die von ihnen selbst an sich wahrgenommene Entwicklung ihrer sozialen Kompetenzen befragt worden. Die Auskünfte, die per Fragebogen von ihnen verlangt wurden, betrafen dabei ausschließlich ihr Verhalten in Situationen während des ganztägigen Schultages. Die Ergebnisse zeigen, dass die Schüler/innen, die ganztägige Angebote besuchten, gegenüber denen, die dies nicht taten, im Befragungszeitraum eine positive Entwicklung ihrer sozialen Kompetenzen wahr-

nehmen können bzw. diese in ihren Antworten dokumentieren. Darunter wird in der Befragung das Ausbleiben von Konflikten, insbesondere von Gewaltanwendung bzw. Aggressionen, verstanden sowie die Übernahme sozialer Verantwortung und das Zeigen prosozialen Verhaltens (Fischer/Kuhn/Züchner 2011, S. 247). Über dieses allgemeine Ergebnis hinaus lassen sich trotz vielfacher Versuche der Spezifizierung der Wirkungsannahmen keine besonderen Effekte von bestimmten Angeboten oder auf bestimmte Adressatengruppen finden (Fischer/Kuhn/Züchner 2011). Zudem wird problematisches Sozialverhalten insgesamt eher seltener beschrieben (ebd., S. 256). Das Antwortverhalten der Schüler/innen kann also unter Umständen als in hohem Maße sozial erwünschte Verhaltensweise und Reflexion angesehen werden. Die befragten Schüler/innen attestieren den ganztägigen Angeboten mit ihrem Antwortverhalten einen potenziell positiven Effekt auf die Entwicklung ihrer sozialen Kompetenzen und zeigen damit in der Befragung gegenüber Dritten ihr Commitment der Ganztagschule gegenüber.

Zusammenfassend lässt sich konstatieren: In den empirischen Studien zu Effekten der Ganztagschule ist ein Bedeutungszuwachs der bislang außerschulisch organisierten Angebote zu beobachten, die nun als Teil von Ganztagschule realisiert werden. Die Frage, ob die Ganztagschüler/innen ihre sozialen Kompetenzen durch Ganztagsangebote weiterentwickeln, scheint dabei vor allem vor dem Hintergrund des ganztagschulspezifischen Problems an Relevanz zu gewinnen, dass infolge der zeitlichen Ausweitung des Schultages von den Schüler/inne/n, für die der Besuch der offenen Ganztagsangebote mit einer zumindest temporären Ausdehnung der Schulpflicht in den Nachmittag hinein verbunden ist, auch für einen längeren Zeitraum des Tages ein kontrolliertes, das heißt ein an die schulischen Erwartungen angepasstes soziales Verhalten erforderlich und eingefordert wird (Idel und Kunze 2008). Teil der an Ganztagschule gerichteten Erwartungen – im Sinne einer besseren, weil anderen, lebensnäheren Schule – ist auch die ‚bessere‘ Ausschöpfung der Potenziale jedes Einzelnen. Im Vordergrund der empirischen Forschung steht jedoch nicht, wie zu erwarten gewesen wäre, die Frage nach den Effekten der auf den sogenannten akademischen Nutzen ausgerichteten Förderangebote – wie Hausaufgabenstunden, Fachförderunterricht etc. – auf die Leistungsentwicklung der Schüler/innen, sondern vielmehr wird, viel breiter gedacht, nach positiven Einflüssen von zusätzlichen Angeboten aller Art auf Schulfreude, Motivation, Entwicklung sozialer Kompetenzen etc. gesucht. Solchen Effekten wird das Potenzial zugesprochen, einen Beitrag zur Bearbeitung des Motivationsproblems schulischen Lernens zu leisten. Über eine Steigerung der Identifikation mit schulischen Angeboten aller Art – des Commitments – wird eine Steigerung schulischer Anstrengungs- und Leistungsbereitschaft erwartet. Ein erhöhtes Commitment zur eigenen Schule, so die zugrundeliegende Logik, steigere die Leistungsbereitschaft und damit auch die Leistung selbst. Auch diese Betrachtungsweise von Ganztags-

schule lässt sich als Element einer Ausweitung der Aufgaben von Schule in der Ganztagsschulentwicklung verstehen; nicht die Effekte von Unterrichtsangeboten auf Leistung – universalistisch gesprochen – stehen bislang im Vordergrund ihrer Qualitätsbeurteilung von Ganztagsschulen, sondern zunächst die Bearbeitung eines Motivationsproblems, das aber immer nur als eines bestimmter, nicht ausreichend leistungsbereiter Schüler/innen zu denken ist, für die die Ganztagsschule ein kompensatorisches, vor allen Dingen pädagogisches Angebot darstellen kann.

1.3 Multiprofessionelle Kooperation und eine ‚Sozialpädagogisierung‘ von Ganztagsschule als Elemente einer besseren Schule

Während an Ganztagsgrundschulen anderes pädagogisches Personal mit bis zu 90 % für Angebote im Ganztag zuständig ist (wie z. B. ungebundene und gebundene Freizeit, Hausaufgaben), sind die Lehrkräfte an Sekundarstufen in allen Angeboten des Ganztags (z. B. Fördermaßnahmen, fachbezogene und -übergreifende Lernangebote, Schulprojekte) stärker als das andere pädagogische Personal eingebunden (Dieckmann et al. 2007, S. 177). Die ausgeweitete Zuständigkeit von Schule als umfassende Betreuungs- und Förderinstanz und die zeitliche Verlängerung von alltäglicher Schulzeit in den Nachmittag hinein hat auch Auswirkungen darauf, wie Lehrkräfte ihre Arbeit organisieren und wie Schule als Organisation – unter Einbindung und Beteiligung der Professionellen – funktioniert. Darüber, wie sich die Lehrertätigkeit an Ganztagsschulen und das Verhältnis der unterschiedlichen pädagogischen Tätigkeitsbereiche bzw. Professionen zueinander im Detail verändert und wie dies seitens der Lehrkräfte bzw. weiterer pädagogischer Fachkräfte wahrgenommen wird, weiß man noch wenig (Rabenstein und Steinwand 2012). Die Tätigkeit von Lehrkräften an Ganztagsschulen wurde bisher vor allem hinsichtlich der Veränderungen der Arbeitsorganisation aufgrund längerer Anwesenheitszeiten in der Schule untersucht (Pfeiffer 2008), die u. a. von den in der Schule zur Verfügung stehenden Räumen für ungestörten Rückzug, für die Unterrichtsvor- und -nachbereitung oder für Besprechungen abhängen (Rabenstein 2008). Einen weiteren Teil ihrer Präsenzzeit in der Schule wenden Lehrkräfte für Kooperation auf.

Die Forschung zur multiprofessionellen Kooperation an Ganztagsschulen hat sich in jüngster Zeit stark entwickelt. Es überwiegen Studien, die mithilfe von quantitativen (Tillmann und Rollett 2011; Fussangel et al. 2010) oder qualitativen Befragungen (Maykus et al. 2011; Speck et al. 2011a) Ausmaß und Formen von Kooperation sowie das Erleben und Bewerten der Kooperationsprozesse aus der Sicht der Beteiligten untersuchen. Zugleich gewinnen Fragen der Gestaltung und

Steuerung von Ganztagssschule als autonomer Schule in der Forschung an Bedeutung (Tillmann, K.-J. 2011; Tillmann, K. 2011; Spillebeen et al. 2011). Von Interesse ist die Generierung von Wissen über Gelingensbedingungen von Kooperation. Erste empirische Ergebnisse liegen mittlerweile vor zu Fragen nach den Bedingungen innerschulischer, insbesondere multiprofessioneller Kooperation und ihrer Ausweitung im Zuge der Ganztagssschulentwicklung (Speck et al. 2011b; Holtappels et al. 2011; Baum et al. 2012). Im Einzelnen werden Voraussetzungen für Kooperation auf der Organisationsebene von Schule (Tillmann und Rollett 2011; Holtappels et al. 2011), die Themen und Strukturen der sich in den Schulen entwickelnden multiprofessionellen Kooperation sowie die (möglicherweise unterschiedlichen) professionstypischen Vorstellungen von Kooperation (Speck et al. 2011c) bzw. von individueller Förderung (Maykus et al. 2011) herausgearbeitet, wie wir im Folgenden kurz darlegen wollen.

Auch wenn die bisherigen Forschungsergebnisse eher vermuten lassen, dass die Lehrerver Kooperation an Ganztagssschulen zunächst genauso wenig wie an Halbtagssschulen entwickelt ist (Dieckmann et al. 2007; Fussangel et al. 2010), wird an solchen Schulen, an denen Präsenzpflcht herrscht oder an denen die Lehrer/innen diese freiwillig realisieren, ein Teil der zusätzlichen Zeit an der Schule für die Entwicklung klasseninterner und klassenübergreifender Kooperation genutzt (Rabenstein 2008; Pfeiffer et al. 2008). Im Vergleich zwischen Halbtags- und Ganztagssschulen im Bereich von Haupt- und Realschulen kommen Fussangel et al. zu dem Schluss, dass „intensive Kooperationsformen [...] an beiden Schulformen nur manchmal“ (2010, S. 64) aufzufinden seien und dass „eine ganztägige Organisation des Schullebens nicht automatisch aufgrund der ausgedehnten Zeitstruktur zu einer verbesserten Kooperationskultur“ (ebd.) führe. Eine positive Entwicklung der Intensität der Kooperation an Ganztagssschulen in Bezug auf die pädagogische Arbeit – auch im Unterricht – können hingegen Holtappels et al. (2011) für den Primar- und Sekundarschulbereich zeigen.

Die Anforderung, vermehrt zu kooperieren, verbinden Lehrkräfte durchaus mit positiven Effekten. Befragungen in der ersten Phase der Entwicklung der eigenen Schule zur Ganztagssschule zeigen, dass mehr als die Hälfte der Lehrer/innen an Ganztagssschulen mit dem Ganztagsbetrieb zufrieden sind, wobei diese Lehrkräfte ihre Arbeit – etwa den kollegialen Zusammenhalt, ihre Mitgestaltungsmöglichkeiten an der Schule und die Wirksamkeit von schulischen Interventions- und Präventionsmaßnahmen – insgesamt positiv bewerten (Rollett 2007). Explorative qualitative Befragungen liefern Hinweise dafür, dass mit der zeitlichen Mehrbelastung dann eine größere Zufriedenheit mit der eigenen Arbeit einhergeht, wenn in der Kommunikation mit Schüler/inne/n und Kolleg/inn/en pädagogische Probleme zeitnah und vor Ort gelöst werden können (Rabenstein 2008). Das Belastungsleben von Real- und Hauptschullehrkräften an Halbtags- und gebundenen



<http://www.springer.com/978-3-531-17530-0>

Lernkulturen

Rekonstruktion pädagogischer Praktiken an
Ganztagsschulen

Reh, S.; Fritzsche, B.; Idel, T.-S.; Rabenstein, K. (Hrsg.)

2015, XII, 327 S., Softcover

ISBN: 978-3-531-17530-0