



Lernen für den GanzTag

BLK-Verbundprojekt "Lernen für den GanzTag"

Das BLK-Verbundprojekt "Lernen für den GanzTag"

verfolgt das Ziel, Fortbildungsmodule für Personen zu entwickeln, die als Multiplikator(inn)en von Fortbildungsinhalten für in Ganztagschulen tätige Praktiker/innen wirken können. Adressat(inn)en dieser Fortbildungsinhalte können Schulleitungen, Lehrkräfte, sozialpädagogische Fachkräfte oder Ganztagskoordinator(inn)en aus Ganztagschulen ebenso sein wie Fachberater(inne)n aus den Bereichen der Schule, der Jugendhilfe oder anderen mit Ganztagschulen kooperierenden Organisationen oder Einrichtungen (wie z.B. aus den Bereichen Sport oder Kultur).

Zur Umsetzung dieser Ziele wurden von der Lenkungsgruppe des Verbundprojektes fachwissenschaftliche Expertisen eingeholt. Die Beauftragung dieser Expertisen oblag den einzelnen am BLK-Programm beteiligten Bundesländern. Dadurch können länderspezifische Aspekte und Interessenlagen in der Auftragsformulierung und der sich anschließenden Beratung mit den jeweiligen Auftragnehmer(inne)n die endgültige Fassung beeinflusst haben.

Die Inhalte und Ergebnisse der Expertisen sind Resultat der wissenschaftlichen Fachkenntnis der Autor(inn)en und stellen keine Meinungsäußerung der am BLK-Verbundprojekt beteiligten Bundesländer dar. Rückfragen zu den Inhalten der Expertisen bzw. zu den Auftragsformulierungen beantworten die Autor(inn)en selbst bzw. die Projektleitungen der Bundesländer.

Fritz-Ulrich Kolbe/Kerstin Rabenstein/Sabine Reh
Johannes-Gutenberg Universität Mainz
Technische Universität Berlin

Expertise

„Rhythmisierung“ Hinweise für die Planung von Fortbildungsmodulen für Moderatoren

Berlin/Mainz März 2006

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	3
1. Ganzttag und Rhythmisierung – eine deutsche Diskussion?	5
1.1 Historische Perspektive	5
1.2 Gegenwärtige Diskussion um „Rhythmisierung“ in Deutschland	7
1.3 Internationale Diskussionslinien: Schule als Lernraum und Lernzeiten	8
1.4 Fazit	10
2. Modelle der „Rhythmisierung“ – Zeitnutzung und Zeitstrukturierung an Ganzttagsschulen	11
2.1 Standardisierte Modelle der Tageseinteilung	11
2.2 „Rhythmisierung“ als zeitliche Strukturierung des Lernens	12
2.2.1 Größere Zeiteinheiten schaffen und die Woche „rhythmisieren“	13
2.2.2 Zeit gewinnen für besondere Unterrichtsvorhaben	14
2.2.3 Teambildung und Schaffung „autonomer“ Lerneinheiten	14
2.2.4 Koordinierung und Individualisierung des Lernens: Wochen- und Jahrespläne (Helene-Lange-Schule Wiesbaden)	15
2.2.5 Zeitliche Flexibilisierung und Differenzierung der Lernorganisation: Lernbüro, Projekte, Werkstätten, außerschulische Lernorte (Max Brauer-Schule Hamburg)	16
2.3 Fazit	17
3. Entwicklungsaufgabe „Zeitnutzung und Zeitstrukturierung“ – Befunde aus der empirischen Ganzttagsschulforschung	19
3.1 Befunde zu gewählten Zeitstrukturierung	19
3.2 Gelenkstellen für eine Änderung traditioneller Zeitstrukturierung	21
4. Ergebnisse der Befragung von SchülerInnen und LehrerInnen zur Zeit und Zeitnutzung in Ganzttagsschulen	24
4.1 Schülerinnen und Schüler	24
4.1.1 Zeitwahrnehmung und Zeitbewusstsein von Kindern und Jugendlichen.....	24
4.1.2 Zeit des Ganztags	25
4.1.3 Schulzeit, Freizeit, Leerlauf und Lernzeit	26
4.1.4 Kontrolle und Peerkontakte	29
4.1.5 Was ist bei der Erarbeitung einer schulspezifischen Zeitstrukturierung zu bedenken?	30
4.2 Lehrer und Lehrerinnen	30
4.2.1 Zeitautonomie und pädagogische Autonomie	31
4.2.2 Belastungswahrnehmungen durch die Einführung von Ganzttagsschulen ..	31
4.2.3 Zeitliche Mehrbelastung und befriedigende Arbeit	32
4.2.4 Zeiten und Räume für Kommunikation und Rückzug	34
4.2.5 Anforderungen an didaktische Reflexion und Planung	35
5. Zusammenfassung der Ergebnisse und Konsequenzen für die Entwicklung von Fortbildungsmodulen	36
Literatur	40

Einleitung

Den spätestens seit der Veröffentlichung der ersten PISA-Ergebnisse verstärkt geführten pädagogisch hoch aufgeladenen bildungspolitischen Diskurs um Ganztagschulen in Deutschland (vgl. Kuhlmann u.a. 2006) kennzeichnen zwei grundlegende Legitimationsfiguren. Ganztagschulen werden befürwortet, insofern sie eine Kompensation familiär bedingter ungleicher Bildungsvoraussetzungen zu bieten scheinen und sie können bis heute die reformpädagogische Vision einer in „das Leben“ entgrenzten Schule, einer dem Kind, seinem Eigensinn und seiner Entwicklung förderlichen pädagogischen Institution verkörpern. Auch die sozialpädagogisch orientierte Kritik an einer Ausweitung der Schule und einer Kolonisierung der Kindheit durch die Schule, wie sie anscheinend die Ganztagschule im Gegensatz zu sozialpädagogischen Institutionen mit sich bringt, knüpft an diese Argumentation an. Die Schulpädagogik plädiert für die Ganztagschule aus ähnlichen Gründen: Diejenige Schule sei die beste Schule, die sich dem Kind anpasse und seinen eigenen Entwicklungssinn zur Geltung bringe, die also am wenigsten Schule sei und die Verbindung zwischen „Schule“ und „Leben“ ermögliche – eben die Ganztagschule. In Ganztagschulen seien die Bedürfnisse von Kindern und Jugendlichen angemessener zu berücksichtigen als in den Halbtagschulen, sie könnten sich hier wohl fühlen und fänden gleichzeitig angemessene und adäquate Bedingungen fürs Lernen. Historisch betrachtet äußert sich dieser Zusammenhang unter anderem als ein seit den Versuchsschulen der 20er Jahre des letzten Jahrhunderts geführter Diskurs über die „Rhythmisierung“.

Deutlich wird in der Analyse des historischen und des gegenwärtigen Diskurses über ganztägiges Lernen und bei einem Blick auf die offensichtlich doch sehr anders geführte internationale Diskussion, der wir uns im *ersten Teil* zuwenden, dass im pädagogischen Diskurs über die Ganztagschule der Begriff des „Rhythmus“ bzw. der „Rhythmisierung“ gewissermaßen als Metapher für den reformpädagogischen Kerngedanken einer kindgemäßen „Lebensschule“ steht. Bei der Nutzung des Begriffes der „Rhythmisierung“ muss dieser Entstehungs- und Verwendungskontext kritisch reflektiert werden. Wir werden im Folgenden alternativ auch von Zeitstrukturen und Zeitstrukturierungsmodellen sprechen.

Die Frage, in welcher Weise Schulen das Lernen gegenwärtig zeitlich strukturieren, ist Gegenstand des *zweiten Teils*. In der Diskussion über die Praxis von Ganztagschulen werden verschiedene Möglichkeiten der Tagesgestaltung zu standardisierten Modellen der „Rhythmisierung“ zusammengefasst, die wir neben Beispielen besonderer pädagogisch-didaktischer Gestaltung des Lernens und eines daraus entwickelten Tagesablaufs vorstellen, um den Rahmen abzustecken, in dem sich derzeit praktische Versuche in Deutschland bewegen.

Die Frage, welches Konzept der Zeitstrukturierung des Schultages unter welchen Bedingungen das richtige ist, kann derzeit weder von uns noch von irgendjemandem sonst empirisch begründet beantwortet werden. Zum einen wäre vorher zu entscheiden, woran die „Richtigkeit“ eines Modells gemessen werden soll – es wäre an unterschiedliche Kriterien zwischen den Schülerleistungen bzw. deren größtmöglicher Steigerung genauso gut zu denken wie an die Frage des „Klimas“ einer Schule, in diesem Sinne der Frage, wie wohl die Beteiligten sich in ihrer Schule fühlen. Ein Bericht über die Erfahrungen mit der Zeitstrukturierung und der Entwicklung von Zeitmodellen in der ersten Phase der Entwicklung rheinland-pfälzischer Schulen im *dritten Teil* der Expertise zeigt zum anderen deutlich, dass es sich hierbei um eine nur schulspezifisch zu leistende Aufgabe handelt. Die Veränderung von Zeitstrukturen hängt nämlich mit an-

deren schulspezifischen Bedingungen – vor allem in Hinblick auf das vorhandene Raumangebot und das Personal – eng zusammen. Die Entwicklung eines „Rhythmisierungs“-Konzeptes ist daher eine zentrale einzelschulspezifische Entwicklungsaufgabe und sie ist die entscheidende Ganztags-Entwicklungsaufgabe angesichts der deutschen Traditionen im Umgang mit „Schul-Zeit“. Es gilt daher die Empfehlung: Jede einzelne Schule hat mit den an ihr Beteiligten angemessene Lösungen zu entwickeln, in denen allerdings sinnvoller Weise unterschiedliche Dinge zu beachten sind.

Um die Fragen und Problemen, denen die Schulen sich bei der Entwicklung ihres eigenen, passenden „Rhythmisierungs“-Modells zuwenden müssen, näher beschreiben und analysieren zu können, wenden wir uns im *vierten Teil* anhand einer empirischen Exploration dem Komplex „Zeit“ und „Umgang mit Zeit“ in der Schule zu. Auf der Grundlage von Interviews mit SchülerInnen und LehrerInnen verschiedener Ganztagschulen analysieren wir deren Zeitwahrnehmung, deren Umgang mit Zeit und deren Zeitnutzung. Der Auswertung der Interviews mit den SchülerInnen stellen wir einige generelle Überlegungen zur Zeitwahrnehmung und zum Zeitbewusstsein von Kindern und Jugendlichen im Unterschied zum Zeitumgang mit Erwachsenen voran. Im Zuge gesellschaftlicher Modernisierungsprozesse ist als Gegensatz zu der abstrakt messbaren und planbaren Zeit der Erwachsenenwelt, die einem rationalen Kalkül unterliegt und die von der Schule als erster gesellschaftlicher Institution, in die die Kinder zwangsweise eingebunden werden, die „subjektive Zeit“ als Privileg der Kinder, als ihre „Eigenzeit“ und als Inbegriff von „Bildungs-Zeit“ erschienen. Der Auswertung der Lehrerinterviews stellen wir einige generelle Überlegungen zur Bedeutung und zum Zusammenhang von pädagogischer Autonomie und Zeitautonomie in professioneller Tätigkeit einerseits und zu den Mentalitäten der Lehrer und Lehrerinnen in Bezug auf die eigene Arbeitsgestaltung und Zeitnutzung andererseits voran. Zum Abschluss – im *fünften Teil* – versuchen wir aus dem Dargestellten einige Konsequenzen für den Entwurf von Fortbildungsmodulen in Form von Prinzipien zu ziehen, denen diese folgen könnten.

1. Ganztag und Rhythmisierung – eine deutsche Diskussion?

Im Folgenden zeichnen wir den historischen und gegenwärtigen Diskurs um die Art der Zeitstrukturierung und die Zeitnutzung in Ganztagsschulen nach. Wir sehen dabei, dass es in Deutschland einen spezifischen Diskurs gibt, der sich von den Diskussionen in anderen Ländern unterscheidet.

1.1 Historische Perspektive

Historisch betrachtet äußert sich der Zusammenhang zwischen dem Gedanken einer „Rhythmisierung“ der Schule und der Ermöglichung einer kindgemäßen Lebensschule in Deutschland als ein seit den Versuchsschulen der 20er Jahre des letzten Jahrhunderts bis heute geführter Diskurs über die „Rhythmisierung“: „Das seit den 20er Jahren nachweisbare Bemühen um eine ‚Rhythmisierung‘ des Tagesablaufs in der ganztägig geführten Schule ist Ausdruck des Strebens nach einer kindgemäßen Schule“, interpretiert Ludwig in seiner Geschichte der Ganztagsschule in Deutschland (Ludwig 1993, S. 592/593; vgl. auch Heck 1986, Sandfuchs 1988). Zentrale und immer wiederkehrende Figuren dieses Diskurses sind in der Rede gegen „die Verkopfung des Morgens“, für eine „Entzerrung des Schultages“, für einen „rhythmischen Wechsel von Anspannung und Entspannung“ zu sehen. Nachdem dabei zunächst stark naturalistisch – ausgehend vom Bild einer harmonisch-zyklischen Natur – argumentiert wird, gibt die Debatte in den 50er Jahren vor allem Anstöße zur empirischen Erforschung physiologischer Fragen nach der Belastung der Schüler und Schülerinnen. Hierbei scheint allerdings die Voraussetzung eines natürlichen, physiologisch begründbaren Tagesablaufes, der für alle Kinder ähnlich ist, gemacht zu werden, und dem die „Künstlichkeit“ der Schulsituation gegenübersteht.

Der ideologische Hintergrund der Diskussion um „Rhythmisierung“ wird deutlich, wenn man zunächst einen Blick auf die Tages-Heimschule von Harless wirft, der 1926 einen Text über „Das Zeit-Gesetz in der Erziehungsaufgabe“ (1926) verfasst hat. Der Mensch und vor allem das Kind bzw. der Jugendliche unterlägen bestimmten Rhythmen; er sei zu unterschiedlichen Tages- und Jahreszeiten unterschiedlich leistungsfähig; es gebe rhythmische Schwankungen: eine „gleichmäßige Wiederkehr von Spannung, Entspannung und Ruhe“. Es ist das Bild eines organischen Lebensvollzuges und einer natürlichen Entwicklung des Kindes, dem Harless hier mit dem „Kurvenbild des Kinder-Tages“ das Wort redet. Eine angemessene Berücksichtigung des Zeitgesetzes wirke sich positiv aus, greife eben nicht „in den organischen Lebensablauf des Kindes vernichtend“ ein (Ludwig 1993, S. 277-279). Auf diese Weise sei dann eine wirkliche Lebens- und Produktionsschule möglich, die auch die Familien entlaste. Retrospektiv bewertet Ludwig selbst schon den Tagesplan, den Lietz für sein Landerziehungsheim vorschlägt, als einen „rhythmischen Ablauf“ – ohne dass Lietz diesen Begriff verwendet. Für die höhere Waldschule Leipzig wurde 1931 – das Wort selbst gebrauchend – erklärt: die Schule solle „intensive geistige Arbeit mit ausgiebiger körperlicher Bewegung im Freien in die richtige rhythmische Verbindung“ bringen (Ludwig 1993, S. 229). Oestreich geht 1922 von einem „täglichen Rhythmus der menschlichen Leib-Geistigkeit“ aus (Ludwig 1993, S. 272), Ganzenmüller (1927) spricht im Hinblick auf seine Tagesschule von einem rhythmischen Wechsel zwischen Tätigkeiten der verschiedenen Art und völliger Ruhe „im Sinn von Klatts schöpferischer Pause“ (Ganzenmüller 1927, zit. n. Ludwig 1993, S. 281). Petersen weist darauf hin – und ist an dieser Stelle weniger an einem organisch-biologischen Modell orientiert –, dass der „Ablauf der Tagesarbeitskurve keineswegs eine unabänderlich feststehende Größe“ sei, son-

dern von der pädagogischen Gestaltung der Arbeitsformen abhängen (1959, 1974), übernimmt aber den Gedanken einer „Rhythmisierung“ auch für sein Schulmodell.

Das Thema der „Rhythmisierung“ verstärkt sich seit den 50er Jahren. So äußert sich etwa Klinger, der für die Tagesheimschule der 50er Jahre eine „kindgemäße Rhythmisierung“ (Klinger 1961) im Wechsel der Fächer anstrebt. Es lässt sich nun – auch dieser Diskurs hat etwa in der Debatte um die „Überbürdung“ Vorläufer – eine Diskussion über zu große Belastungen der Kinder und Jugendlichen durch die Schule beobachten, in der durchaus auch eine didaktische Perspektive entwickelt werden kann. Medizinische Gutachten und empirisch-psychologische Forschung befassen sich mit den Belastungen durch die Ganztagschule. Konkret haben Untersuchungen über physiologische Leistungskurven (z.B. von Mediziner, etwa dem Pädiater und Sozialmediziner Hellbrügge 1957, Hellbrügge/Rutenfranz/Graf 1960; vgl. auch Rutenfranz 1977, Ortner 1979); sie besagen relativ einheitlich, dass vormittags ein breiter Leistungsgipfel mit einem länger andauernden Leistungsabfall in der Mittagszeit und eine später am Nachmittag liegende Zeitspanne mit noch einmal hoher Leistungsfähigkeit zu beobachten ist. Vorkämpfer der Ganztagschule und Verfasser ganztagsschulischer Konzepte verweisen in dieser Zeit darauf, dass aufgrund der Beachtung physiologischer Leistungskurven die Belastung durch Ganztagschule nicht größer als in der Halbtagsschule sei.

1973 fand zu diesem Thema eine spezielle Tagung der GGT (Gemeinnützige Gesellschaft Tagesheimschule) unter Hinzuziehung von Medizinern statt¹. Dabei allerdings wurde deutlich, dass der Verlauf der Leistungskurve nicht so eindeutig ist wie bisher unterstellt, sondern von verschiedenen Faktoren abhängig scheint; der Leistungskurven-Verlauf in pädagogischen Zusammenhängen war und ist fast bis heute ohnehin noch wenig erforscht. Subjektive Belastungserfahrungen, die sich selbstverständlich erheben lassen, sind schließlich – so die Einschätzung – nicht kausal dem Ganztagsbetrieb zuzuordnen bzw. hier höher als in der Halbtagsschule (vgl. Ludwig 1993, S. 557). Die Rede von der „Rhythmisierung“ und den damit verbundenen Vorstellungen hält sich allerdings; z.B. wird auch in der 1981 erschienene BLK-Stellungnahme von einem „rhythmisierten Programm“ gesprochen. Und in der Schriftenreihe „Materialien zur Schulentwicklung“ des Hessischen Instituts für Bildungsplanung und Schulentwicklung – um nur ein weiteres Beispiel zu nennen – wurde 1991 formuliert Messmer: „Bei der Rhythmisierung des Schultages geht es, grundsätzlich darum, den Zeit- und Arbeitstakt der Zivilisationsanstalt Schule besser auf die Bedürfnisse und die Dynamik der in ihr Lernenden und Lebenden abzustimmen; es könnte auch gesagt werden, ihn zu ‚vermenschlichen‘, die ‚in ihr Tätigen als Ganze Menschen zufrieden zu stellen“ (Messmer 1991, S. 61 /61).

¹ Vgl. die Dokumentation der in Heft 3 und 4 der Zeitschrift Tagesheimschule des Jahrgangs 13/1973.

1.2 Gegenwärtige Diskussion um „Rhythmisierung“ in Deutschland

Auch in den gegenwärtig seit der Initiative der Bundesregierung verstärkt geführten Diskussionen um die Verbreiterung eines neuen Angebotes an Ganztagschulen spielt die Frage der „Rhythmisierung“ eine große Rolle. So ist ihr etwa in der Neuauflage des „Handbuch Ganztagschule“ von 2005 wieder ein Abschnitt gewidmet (vgl. Appel 2005, S. 140-167) und auch in Veröffentlichungen des Programms „Ideen für mehr! Ganztätig lernen“ der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung², fehlt dieses Thema nicht – allerdings äußert sich Burk hier – vom Begriff her etwas moderner über „Zeitstrukturmodelle“ (vgl. Burk 2005).

Burk schlägt in dem mit „Zeitstrukturmodelle“ überschriebenen Aufsatz zur Zeitnutzung in Ganztagschulen eine Unterscheidung zwischen „Takt“, einer schuleinheitlich festgelegten, zeitlichen Strukturierung, und „Rhythmisierung“ als Lernstruktur innerhalb dieses Rahmens vor, die er im Hinblick auf Vorgaben durch die Lehrerin bzw. das Kind selbst noch unterscheidet in äußere und innere Rhythmisierung (vgl. Burk 2005, S. 68).² Burk begründet in anderer Weise als in reformpädagogischer Tradition, warum eine rhythmisierte Zeitstruktur „kindgerechter“ sei: sie entspreche dem zyklischen Zeitverständnis bei Kindern (Burk 2005, S. 66-70). Aber auch er spricht von natürlichen Rhythmen („Anspannung und Erholung“), deren Beachtung zum Erhalt der Gesundheit notwendig sei. Es solle „Abschied von der Fiktion ausschließlich von außen zugeschnittener Konzentrationsphasen“ genommen werden; Pausen und Ermüdungsphasen müssten als Bestandteil der Lernprozesse begriffen werden.

Appel (2005), der Ganztagschulen auf das reformpädagogische Ziel verpflichtet, eine „gemeinschaftsverbindende Lern- und Arbeitsstätte“ zu sein, in der sich die Kinder wohl fühlen, weil ihre Bedürfnisse berücksichtigt werden und „adäquate“ Lehr- und Lernverfahren vorherrschen, bezieht sich auf Rhythmus im Sinne einer „harmonische(n) [S.R.] Bewegung“, eines „periodischen Wechsel natürlicher Vorgänge in der Art der Wellenbewegung (Wachstum und Vergehen, Wachsein und Schlafen usw.)“. Rhythmus sei ein „wohl proportionierter Klangteppich des modifizierten Arrangements, auf dem das schulische Leben mit allen Vorhaben im unterrichtlichen wie außerunterrichtlichen Bereich harmonisch abläuft“. Appel geht damit wieder von einer für alle Menschen/Kinder und Jugendlichen gleichen physiologischen Leistungskurve aus, die in gewisser Weise immer schon vorgebe, wie der Tag in der Ganztagschule zu gestalten sei. Die Begrifflichkeit Appels gibt als Natur bzw. natürlich aus, was gleichzeitig als Norm pädagogischen Handelns erst unterstellt wird.

Appel weist daraufhin, dass bei der Tagegestaltung der Ganztagschule die physiologische Leistungskurve ebenso wie die Gegensätzlichkeiten periodischer Abläufe zu beachten seien. Die Tagesgestaltung soll die Auflösung des Fachstundenvormittags und des Stundenrasters ermöglichen sowie genügend Flexibilitätszeiten und Offenheit beinhalten, damit Spielräume eröffnet und zwischen verschiedenen Unternehmungen spontan gewechselt werden kann. (vgl. Appel 2005, S. 142). Damit ist auch für Appel das Ziel die an entwicklungspsychologischen Einsichten orientierte „Lebensschule ganzheitlicher Art“, in der die herkömmlichen Prinzipien der Wissensvermittlung aufgelöst werden und in der ein „spürbarer Rhythmus“ genau dieses zu verwirklichen hilft.

² Der gewählte Takt an einer Schule sagt demzufolge nichts darüber aus, wie das Lernen der einzelnen Kinder innerhalb der vorgegebenen Zeiteinheiten strukturiert wird im Wechsel zwischen frontalem Lehrgang, Einzelarbeit, Lernen in Gruppen etc.

Und selbst noch da, wo der Stand der empirischen Forschung referiert wird, finden sich, wie bei Holtappels (2005, S. 27/28), ideologische Setzungen oder Unterstellungen: Es gebe einen (typischen) Lebens- und Lernrhythmus der Kinder, und dieser, wenn er Grundlage für schulische „Rhythmisierung“ werde, sei als ein kind- und lerngerechter Zeitrhythmus eben pädagogisch förderlich. Man solle sich orientieren an den physiologischen und psycho-sozialen Belastungen und Belastungsgrenzen, am Lerntempo der Kinder und den didaktisch-methodischen Anforderungen der Lernprozesse. Im Rahmen einer sinnvollen „Rhythmisierung“, eines Wechsel von Entspannung – Spannung, Konzentrations- und Zerstreuungsphasen, zwischen Bewegung und Ruhe, zwischen Lernarbeit und Spiel werden „offenere Lernarrangements“ möglich, seien fächer- und jahrgangsübergreifende, ganzheitliche Orientierung umzusetzen.

1.3 Internationale Diskussionslinien: Schule als Lernraum und Lernzeiten

Eine Diskussion, wie wir sie in Deutschland bzw. später in der Bundesrepublik über „Rhythmisierung“ finden, ist in dieser Form in anderen Ländern weniger zu beobachten. Historisch haben sich die Schulsysteme unterschiedlich entwickelt und unterschiedliche Traditionen des Umganges mit „Zeit für Schule“ herausgebildet, wie eine vom DIPF herausgegebene Studie zeigt. Hier wurde versucht, den Umgang mit Zeit im Bildungswesen unterschiedlicher Länder zu vergleichen und untersucht, welche Zeit wie SchülerInnen und LehrerInnen in der Schule verbringen, wie viel „Unterrichtszeit“, wie viel „Zeit in der Schule“ und wie viel „schulbezogene Zeit“ unterschieden werden kann (vgl. Band 48 der „Studien und Dokumentationen zur vergleichenden Bildungsforschung 1990/1991“). Gleichzeitig scheint es problematisch, einen internationalen Vergleich der Schulsysteme unter Berücksichtigung nur einer Variable, hier der in Schule und mit der Schule verbrachten Zeit, durchzuführen. Ihren interkulturellen Bedeutungszusammenhang erhält diese Variable gewissermaßen erst im Hinblick auf weitere Faktoren wie z.B. die institutionelle Verankerung des Verhältnisses von Schule und Familie, das Curriculum, Ausprägung der Professionalität des pädagogischen Personals, der Rolle der SchülerInnen usw. (vgl. Hesse 1991, S. 144). An dieser Stelle wird deutlich, dass aufgrund ganz unterschiedlicher Wege einer funktionalen Differenzierung des Erziehungssystems nicht an die Übertragung der Schul-Modelle des einen Landes, die sich in langen Jahren herausgebildet haben, auf ein anderes Land gedacht werden kann.

Die in der deutschen Debatte um die „Rhythmisierung“ des Schultages laut werdende Kritik an einer „einfachen“ Verlängerung des Schultages fände in der Organisation des Ganztagschulbetriebes anderer Länder hinreichend Nahrung. Keinesfalls haben die Schulen anderer Länder, deren Schulsysteme durch einen ganztätigen Schulbetrieb gekennzeichnet sind, eine immer im reformpädagogisch verstandenen Sinne abwechslungsreich „rhythmierte“ Tagesstruktur. Das soll an einigen im pädagogischen Diskurs durchaus sehr unterschiedlich bewerteten Beispielen (vgl. Braun 2005) – vor allem dem Frankreichs und der Niederlande – deutlich gemacht werden. So ist etwa in den Niederlanden trotz der großen Bandbreite an Schulformen, die hier existieren, auffallend, dass dieses nicht zu großen Unterschieden in der Unterrichtszeit geführt hat. „Was die schulbezogene Zeit betrifft haben die Sekundarschüler wenig Freiheit. Sie haben lange Schulwochen, länger als ein Arbeitnehmer durchschnittlich im Betrieb arbeitet“ (Peters/Brinkmann 1991, S. 61). Insgesamt ist die Unterrichtszeit, die die SchülerInnen in den Niederlanden in der Schule verbringen, und auch die schulbezogene Zeit durchaus lang. Die Schulen können Stunden- und Pausenzeiten selbstverständlich variieren (die Unterrichtsstunden dauern häufig zwischen 50 und 60 Minuten); fast

überall gibt es eine vergleichsweise längere Mittagspause, die die SchülerInnen auch in der Schule verbringen können, die ehrenamtliche Helfer dafür bereit stellt. Teilweise gehen die Schüler und Schülerinnen aber auch nach Hause. Angesichts zunehmender Berufstätigkeit der Frauen gibt es auch in den Niederlanden eine zunächst nicht pädagogisch, sondern sozialpolitisch motivierte Diskussion um den verlängerten Schultag und Versuche, ein breiteres Angebot der Schulen als „Servicehäuser“ bereit zu stellen. Anscheinend ist eine vergleichbar kritische Diskussion über die Verlängerung des Schultags als Diskussion über „Rhythmisierung“, wie wir sie in Deutschland beobachten, hier nicht festzustellen, obwohl es gleichzeitig eine erkleckliche Menge an reformpädagogisch orientierten Schulen gibt und das reformpädagogische Thema eines neu zu gestaltenden Verhältnisses von Schule und Leben präsent ist (vgl. du Bois-Reymond 2005)³. In den englischen Schulen, die ebenfalls üblicherweise Nachmittagsunterricht haben, fängt der Unterricht zumeist um 9.00 Uhr an und hört ca. 15.45 Uhr auf. In der Regel bleiben die SchülerInnen und auch die Lehrer und Lehrerinnen den ganzen Tag in der Schule. Die Unterrichtsstunden dauern zwischen 35 und 45 Minuten, manchmal aber auch länger. Es gibt eine längere Mittagspause. Auffallend ist eine starke Tradition der außercurricularen „Schülerbetreuung“, für die Lehrer und Lehrerinnen viel Zeit aufwenden und die nicht direkt abgerechnet wird, die entweder in der Mittagspause oder nach dem üblichen Nachmittagsunterricht liegt. Diese außercurricularen Aktivitäten prägen die spezifische Kultur einer Einzelschule und sind im englischen Verständnis von Schulen tief verwurzelt, ohne direkt die Unterrichtsstunden bzw. deren Struktur zu tangieren. In der Regel sind die allgemein bildenden Schulen in Spanien Ganztagschulen. Die oft (aber auch nicht mehr überall durchgeführte) zweistündige Mittagspause verbringen viele Kinder zu Hause, da die schulischen Kapazitäten für die Ausgabe des Mittagessens nicht ausreichen. Isst ein Schüler in der Schule, verbringt er dort acht, sonst nur sechs Stunden. Obwohl das Ganztagschulwesen Spaniens keine Hausaufgaben vorsieht bzw. direkt verbietet, scheinen sich die Lehrer daran nicht zu halten (vgl. Hesse 1991, S. 137).

Die jeweiligen länderspezifischen Traditionen scheinen eine Spiegelung nicht nur in den jeweiligen (politischen) Aufgabenzuschreibungen von Familie und Schule und kulturellen Wertsetzungen zu finden, sondern auch im pädagogischen Diskurs über die Gestaltung von Schule. Dies gilt, auch wenn wir in Ländern mit deutlich anderer Tradition, z.B. in Frankreich, eine inzwischen „andauernde Diskussion über die optimale Organisation von Schultag, Schulwoche, Trimester und Schuljahr“ (Kodron 1991, S. 12, Hörner 2005, S. 69, vgl. auch Allemann-Ghionda 2005, S. 69) beobachten können. So ist erklärlich, warum – etwa wieder in Frankreich – die Frage nach Ganztagschulen anders sich darstellt und „(...) die Einrichtung der Ganztagsbetreuung nicht auf ein soziales Hilfsangebot des Staates an die Eltern zurückgeht, sondern auf den staatlichen Anspruch, die Kinder seiner Bürger im Sinne einer ‚nationalen Erziehung‘ schulisch zu betreuen und auszubilden“ (Kodron 1991, S. 23).

³ Nicht verwunderlich scheint daher in der deutschen Literatur aufgrund der in den Niederlanden stärkeren reformpädagogischen Traditionen und Praxis an den Schulen die positivere Beurteilung der niederländischen Ganztagschulbauversuchen gegenüber dem etablierten französischen „Lernschul-System“, vgl. Braun 2005.

Infolge dessen scheint das französische Schulsystem im Hinblick auf die Frage der Zeitnutzung konsistenter; konsequent wird die Schule als „Raum für Lernen“ begriffen, die „nicht nur aus Unterricht besteht, sondern auch eigenständiges, beaufsichtigtes, manchmal angeleitetes Arbeiten umfassen soll, wofür Räume und Personal und Lernmittel zur Verfügung gestellt werden. Andererseits bleibt das Lernen stark dem Bereich der Schule verhaftet; die Schüler sind der Umgebungsrealität zeitlich weniger ausgesetzt“ (Kodron 1991, S. 95).

1.4 Fazit

In der deutschen Diskussion um die Ganztagschule fokussiert der Begriff „Rhythmisierung“ zum einen die traditionell reformpädagogische Kritik an einer Schule, die sich statt am Kind und am Leben am systematisierten Lehrgang und dem Angebot formeller Bildung orientiert. Zum anderen wird mit ihm ein pädagogisch-inhaltlich und didaktisch zunächst unterbestimmtes Gegenmodell – Schule habe sich mit ihren Angeboten den Kindern und dem Leben anzupassen – verbunden.

Um sich zunächst von diesen Implikationen zu distanzieren, werden wir uns in den nächsten Schritten – Literatur sichtend und vor allem empirisch – unterschiedlichen Formen der Zeitwahrnehmung, Zeitnutzung und Zeitstrukturierung in Ganztagschulen zuwenden und diese beschreiben.

2. Modelle der „Rhythmisierung“ – Zeitnutzung und Zeitstrukturierung an Ganztagschulen

Die Literatur zur „Rhythmisierung“ ist im Wesentlichen programmatisch. Rekuriert wird, wenn von Zeitmodellen die Rede ist, meistens auf die vier von Appel (2004) beschriebenen, stark vom Einzelfall abstrahierenden Organisationsmodelle. Diese vier Zeitmuster bzw. Stundenraster werden wir zunächst rekapitulieren und dabei herausarbeiten, welche Entscheidungen hinsichtlich der Zeitstruktur die Schulen im Sinne Appels fällen müssen.

Da wir jedoch davon ausgehen, dass weniger abstrakte Organisationsmodelle als Beispiele konkreter Zeitmodelle einzelner Schulen den Lehrerinnen und Lehrern bei der Entwicklung einer für die eigene Schule passenden Zeitstruktur eine Orientierung bieten könnten, stellen wir anschließend an Einzelfällen den Zusammenhang von didaktisch-pädagogischem Profil der Einzelschule und der jeweils entwickelten Zeitstruktur vor. Bei der Darstellung der Beispiele geht es uns um die Charakterisierung unterschiedlicher Instrumente zur Strukturierung und Differenzierung von Lernangeboten. Da eine Zusammenstellung und Auswertung konkreter Beispiele unter diesem Gesichtspunkt in der Forschung noch gänzlich fehlt, müssen wir auf gut dokumentierte Beispiele von Reformschulen bzw. erste Ergebnisse aus unserem Forschungsprojekt⁴ zurückgreifen.

2.1 Standardisierte Modelle der Tageseinteilung

Appel unterscheidet vier verschiedene „Stundenraster“ oder „Takte“, die seiner Ansicht nach am häufigsten in der Praxis zu finden sind und die noch variiert werden können, je nachdem ob der Freitag als Ganztage organisiert ist oder nicht (vgl. Appel 2004, S. 148ff.):

- a) 10-Stunden-Raster: Der Schultag dauert von 8.00 – 16.30h und wird durch eine kurze Mittagspause (15 – 30 Minuten) in 6 Schulstunden am Vormittag und 4 Schulstunden am Nachmittag eingeteilt.
- b) 9-Stunden-Raster: Der Schultag dauert ebenfalls von 8.00 – 16.30h; er wird durch eine lange Mittagspause (45-70 Minuten) unterteilt in 6 Schulstunden am Vormittag und 2 Schulstunden am Nachmittag.
- c) 10-Stunden-Raster: Der Schultag dauert von 8.00 – 16.30h und wird eingeteilt in 5 Schulstunden am Vormittag und 4 am Nachmittag. Die Mittagspause kann zwischen 30 und 50 Minuten dauern.
- d) 8-Stunden-Raster: Der Schultag dauert von 8.00 bis 15.30h und wird eingeteilt durch eine sehr lange Mittagspause (50-80 Minuten) in 5 Schulstunden am Vormittag und 2 Schulstunden am Nachmittag. (Sparversion, die nur in Ausnahmefällen (z.B. auch bei Versuchsschulen) praktiziert wird.)

⁴ LUGS: Lernkultur- und Unterrichtsentwicklung an Ganztagschulen. Es handelt sich um eine an der Johannes-Gutenberg-Universität Mainz und der Technischen Universität Berlin angesiedelte prozessanalytische Untersuchung der Lernkultur- und Unterrichtsentwicklung an Ganztagschulen in drei Bundesländern (Rheinland-Pfalz, Berlin, Brandenburg).

Appel (2004) macht aufmerksam auf einige, bei der Zeitplanung in organisatorischer Hinsicht zu beachtende Punkte:

- Das Gesamtstundenvolumen (Wochenzeitplan) für Unterricht, das durch die Zeitstruktur ermöglicht werden soll, stellt er für alle vier Modelle heraus. Die obligatorische und die mögliche Verweildauer der Schüler in der Ganztagschule ist abhängig von Entscheidungen bzw. Vorgaben auf unterschiedlichen Ebenen, wie z.B. der Anzahl der Stunden der Grundverpflichtung, bildungspolitischen Vorgaben zur Art des Ganztagsmodells inklusive möglicher Gleitzeiten (z.B. offener Anfang) sowie dem von der Schule beschlossenen Ganztagskonzept.
- Zeitpunkt und Dauer der Mittagspause hat die Einteilung des Tages in eine bestimmte Anzahl von Vor- und Nachmittagsstunden (z.B. 6 und 2 oder 5 und 4) zur Folge.
- Die Auswirkungen der unterschiedlichen Zeitraster auf die Anwesenheitszeit der Lehrkräfte in der Schule variiert, da unterschiedlich lange „Wartezeiten“ (Appel 2004, S. 149) für Lehrkräfte entstehen (durch die unterschiedlich lange Mittagspause der Schüler) und der Einsatz der Lehrkräfte am Nachmittag unterschiedlich häufig eingeplant wird. Die Arbeitszeiterwartungen der Lehrkräfte und des pädagogischen Personals müssen also bedacht bzw. neue Regelungen eingeführt werden. Eingeplant werden müssen auch Zeiten für z.B. Teamsitzungen, Konferenzen (Finden sie während des Ganztags oder im Anschluss daran statt?).
- Zu bedenken bei der zeitlichen Planung sind darüber hinaus nach Appel (2004, S. 145) die Organisation des Schichtbetriebs beim Mittagessen und die Fahrplanzeiten der Schulbusse.

Appel kennzeichnet zwar längere Zeiträume am Nachmittag, die etwa für Projekte nutzbar sind bzw. wo – meist nach dem Mittagessen – Hausaufgaben und Förderunterricht stattfinden können, jedoch legt er den vorgestellten Stundenrastern im Großen und Ganzen die Einteilung des Tages im 45-Minuten-Takt zugrunde. Wie diese im Einzelnen gefüllt werden können, stellt er nicht dar. Anhand der von Appel dargestellten äußeren Zeitklammer erfährt man also nur sehr bedingt etwas über die interne Organisation des Stunden- und Pausenrasters und den Grad der Auflösung des strikten Zeittakts der 45-Minuten-Schulstunden. Einen Zusammenhang zu möglichen pädagogisch-didaktischen Innovationen der Schulen, für deren Umsetzung eine bestimmte Zeitstruktur hilfreich ist, stellt er nicht her.

2.2 „Rhythmisierung“ als zeitliche Strukturierung des Lernens

Neben diesen unterschiedlichen „Takt“-Modellen finden sich zum einen in Reformschulen (Sekundarstufe), die im Ganztagsbetrieb laufen, verschiedene Modelle, das Lernen und die Lernangebote zeitlich langfristig zu strukturieren bzw. nach Orten und Arten des Lernens bzw. Arbeitens zu differenzieren. Das führen wir anhand zweier Modellschulen stellvertretend vor. Da nicht alle Schulen so weit reichende Reformvorhaben realisieren können oder es auch nicht wollen, richten wir zunächst den Blick auf ausgewählte Konzeptelemente gebundener Ganztagsgrundschulen, die zeigen, wie Schulen souveräne, an ihren pädagogischen Zielen orientierte und auf organisatorische Probleme – Ressourceneinsatz – antwortende Zeitstrukturierung des Tages entwickeln können. Wir konzentrieren uns dabei auf gebundene Ganztagschulen, da wir der Ansicht sind, dass diese mehr Möglichkeiten eigener Zeitstrukturierung haben, aber bei deren Umsetzung auch mit größeren Problemen konfrontiert sind. Probleme entstehen hier in besonderer Weise mit den zur Verfügung stehenden personellen Ressourcen dann, wenn Schulen es nicht beim additiven Modell – vormittags Unterricht, nachmittags Ergänzendes und Freizeit – belassen wollen.

2.2.1 Größere Zeiteinheiten schaffen und die Woche „rhythmisieren“⁵

Wie an vielen Grundschulen, die im „verlässlichen“ Halbtagsbetrieb arbeiten, mittlerweile üblich, kann auch an Ganztagsgrundschulen der 45-Minuten-Takt zugunsten von zwei oder drei größeren Zeiteinheiten am Vormittag, innerhalb derer die Pausenzeiten nach Bedarf festgelegt sind, verändert werden. Dadurch wird bspw. die Durchführung von Freiarbeit und Wochenplanarbeit, von Projekten und binnen differenziertem Unterricht erleichtert. Den LehrerInnen eröffnen sich größere Gestaltungsräume hinsichtlich des Wechsels der Arbeits- und Sozialformen innerhalb der einzelnen Unterrichtsblöcke.

Zeitstruktur

Offener Anfang	7.30 h	
1. Unterrichtsblock	8.00 - 9.40 h	10 min. Pause wird selbst festgelegt
Hofpause	25 min.	
2. Unterrichtsblock	10.05 – 11.45 h	10 min. Pause wird selbst festgelegt
Mittagessen/Freizeit	25 min.	
3. Unterrichtsblock	12.50 – 14.30 h	10 min. Pause wird selbst festgelegt
Freizeitangebote	14.30 – 16.00 h	

Über eine Zweiteilung des Tages in einen Vormittag mit Unterricht und einen Nachmittag mit Freizeitbeschäftigung hinaus kann mit Hilfe eines Wochenplans strukturiert werden, wie die Zeiteinheiten am Nachmittag genutzt werden. Z.B. können an einem Nachmittag rahmenplanbezogene Projekte oder Unterricht durchgeführt werden, während unterschiedliche Formen von Freizeit (im Klassenverband, in frei wählbaren AG-Angeboten) sich über die Woche hinweg am Nachmittag abwechseln.

Zeit	Montag	Dienstag	Mittwoch	Donnerstag	Freitag
1. Unterrichtsblock	Unterricht	Unterricht	Unterricht	Unterricht	Unterricht
2. Unterrichtsblock	Unterricht	Unterricht	Unterricht	Unterricht	Unterricht
3. Unterrichtsblock	Klassengebundene Freizeit	AG-Angebote	Rahmenplanbezogene Projekte oder Unterricht	AG-Angebote	gruppenübergreifende Freizeit

⁵ Vgl. für die folgende Darstellung Fritzsche, B./Breuer, A. (2006): Rhythmisierung an der Schwanenseegrundschule. Manuskript. TU Berlin.

2.2.2 Zeit gewinnen für besondere Unterrichtsvorhaben⁶

Das so genannte 40-Minuten-Modell ist ein Beispiel dafür, wie Schulen durch zeitliche Umstrukturierungen Lehrerstunden bzw. Unterrichtsstunden „gewinnen“, um sie entsprechend ihrer eigenen pädagogischen Ziele einzusetzen. Dem „40-Minuten-Modell“ zufolge ist jede Unterrichtsstunde nicht 45, sondern 40 Minuten lang, d.h. pro 45minütiger Unterrichtsstunde werden fünf Minuten eingespart. Die durch diese Kürzung „gewonnene“ Zeit kann den pädagogischen Zielen entsprechend eingesetzt werden. So ist es beispielsweise möglich, sie in den Klassenstufen 1 und 2 für eine zusätzliche Teilungsstunde zur Differenzierung und eine zusätzliche Wochenstunde Englischunterricht (in zwei Sprachgruppen) einzusetzen. In den Klassenstufen 3 und 4 kann durch die gewonnene Zeit z.B. ein Projektkurs über ein Schulhalbjahr angeboten werden, in dem die Schüler z.B. ästhetisch-künstlerisch tätig sind. In den Klassenstufen 5 und 6 kann die Zeit dann genutzt werden, um den Schülern – differenziert nach Leistungsstand – zusätzliche Kurse in Mathematik, Deutsch und Englisch anzubieten.

2.2.3 Teambildung und Schaffung „autonomer“ Lerneinheiten⁷

Ein weiterer Ansatz, das Lernen an Ganztagschulen zeitlich neu zu strukturieren, ist der Versuch, „autonome Lerneinheiten“ zu schaffen, d.h. Lehrer/Erzieherteams (2 – 5 Lehrer/innen bzw. - Erzieher/innen) zu bilden, die dann für ihre Lerngruppe(n) selbst entscheiden können, wann und wie sie in dem durch das Mittagsband strukturierten Tag Unterricht machen. Die inhaltliche und zeitliche Planung des ganzen Tages wird hiermit in die Verantwortung kleiner Teams gelegt. Der Idee nach gibt es dann z.B. keinen Stundenplan im herkömmlichen Sinne mehr, er wird vielmehr von jedem Klein-Team für die eigene Lerngruppe selbst erstellt. Die Stunden für einige besondere Fächer (wie Religions- und Lebenskundestunden sowie Sportstunden) müssen seitens der Schulleitung vorgegeben werden. Auch können innerhalb einer Schule Vereinbarungen getroffen werden, dass z.B. zweimal wöchentlich Nachmittagsunterricht einzubauen und eine Stunde wöchentlich für ein Teamgespräch einzuplanen ist. Darüber hinaus kann das Klein-Team selbst entscheiden, wie welche Zeiten genutzt werden: Es kann Unterricht am Vormittag planen, der sich in den Nachmittag fortsetzt oder der durch Freizeitangebote unterbrochen wird. Es kann planen, regelmäßig außerschulische Lernorte in den Unterricht einzubeziehen. Es kann Vor- oder Nachmittagsstunden festlegen, die zur Einzelförderung genutzt werden etc.

Einige Voraussetzungen sind bei diesem Modell zu bedenken:

- In den Klassen, die von einem Klein-Team betreut werden, müssen alle Kinder für die Ganztagsbetreuung angemeldet sein. Festgelegt werden sollte eine Kernzeit (z.B. von 9-15 Uhr). Der Zeitpunkt des Mittagessens ist abhängig von den Bedingungen der Schule vor Ort, d.h. den vorgegebenen Essenszeiten.

⁶ Vgl. für die folgende Darstellung Fritzsche, B./Altmann, S. (2006): Rhythmisierung an der Brunnen-grundschule. Manuskript. TU Berlin.

⁷ Vgl. für die folgende Darstellung Fritzsche, B./SurmannA. (2006): Rhythmisierung an der Mozart-grundschule. Manuskript. TU Berlin.

- Der Idee nach stößt eine Erzieherin zu einem bestimmten Zeitpunkt am Vormittag zum Unterricht dazu. Im Nachmittagsunterricht sind in der Regel zwei bis drei Lehrkräfte/Erzieherinnen anwesend. Dadurch sind nicht die Lehrer/innen für den Unterricht am Vormittag und Erzieher/innen für die Freizeit am Nachmittag zuständig, sondern Lehrer/innen und Erzieher/innen sind gemeinsam für die Belange der Kinder verantwortlich und gestalten Unterricht, lernen und Freizeit zusammen. Daraus dass sowohl Lehrer/innen als auch Erzieher/innen über einen großen Teil des Schultages hinweg als Ansprechpartner/innen anwesend sind, resultieren besondere Anforderungen an die Arbeitszeiten der Lehrer/innen und Erzieher/innen. Diese hier aufzuführen, würde zu weit führen; sie müssten aber im Einzelnen bedacht werden (vgl. auch das Bremer Arbeitszeitmodell, Hempe-Wankel 2005).

- Besondere räumliche Voraussetzungen müssen geschaffen werden: Es ist ratsam, dass einer Lerngruppe mehrere (mindestens zwei) nah beieinander liegende und auch unterschiedlich nutzbare Räume zur Verfügung stehen, so dass die Lerngruppe für unterschiedliche Aktivitäten auch unterschiedliche Räume nutzen kann bzw. auch eine Teilung der Lerngruppe für unterschiedliche Aktivitäten möglich ist.

2.2.4 Koordinierung und Individualisierung des Lernens: Wochen- und Jahrespläne (Helene-Lange-Schule Wiesbaden)

In der Helene-Lange-Schule in Wiesbaden (vgl. Becker 1997) wird das Lernen der Schüler durch im Wesentlichen zwei „Planungsinstrumente“ – den Jahresarbeitsplan und den Wochenplan – strukturiert. Beide Instrumente geben ein zeitliches Raster vor, ermöglichen aber innerhalb dieser Vorgaben dem Jahrgangsteam bzw. den einzelnen Schülern eine flexible Arbeits- und Zeitgestaltung.

Indem die Lehrer eines Jahrgangs einen *Jahresarbeitsplan* gemeinsam entwickeln, legen sie detailliert und verbindlich fest, wann die Schüler welche Themen (Wald, Judentum etc.) in welcher Arbeitsform (Projekt, Fachunterricht, Epochen etc.) bearbeiten und wie die Arbeit der Fächer miteinander verzahnt ist. Auch werden besondere Veranstaltungen (Feste, Aufführungen, Fahrten etc.) verzeichnet. Begründete Abweichungen vom Jahresarbeitsplan können während des laufenden Schuljahres beantragt und gemeinsam vom Team beschlossen werden.

Der *Wochenplan* (vgl. Becker 1997, S. 49 ff.), Zeitplanungsinstrument der Schüler, fördert selbstständiges und individualisiertes Lernen. Die Schüler erhalten jeden Montag einen Stundenplan für die beginnende Woche, in der die für alle verbindlichen Themen und Vorhaben eingetragen sind (z.B. Montag: Wasseraufbereitungsexkursion; Dienstag: Vortragen der Speeches). In ein vorgedrucktes Formular des Wochenplans tragen die Schüler sodann individuell ihre in der jeweiligen Woche zu erledigenden Aufgaben ein. Unterschieden wird im Wochenplan zwischen Aufgaben im Rahmen der Wochenplanarbeit⁸ (z.B. Präsentation Projekt vorbereiten; Wiederholung Bruchgleichung Buch S. 160), Hausaufgaben (z.B. Mathe Buch S 48) und längerfristigen Aufgaben (z.B. Deutsch Klassenarbeit Phantastische Literatur). Der Wochenplan wird in seiner ursprünglichen Form in den Klassen 5 bis 7 und in abgewandelter Form in den Klassen 8 bis 10 eingesetzt.

2.2.5 Zeitliche Flexibilisierung und Differenzierung der Lernorganisation: Lernbüro, Projekte, Werkstätten, außerschulische Lernorte (Max Brauer-Schule Hamburg)

In der Neuen Max-Brauer Schule in Hamburg haben die Lehrerinnen und Lehrer den Unterricht hinsichtlich seiner Struktur, seiner Arbeitsformen und seiner Leistungsbeurteilung vollständig umstrukturiert (vgl. Die Neue Max-Brauer Schule Broschüre, Riekmann 2005, Schmidt 2005). Mittelpunkt des Konzepts ist die Absicht, das Lernen zu individualisieren. Erreicht werden soll dies anhand der Strukturierung des Lernens durch vier unterschiedliche Lernorganisations-Bereiche:

- Lernbüros in den Fächern Deutsch, Mathematik, Fremdsprachen und Arbeitstechniken, in denen die Schüler mit individuell vereinbarten Arbeitsplänen (Wochenplänen) arbeiten und ihre Lernerfolge anhand eines für die verschiedenen Fächer detailliert ausgearbeiteten Kompetenzrasters überprüfen.
- Projekte von jeweils 6 Wochen, in denen fächerübergreifend zu einem übergreifenden Thema gearbeitet wird;
- Werkstätten für Arbeiten in Arbeitslehre, Bildende Kunst, Darstellendes Spiel und Musik;
- außerschulische Lernorte.

Der Stundenplan eines Schülers könnte möglicherweise so aussehen: (Die Neue Max-Brauer Schule Broschüre, S. 14, vgl. auch ein wenig verändert Riekmann 2005, S. 14):

Zeit	Montag	Dienstag	Mittwoch	Donnerstag	Freitag
8.00	E-Phase	E-Phase	Sport	E-Phase	Sport
9.00	Lernbüro	Projekt	Lernbüro	Werkstatt	Lernbüro
10.30	Frühstück	Frühstück	Frühstück	Frühstück	Frühstück
11.00	Werkstatt	Projekt	Projekt	Projekt	Lernbüro
12.30	Mittag	Mittag	Mittag	Mittag	Wochenabschluss
13.00	Off.Angebot/Übung	Off.Angebot/Übung	Off.Angebot/Übung	Projekt	
14.30-16.00	Werkstatt	Lernbüro	Werkstatt	Projekt	

§ Im Rahmen der Wochenplanarbeit gibt es folgende unterschiedliche Typen von Aufgaben: kurzfristig fachgebundene Aufgaben, langfristige/wiederkehrende praktische Aufgaben, Aufgaben im Rahmen eines Projekts, langfristig fachgebundene Aufgaben, freie Aufgaben.

Ziel der „Rhythmisierung“ des Schultags ist es nicht nur eine Balance zwischen unterschiedlichen Aktivitäten bzw. Formen der Arbeit und Anstrengung zu ermöglichen, sondern vor allem größere zeitliche Einheiten für Aktivitäten in und außerhalb der Schule zu schaffen. Der Schultag beginnt mit einem offenen Anfang von 8 bis 9 Uhr. Am Vormittag arbeiten die Schüler dann in Zeiteinheiten von mindestens 1,5 Stunden in den Lernbüros, Werkstätten oder in Projekten. Unterbrochen wird diese Arbeit durch eine Frühstückspause. Mittags umfasst die Pause eine Stunde, in der die Schüler essen und verschiedene Offene Angebote wahrnehmen können wie Vorlesen, Lesen oder Stöbern in der Schulbibliothek, Entspannungsgymnastik, Ausruhen etc. An vier Wochentagen folgen bis zum Schulschluss danach nochmals zwei Doppelstunden, in denen sie in den Lernbüros, Werkstätten oder Projekten arbeiten. In einem Wochenabschluss am Freitag präsentieren Schüler Arbeitsergebnisse, führen Chor oder Orchesterstücke auf etc.

2.3 Fazit

Die zunächst vorgestellten Konzeptelemente sind Beispiele dafür, dass mehr oder weniger weitgehende didaktische Entscheidungen mit der Frage der Zeitstrukturierung verbunden sind. Bestandteil einer zeitlichen Neuorganisation des Tages ist darüber hinaus die Frage nach den vorhandenen und den für das jeweilige Konzept notwendigen Ressourcen. Die Strategie, durch verschiedene Maßnahmen möglichst viele Ressourcen zu akquirieren – z.B. werden im 40-Minuten-Modell Lehrerstunden bzw. Unterrichtsstunden „gewonnen“ –, um sie an anderer Stelle einsetzen zu können, findet man häufig an reformfreudigen Schulen. In zwei unterschiedliche Richtungen weisen unseres Erachtens die unterschiedlichen Reformvorhaben: Zum einen können die akquirierten Ressourcen dafür eingesetzt werden, um „Klein-Teams“ zu bilden, die dann als autonome Einheiten (evtl. auch in eigenen „Lernhäusern“) das Lernen für ihre Lerngruppen planen. Geschaffen werden hier – insbesondere für Grundschulen typisch – konstante Lerngruppen, die bei ihren unterschiedlichen Aktivitäten über den Tag hinweg von einem Team von Lehrer/innen und Erzieher/innen begleitet und betreut werden. In eine andere Richtung zielen Formen der Individualisierung des Lernens, wie sie an der Max-Brauer-Schule praktiziert werden: Lehrer betreuen nicht mehr bestimmte Lerngruppen, sondern bestimmte Lernräume bzw. Lernkonzepte: Die einen Lehrer sind zuständig für die Lernbüros, andere für die Projekte, die Werkstätten oder die außerschulischen Lernorte. Die Schüler, die hier arbeiten, wechseln über den Tag.

In den beiden hier vorgestellten Zeitznutzungs-Modellen zweier Reformschulen ist die Strukturierung des Tagesablaufs verbunden mit weitgehenden didaktischen Entscheidungen für spezifische Formen der Lernorganisation, die mittel- und langfristige – auch curriculare – Planungen des Schuljahres notwendig machen. Aus den didaktischen Entscheidungen, die hier für unterschiedliche Formen der Lernorganisation getroffen wurden, ergibt sich dann fast zwangsläufig die Abkehr von einem 45-Minuten-Takt des Fachunterrichts hin zu größeren Arbeitseinheiten am Tag, die von kleineren und größeren Pausen unterbrochen werden. Gleichwohl bleiben die Schultage Lerntage. Im Mittelpunkt der Arbeit zur Entwicklung der vorgestellten Zeitstrukturierung in den Schulen steht die Organisation unterschiedlicher Lernangebote oder unterschiedlicher Lernumgebungen und nicht zuerst die Entscheidung für einen Zeitrhythmus, wie etwa im Sinne eines Wechsels von Anspannung und Entspannung oder Ähnliches. Die Zeitgestaltung und der Tagesablauf sollen bestimmte Lernorganisationen, bestimmte Lernformen ermöglichen.

Allerdings ist vor dem Hintergrund eines reform- und entwicklungserprobten Pädagogen-Kollegiums an beiden Schulen ein hohes Maß an Entwicklungsarbeit vorausgesetzt. So etwa haben unterschiedliche Gruppen von Kollegen und Kolleginnen an der Max-Brauer-Schule, bevor das Modell als Versuch starten konnte, schon mindestens zwei Jahre zusätzliche Entwicklungsarbeit geleistet. Und nun beginnt die Implementierung und damit ein neuer Zyklus von Evaluierung und gleichzeitig neuer Entwicklungsarbeit. Man hat hier nicht nur erst didaktische Entscheidungen getroffen und dann solche der Zeitstrukturierung, sondern man hat sich entschieden, organisatorische Fragen insgesamt – auch solche des Einsatzes des pädagogischen Personals z.B. – im zweiten Schritt und ausgehend von den didaktischen Notwendigkeiten, teilweise diese dann natürlich auch einschränkend, zu treffen. Dass sich ein solches Vorgehen bei der Mehrheit der Schulen, die sich aus verschiedenen Gründen entschlossen haben, Ganztagschule zu werden, nicht so entwickelt wie an den hier vorgestellten Schulen, und auf welche spezifischen Probleme die Schulen bzw. die Kollegien stoßen, ist im nächsten Abschnitt dargestellt.

3. Entwicklungsaufgabe „Zeitnutzung und Zeitstrukturierung“ – Befunde aus der empirischen Ganztagschulforschung

Aussagen zur Zeitnutzung und Zeitstrukturierung an Schulen mit ganztägigem Angebot lassen sich mit Ergebnissen der ersten Studie zur neuen, aktuellen Einrichtung von Ganztagschulen fundieren, die 2002 bis 2004 in Rheinland-Pfalz die Einführung der so genannten „Ganztagschule in neuer Form“ wissenschaftlich begleitete¹. Zu Beginn des Schuljahres 2002/2003 wurde in Rheinland-Pfalz erstmals in 81 Schulen ein solches ganztägiges Angebot eingerichtet. Grundsätzlich sind die Entwicklungsbedingungen von Schulen mit Ganztagsangeboten in den unterschiedlichen Bundesländern sehr verschieden und die typischen Entwicklungsverläufe der Schulen mit Ganztagsangeboten daher nicht unmittelbar zu vergleichen. Für das Bundesland Rheinland-Pfalz – in deutlichem Unterschied etwa zu Berlin – ist von besonderer Bedeutung für viele der sich entwickelnden Schulen, dass sie mit gewissermaßen „gemischten“ Systemen arbeiten – neben Ganztagsklassen wird es auch mittelfristig Halbtagsklassen an einem Großteil der Schulen geben.

3.1 Befunde zu gewählten Zeitstrukturierung

Die politisch vorgesehene pädagogisch-organisatorische Rahmenkonzeption sieht vor, dass an vier Tagen in der Woche ein Ganztagsangebot bis mindestens 16.00 Uhr angeboten wird. Die Teilnahme an diesem Angebot ist grundsätzlich freiwillig, wobei sich die Teilnehmenden mit der Anmeldung für mindestens ein Jahr verpflichten, das Angebot wahrzunehmen. In der organisatorischen Umsetzung ist es je nach einzelschulspezifischer Situation sowohl möglich, das Angebot auf einzelne Züge zu beschränken, als auch ein klassen- und klassenstufen-übergreifendes Additum zur konventionellen Halbtagschule zu entwickeln.

Die Konzeption der GTS i.n.F. soll vier verbindliche Gestaltungselemente in gleich gewichteten Anteilen aufweisen: a) unterrichtsbezogene Ergänzungen, b) themenbezogene Vorhaben und Projekte, c) Förderung und d) Freizeitgestaltung. Politisch wurde außerdem vorgegeben, dass im Angebotselement unterrichtsbezogener Ergänzungen und themenbezogener Vorhaben und Projekte ausdrücklich keine bloße Fortsetzung des etablierten Unterrichts am Vormittag stattfinden sollte, sondern gerade auch dort Möglichkeiten einer erneuerten Lern- und Unterrichtskultur erschlossen werden sollten.

Die wissenschaftliche Begleitung näherte sich mittels eines dualen Projektdesigns und aus jeweils zwei unterschiedlichen analytischen Perspektiven und mit unterschiedlichen methodischen Ansätzen dem Gegenstand: Kombiniert wurde ein Repräsentativaussagen ermöglichendes Monitoring des Innovationsprozesses in Form einer standardisierten Fragebogenstudie an einem Viertel der Schulen mit zweitens einer prozessbegleitenden Praxisforschung auf der Basis von Fallrekonstruktionen des Entwicklungsprozesses und der Arbeit der Teams an vier Einzelschulen.

Zu Beginn beziehungsweise im ersten Jahr führte der größte Teil der Schulen, etwa fünf Sechstel das ganztägige Angebot in additiver Form durch. Entsprechend fand dort auch keine Veränderung der Zeitstrukturen statt; die bisherige Stundentafel im Vormittagsbereich wurde beibehalten. Lediglich etwa ein Sechstel der Schulen praktizierte eine zügige Form und modifizierte Zeitstrukturen: Fünf Grund- und Hauptschulen richteten verschiedene Aktivitätsblöcke ein.

¹) vgl. Kolbe u.a. 2005, Kolbe 2005, Kolbe/ Idel/ Kunze 2004

Am Ende des Untersuchungszeitraumes, also nach drei Jahren arbeitet weiterhin die Mehrheit der befragten Schulen mit dem additiven Modell. Zu der Gruppe der Schulen mit (zumindest auch) zügigem Modell sind einerseits eine Hauptschule und zwei Regionale Schulen hinzugekommen, gleichzeitig sind auch Schulen zu einem additiven Modell zurückgekehrt. Gemessen am Kriterium der Beibehaltung der Stundentafel oder ihrer teilweisen (nicht näher charakterisierten) Veränderung und am Kriterium einer (weiterreichenden) Einrichtung verschiedener Aktivitätsblöcke lässt sich folgende Zeitnutzung dokumentieren: Der überwiegende Teil der Schulen hat entsprechend der additiven Organisationsform die herkömmliche Abfolge von einzelnen Unterrichtsstunden nach Stundentafel beibehalten, an die sich die Elemente des "GTSAngebotes" anschließen. Bei den Grundschulen hat allerdings jede zweite den Ablauf bereits so umgestellt, dass sich verschiedene Arbeitseinheiten oder Zeiteinheiten wie Lernarbeit und Freizeit, Bewegung und Ruhe, gelenkte und un gelenkte Phasen in einem spezifischen und flexiblen Rhythmus bis zum Ende des Schultages abwechseln. Die Haupt- und Regionalschulen in der Gruppe der Schulen mit veränderter Zeitnutzung sind eher dabei, die herkömmliche Abfolge stellenweise aufzulösen und zu verändern, um dadurch einen geeigneteren Wechsel von Lernformen und unterschiedlichen Aktivitätsphasen zu ermöglichen.

Die besondere Bedeutung, die die Schulen der Zeitnutzung beimessen, kommt in längsschnittlicher Perspektive darin zum Ausdruck, dass bei fast allen Schulen, die einen Rückgang der Anmeldezahlen zu verzeichnen hatten, zumindest geringere Veränderungen auch unterhalb der Ebene von grundlegender Umstrukturierung von Angebotsstruktur und Zeitorganisation vorgenommen wurden. Begründet werden diese Maßnahmen mit einer Verbesserung des Angebotes im Hinblick auf die Bedürfnisse der Schüler/innen, der Lehrer/innen und der Eltern. Die Schulen, welche auf ein zügiges Modell umstellen, argumentieren offensiv mit den Möglichkeiten einer Rhythmisierung dafür, auf die Bedürfnisse der Schüler und Schülerinnen mehr Rücksicht zu nehmen. Am häufigsten werden allerdings – weit weniger auf die Lernangebote durchgreifend – die Zeiten für Mittagessen und Hausaufgaben modifiziert. Gerade in den additiven Angebotsformen wird dabei mit nicht bedürfnisgerechten, zu kurzen Zeitabschnitten argumentiert, aber auch mit der Unzufriedenheit vieler Lehrer/innen, zu wenig Möglichkeiten der individuellen Förderung zu finden.

Insgesamt kann deshalb von einer breiten Integration zusätzlicher GTS -Angebote in den Schulalltag und von einer Zeitnutzung und Tagesgestaltung, die ein erweitertes Angebot unterstützt, noch nicht die Rede sein. Bedenkenswert ist außerdem, dass sich die Zahl der Schulen, die zuerst mit einem mindestens gemischten oder zügigen Modell arbeiteten und gleichzeitig die Stundentafel veränderten oder verschiedene Aktivitätsblöcke einrichteten, am Ende des Untersuchungszeitraumes deutlich verringert hat.

Der eingangs beschriebene Trend weg vom additiven Organisationsmodell führt deshalb zu gebundenen beziehungsweise zügigen Formen, in welchen aber im wesentlichen keine „Rhythmisierung“ im von der Literatur verstandenen Sinne vorgenommen wird. Anscheinend erlaubt es eine Stabilisierung dessen, was man das tradierte "Unterrichtliche" nennen könnte, mit dem nach Wahrnehmung der Lehrer dominierten Problem der Disziplin und der Durchführung der Hausaufgaben² besser zurecht zu kommen. Aufgrund dieser schulischen Reaktion auf spezifische Problemlagen kommt es nicht wirklich zu einer Restrukturierung der Zeitnutzung. Im Gegenteil: die weitergehenden Versuche einer anderen Zeitnutzung wurden wie genannt reduziert. Damit steht die Hypothese im Raum, dass mit diesen weitergehenden Versuchen einer Restrukturierung der Zeitnutzung größere Schwierigkeiten verbunden sind.

Welche Gründe machen aus der Sicht der Kolleginnen und Kollegen eine deutlichere Modifikation der Zeitnutzung schwierig und unweegbar? Besonders für die Schulen, die Versuche mit gebundenen Formen rückgängig machten, ist nach den dort wahrgenommenen Schwierigkeiten beim Versuch der Umsetzung zu fragen.

3.2 Gelenkstellen für eine Änderung traditioneller Zeitstrukturierung

Die in der wissenschaftlichen Begleitung erarbeiteten Strukturgeneralisierungen zu Entwicklungsprozessen erlauben es, auch bezüglich des Aspektes veränderter Zeitnutzung entscheidende "Gelenkstellen" im Entwicklungsprozess und "Hürden" dafür zu benennen. An diesen Punkten entscheidet sich – und das auch mit Blick auf den Zusammenhang von Zeitnutzung mit anderen Gestaltungsaspekten – welche Formen der Zeitstrukturierung in den Schulen sich durchsetzen.

Insgesamt wird die Arbeit der lokalen Entwicklungsgruppen von organisatorischen Fragen auf Schulebene dominiert. Sie organisieren zusammen mit den Schulleitungen dabei die Zeit-, Raum- und Deputatsverwendung in deutlicher Fortführung der bislang vorhandenen Muster aus dem Halbtagsschulbetrieb. Denn unter der selbst gewählten, vorrangigen Aufgabenstellung formaler Organisation auf Schulebene werden pädagogische Inhalte und Aspekte der gewählten Verwendung wenn überhaupt, dann erst sekundär und fast ausschließlich unter Voraussetzung der bereits "festgeschriebenen" organisatorischen Rahmenbedingungen reflektiert.

Die Entwicklungsprozesse werden dabei wie in einer Zangenbewegung von zwei Seiten her nachhaltig eingeschränkt: Einerseits wirkt sich die organisatorische Strukturierung unter Fortschreibung der in der Halbtagschule entwickelten Vorstellungen und Organisationsmuster auf die Strukturierung und Funktion der pädagogischen Angebote aus. Andererseits wird wirksam, dass die Kooperationsstrukturen an den untersuchten Schulen ihrerseits im Wesentlichen noch durch die Weiterführung vorher herrschender Partizipations- und Kooperationsformen der Kolleginnen an Leitungs- und Entwicklungsaufgaben geprägt wurden:

Nur ein kleinerer Teil der KollegInnen war beteiligt, es entstand zu Teilen eine problematische Vermischung ihrer Tätigkeit und Funktion mit implizit delegierten Aufgaben der Schulleitung, das Gesamtkollegium partizipierte zu wenig am Entscheidungsprozess, und der Gegenstand der begrenzten Entwicklungskooperation war eher noch begrenzt auf Fragen der formalen Angebotsorganisation und angebotsübergreifender Regulierungen. Eine diskursive Entwicklungsarbeit an anderen Aspekten unterblieb tendenziell. Dadurch wurden die Probleme, mit der Entwicklung konkreter Angebote zu Recht zu kommen, als Probleme individualisiert. Sie verblieben auf der Seite der einzelnen durchführenden Lehrer und Lehrerinnen bzw. der anderen Pädagoginnen. Deren Arbeitsweise wurde dadurch geprägt.

In den verschiedenen Ganztagschulkonzeptionen kam es strukturell betrachtet so zu einer Fortschreibung und fortgesetzten Verwendung bereits etablierter Organisationsmuster, Strukturen und pädagogischer Kategorien aus der (Halbtags)Schule. Auch hinsichtlich der Ausgestaltung der Zeitnutzung in Verbindung mit anderen Gestaltungsmerkmalen kam es dadurch zu einer eigenen Dynamik: Ganztagschule wird tendenziell zur Verlängerung der Halbtagschule.

2) vgl. Kolbe u.a. 2005, Bd I, Kapitel 7

Dadurch werden generell die Chancen für „anderes Lernen“ im Sinne eines fächerübergreifenden, projektorientierten Lernens in bedürfnisgerechter Zeiteinteilung minimiert. Besonders die Chancen einer anderen Lernqualität durch allgemeine „Rhythmisierung“ des Angebotes wurden nicht aufgegriffen.

Dies gilt nicht nur für die meisten Schulen, die das ganztägige Angebot faktisch als Ad-ditum einführen. Auch an den – zu Beginn – wenigen Schulen, die Ganztagsklassenzüge einrichten, wird die additive Praxis nur geringfügig verändert. Die Chance, mit einem zügigen Angebot zugleich auch einen „rhythmisierten“ Tagesablauf einzurichten, wurde zumeist nicht ergriffen. In ihrer Argumentation konstruieren die Kollegen aus ihrer Sicht zu antizipierende organisatorische Folgeprobleme der Stundentafel und der Arbeitszeitverteilung. Zum Beispiel scheint ihnen ohne einen allgemein verbindlichen Zeittakt ein effizienter Deputatseinsatz nicht möglich.

Dass bei dieser Problemdeutung der Ganztagschul-EntwicklerInnen weitere Möglichkeitskonstruktionen im Spiel sind, wird schließlich daran erkennbar, dass sich insgesamt die nähere Angebotsstrukturierung schulspezifisch deutlich unter dem Einfluss des je schulkulturell entstandenen dominierenden „Grundverständnisses“ von Ganztagschule ausformt. Dieses Grundverständnis vermittelt die Fortschreibung bekannter schulischer Denk- und Organisationskategorien, pädagogischer Orientierungen und Handlungsschemata auch für die ganztägigen Angebote und auch hinsichtlich der Art der Zeitnutzung und ihrer Bedeutung. Für die Lehrer/innen entsteht über die vorherrschende Fortschreibung der Muster, Elemente und Vorstellungen, mit denen Halbtagschule hervorgebracht wird, der Eindruck, dass Inhalte und Zeitnutzung nicht erst neu entwickelt und bestimmt werden müssen, weil in der Wahrnehmung im ganztägigen Angebot letztendlich nicht viel anderes passiert als das, was ohnehin bereits praktiziert wird.

Die oben angesprochenen, antizipierten Folgeprobleme beziehen sich deshalb auch auf eine Veränderung all dieser das alltägliche Handeln konstituierenden Momente. Teilweise explizieren die Kollegen direkt, dass „Rhythmisierung“ und veränderte, fachübergreifende Unterrichtszuschnitte in anderen Lernformen eine umfängliche Veränderung von Handlungsrepertoire und -mustern nach sich ziehen müssten, und gleichzeitig nicht erkennbar sei, wie dies als kurzfristige Innovation realisierbar sein sollte.

Dass die neuen Handlungsspielräume insgesamt im ersten Jahr der Entwicklung kaum genutzt wurden, gründet auch in der Skepsis der LehrerInnen, den SchülerInnen die für ein verändertes ganztägiges Angebot erforderliche Fähigkeit zu selbstverantwortlichem Handeln zuzutrauen. Hinzu kommen Bedenken, die damit verbundenen neuen und ungewohnten Anforderungen zu bewältigen, wenn der Gestaltungsspielraum von SchülerInnen in einem bisher nicht gekannten Maße ausgedehnt würde. Da zugleich die von mehreren Seiten aufgebaute Erwartung im Spiel ist, dass sich die Kinder in den Schulleistungen verbessern, konkret: dass Hausaufgaben besser gemacht werden und Fördermaßnahmen Leistungen verbessern, behindern diese Bedenken Veränderungen. Über diese Konstruktionen wird Ganztagschule für die Halbtagschule instrumentalisiert und kann zu wenig eigenständige pädagogische Qualität entfalten – auch nicht durch eine veränderte Zeitnutzung.

In der Prozessperspektive über zwei Jahre lassen sich dann aber an allen Schulen Öffnungsbewegungen und in deren Folge eine mehr oder weniger ausgeprägte Erweiterung des Horizonts pädagogischer Optionen ausweisen. Aus der Sicht der LehrerInnen lässt sich verallgemeinernd festhalten, dass Ganztagschule als Möglichkeit gesehen wird, durch die zeitliche Ausdehnung des schulischen Einflusses den Kindern etwas zu bieten, was sie bisher weder an der Schule noch in der Familie erhielten.

Wie oben erwähnt, experimentierten bereits nach einem halben Jahr der Einführung circa vierzig Prozent der Schulen schrittweise mit Ansätzen zu gebundenen Formen. Allerdings lässt sich die Dominanz des Organisatorischen in der Entwicklungsarbeit darin noch erkennen, dass organisatorische Entscheidungen aus der ersten Entwicklungsphase nicht radikal in Zweifel gezogen werden. Hinsichtlich der Zeitnutzung zeigt sich, dass trotz Spielräumen in den Rechtsverordnungen andere Zuschnitte der Stundentafel, als es der erprobte Rhythmus des tradierten Fachstundenunterrichts vorgibt, noch nicht erprobt werden – obwohl teilweise die Schulleitungen dies explizit thematisieren.

Die Prozessdynamik der Entwicklungsarbeit führt dennoch zu Veränderungen. Eine neue Art der Zeitnutzung zeigt sich beispielsweise in der Neuaufteilung der Zeit in sechzigminütige Zeitabschnitte. Daran sind dann eine Reihe inhaltlicher Erwägungen gebunden, beispielsweise die Formung eigener neuer Einheiten wie Mittagessen und Entspannungsangebote, für die der vorgesehene Zeitraum verlängert wird, und die in ihrer Verbindung mehr Freiräume der Eigengestaltung für Schüler ermöglichen können. Außerdem bietet diese Struktur die Möglichkeit, die Arbeit und das Lernen der SchülerInnen deutlich zu intensivieren.

Eine andere Art der Zeitnutzung im Rahmen von gebundenen Angebotsformen unterlegt zwar weiterhin das 45-Minuten-Schema der Zeitstruktur, dehnt den Planungsrahmen jedoch auf die gesamte Zeit bis zum Ende des ganztägigen Angebotes aus, und erzielt so Verlagerungen verschiedener Anforderungsphasen: Dann kommt Fachunterricht auch zu Teilen am Nachmittag vor, und nicht Fachunterrichtliches, wie Phasen offenen Arbeitens oder der Entspannung, können in den Vormittagsbereich rücken. Auch damit sind dann eine Reihe inhaltlicher Erwägungen verbunden: Geblockter Fachunterricht beispielsweise bietet neue methodische Möglichkeiten, und freiwillige Arbeitsgemeinschaften aus dem Bereich des erweiternden Angebotes können dazu in eine neue Position gebracht werden. Die Akteure bei solchen Umgruppierungen bringen Fragen nach dem Zusammenhang von SchülerInnenbedürfnissen, Lernerfordernissen und der gewählten Konfiguration der Elemente ein.

Diese zuletzt genannten Aspekte sind deshalb von besonderer Bedeutung, weil auch Fälle dokumentiert wurden, in denen der Übergang zu einem gebundenen Angebot zu einer verstärkten Verschulung oder „Ver-Unterrichtlichung“ führte. Dort wurde die Angebotsgestaltung vor allem zu einer Intensivierung von Unterricht und unterrichtsbezogenen Ergänzungen genutzt. Eine hohe Zahl von Abmeldungen der Schüler aus diesem freiwilligen Angebot war die Folge.

Dieser Befund unterstreicht nicht nur die Notwendigkeit einer Reform der Zeitnutzung, sondern auch den Umstand, dass zuerst noch näher zu prüfen ist, welche eigenen Grenzen ein solches Reformvorhaben der Sache nach aufweist. Die Bedingungen, unter denen die damit verbundenen Anforderungen zu bewältigen sind, sind mit Prozessanalysen erst vorläufig eingegrenzt. Darüber hinaus wirft der Reformprozess die Fragen auf, welche Grenzen eine Reform der Zeitnutzung aufweist und in welchem Umfang „Rhythmisierung“ eine notwendige Bedingung für eine veränderte Strukturierung des Lernens darstellt. Die durch die Entwickler thematisierten Beschränkungen der Handlungsmöglichkeiten belegen diese notwendige Bedingung, ohne dass damit die Frage nach dem Umfang beantwortet wäre.

4. Ergebnisse der Befragung von SchülerInnen und LehrerInnen zur Zeit und Zeitnutzung in Ganztagschulen

Wir haben für die Erstellung der Expertise 5 Gruppenbefragungen einerseits mit Lehrkräften und andererseits mit SchülerInnen an zwei Ganztagschulen durchgeführt, von denen die eine Grundschule mit inzwischen gebundenem Ganztagsbetrieb für die ersten drei Jahrgänge, die andere eine Oberschule mit gebundenem Ganztagsbetrieb darstellt. Bei den SchülerInnen handelt es sich um relativ leistungsstarke SchülerInnen, die sich jeweils an ihrer Schule wohlfühlen. Außerdem haben wir Interviews mit einzelnen Lehrern und Lehrerinnen an Gymnasien mit z.T. offenem, z.T. gebundenem Ganztagsbetrieb geführt. Zusätzlich fließen die Ergebnisse aus der Prozessforschung der Universität Mainz zur Entwicklung von ganztagsschulischen Angeboten in Rheinland-Pfalz ein. Die Auswertung der Gespräche und Interviews und die Sekundäranalyse der erhobenen Daten aus der rheinland-pfälzischen Studie können daher keinen repräsentativen Überblick über „die“ Zeitwahrnehmung und „den“ Umgang mit Zeitstrukturierung an Ganztagschulen bieten, sie kann unserer Auffassung nach aber Hinweise geben, was bei der Konzeptionierung und Planung von schuleigenen Zeitstrukturierungs-Modellen zu beachten – und folglich auch in der Fortbildung von Moderatoren zu thematisieren ist.

4.1 Schülerinnen und Schüler

In der folgenden Darstellung unterscheiden wir – soweit es ihre Aussagen nahe legen – zwischen folgenden drei Gruppen von SchülerInnen: erstens den SchülerInnen einer dritten Klassen in einer Grundschule, die im gebundenen Ganztagsbetrieb arbeitet, am Zeittakt der 45-Minuten-Unterrichtsstunde festhält und für die Kinder eine große Mittagspause anbietet, nach der die Hausaufgaben- bzw. Schulaufgabenzeit liegt und in der der Schultag 8 Schulstunden umfasst, zweitens den älteren Grundschulkindern (der sechsten Klasse) derselben Schule, denen nachmittags ein offenes Angebot zur Verfügung steht, sowie drittens einer Gruppe von leistungsstarken Schülerinnen und Schülern der 10. Klasse einer Oberschule (Gesamtschule). In dieser Schule sind der Montag und der Freitag „kurze“ Tage – Schulschluss ist hier 13.00 Uhr. Der Ganztagsbetrieb ist auf die Tage Dienstag bis Donnerstag beschränkt, an denen die Anwesenheit bis 15.30 Uhr für alle verbindlich ist. Im Tagesablauf bis 15.30 Uhr, aber auch noch im Anschluss daran gibt es „offene Angebote“ (oa). Die Schüler der 7. und 8. Klasse müssen an mindestens zwei „offenen Angeboten“ teilnehmen, ab der 9. Klasse ist die Teilnahme freiwillig.

Bevor wir uns den Aussagen der Schülerinnen und Schülern im Einzelnen widmen, stellen wir einige Überlegungen über das von Kindern und Jugendlichen je unterschiedliche, subjektive Erleben von Zeit voran, um deutlich zu machen, wie sich die Wahrnehmungsweisen üblicherweise mit zunehmendem Alter verändern und auch den unterschiedlichen Umgang mit Schule repräsentieren.

4.1.1 Zeitwahrnehmung und Zeitbewusstsein von Kindern und Jugendlichen

Im Zuge gesellschaftlicher Modernisierungsprozesse hat sich der gegenwärtige Zeitbegriff einer objektiv gegebenen, einer für alle Menschen gleichen und gegenüber Ereignissen neutralen, also einer linearen und messbaren Zeit herausgebildet. Zeit in diesem Sinne ist zu einer dem Einzelnen gegenüberstehenden gesellschaftlichen Struktur geworden, die aufgrund ihrer Linearität und Abstraktheit Rationalisierung und

Planung ermöglicht – also „Zeitökonomie“ notwendig macht: „Time is money“ (Benjamin Franklin). Dieses abstrakte Zeitverständnis ist als gesellschaftliches Verhältnis für Kinder zuerst durch die Schule repräsentiert.

Gleichzeitig, so ist immer wieder betont worden, existiert die subjektive, „erlebte“ Zeit, die subjektiv unterschiedliche Bedeutung von Zeit – und damit eine Zeit-Erfahrung, die in deutlicher Differenz zur gesellschaftlichen Zeit-Erfahrung steht. Das naive Erleben einer solchermaßen „subjektiven Zeit“ – das, was im pädagogischen Diskurs gemeinhin als „Eigenzeit“ der Kinder erscheint, ist in diesem Sinne „subjektive“, „erlebte“ Zeit – wird dabei als Privileg der Kinder gesehen, also als Privileg einer Gruppe von Menschen, die erst in den Umgang mit abstrakter Zeit eingeführt werden müssen.

Piaget stellte in seinen Untersuchungen zur Entwicklung des Zeitbegriffs fest, dass Kinder ein Verständnis von Zeit im Sinne der „linearen“, der objektiv gegebenen und damit messbaren Zeit erst entwickeln müssen (vgl. Weide 2005). Spätestens im Grundschulalter werden Kinder mit der Bedeutung abstrakter Zeit konfrontiert und durch verschiedene Praktiken in den gesellschaftlich geprägten Umgang mit abstrakter Zeit eingeführt. Der Grundschule fällt – so ist begründet anzunehmen – eine zentrale Rolle bei der Entwicklung des Zeitverständnisses und -bewusstseins von Kindern in diesem Sinne zu. Hier erwerben Kinder intensive Kenntnisse über Zeit und machen praktische Erfahrungen mit der gesellschaftlichen Zeit der Schule, die sich möglicherweise mit ihrer eigenen Zeitwahrnehmung noch nicht deckt. Nun wird mindestens ein Teil des Tages der Kinder nach der Uhr ausgerichtet und durch die Zeitvorgaben der Institution bestimmt. Jugendliche sind in ein solches abstraktes Zeitverständnis eingeführt und – zumindest kognitiv – zu dessen Handhabung in der Lage. Zu erwarten ist, dass im Kontext eines entstehenden – und sicherlich nicht nur negativ, sondern auch als eine Entwicklungsaufgabe zu verstehenden – instrumentellen Verhältnisses zur Schule, der Durchsetzung eines souveränen Umgangs mit Rollen, mit der Schülerrolle (vgl. Breidenstein/Jergus 2005) die jugendlichen SchülerInnen eher genau auf zu messende und für Schule aufzuwendende Zeit und auf einen autonomen Umgang mit der eigenen Zeit achten – auch wenn gesellschaftlich betrachtet Jugendzeit als Schulzeit Moratorium ist.

In der Reformdebatte um die Ganztagschule, um ihre Annäherung an „das Leben“ und vor allem an „die Kinder“ spielt vor diesem Hintergrund die Diskussion um eine Akzeptanz „subjektiver“ Zeit, der für Bildung notwendigen Zeiten und der „Eigenzeiten“ von Kindern und Jugendlichen, also die Ermöglichung auch anderer als gesellschaftlicher Zeit-Erfahrungen in den Schulen eine zentrale Rolle. Danach würde es darum gehen, Schule als ein Übergangsfeld unterschiedlicher Zeiterfahrungen zu gestalten.

Welche Formen der Wahrnehmung von Zeit und des Umgangs mit Zeit von Kinder und Jugendlichen sind nun vor diesem Hintergrund im Zusammenhang mit der Tagesgestaltung und „Rhythmisierung“ in Ganztagschulen zu beobachten?

4.1.2 Zeit des Ganztags

Die unterschiedliche Zeitwahrnehmung jüngerer und älterer Kinder wird sinnfällig im Vergleich der Gespräche mit den Kindern aus der dritten Klasse der Grundschule und den älteren SchülerInnen. Gebeten, ihren Tagesablauf in der Schule zu schildern, strukturieren die Kinder der dritten Klasse ihre Berichte vom Ende, der Zeit, zu der sie nach Hause gehen dürfen, ausgehend nach unterschiedlichen Räumen, in denen sie

sich aufhalten (Freizeithaus, Turnhalle, Bastelraum, Bauraum, Toiletten, „normale Räume“, Computerraum) und den hier erfolgenden Aktivitäten und nicht nach abstrakt messbaren Zeiten:

„Blanca: ja also ab um vier so darf man gehen kurz vorher natürlich auch aber sonst nur ausnahmen also sonst hat man nämlich manchmal auch noch unterricht und dann ähm das freizeithaus (...) Marissa: ja zum freizeithaus da gehen wir nachmittags manchmal hin (...) da können wir spielen da ist ein bauraum ein ist da dann bastelraum (...)

Timo: computer einen computer gibt's da auch

Marissa: und da konnte man dann auch immer schön spielen da war auch son kleines klettergerüst und am freitag dürfen wir schon um fünfzehn uhr nach hause gehen“

Auf die Frage nach dem Zeitpunkt der Mittagspause gibt es einen kleinen Disput der Kinder, weil sie sich über die Uhrzeit nicht einig sind. Das wiederholt sich bei der Frage nach dem Zeitpunkt der Frühstückspause. Zusätzlich gibt es in der Darstellung der Kinder dann allerdings „Unterricht“, „Freistunden“ und „Hofpausen“. Darüber setzt sich offensichtlich langsam „abstrakte“ Zeit als dann später vorherrschende Wahrnehmungsstruktur durch.

Die jugendlichen Schüler und Schülerinnen reden mindestens auf den ersten Blick sehr viel nüchterner und präziser über Zeit in der Schule. Auffällig ist, dass die Schüler der 10. Klasse der Oberschule der Ansicht sind, nicht mehr Zeit in der Schule zu verbringen als Gleichaltrige anderer Schulen.

Tom: „nun ist es auch nicht so dass wir den ganzen tag hier in der schule sitzen es sind vielleicht acht stunden das ist nicht so viel wie es sich erst mal anhört [...] aber so ist es auch nicht sehr viel länger als an anderen schulen wir haben da schon noch zeit für freizeit wenn wir dann wieder zuhause sind“ (S. 3, Z 15ff.)

Gefragt nach der Dauer ihrer Schultage, rechnen die Schüler vor, dass sie bei einer halben Stunde Fahrzeit montags und freitags um 13.30 Uhr und dienstags bis donnerstags um 16.00 Uhr zu Hause sind. Später werde es dann, wenn sie in der 9. und 10. Stunde freiwillig an einer AG teilnehmen – was alle, die am Gespräch teilnehmen, tun. Dass sie, sich mit gleichaltrigen Schülern benachbarter Halbtagsschulen vergleichend, nicht das Gefühl haben, sehr viel länger in der Schule zu sein als diese, erklären sie mit der besonderen Pausenstruktur ihrer Schule: Während es an anderen Schulen häufig zwischen den einzelnen Stunden 5 – 10minütige Pausen gebe, würde an ihrer Schule diese Zeit durch das Wegfallen der Pausen (da in Doppelstunden gearbeitet wird) eingesparrt.

4.1.3 Schulzeit, Freizeit, Leerlauf und Lernzeit

Die freie Zeit in der Schule wird von den SchülerInnen aller Alterstufen anders erlebt als die freie Zeit nach den Pflichtveranstaltungen in oder außerhalb der Schule. Während bei den Älteren in der Freizeit eher im Vordergrund steht, sich frei entscheiden zu können, was sie tun möchten, thematisieren die Jüngeren stärker den Aspekt, dass sie sich zu Hause wohler fühlen

Blanca: „aber ich esse und frühstücke noch zu hause und das ist immer dann gemütlicher für mich (...) und da hat man auch mehr Zeit“.

Auffällig ist darüber hinaus, dass insbesondere die Jugendlichen freie Zeit in der Schule teilweise als „Leerlauf“ empfinden, als Zeit, die es totzuschlagen gilt. Zugleich können sie die Zeit, in der sie in der Schule lernen sollen, nicht so effektiv wie Zuhause nutzen, weil es für bestimmte Arbeiten zu laut ist. In der Summe wird also ein Problem „nicht sinnvoll genutzter Zeit“ deutlich.

Schulzeit und Freizeit

Nach der Schule, in der es „Freistunden“ gibt, beschreiben die jüngeren Schüler die freie Zeit zu Hause, in der sie sich erholen und während der sie spielen können. Zu Hause ist es gemütlicher, man hat mehr Zeit – und vor allem ist es leiser, obwohl man sich in der Schule, vor allem bei den Hausaufgaben, wie zu Hause fühlen soll – was aber nicht wirklich gelingt – und möglicherweise auch ein problematischer Anspruch ist:

„Marissa: wir haben nämlich auch noch hausaufgabenzeit nach dem mittagessen da machen wir die tische richtig schön da weil die stehen dann (...) dann schieben wir die immer so an die ränder und dann weil wir sollen uns wie zu hause fühlen und wir sollen eigentlich nicht mit unseren nachbarn quatschen aber die meisten quatschen trotzdem

Blanca: und wir kriegen jetzt auch noch sone zwischenwände

Interviewerin: dass ihr euch nicht stört

Timo: ja

Blanca: ja

Marissa: ja also dass man nicht abgucken kann“

Schule ist anders als zu Hause und es ist schön in der Schule mit Freunden spielen zu können, aber es gibt andere Freunde zu Hause, für die die SchülerInnen auch Zeit benötigen. Während sich die Mädchen an dieser Schule mehr Unterrichtszeit wünschen, mehr Deutsch, mehr Mathe, wünschen sich die Jungen mehr Computer-Zeit, mehr Zeit mit Tieren und Pflanzen verbringen zu können.

Die Grundschüler aus der sechsten Klasse derselben Schule, für die nachmittags nur ein offenes Angebot besteht, strukturieren ihre Schulzeit nach den „Freistunden“, in denen dann verschiedene Lernangebote gemacht werden. Sie betonen skeptisch gegenüber dem neuen, gebundenen Modell für die jüngeren Schüler und Schülerinnen, mehr Freizeit zu benötigen – und das heißt dann Zeit außerhalb der Schule, nach der Schule Zeit zu haben, um z. B. Freunde zu treffen. Sie bedauern die Kleinen, den „ganzen Tag“ in der Schule verbringen zu müssen, schränken aber ein, dass ihre Wahrnehmung und Bewertung dieses Angebotes sicher etwas mit fehlender Gewöhnung zu tun habe.

Die eher leistungsstarken SchülerInnen der Oberschule formulieren den Unterschied zwischen Schulzeit und Freizeit als einen Unterschied hinsichtlich ihrer freien Wahl- und Entscheidungsmöglichkeit – es geht um ihre Zeitautonomie. Schulzeit bedeutet Pflichtveranstaltungen. Freizeit bedeutet freiwillige Angebote in der Schule nach Ende des Pflichtprogramms oder Zeit zu Hause. Unterscheidungskriterium ist hier für sie nicht der Ort oder die Art des Angebots. Schulzeit ist (Anwesenheits-)Pflicht, über ihre Freizeit können sie selbst bestimmen. Die freiwillig besuchten AGs innerhalb des „offenen Angebots“, das mittags in der längeren Pause stattfindet, fallen nicht unter Freizeit, da aufgrund der sich noch anschließenden Pflichtstunden die Schüler in dieser Zeit in der Schule bleiben müssen. Die freiwillig besuchten AGs in der Schule nach Ende der Pflichtstunden erleben die SchülerInnen demgegenüber genauso als Freizeit wie die Zeit, die sie an ihrem Wohnort verbringen.

Auch diese SchülerInnen beurteilen mindestens im Nachhinein den Umstand, dass sie in der 7. Klasse mindestens zwei AGs besuchen mussten, als eher ungünstig, und bemitleiden die Kleineren, für die dies noch gilt. Wie sich herausstellt, kommen alle befragten SchülerInnen jedoch mindestens einmal in der Woche erst gegen 17 Uhr oder später nach Hause, weil sie noch an mindestens einer freiwilligen AG teilnehmen. Wenn sie in ihrer Freizeit nicht das schulische „offene Angebot“ nutzen, sind sie zu Hause, schauen Fernsehen und essen etwas, machen vielleicht noch mal eine Stunde Hausaufgaben (weil sie sich hier besser konzentrieren können) und gehen dann später, d.h. am späten Nachmittag oder frühen Abend „raus“, wie sie sagen, um Freunde zu treffen.

Spätestens in der 10. Klasse stehen die Schüler und Schülerinnen der Freizeit in der Schule, die sie – wie oben dargestellt – nicht als ihre freie Zeit erleben, eher skeptisch gegenüber. Obwohl sie ihren Schultag ja nicht als übermäßig lang empfinden (s.o.), sagen sie, dass sie lieber weniger freie Zeit in der Schule (betrifft vor allem das offene Angebot am Mittag) und dafür früher Schluss oder Unterricht hätten. Das freie Angebot in der Schule langweile auf Dauer. Pausen und offene Angebote werden teilweise als Leerlauf empfunden; es ist Zeit, in der nichts passiert, aber durch die sich der Schultag verlängert. Zugleich sind sie aber auch der Meinung, dass es nicht mehr immer „Angebote“ sein sollen, die die Zeit füllen; vielmehr muss die Chance bestehen, die Zeit selber füllen zu können, z.B. sich mit Freunden zu treffen oder kurz irgendwohin (außerhalb des Schulgeländes) zu gehen. Durch die Wahl einer AG (z.B. Schach) während des „offenen Angebots“ versuchen die Schüler aber ihre Zeit, so gut es geht, für sich zu gestalten.

Mark: „ja das ist ja hier eigentlich ganz gut man kann Tischtennis machen man kann in den Schülerraum gehen man kann zum Bäcker laufen oder auch die Raucher dann kann man dann da man kann dann da was weiß ich drei vier kippen in der Zeit rauchen und so“ (Z 20ff).

Mark: „[...] Pausen waren eigentlich für mich in der siebten Klasse eigentlich relativ kurz aber oa war eigentlich überflüssig da hätten sie lieber weiß nicht sieben Stunden machen können also oa alle oa wegfallen können heute seh ich das man kann irgendwas machen man kann sich dann noch mit Freunden treffen und irgendwo hingehen kurz so [...] aber manchmal ist es halt auch langweilig und man weiß nicht was man machen soll“ (S. 10, Z. 20)

Mark: „na man hat halt die Möglichkeiten wie Förderunterricht Spielraum Tischtennis und was es nicht so alles gibt aber das wird auf Dauer auch immer langweilig“

Tom: ja irgendwann wenn man das jede Woche jeden Tag immer nur in den Spielraum geht oder Billard spielt dann irgendwann hat man auch keine Lust mehr das zu machen

Mark: und das vier Jahre m Stück

I: und was würdet ihr gerne statt dessen machen

Tom: Unterricht

Mark: früher Schluss haben ja oder Unterricht

Tom: Unterricht und dafür lieber eine Stunde früher Schluss ich mein dann zum Beispiel um zwei Schluss (S. 11, /6ff)

Laura: es wäre auch schön wenn sie in oa zum Beispiel irgendwie son Projekt anbieten würden was über ein paar Wochen gehen würde dass man noch mal irgendwo anders hingehen kann (S. 11, Z 30)

Deutlich wird, dass die Langeweile einhergeht mit einer Gewöhnung an immer dieselben Möglichkeiten, die sich auch über die Jahre in der Schule in der Wahrnehmung der Schüler nur wenig ändern. Sie haben das Gefühl Zeit tot zu schlagen, nicht als ihre freie Zeit tatsächlich nutzen zu können, weil sie dazu verpflichtet sind in der Schule zu bleiben. Was zu fehlen scheint, ist Abwechslung, etwas Neues, Unerwartetes – die angebotsspezifische Vorstrukturierung scheint eine eigene Gestaltung auszuschließen..

Lernzeit in der Schule – Lernzeit zu Hause

Hausaufgaben heißen in der Grundschule nun Schulaufgaben und werden weitgehend in der Schule – unter allerdings nicht immer günstigen räumlichen Bedingungen – erledigt. Die SchülerInnen betonen, dass sie die mögliche Unterstützung durch die anwesenden PädagogenInnen schätzen, aber unter dem ständigen Lärmpegel leiden.

In der Oberschule sind die Hausaufgaben ebenfalls teilweise ersetzt durch mittelfristige Aufgaben, die die Schüler von einer zur nächsten Woche erledigen müssen. Hausaufgaben werden z.T. auch erteilt. Die Arbeitsstunden bzw. die Zeiträume zur Erledigung von Arbeitsaufgaben liegen zumeist am Ende von bzw. nach der Unterrichtszeit. Dass während der Arbeitsstunde hingegen kaum konzentriertes Arbeiten möglich ist, monieren alle (!) Schüler und Schülerinnen; die älteren nehmen es als unveränderlich hin. Die SchülerInnen erledigen die Hausaufgaben deswegen nur teilweise in der Schule. Zeitlich wären durchaus mehr Aufgaben in der in der Schule dafür vorgesehenen Zeit zu schaffen, aber aufgrund des Lärms sind die Bedingungen nicht optimal. Die Hausaufgaben, bei denen man sich stark konzentrieren muss, wie auswendig lernen, machen sie in jedem Fall nach der Schule zu Hause; die Wochenaufgaben am Wochenende. Zu Hause fühlen sich dadurch aber in keiner Weise belastet. Positiv heben sie hervor, dass die Lehrer für fachliche Nachfragen, aber auch für einfache kleine Gespräche in der Schule leicht erreichbar und für die Schüler zugänglich sind.

Laura: „halt in den pausen oder halt in den arbeitsstunden oder auch oa kann man den lehrer fragen was da an den anderen schulen vielleicht nicht ist außer in den pausen und im unterricht“ [...]

Mark: „kommt drauf an also mit lernen oder sowas auswendig lernen ist man in der klasse falsch angebracht weil es dann eher schon ein bisschen lauter ist [...] ich sag mal man kann es schaffen [...] weil man sich nicht mehr konzentrieren kann da hat man zuhause mehr ruhe [...] da kann man übert wochenende oder so was machen“ [...]

Laura: „ja man macht sie wenn man lust hat oder man macht sie vor der stunde oder halt wenn es wochenaufgaben sind wirklich am wochenende und nimmt sich da einen tag frei oder einen vormittag macht sie denn da alle ich meine meistens sind sie ja auch schnell zu schaffen und dann haben wir immer noch einige tage freizeit ja“ [...]

Mark: „na ja und die meisten machen sie eben gar nicht“

4.1.4 Kontrolle und Peerkontakte

Zwei Punkte hängen eng mit dem Thema „Ganztag“ und „Rhythmisierung“ zusammen: Peerkontakte und deren Ermöglichung einerseits und die Frage der erzieherischen Kontrolle auf der anderen Seite. Den älteren Schülern und Schülerinnen – also in unseren Befragungen auch schon den Sechstklässlern – ist dabei zentral die Frage nach dem Freiraum ohne erzieherische Kontrolle; sie finden die Beaufsichtigung durch PädagogInnen und – entgegen dem Selbstbild der Sozialpädagogik – auch und gerade durch ErzieherInnen eher problematisch. Wichtig für die Sechstklässler ist aber auch – so die Berichte – das Verhältnis zu den jüngeren Schülern und Schülerinnen, von denen die sich absetzen wollen, die etwa nicht auf sie hören, die nerven. Schule wird in diesem Alter zu einem Feld, in dem sich die Schüler und Schülerinnen einerseits z. B. in Auseinandersetzung mit den jüngeren SchülerInnen bewähren müssen und andererseits ihre Stellung erproben können in der Durchsetzung von nicht durch Erwachsene kontrollierten Räumen und Bewegungen:

Anne: „und ich mein auch so sachen hier gibt's ja auch viel freizeitangebote aber wir sind derzeit schon ein bisschen größer und da möchten wir halt nicht immer mit den kleinen so zusammen sein ... und man möchte ja nicht auch immer nur mit so nem erzieher zusammen sein wir genießen das jetzt in der vierten klasse da sind wir dann immer da rüber in den hort getigert und äh darf ich da rausgehen und nein ihr dürft jetzt nicht rausgehen“

Spätestens bei den SchülerInnen in der Sekundarstufe I gibt es ein dringendes Bedürfnis nach durch keinerlei pädagogisches Personal kontrollierten Räumen.

4.1.5 Was ist bei der Erarbeitung einer schulspezifischen Zeitstrukturierung zu bedenken?

Aus den Befragungen haben wir Hinweise gewonnen – und es sei noch einmal betont: wir haben keine repräsentativen Befragungen durchgeführt – was bei der Entwicklung von Zeitstrukturierungsmodellen für Ganztagschulen zu bedenken ist.

Lernzeit – Räume zum Lernen: Mindestens die älteren SchülerInnen wünschen sich, dass die Zeit in der Schule auch genutzt werden kann für die anfallenden Aufgaben. Die entscheidende Frage ist die danach, wie viel „Lernzeit“ den Schülern und Schülerinnen in der Schule wirklich zur Verfügung steht. Überlegt werden muss, in welchen Räumen, unter welchen Bedingungen die Schüler und Schülerinnen welche Art von Aufgaben erledigen sollen. Welche Arbeiten müssen in welchen Organisationsformen stattfinden? Was ist in Stillarbeit, was in Partnerarbeit zu erledigen? Wo und wie können sie sich Beratung durch einen Lehrer organisieren? Was tun die Schüler, die nicht arbeiten wollen?

Pausen – keine „künstliche“ Verlängerung des Ganztags: Kinder und Jugendliche benötigen Pausen und Entspannung; zugleich haben sie aber auch das Bedürfnis, irgendwann am Tag mit der Schule „fertig zu sein“. Freiwillige Angebote werden nur dann als freiwillig empfunden, wenn die Schüler über sie im Sinne ihrer freien Zeit wirklich selbst verfügen können. Das würde heißen, sie unter Umständen auch nicht machen zu müssen. Wohl überlegt sein will also, welche Angebote verbindlich, welche freiwillig gemacht werden und wann sie jeweils stattfinden. Welche Alternativen und Wahlmöglichkeiten haben SchülerInnen während des Ganztags?

Pausenaufsicht – Räume und Zeiten ohne Kontrolle: Eng im Zusammenhang mit der Frage der Gestaltung der Pausen steht die Frage der Kontrolle und Aufsicht der Schüler. Zu diskutieren wäre, ob und in welcher Form welchen Altergruppen von SchülerInnen auch unkontrollierte Räume für einen Rückzug allein, zu zweit oder zu mehreren zu Verfügung ständen. Welchen Freiraum kann man älteren Schülern und Schülerinnen zugestehen? Welche unterschiedlichen Möglichkeiten des Rückzugs (allein, zu zweit) stehen älteren und jüngeren SchülerInnen offen?

4.2 Lehrer und Lehrerinnen

Im Folgenden werden zunächst die Schwierigkeiten dargestellt, die mit der Einführung der Ganztagschule für Lehrer und Lehrerinnen verbunden sein können. Dabei soll dieses hier nicht nur als mangelnde Einsicht oder womöglich als Ausdruck eines Unwillens zu arbeiten verstanden werden, sondern als ein durchaus berechtigter Anspruch an Autonomie im professionellen Arbeitsverhältnis, dem bei der Planung von Modellen zur „Rhythmisierung“ an einer einzelnen Schule Rechnung getragen werden muss. Denn die empirischen Studien zur Entwicklung von Ganztagschulen aus Rheinland-Pfalz zeigen, wie in den vielen Versuchen, die „Rhythmisierungs“-Struktur einer Schule zu verändern das vermieden wird, was aufgrund der zu Recht vorausgesehenen Abkehr von Routinen einen immensen Arbeitsaufwand bedeuten würde. Daran anschließend werden die spezifischen Ansprüche an den Lehrerarbeitsplatz bzw. seine Gestaltung und die Veränderung der didaktischen Planung in einer Ganztagschule, die zeitlichen Belastungen durch die Einführung der Ganztagschule und resultierende Gewinne im Sinne einer befriedigenden Arbeit dargestellt, um daraus Schlussfolgerungen ziehen zu können, in welcher Weise die Einführung von „Rhythmisierung“ den Ansprüchen der Lehrer und Lehrerinnen und ihren Ängsten Rechnung tragen kann.

4.2.1 Zeitautonomie und pädagogische Autonomie

„ ... und das gilt für mich ähnlich wie gesagt tja die Vorstellung/die Vorstellung wirklich in der Regel wirklich um zwei halb drei zu Hause zu sein und dann den Nachmittag für/zur meiner Verfügung zu haben äh ist für mich ein Reiz äh die ähm äh die Vorstellung denn irgendwie nachmittags hier in der Schule Dinge machen zu sollen/zu müssen gut dann kann ich morgens natürlich später kommen weil die Stundenzahl ja nicht anders wird äh ist für mich ein ähm also empfind ich als Nachteil weil das was ich morgens verliere nein umgekehrt was ich morgens gewinne nicht äh geringer ist als was ich nachmittags verliere bis jetzt wie gesagt geh es ich bin nachmittags nur insofern beteiligt als ich denn ähm also richtig nachmittags indem ich ‚n Klassenlehrernachmittag habe der denn bis vier geht und mit nacharbeiten und so weiter bis ich aus der Schule bin is es denn auch oft nach vier natürlich die anderen Nachmittage habe ich einen einigermaßen sch/ich nenn's immer noch mal Lehrer-normalen Tag äh die Mittagsfreizeit sch/führt natürlich auch dazu dass die letzte Stunde nach hinten geschoben wird also auch da ist was aber das sind Dinge die ähm äh bei mir den Leidensdruck noch so groß haben werden lassen wenn es dazu käme dass wir ein/wirklich ‚ne Ganztagschule würden äh ich glaube dann wäre es nich mehr meine Schule weil ich da denn sozusagen auch ideologische Bedenken hätte ...“ (Reh 1999, S. 332/333).

Möglicherweise hätte – auf Grund der geforderten political correctness – dieser hier zitierte Lehrer heute andere Dinge gesagt als noch 1997 – das Jahr, aus dem dieses Interview stammt. Der Lehrer bezieht sich auf ein traditionelles Bild vom Lehrersein. Es ist nicht eine Frage subjektiver Befindlichkeit, sondern eine der Tradition, es geht auch nicht um Freizeit, sondern um einen anderen, für den Interviewten wohl zentralen Wert des Lehrerberufs. Dieser scheint darin zu bestehen, Zeitautonomie zu besitzen, über die eigene Zeit selbständig verfügen zu können. Das Gegenteil der gewünschten und üblicherweise zugestandenen Zeitautonomie am Nachmittag ist die Vorstellung, in dieser Zeit in der Schule bestimmte Dinge tun zu sollen bzw. zu müssen. Offensichtlich aber lässt sich Zeit für ihn nicht einfach quantitativ gegeneinander aufrechnen. Der Interviewte würde etwas verlieren, wenn er statt hauptsächlich vormittags mehr nachmittags in der Schule zu sein hätte. So wie in anderer Weise bei Fragen der Kooperation, mehr oder weniger erzwungener Team-Bildungen in der Schule – und vor allem auch in Ganztagschulen – geht es um die Verteidigung eines als wertvoll verstandenen Bestandteils der Lehrerarbeit: Autonomie, pädagogische Autonomie, Zeitautonomie. Die Negierung solcher Ansprüche ist möglicherweise nicht nur subjektiv unakzeptabel und damit Entwicklungshemmnis auf dem Weg zur Ganztagschule, sondern gleichzeitig abstrakt auch eine zu erhaltende Errungenschaft der Profession, deren Verständnis möglicherweise allerdings umgedeutet werden muss.

4.2.2 Belastungswahrnehmungen durch die Einführung von Ganztagschulen

Für die Belastungswahrnehmungen der in der rheinland-pfälzischen Studie befragten Lehrerinnen und Lehrer durch das ganztägige Angebot interessieren Unterschiede zwischen Vergleichsgruppen, die nach der praktizierten Angebotsform und Zeitnutzung gebildet werden konnten.

Im Ergebnis weisen Unterrichtende an Schulen, die – sei es in additiver oder gebundener Organisationsform – mit einem (nur) zum Teil „rhythmisierten“ Angebot arbeiten, die höchsten Belastungswahrnehmungen auf. Auch an den Grundschulen, die innerhalb der beiden Teile einer additiven Organisationsform versuchen, zu „rhythmisieren“ – eine spezifische Grundschultradition reformpädagogischer Art – ergeben sich ähnlich hohe Belastungswahrnehmungen. Erheblich geringere Belastungswerte finden sich dagegen bei den Schulen, die neben einem hinsichtlich der tradierten Zeitnutzung unveränderten additiven Angebot auch ein zügiges Angebot mit deutlicher Rhythmisierung offerieren, und bei Schulen mit einem hinsichtlich der tradierten Zeitnutzung nur unveränderten additiven Angebot.

Gleichzeitig zeigt sich im Vergleich verschiedener erhobener Belastungsmomente – und gerade bei den weniger Belastung Wahrnehmenden, dass Merkmale wie die Veränderung der Lehrer-Schüler-Beziehung oder die Erweiterung der eigenen Rolle gegenüber der Belastung durch die zeitliche Organisation des Schulalltages in der Lehrerwahrnehmung deutlich weniger ins Gewicht fallen. Es sind demnach die Übergangsformen hin zu einem umfangreicher rhythmisierten Angebot, die eine ganz eigene Belastung und Anforderung für die Akteure mit sich bringen.

Zeitwahrnehmung und Zeitnutzung wurden im Rahmen der Fragebogenstudie thematisch, wo die Wirkungen des ganztägigen Angebotes und der diesbezüglich erreichte Entwicklungsstand von Ganztagschule erfasst wurden. Gefragt wurde hier nach den durch die LehrerInnen wahrgenommenen Wirkungen der Zeitorganisation, allerdings in Verbindung mit vielfältigen Aspekten möglicher Wirkungen wie zum Beispiel hinsichtlich der Veränderung des pädagogischen Bezuges, der methodisch-didaktischen, der inhaltlichen Handlungsspielräume für LehrerInnen und hinsichtlich der Auswirkungen auf Schülerinnen und Schüler.

Faktorenanalytisch ließ sich dabei unter anderem ein Wirkungszusammenhang herausarbeiten, der in der Wahrnehmung derjenigen Akteure erkennbar ist, welchen eine Verbesserung des Schulangebotes vor allem mittels besserer Kooperation unter Lehrkräften und damit verbundener verbesserter Organisation erreichbar scheint. Sie bringen dafür neben der verbesserten Kooperation in erster Linie das didaktische Grundgerüst der Zeit- und Lernorganisation in Form einer kind- und lerngerechten Stundenabfolge bzw. Zeit-„Rhythmisierung“ ins Spiel und sehen darin eine Verbesserung der Lernbedingungen aus der Sicht der Schülerbedürfnisse (vgl. dazu die Faktorenanalyse in Kolbe u.a. 2005, Bd. I, 148). Verglichen mit anderen Wirkungszusammenhängen bzw. Faktoren wird diese Wirkung allerdings bislang nur in einem geringen Maß wahrgenommen. Ganztagschule scheint bisher nur selten eine so verstandene Verbesserung der Unterrichtsqualität durch Zeit-„Rhythmisierung“ und intensivere Kooperation herbeizuführen.

Auch die wahrgenommenen Belastungswirkungen auf Seiten der Lehrer und Lehrerinnen deuten also auf ein erhebliches Spannungspotential bei Reformversuchen der Zeitnutzung im GTS-Rahmen. Außerdem verdeutlichen sie einen vergleichsweise unausgeschöpften Spielraum von Handlungsoptionen, der von den Beteiligten nicht breiter bearbeitet zu werden scheint. Das lässt sich als Hinweis auf die mit „Rhythmisierung“ verbundene hohe Anforderung interpretieren – aber auch als Rückfrage, welcher Stellenwert der reformpädagogischen Idee der bedürfnisgerechten Schule durch „Rhythmisierung“ zukommen kann.

4.2.3 Zeitliche Mehrbelastung und befriedigende Arbeit

Etwas anders stellte sich in den Berliner Befragungen den Lehrkräften die Lage dar. Allerdings bestätigt dieses wiederum die in der rheinland-pfälzischen Studie analysierte Tendenz: vor allem die Übergangsformen und die Entwicklungsphasen stellen für einen nicht unerheblichen Teil der Lehrkräfte eine Belastung dar, während sich dann, wenn Routinen ausgebildet wurden, die Lage in der Wahrnehmung der Unterrichtenden wieder entspannt. Die Schulen, an denen die von uns befragten Lehrkräfte arbeiten, waren schon länger Ganztagschulen bzw. machten ein offenes Ganztagsangebot; zum größeren Teil führten wir Gespräche mit Lehrern und Lehrerinnen,

deren berufliche Sozialisation noch in der DDR stattgefunden hatte und nach eigenen Aussagen mit den anstehenden Veränderungen eher vertraut waren.

Die Lehrerinnen sind dann zufrieden mit ihrer Arbeitsorganisation, wenn sie in der Schule zwar auch Unterrichtsvorbereitungen erledigen können, es sich zugleich aber so einrichten, dass sie während des Ganztags und ihren hohen Anwesenheitszeiten in der Schule auch Zeit zum Sprechen mit Schülern und Kollegen haben. Es deutet sich hier offensichtlich – wie in der rheinland-pfälzischen Studie angeklungen – nach mehrjähriger Tätigkeit, Umgewöhnung und folgender Routinisierung doch auch ein Entlastungseffekt durch die spezifischen Möglichkeiten der Ganztagschule an:

„L1 ich geh auch mittag essen aber ich habs eben so gemacht dass ich in meiner freistunde mit den kindern esse

I: mit ihrer klasse praktisch ja ja

L1: ja

I: ja und finden sie das auch so mit dem lärm so oder

L1. hab mich mittlerweile dran gewöhnt muss ich sagen und die kinder genießen es und ich auch weil sie einfach beim essen ganz andere gesprächsthemen haben und dann

I: ja

L1. kommt man ganz anders in kontakt als wenn man immer nur der lehrer ist und/. das ist mir sehr wichtig geworden in der zeit“

Den Unterricht für den nächsten Tag vorzubereiten, ist in der Schule möglich, wenn man gut organisiert ist. Teilweise werden sie aber auch in den verbleibenden freien halben Tagen zu Hause gemacht; ansonsten erledigen die Lehrerinnen zu Hause nur kleinere Arbeiten oder Korrekturen; am Wochenende sitzen sie dann allerdings durchaus auch einmal länger. Ein Teil der Arbeit (Berichte schreiben etc.) verschiebt sich in die Ferien. Als zusätzlicher Arbeitsraum in der Schule steht ihnen eine Lehrerbibliothek mit Computerarbeitsplätzen zur Verfügung, die sie nach eigenen Aussagen auch nutzen. Angenehm ist es, Zeit zu haben, Termine mit Eltern und Schülern zu machen.

Dieser Routinisierungs- und längerfristig wirksame Entlastungs-Effekt wird auch formuliert, wenn die Lehrerinnen über neue Kollegen und Kolleginnen sprechen. Diese hätten – so adressieren sie – damit Probleme, sich so zu organisieren, dass es mit dem Ganzttag vereinbar ist; man muss in einer Ganztagschule, wo man überwiegend anwesend ist, auch Unterricht vorbereiten, weil man zu Hause gar nicht mehr alles schafft; dann muss man seine Arbeit so einrichten, dass man die Unterrichtsvorbereitung auch in der Schule erledigen kann. In der Oberschule wird dieses entweder unterstellte oder tatsächlich vorhandene Problem der neuen Kollegen zu lösen versucht, indem sie einen Partner an die Seite gestellt bekommen, durch den sie sich leichter einarbeiten können sollen. Neue Kollegen müssen Gewohnheiten verändern, die durch folgende Zitate charakterisiert werden und vermutlich einen Kernbestand herkömmlicher Auffassungen repräsentieren (sollen): „Ich kann nur in Ruhe Zuhause Unterricht vorbereiten“; „Ich brauche meine Materialien, meine Bücher, meine Ordner von zu Hause“ etc.

Die zeitliche Mehrbelastung durch größere und veränderte Anwesenheitszeiten ist also nach Aussagen der LehrerInnen der Oberschule bei entsprechender Arbeitsorganisation zu meistern und ist aufgrund der Vorteile, die die Ganztagschule hat, nach einer Anzahl von Jahren nicht mehr belastend. Das gilt, auch wenn viele Dinge – wie immer in der Schule – unvorhergesehen dazwischen kommen können: Unerwartete Vertretungen, Konflikte in Klassen und mit Schülern, die geklärt werden müssen, anderer Redebedarf.

4.2.4 Zeiten und Räume für Kommunikation und Rückzug

Ganztag schafft in den Augen der an der Oberschule befragten Lehrerinnen vielfältige Kommunikationsmöglichkeiten mit Schülern, Lehrern, Eltern und ermöglicht so die Bearbeitung von Konflikten und Problemen, was die Voraussetzung von Unterricht mit diesen Schülern ist. Die Lehrerinnen an der Oberschule empfinden den Ganztag infolgedessen als sehr angenehm. Sie betonen die gegenüber der Halbtagschule weitaus besseren Möglichkeiten, mit den Schülern ins Gespräch zu kommen, mit ihnen auch mal etwas anderes zu machen (z.B. Tischtennis spielen), sich also näher mit den Schülern zu befassen sowie mit den Lehrern Gespräche zu führen und sich auf den nächsten Tag vorzubereiten.

L: „aber diese zeit tut uns nicht leid weil wir wissen jetzt passiert was mit dem schüler und der arbeitet auch“

Unterrichten ist in diesem Sinne eine der Aufgaben der Lehrkräfte, die dann besser zu bewältigen ist, wenn der Kontakt zu dem einzelnen Schüler immer wieder hergestellt und Konflikte bewältigt werden. Andernfalls wäre das Unterrichten eine große Belastung, weil immer wieder andere, nicht-unterrichtliche Probleme den Unterricht stören würden, aber nicht bearbeitet werden könnten. Die Notwendigkeit, ihre Schüler sehr „dicht“ und intensiv pädagogisch zu beraten, zu betreuen und zu motivieren, ist nach Meinung der Lehrer an der Oberschule sehr groß. Deswegen nehmen sie sich im Alltag die Zeit, viel mit den Schülern einzeln zu sprechen. Hinzu kommen bei besonderen Konflikten auch außerordentliche Klassenkonferenzen, Gespräche mit Eltern, Sozialarbeitern etc.

Die Möglichkeiten der Kommunikation und der Kooperation sind groß: Die Lehrer tauschen Materialien, Arbeitsblätter, Klausurfragen etc. aus, um sich die Unterrichtsvorbereitung zu erleichtern, aber auch um Klassenlehreraufgaben zu teilen und Probleme gemeinsam zu lösen. Statt alleine über den eigenen Unterrichtsvorbereitungen für „schwierige“ Schüler und Klassen zu brüten, setzen die Lehrer dieser Schule auf die Kommunikation mit Schülern und Kollegen, um die Konflikte und Probleme handhabbar/bearbeitbar zu machen. Kurze Absprachen und Abstimmungen, die der Ganztag erfordert, werden erleichtert (du brauchst ihnen für die Arbeitsstunde keine Hausaufgaben aufzugeben, die müssen da am Projekt weiterarbeiten usw.).

Gleichzeitig – so vor allem der Gesprächseindruck in der Grundschule – ist der gute Effekt der Erhöhung der Kommunikationsmöglichkeiten und der kurzen Wege auch ein Punkt, der Stress noch einmal verschärft. Alle Pädagoginnen betonten, dass sie Rückzugsmöglichkeiten, tatsächlich Räume benötigten, in denen sie sich regenerieren könnten, in die sie sich zurück ziehen könnten, ohne gleich wieder neu ansprechbar zu sein:

L2: Lehrer müssen rückzugsmöglichkeiten haben und das kann nicht nur das lehrerzimmer sein in dem sich der kopierer befindet und in dem auch der hauptumschlaghafen von problemen ist sondern es fehlen einfach gute arbeitsplätze (...) und wir haben einfach auch nie gedacht dass diese orte auch eines ruhigen gespraches oder auch einfach mal raus zu sein um sich zu regenerieren um auch wieder fit zu sein ...“.

Als eine neue Konzeption von zeitlicher Autonomie könnte es verstanden werden, wenn im Tagesablauf die Lehrkräfte Raum und eben vor allem Zeit erhalten, das zu tun, was sie für pädagogisch sinnvoll erachten: mit einzelnen Schülern sprechen, mit Kollegen Unterricht planen ...

4.2.5 Anforderungen an didaktische Reflexion und Planung

Ganztag schafft in den Augen der Lehrerinnen der Oberschule die Möglichkeit, zusätzliche, individuelle Lern- und Unterstützungsangebote zu machen. Besonders gut finden sie die Arbeitsstunden, in denen die Schüler die Möglichkeit haben ihre Hausaufgaben anzufertigen und währenddessen der Lehrer sie unterstützen kann. In dem „offenen Angebot“ können sie den Schülern vor wichtigen Prüfungen (10. Klasse) zusätzliche Angebote machen, was die Schüler aus ihrer Sicht auch sehr gut nutzen.

L2: weil man zum beispiel gerade für die schüler der zehnten klasse die sich ja intensiv auf eine prüfung vorbereiten in diesem offenen angebot zusätzliche angebote machen können da die grundkurse ja sehr groß sind und man gar nicht schafft jedem einzelnen schüler zu helfen wir bieten eigentlich bei uns alle lehrer an also wer freiwillig möchte kann jederzeit ins offene angebot kommen fragen stellen und sich dort noch mal was zusätzlich erklären lassen und von den zehnten klassen wird es eigentlich auch ganz intensiv genutzt je weiter man ins zweite halbjahr kommt umso intensiver ist das so da haben wir vorbereitungen auf große klassenarbeiten da nutzen die schüler das schon Literatur (S. 2, Z36ff.)

5. Zusammenfassung der Ergebnisse und Konsequenzen für die Entwicklung von Fortbildungsmodulen

Prinzipiell können wir ausschließlich empfehlen, Fortbildungs-Module zu entwerfen, die zur Entwicklung einzelschulspezifischer Lösungen anleiten. Sie sollten im Besonderen dazu beitragen, bei der Entwicklung einer veränderten Zeitstrukturierung schulspezifisch neue Formen zu suchen, die nur in der Interdependenz mit der Ausformung anderer Gestaltungsfaktoren an einer Schule sinnvoll festgelegt werden können. Konstitutiv ist dafür aus unserer Sicht die Reflexion des in der Einzelschule vorherrschenden schulkulturellen Deutungsmusters durch die Beteiligten selbst. Außerdem sollte in den Entwicklungsprozessen Raum dafür entstehen, dass Schüler/innen sich artikulieren und die dadurch möglicherweise entstehende Irritation vorherrschender Annahmen auf Seiten der Lehrer/innen dekonstruierend verarbeitet wird. Nur so vermeidet man unserer Ansicht nach eine schlichte Fortschreibung bzw. Verlängerung der alten Unterrichtspraxis bis 16 Uhr, fragwürdige Antizipationen so genannter Schülerbedürfnisse und einen Rückzug der Kollegien von den vorhandenen pädagogischen Gestaltungsmöglichkeiten.

Im Folgenden werden wir unsere Ergebnisse in Thesenform zusammenfassen. Auf ausführliche Erläuterungen verzichten wir an dieser Stelle, da sie in den einzelnen Kapiteln nachgelesen werden können.

1. Statt der Verwendung des Begriffs „Rhythmisierung“ schlagen wir vor, von Zeitstrukturierungsmodellen bzw. einer zeitlich strukturierten Tagesplanung zu sprechen. Wir gehen nicht davon aus, dass es – wie im reformpädagogischen Diskurs in Deutschland üblicherweise unterstellt wird – Aufgabe von Ganztagschulen ist, den Schultag in einer am „natürlichen“ Rhythmus des Kindes orientierten Art und Weise zu gestalten und dadurch eine gegenüber der Halbtagschule bessere Verbindung von Schule und „Leben“ zu schaffen. Eine solche naturalistische Vorannahme wirkt eher irreführend, da wir der Ansicht sind, dass nicht ein vermeintlich verallgemeinerbarer Rhythmus von „Anspannung“ und „Entspannung“ der Entscheidung für eine bestimmte (Zeit-)Strukturierung des Schultages zugrunde liegt, sondern die Frage, wie bestmöglich für das Lernen der Schüler Raum gegeben werden kann. Die Beantwortung dieser Frage erfordert vielmehr komplexe Relationierungen zwischen verschiedenen, zu wählenden Eigenschaften der Strukturierung des Lernens insgesamt, welche das Zusammenspiel mehrerer Faktoren berücksichtigen, wie beispielsweise neue (fächerübergreifende) Inhaltzuschnitte, Arbeitsformen der Lernenden und eine dadurch erforderliche Zeitstruktur ebenso wie erforderliche Vereinheitlichungen der Arbeitsorganisation bei der Verteilung der Stundendeputate der Lehrkräfte. Dieses bedeutet jedoch nicht, dass Ganztagsschulangebote auf Innovation verzichten könnten.

2. Statt der Orientierung an vorliegenden standardisierten Modellen der Tageseinteilung schlagen wir vor, die Entwicklung eines Zeitstrukturierungsmodells als eine im Kern schulspezifische und selbstständige Entwicklungsarbeit zu begreifen. Aus Sicht der Wissenschaft lassen sich keine bestimmten Zeitstrukturierungsmodelle einfach als die geeignetsten empfehlen. Das liegt nicht zuletzt daran, dass die Frage der zeitlichen Strukturierung des Tagesablaufs eng mit anderen Fragen der pädagogisch-didaktischen Gestaltung der Einzelschule verknüpft ist, so dass keine „typischen“ Lösungen entwickelt werden können. Wissenschaftliches Wissen lässt sich bei der einzelschulspezifischen Entwicklung nur so verwenden, dass es den Spielraum möglicher Lösungen deutlich einschränkt. Beispielsweise zeigen die rheinlandpfälzischen Prozessanalysen, dass veränderte Zeitstrukturen zwingend eine veränderte Arbeitsorgani-

sation hinsichtlich der Verplanung von Deputat voraussetzen, und dies bei der Suche nach lokalen Lösungen zu berücksichtigen ist. Die Frage der zeitlichen Strukturierung des Lernens als Entwicklungsaufgabe der Einzelschule zu begreifen, bedeutet auch, sie als Teil eines längeren Reflexions- und Diskussionsprozesses innerhalb der Schule über das für die eigene Schule gelungenste pädagogische Profil anzusehen.

3. Wie die Beispiele bekannter Reformschulen in Deutschland besonders deutlich zeigen, geht deshalb der Entscheidung für eine bestimmte zeitliche Strukturierung des Tagesablaufs die Entscheidung für bestimmte didaktische Formen des Lernens voraus, die dann nämlich eine bestimmte Form der Lernorganisation (z.B. Auflösung des 45-Minuten-Takts und Schaffung längerer Lernphasen) notwendig machen. (Solchen Entscheidungen liegen beispielsweise auch Vorannahmen über Schülerinteressen und -bedürfnisse zugrunde, welche als Konstruktionen der Entwickler zu reflektieren und als Deutungen weiterzuentwickeln sind.) Die Entscheidung für und die Organisation von unterschiedlichen Lernangeboten und Lernumgebungen ist also die zentral zu lösende Aufgabe für die Schulen.

4. Die empirische Untersuchung zur Ganztagsschulentwicklung in Rheinland-Pfalz zeigt, dass dort – und wie zu vermuten ist auch in anderen Flächenstaaten – insgesamt von einer zeitlichen Tagesstrukturierung, die ein vorhandene Lernarrangements erweiterndes GTS-Angebot unterstützt bzw. ermöglicht, noch kaum die Rede sein kann. Einige Schulen, die anfangs mit einem mindestens gemischten oder rein zügigen Modell arbeiteten und auch die Stundentafel veränderten bzw. verschiedene Aktivitätsblöcke einrichteten, also ein eher umfassenderes Entwicklungsvorhaben anvisierten, waren am Ende des Untersuchungszeitraumes zurückgekehrt zum additiven Modell oder zum Unterricht nach Stundentafel mit geringen Auslagerungen. Sie haben die für die zeitliche Umorganisation des Tages erforderlichen komplexeren Entwicklungsleistungen (noch) nicht hinreichend bewältigt, was darauf zurückzuführen ist, dass eine neue Zeitstrukturierung wesentlich mehr voraussetzt als die Entwickler erwartet hatten. Sie haben also vermutlich Abstand von einer umfassenderen Restrukturierung der Lernorganisation genommen. Damit steht die Hypothese im Raum, dass mit diesen weitergehenden Versuchen einer Restrukturierung der Zeitnutzung mindestens im Übergang größere Schwierigkeiten verbunden sind. Eine besondere Rolle bei der Bewältigung dieser Schwierigkeiten spielen die Kooperationsstrukturen in den Schulen: Nach den vorliegenden Prozessanalysen begrenzen nicht entwickelte Partizipationsmöglichkeiten der Kollegen an ganztagsangebotsbezogenen Entscheidungen die Entwicklungsmöglichkeiten ganz wesentlich.

5. Als Schwierigkeit für die beteiligten Lehrer/innen stellte sich dabei in der rheinland-pfälzischen Untersuchung heraus, dass die Entwicklungsarbeit im Zusammenhang mit der Einführung des Ganztagsschulbetriebs häufig als Lösung von Fragen rein formaler Arbeitsorganisation und Regulierungen des Ganztagsangebots betrachtet wird. Veränderte Lernformen, die eine andere Tagesgestaltung notwendig machen würden, ziehen jedoch eine umfassendere Veränderung des pädagogischdidaktischen Handlungsrepertoires nach sich. Wie dies als kurzfristige Innovation realisiert werden kann, ist gleichzeitig für die Lehrerinnen und Lehrer nicht erkennbar. Stärker sichtbar kann dies nur dann werden, wenn die Beteiligten sich die diesem Repertoire zugrunde liegenden Interpretations- und Handlungsmuster stärker durch Reflexion verfügbar machen und damit alternative Perspektiven ins Spiel kommen, beispielsweise in Verbindung mit irritierenden Beispiele anderer Schulen. Von daher kann auch die Anforderung, über didaktische Neuformulierungen des Lernangebots der Schule nachzudenken und erst im zweiten Schritt die passende zeitliche Tagesstrukturierung zu entwickeln, sich als Hemmnis bei der Lösung der Frage der Zeitstrukturierung erweisen.

6. Als Schwierigkeit für die beteiligten LehrerInnen stellte sich dabei in der rheinland-pfälzischen Untersuchung heraus, dass die Entwicklungsarbeit im Zusammenhang mit der Einführung des Ganztags Schulbetriebs häufig als Lösung von Fragen rein formaler Arbeitsorganisation und Regulierungen des Ganztagsangebots betrachtet wird. Veränderte Lernformen die eine andere Tagesgestaltung notwendig machen würden, ziehen jedoch eine umfassendere Veränderung des pädagogischdidaktischen Handlungsrepertoires nach sich. Wie dies als kurzfristige Innovation realisiert werden kann, ist gleichzeitig für die Lehrerinnen und Lehrer nicht erkennbar. Von daher kann die Anforderung, über didaktische Neuformulierungen des Lernangebots der Schule nachzudenken und erst im zweiten Schritt die passende zeitliche Tagesstrukturierung zu entwickeln, sich auch als Hemmnis bei der Lösung der Frage der Zeitstrukturierung erweisen.

Die im Folgenden angeführten, bei der Frage der schuleigenen Zeitstrukturierung zu bedenkenden Aspekte stellen nur einen Ausschnitt dessen dar, was das jeweils schulspezifische Modell einer Zeitstrukturierung beeinflussen wird bzw. im Zusammenhang damit steht. Beeinflussende Faktoren sind – wie schon angeführt – der inhaltliche und didaktische Zuschnitt des Ganztagsangebotes, das dafür nötige und möglicherweise aktuell nicht vorhandene Handlungsrepertoire der Lehrer und Lehrerinnen und der Aspekt der Arbeitsorganisation, insbesondere die Frage der Arbeitszeiten der pädagogischen Kräfte. Wir haben die hier genannten Aspekte – vor allem Zeitwahrnehmung von SchülerInnen und LehrerInnen, die ebenfalls schon mit Fragen der Raumgestaltung und der professionellen Arbeitsorganisation korrespondieren, angeführt, weil es dazu bisher kaum empirische Untersuchungen gibt.

7. Aus den Befragungen von Schülerinnen und Schülern haben wir Hinweise gewonnen, dass bei der Entwicklung von Zeitstrukturierungsmodellen für Ganztagschulen zwischen Grundschulen und Sekundarstufen-Schulen zu unterscheiden ist. Sinnvoll scheint es, die sich verändernde Zeitwahrnehmung von Kindern bzw. Jugendlichen zu berücksichtigen. Das heißt einerseits zu bedenken, dass GrundschülerInnen neben Frei- und vor allem Bewegungsräumen auch Angebote an „abstrakten“ Zeiteinteilungen benötigen, andererseits zu sehen, dass ein Einnehmen der Schülerrolle in der Sekundarstufe auch heißt, Schule als Lernzeit einzuklagen, qualitative Ansprüche an die Lernangebote zu stellen und über freie Zeit in jeder Hinsicht selbst bestimmen zu können. Pausen sollten nicht zu einer „künstlichen“ Verlängerung des Ganztags führen. Zumindest für ältere Schüler ist das Gefühl der Zeitautonomie – frei über An- oder Abwesenheit bei bestimmten Aktivitäten nach dem Pflichtprogramm des Tages entscheiden zu können – wichtig. So müsste z.B. wohl überlegt sein, welche Angebote verbindlich, welche freiwillig gemacht werden und wann sie jeweils stattfinden. Welche Alternativen und Wahlmöglichkeiten haben SchülerInnen während des Ganztags? Usw.

8. Die SchülerInnenbefragung im Rahmen der rheinland-pfälzischen Studie weist die veränderte Wahrnehmung des zusätzlichen Angebotes (im Rahmen additiver Modelle) als einer Sphäre freiwilligen Tuns aus. Dies hat gravierende Konsequenzen für die Ansprüche an Freiräumen eigenständiger Gestaltung, die die SchülerInnen artikulieren. Ein erweitertes Angebot sollte demnach nicht zu einer bruchlosen Ausdehnung des vorhandenen Lernarrangements führen, das von SchülerInnen als weitgehend fremdbestimmt wahrgenommen wird. Für die Schulen, die neue Ganztagsangebote entwickeln, stellt sich so die Frage nach veränderten Handlungsmöglichkeiten, die SchülerInnen eingeräumt werden könnten. Im Rahmen zügiger Angebote, welche alle Elemente unterschiedslos wieder zur Pflicht machen, muss die Zeitstrukturierung gerade in Relation zu diesem Moment von Heteronomie näher festgelegt werden.

9. Die Frage der Zeitnutzung scheint – vor allem, aber nicht nur für GrundschülerInnen – mit der Frage der Räume für entsprechende Aktivitäten verbunden zu sein. Lernzeit angemessen nutzen zu können – ein Wunsch vieler Schülerinnen und Schüler – setzt entsprechende Räume zum Lernen voraus: Überlegt werden muss, in welchen Räumen, unter welchen Bedingungen die Schüler und Schülerinnen welche Art von Aufgaben erledigen sollen und was die Schüler tun, die nicht arbeiten wollen und ansonsten nur die anderen stören. Zudem muss darüber nachgedacht werden, welche Formen des Rückzugs die Kinder und Jugendlichen innerhalb der Schule haben und welchen Altersgruppen von SchülerInnen auch unkontrollierte Räume für einen Rückzug allein, zu zweit oder zu mehreren zu Verfügung stehen.

10. Bei der Frage der „Rhythmisierung“ ist aus Sicht der Lehrer und Lehrerinnen bzw. der Profession zu bedenken, dass pädagogische Autonomie – zentraler Bestandteil der Profession – zu einem nicht unerheblichen Teil auch Zeitautonomie bedeutet, also Autonomie im Hinblick auf Entscheidungen, wann warum wofür Zeit verwendet wird, was zu welchem Zeitpunkt pädagogisch notwendig ist. An dieser Stelle muss es – mindestens in einem mittelfristigen Zeitrahmen – für die Lehrkräfte erlebbar sein, dass die verlorene Autonomie über die Gestaltung des Nachmittags, über die Gestaltung der Vorbereitungs- und Nachbereitungsarbeit von Unterricht „ersetzt“ wird durch neue zeitliche Ressourcen für die kommunikative „Randarbeit“ des Unterrichts, die diesen sowohl effektiver, wie auch weniger belastend macht. Dazu gehören offenere Kommunikations-„Räume“ mit SchülerInnen, als Arbeitszeit akzeptierte und so auch offiziell anerkannte Kooperationszeiten mit LehrerInnen und dazu gehört auch die Bereitstellung von Arbeitsräumen als Rückzugsmöglichkeiten, als Räume, in denen Lehrkräfte nicht jederzeit ansprechbar sind – und das unabhängig davon, wie oft und wie lange sie sie am Tag nutzen.

Literatur

Allemann-Ghionda, C. (2005): Die Ganzttagsschule in Frankreich. In: Ladenthin, V./Rekus, J. (Hrsg.): Die Ganzttagsschule. Alltag, Reform, Geschichte, Theorie. Weinheim/München: Juventa, S. 69-83

Appel, S. in Zusammenarbeit mit G. Rutz (2005): Handbuch Ganzttagsschule. Praxis Konzepte – Handreichungen. Schwalbach/Ts: Wochenschau Verlag (5. überarb. Auflage)

Appel, S. in Zusammenarbeit mit G. Rutz (2004): Handbuch Ganzttagsschule. Praxis Konzepte – Handreichungen. Schwalbach/Ts: Wochenschau Verlag (4. Auflage)

Becker, G. (1997): Das andere Lernen. Entwurf und Wirklichkeit. Die Helene-Lange-Schule Wiesbaden. Hamburg: Bergmann und Helbig (1. Auflage)

Bois-Reymond, M. du (2005): Formelle und nicht-formelle Bildung in den Niederlanden. In: Otto, H.-U./Coelen, T. (Hrsg.): Ganztägige Bildungssysteme. Innovation durch Vergleich. Münster: Waxmann, S. 93-104

Braun, K.-H. (2005): Hypothesen zu den Ganztageseinrichtungen in Frankreich und den Niederlanden. In: Otto, H.-U./Coelen, T. (Hrsg.): Ganztägige Bildungssysteme. Innovation durch Vergleich. Münster: Waxmann, S. 157-168

Breidenstein, G./Jergus, K. (2005): Schule als „Job“? Beobachtungen aus der achten Klasse: In: Breidenstein, G./Prenzel, A. (Hrsg.): Kindheitsforschung und Schulforschung – ein Gegensatz? Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 177-199

Brinkmann, G./Peters, J. (1991): Zeit für Schule: Niederlande. In: Brinkmann, Günter/Peters, John/Stokes, Peter: Zeit für Schule. Niederlande. England und Wales. Köln/Wien: Böhlau Verlag, S. 1-64

Buhr, A. (2004): „Wir haben einfach mehr Zeit miteinander“. Lehrerarbeit in der Ganzttagsschule. In: Pädagogik 56, H. 2, S. 11-14

Burk, K.-H. (2005): Zeitstrukturmodelle. In: Höhmann, K./Holtappels, H.-G./Kamski, I./Schnitzer, T.: Entwicklung und Organisation von Ganzttagsschulen. Anregungen, Konzepte, Praxisbeispiele. Dortmund: IFS-Verlag, S. 66-71

Die Neue Max-Brauer-Schule (2005). Broschüre. Herunterzuladen unter [www.
http://www.maxbrauerschule.de/index.php](http://www.maxbrauerschule.de/index.php) vom 28.1.2006

Fritzsche, B./Altmann, S. (2006): Rhythmisierung an der Brunnengrundschule. Manuskript. TU Berlin.

Fritzsche, B./Breuer, A. (2006): Rhythmisierung an der Schwanenseegrundschule. Manuskript. TU Berlin.

Fritzsche, B./Surmann., A. (2006): Rhythmisierung an der Mozartgrundschule. Manuskript. TU Berlin.

Heck, H. (1986): Organisationsformen des Lernens an Ganztagschulen – Status quo und Perspektiven auf ganzheitliches Lernen. In: Die Ganztagschule 1986, H. 4, S. 3 ff.

Hempe-Wankerl, C. (2005): Ganztagschulen brauchen Ganztagslehrer. Das Bremer Arbeitszeitmodell. In: PÄDAGOGIK 57, H. 12, S. 16-19

Hesse, H.-G. (1991): Zeit für Schule: Spanien. In: Hesse, Hermann-Günter/Kodron, Christoph: Zeit für Schule. Frankreich. Spanien. Köln/Wien: Böhlau Verlag, S. 111-147

Höhm, K.; Holtappels, H. G., Schnetzer, T. (2004): IX Ganztagschule. Konzeptionen, Forschungsbefunde, aktuelle Entwicklungen. In: Holtappels, H.G. u.a. (Hg.) Jahrbuch Schulentwicklung. Daten, Beispiel und Perspektiven. Weinheim und München: Juventa, S. 253- 289

Hörner, W. (2005): Ganztagschule in Frankreich. In: Otto, H.-U./Coelen, T. (Hrsg.): Ganztägige Bildungssysteme. Innovation durch Vergleich. Münster: Waxmann, S.63-70

Holtappels, H.-G. (2005): Ganztagschulen entwickeln und gestalten - Zielorientierungen und Gestaltungsansätze. In: Höhm, K./Holtappels, H.-G./Kamski, I./Schnetzer, T.: Entwicklung und Organisation von Ganztagschulen. Anregungen, Konzepte, Praxisbeispiele. Dortmund: IFS-Verlag, S. 7-44

Kodron, C. (1991): Zeit für Schule Frankreich. In: Hesse, Hermann-Günter/Kodron, Christoph: Zeit für Schule. Frankreich. Spanien. Köln/Wien: Böhlau Verlag, S. 1-108

Kolbe, F.-U./Badawia, T./ Graf, K./Idel T.-S./Kamp M./Kunze K./Münch M.-T. (2005): Die Entwicklung der Ganztagschulkonzeption und ihre Umsetzung an der einzelnen Schule – Endbericht zur wissenschaftlichen Begleitung der Ganztagschule in neuer Form in Rheinland-Pfalz. Mainz

Kolbe, F.-U./Badawia, T./ Graf, K./Idel T.-S./Kamp M./Kunze K./Münch M.-T. (2003): Zwischenbericht der Wissenschaftlichen Begleitung Ganztagschulen in Rheinland-Pfalz an das MBFJ Rheinland-Pfalz. Manuskript Universität Mainz

Kuhlmann, C./Dedering, K./Nessel, I./Kneuper, D. (2006): Ganztagschulaktivitäten nach PISA 2000 im Land Brandenburg – Ein Beitrag zum Verhältnis von Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik. Bielefeld (Manuskript)

Ludwig, H. (1993): Entstehung und Entwicklung der modernen Ganztagschule in Deutschland. 2 Bände. Köln/Weimar/Wien: Böhlau Verlag

Messner, R. (1991): Die Rhythmisierung des Schultages. Erfahrungen und pädagogische Überlegungen zu einem dringlich gewordenen Problem. In: Kubina, C./Lambrich, H.-J. (Hrsg.): Die Ganztagschule. Bestandsaufnahme – Grundlegung – Perspektiven. Wiesbaden, S. 54-66

Ortner, R. (1979): Kind – Schule – Gesundheit: was muß die Schule für die Gesundheit unserer Kinder tun? Mit besonderer Berücksichtigung des Primarbereichs. Donauwörth: Auer

Otto, H.-U./Coelen, T. (Hrsg.) (2005): Ganztägige Bildungssysteme. Innovation durch Vergleich. Münster: Waxmann

Reh, S. (1999): LehrerInnenbiographien in Brandenburg und Hamburg – Verarbeitung von Modernisierungserfahrungen, In: Combe, A./Helsper, W./Stelmaszyk, B. (Hrsg.): Forum qualitative Schulforschung. 1. Weinheim: Deutscher Studien Verlag. S. 321-339

Riekmann, B. (2005): Jedes Lernen braucht seine Zeit. Die Neue Max-Brauer-Schule. In: PÄDAGOGIK 57, H. 12, S. 4-9

Rutenfranz, J. (1977): Beanspruchung von Schülern. Arbeitsphysiologische Aspekte der derzeitigen Schulsituation. BMBW. Bonn

Sandfuchs, U. (1988): Schulreformerische Ideen der zwanziger Jahre in der modernen Ganztagschule. In: Die Ganztagschule 1988, H. 2, S. 51 ff.

Schmidt, M. (2005): Abschied vom Gleichschritt. An der Hamburger Max-Brauer-Gesamtschule kann jeder Schüler selbst entscheiden, was er wann wie lernen will. In: Süddeutsche Zeitung, 5. September 2005

Stokes, P. (1991): Zeit für Schule: England und Wales. In: Brinkmann, G./Peters, J./Stokes, P.: Zeit für Schule. Niederlande. England und Wales. Köln/Wien: Böhlau Verlag, S. 65-113

Weide, D. (2005): Zur Entwicklung von Zeitumgang und Zeitverständnis bei Schülern und Schülerinnen an Ganztagschulen. Berlin (Exposé zu einem Promotionsvorhaben; Manuskript)