

Claudia Jerzak, M.A.

Dipl.-Soz. Rüdiger Laskowski

„In Schule nur zu Gast?!“

Zur Kooperation von Schulen mit Ganztagsangeboten mit außerschulischen Partnern im Freistaat Sachsen

Eine empirische Untersuchung im Auftrag der Deutsche Kinder- und Jugendstiftung gGmbH & der Servicestelle Ganztagsangebote Sachsen

Dresden, Mai 2010

Projektleitung

Prof. Dr. Karl Lenz (TU Dresden, Philosophische Fakultät, Institut für Soziologie)

Danksagung

Das Projektteam dankt allen an der Durchführung dieses Projektes beteiligten Personen. Unser besonderer Dank gilt den LehrerInnen und externen PartnerInnen der untersuchten Schulen für ihre Mitarbeit und die Bereitschaft uns einen Einblick in ihre Lebens- und Arbeitswelt zu geben.

Inhaltsverzeichnis

1. Einführung	4
1.1 Rahmen der Studie	4
1.2 Aufgabenstellung und Zielsetzung der Studie	8
2. Forschungsdesign	12
3. Befunde zur Kooperation von Schulen mit GTA und externen Partnern	16
3.1 Die GTA-Konzepte der Schulen	16
3.2 Die externen PartnerInnen der Schulen	24
3.3 Die Zugänge externer PartnerInnen in Schulen.....	35
3.3.1. Die Rolle der Zielorientierung bei der Auswahl der externer Angebote... 36	
3.3.2 Die Rolle der organisatorischen Faktoren bei der Auswahl externer Angebote.....	38
3.3.3 Die am Auswahlprozess beteiligten Personen	40
3.4 Die Kooperationsbeziehungen von Schulen und externen PartnerInnen.....	43
3.4.1 Kommunikation und Kooperation von Schule und externen PartnerInnen 43	
3.4.2 Passungsfähigkeit von Schule und externen PartnerInnen – Zur Kooperationskultur in Schulen	54
3.4.3 Reflexion und Evaluation der GTA externer PartnerInnen	60
4. Zusammenfassung und Fazit.....	68
5. Kooperation im Detail: Fallbeschreibungen der untersuchten Schulen.....	78
5.1 Schule A.....	78
5.2 Schule B.....	85
5.3 Schule C.....	91
5.4 Schule D.....	97
5.5 Schule E	103
5.6 Schule F	110
6. Anhang	118
6.1 Literatur.....	118
6.2 Interviewleitfäden	120
6.3 Abkürzungsverzeichnis.....	129

1. Einführung

1.1 Rahmen der Studie

Seit Juli 2005 stellt der Freistaat Sachsen, in Ergänzung zum Investitionsprogramm „Zukunft Bildung und Betreuung“ (IZBB) des Bundes, mit der Förderrichtlinie zum Ausbau von Ganztagsangeboten (FRL GTA) ein Förderprogramm in Höhe von jährlich 30 Millionen Euro für die allgemeinbildenden Schulen des Landes Sachsen zur Verfügung, welches den Aus- und Aufbau von GTA an Schulen unterstützen und vorantreiben soll.¹ Mittlerweile werden etwa 80% aller sächsischen allgemeinbildenden Schulen über diese Richtlinie gefördert.

Für die untersuchten Schularten (Förderschule, Mittelschule, Gymnasium) besteht die Möglichkeit, Fördermittel für eine Gesamtkonzeption zu beantragen, die die vier folgenden Module beinhalten soll:

- Modul 1 Angebote zur leistungsdifferenzierten Förderung und Forderung,
- Modul 2 Unterrichtsergänzende Projekte und Angebote,
- Modul 3 Freizeitpädagogische Angebote sowie
- Modul 4 Angebote im Schulclub.

Die Ganztagsangebote der Schulen in Sachsen basieren auf dem Prinzip der Freiwilligkeit: „Schüler, Eltern und die Schulen entscheiden eigenverantwortlich, welche Angebote sie entwickeln beziehungsweise wahrnehmen. Interessierte Schulen können bedarfsorientiert verschiedene Modelle von Ganztagsangeboten schulspezifisch erarbeiten, umsetzen und weiterentwickeln.“ (www.sachsen-macht-schule.de) Diese Vorgabe hat zur Folge, dass der Großteil der sächsischen Schulen die offene und mithin additive Organisationsform für das Ganztagsangebot der Schule wählt (vgl. Wiss. Begleitung der FRL GTA).

Gleichwohl die Entscheidung für offene oder gebundene Ganztagskonzepte sowohl bundesweit (vgl. Höhmann, Holtappels, Kamski, Schnetzer 2006, S. 23) als

¹ Im Jahr 2005 betrug die Förderung 15 Mio. Euro.

auch in Sachsen² wesentlich einer politischen Grundlegung folgt und sich infolgedessen der Ausbau von Ganzttag in Sachsen stark auf die zusätzlichen Angebote konzentriert, gibt es in den sächsischen Schulen selbst vielfältige Bemühungen, Schule als Ganzes neu zu denken und zu verändern. Ganzttagsschulen (bzw. in Sachsen Ganztagsangebote) werden dabei als eine Möglichkeit gesehen, die verschiedenen, komplexen Aufgabenstellungen und Probleme von Schule anzugehen und zu lösen (vgl. ebd., S. 11ff). Im Rahmen der Ganzttagsschuldiskussion werden dabei die verschiedensten Themen und Schlagworte aufgegriffen, die die Reichweite der gegenwärtigen Aufgabenstellungen für bzw. Anforderungen an Schule verdeutlichen: ganzheitliches Bildungsverständnis, Fördern und Fordern, Verknüpfung von Schul- und Lebenswelt, Bildungs- und Erziehungspartnerschaft mit Eltern, Rhythmisierung von Schulalltag, Herstellung von Chancengleichheit, Bildungslandschaften etc. (vgl. Thimm 2006). All diese Begriffe legen nahe, dass sich Schule in einem tief greifenden Wandel befindet, der all das hinterfragt, was Schule bisher ausmacht und leistet.

Die gewachsenen gesellschaftlichen Aufgaben und Anforderungen, sprich: die Notwendigkeit einer veränderten Lehr- und Lernkultur aufgrund der veränderten Lebens- und Lernbedingungen der Kinder und Jugendlichen, denen sich Schule – teilweise unfreiwillig – stellen muss, können nicht allein durch das pädagogische Personal der Schule bewältigt werden. „Gerade weil der Aufgaben- und Verantwortungszuwachs nicht von dieser einen Berufsgruppe gedeckt werden kann, kommen außerschulische Partner ins Gespräch.“ (Thimm 2006) Auf diese Weise kommen externe PartnerInnen bzw. die Öffnung von Schule ins Blickfeld der Betrachtung.

Seifert (2009: S.3) fasst die Aufgabe der Schulen in Bezug auf die Öffnung folgendermaßen zusammen:

„Die Entwicklung der Schulqualität, einschließlich der Unterrichtsqualität, ist nicht die alleinige Aufgabe der jeweiligen Lehrerinnen und Lehrer, sondern sie erfordert eine Kultur der Zusammenarbeit der Lehrer in den Schulen, der Schulen untereinander sowie der Schulen mit der Schulaufsicht und anderen Unterstützungssystemen. Diese berufsbezogene Kooperation

² CDU und SPD formulierten im Jahr 2004 in ihrem Koalitionsvertrag eher ermöglichend als normierend: „Die Staatsregierung fördert Entwicklungen, welche in diese Richtung [Herkunftsnachteile abbauen und individuell fördern, d.A.] und zum produktiven Umgang mit Vielfalt führen.“ (Koalitionsvereinbarung CDU/SPD 2004, S. 26; <http://www.medien-service.sachsen.de/medien/assets/download/88144>)

innerhalb von Schule sowie die Kooperation mit außerschulischen Partnern sind zentrale Elemente der Qualitätsentwicklung und damit selbstverständliche Merkmale des Schulalltags. Eine Öffnung der Schule zum Gemeinwesen sowie zu den Lebenswelten junger Menschen und ihrer Familien basiert vor allem auf einer erfolgreichen Kooperation mit Schülern und Eltern, dem Schulträger, der Wirtschaft, Universitäten und Hochschulen, mit Kirchen und Religionsgemeinschaften, mit Sport- und anderen Vereinen sowie kommunalen und freien Trägern der Jugendhilfe.“

Von Appel (2005, S.7) wird der Vorteil einer Öffnung von Schule wie folgt zusammengefasst:

„Eine Zusammenarbeit z.B. mit der außerschulischen Kinder- und Jugendarbeit kann also ein wichtiger, wenn nicht der wesentliche Beitrag zur pädagogischen Weiterentwicklung der Ganztagschule sein. Durch die sozial- und freizeitpädagogischen Kompetenzen der außerschulischen Partner wird die Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen in das Leben der Schule und in die schulischen Bildungsprozesse einbezogen. Kooperationspartner regen an, andere Lernarrangements zu nutzen und das Lernen am anderen Ort zu ermöglichen. Die Mitarbeit außerschulischer Fachkräfte der Kooperationspartner kann dazu beitragen, die Schule zu öffnen, sie kommunalpolitisch zu verankern und als Bestandteil einer sozialen und pädagogischen Infrastruktur zu entwickeln (Schule als Mittelpunkt des öffentlichen Lebens).“

Die Kooperation von Schule mit externen PartnerInnen bietet den Schulen also vielfältige Möglichkeiten, das eigene Profil zu stärken und die Potentiale der außerschulischen Lebenswelt zu integrieren. Allerdings geschieht eine solche Entwicklung nicht in einem luftleeren Raum, sondern muss unter spezifischen infrastrukturellen und politischen Gegebenheiten vollzogen werden.

Die Vorgaben, die sächsische Politik bezüglich der Kooperation mit externen PartnerInnen macht, sind offen gestaltet. So werden Schulen im Sächsischen Schulgesetz lediglich zu einer Zusammenarbeit mit außerschulischen PartnerInnen angeregt (vgl. §16a, §35b). Auch in der Handreichung zur Förderrichtlinie zum Ausbau von Ganztagsangeboten heißt es dazu:

„Insbesondere bei Angeboten im pädagogischen Freizeitbereich sind Kooperationspartner unerlässlich. Diese sollten in der Konzeption nicht nur als Honorarkräfte aufgelistet werden. Wichtig ist die Einbindung, Abstimmung und der klare Kommunikationsfluss zwischen Schule/Steuergruppe und Honorarkräften. In Förderanträgen wird u.a. auch geprüft, ob die Schule Kooperationspartner aus verschiedenen Bereichen gewinnen konnte.“

Sowie:

„Schulen sollen in ihrer Entwicklung und Profilierung sowie in der Schulprogrammarbeit gestärkt und dabei unterstützt werden, den Bereich Ganztagsangebote je nach ihrer konkreten Situation und ihrem Bedarf vor Ort auszubauen. Dadurch wird die Eigenverantwortung der Schule erhöht. Nicht zuletzt sollen damit zusätzliche Anreize bzw.

Voraussetzungen gegeben werden, dass Schulen sich weiter ihrem Umfeld öffnen und die Zusammenarbeit mit außerschulischen Kooperationspartnern praktizieren.“

Es gibt also für die Schulen in Sachsen – aus rechtlicher Perspektive – durchaus die Vorgabe zur Kooperation. Außerdem ist die Kooperation mit externen PartnerInnen einer der sechs Qualitätsbereiche der Schulevaluation (vgl. Sächsisches Bildungsinstitut 2008). Wie und mit wem Schule kooperiert, wird von Seiten der Politik und Administration allerdings offen gelassen. Dies ist verständlich, da „Schulentwicklung weniger durch die politische, administrative Ebene initiiert werden kann, sondern vielmehr in jeder einzelnen Schule aufgrund der jeweils spezifischen Bedingungen dieser Schule stattfinden muss: Schulentwicklung muss von der Schule selbst ausgehen.“ (Brankatschk 2009, S.9)

Die Offenheit der Vorgaben ermöglicht es den Schulen zwar, je nach vorhandenen Potentialen Kooperationen zu initiieren, allerdings zeigen verschiedene (sächsische) Studien (vgl. Markert/Weinhold 2009, Weinhold/Laskowski 2010), dass Schulen sich teilweise recht zaghaft zu KooperationspartnerInnen außerhalb der Schule öffnen. Schulen neigen ganz offensichtlich dazu, den Förderbedarf der SchülerInnen intern lösen zu wollen. Dass heißt, dass der Prozess der Öffnung von einzelnen schulischen AkteurInnen auch gegen schulinterne Vorbehalte durchgesetzt werden muss.

Es liegt in der Verantwortung jeder einzelner Schule, ein GTA-Konzept zu entwickeln, in dem sich externe PartnerInnen in ausreichendem Maße einbringen können. Dass die Einbindung externer PartnerInnen für die Schulen dabei ein sehr voraussetzungsvoller Prozess ist, ist leicht nachzuvollziehen. Einerseits muss die Öffnung der Schule gelingen, da die Gestaltung eines Angebots für die SchülerInnen wesentlich durch die Synthese der nötigen Ressourcen und Kompetenzen aller beteiligten AkteurInnen gelingt. Andererseits müssen aber potentielle externe PartnerInnen auf die Arbeit mit Schule und SchülerInnen vorbereitet werden. Nur selten sind Trainingsscheine oder fachliche Qualifikationen Garantien für eine adäquate Arbeit mit Kindern und Jugendlichen (vgl. Keuchel/Aescht 2005).

Ebenso müssen, um Anschlüsse an Unterrichtsthemen bzw. das Schulleben im Allgemeinen zu schaffen, externe PartnerInnen und LehrerInnen in geeigneten Foren zusammengebracht werden. Es gilt, eine Kommunikations- und Kooperationskultur zu etablieren, die den externen PartnerInnen ausreichend Entfaltungsmöglichkeiten in der Schule und Schulentwicklung einräumt. Kooperation heißt dahingehend, dass Schule und externe PartnerInnen gemeinsame Ziele und ein gemeinsames Vorgehen

auf gleicher Augenhöhe aushandeln, beides konzeptionell verankern und durch umfassende Formen des Austauschs auf Dauer stellen. Es sollte laut einem Vertreter des SMK nicht heißen, dass Schule lediglich die Angebote und Dienste externer AnbieterInnen nutzt (Interview SMK 2).

Die Frage, welche Externen bzw. zu welchem Thema externe PartnerInnen in die Schule eingebunden werden sollen, müssen Schulen einerseits nach innen und andererseits nach außen hin beantworten. So gilt es auf der einen Seite zu klären, in welchen schulischen Bereichen die Mitwirkung externer KooperationspartnerInnen benötigt wird, welche Bedarfe bei den SchülerInnen bestehen.

Auf der anderen Seite haben die Schulen ganz unterschiedliche Voraussetzungen, auch im Schulumfeld. So kann davon ausgegangen werden, dass Faktoren wie der Schulstandort bzw. das Schulumfeld, die Region sowie der Schultyp die Potentiale und Reserven bezüglich externer KooperationspartnerInnen jeweils mitbestimmen. Schulen sind daher angehalten, sozialraumorientiert zu arbeiten und vielfältige Beziehungen zum Gemeinwesen aufzubauen.

Schule kann die Themen der Lebenswirklichkeit und Lebenswelt der Lernenden integrieren, wenn sie sich als Erprobungsraum versteht, in dem sich Kinder und Jugendliche umfassend auf „ihr Leben“ vorbereiten können. Schule muss also herausfinden, welche Themen für die SchülerInnen relevant sind bzw. werden können, wie die Bildungsumwelt bzw. Bildungslandschaft funktioniert und aufgebaut ist und muss sich dann mit dieser vernetzen. Das bedeutet, dass es nicht mehr nur den Schüler am Vormittag und die Schulclubbesucherin am Nachmittag gibt, sondern dass Schule zum Bindeglied wird, in dem sich Personen aus den verschiedenen Lernbereichen der SchülerInnen (Schule, Hort/Schulclub, AGs, Vereine, Peer-Group etc.) begegnen und miteinander arbeiten.³

1.2 Aufgabenstellung und Zielsetzung der Studie

Mit dem Auf- und Ausbau schulischer Ganztagsangebote öffnen sich Schulen zunehmend gesamtgesellschaftlichen Prozessen bzw. Entwicklungen und externen

³ Hier zeigt sich bereits, dass eine Entkopplung von Schule und GTA nicht funktionieren würde. Nur wenn die verschiedenen Themen und Lernbereiche der SchülerInnen miteinander verbunden und aufeinander bezogen sind, wird Schule dem Anspruch an eine nachhaltige Lern- und Lebenswelt gerecht.

AkteurInnen. Mit der Öffnung gegenüber Angeboten externer PartnerInnen verbreitert sich einerseits das Angebot von Schule an die Kinder und Jugendlichen, andererseits sieht sich Schule damit vor die Herausforderung gestellt, für die gemeinsame Basis einer gelingenden Zusammenarbeit eigene pädagogische und organisatorische Prämissen zu reflektieren und gegebenenfalls auch anzupassen.

Diese Zusammenarbeit bzw. Kooperation von Schule und externen PartnerInnen im Rahmen von Ganztagsangeboten ist Gegenstand der Studie. Dabei stellt sich weniger die Frage, warum Schulen auf externe AnbieterInnen von GTA angewiesen sind, sondern eher, wie diese (notwendige) Zusammenarbeit von Schule und externen PartnerInnen gestaltet ist und unter welchen Bedingungen die Kooperationen als „gelungen“ gelten können.

Es besteht kein einheitliches Verständnis von Kooperation, da Austauschbeziehungen in ganz vielfältigen Formen existieren und von daher auch durch unterschiedliche Disziplinen untersucht werden. Allerdings gibt es Merkmale von Kooperationen, die in fast allen Diskussionen vorhanden sind. Insofern kann – im Sinne einer Arbeitsdefinition – unter einer Kooperation die Zusammenarbeit von zwei oder mehr selbständigen Personen und/oder Organisationen verstanden werden, die aufgrund gemeinsamer Zwecke und Ziele und über gemeinsam getroffene Absprachen verschiedene Aufgaben und Funktionen übernehmen, um einen Nutzen für die Beteiligten zu erzielen.

Die Kooperation erfordert es, aufeinander zuzugehen und in den Austausch aktive Gestaltungsvorschläge einzubringen. Sie beginnt mit konkreten Verabredungen und reicht von einem Erfahrungsaustausch bis zur vereinbarten gemeinsamen Arbeit. Die Vorteile einer solchen Interaktion liegen – im positiven Fall – in Synergieeffekten (Zeitersparnis, gemeinsames Nutzen von Ressourcen etc.), der Möglichkeit zur Übertragung von Verantwortung, der Nutzung und Anwendung von Fachkompetenzen Dritter etc.

Eine Untersuchung der Bedingungen für eine gelingende Kooperation von Schulen mit außerschulischen AkteurInnen erfasst den Ist-Stand der bisherigen Zusammenarbeit und prüft, inwieweit die verschiedenen Faktoren des Gelingens (bspw. gemeinsamer Bildungsbegriffe der AkteurInnen und gute Qualität und Organisation der Kooperationen) dabei zum Tragen kommen. Bei der Dichten

Beschreibung (vgl. Geertz 2003)⁴ der vorgefundenen Kooperationen wird die Analyse nicht stehen bleiben können. Vielmehr sollen Ähnlichkeiten und Unterschiede verglichen und in Bezug zu Merkmalen der Organisationen (bspw. Schultyp) bzw. Infrastruktur (bspw. Stadt/Land) gesetzt werden. Es gilt dabei zu klären, was die beteiligten AkteurInnen als „gelungene Kooperationen“ („good practice“) verstehen und wie diese erreicht werden (bzw. welche Faktoren diese ver- bzw. behindern). Außerdem sollen die Anforderungen für gelingende Kooperationen zwischen Schule und externen PartnerInnen im Rahmen von GTA zusammengetragen werden.

Im Rahmen dieser qualitativ angelegten Studie (vgl. Kap. 2.) konzentrieren wir uns auf die Untersuchung von sechs sächsischen Schulen. In diesem Sinne sind die Forschungsergebnisse exemplarisch und nicht repräsentativ für die Schullandschaft Sachsens. Dieses Vorgehen ist dabei nicht nur den Rahmenbedingungen der Studie geschuldet, sondern bietet die Möglichkeit, einzelne Schulen umfassend in ihrer Kooperationspraxis zu untersuchen (vgl. Kapitel 5) und darauf aufbauend Verallgemeinerungen abzuleiten. Gespiegelt wird dabei die schulische Praxis mit den Vorgaben und Erwartungen von Politik und Administration sowie Erfahrungen aus der Beratungsarbeit zu Ganztagsangeboten, die durch ExpertInneninterviews erfragt wurde.

Aufbau des Berichts

Nach der Einführung in das Thema der Studie (Kapitel 1) wird in Kapitel 2 das Forschungsdesign vorgestellt.

Kapitel 3 stellt das Kernstück des Berichts dar. In ihm werden die Schulen, ihre externen PartnerInnen und die Kooperationspraxis im Rahmen von Ganztagsangeboten untersucht. Dabei gehen wir auf die GTA-Konzepte der Schulen (Kapitel 3.1), die externen PartnerInnen und ihre Intention zur Tätigkeit in Schule (3.2) sowie die verschiedenen Zugänge von KooperationspartnerInnen in die Schulen ein (3.3). Kapitel 3.4 untersucht, wie die Kooperationspraxis in den Schulen aussieht und durch welche Faktoren sie bedingt ist. In Kapitel 4 werden die Ergebnisse zusammengefasst.

⁴ Die ursprünglich ethnologische Methode der Dichten Beschreibung umfasst die genaue Beobachtung und Beschreibung sowie die anschließende Deutung sozialer Phänomene.

Wie die Arbeit in den sechs untersuchten Schulen aussieht, wird in Kapitel 5 thematisiert. Hier wird die jeweilige Kooperationspraxis im Detail beschrieben.

2. Forschungsdesign

Für die Wahl des Forschungsdesigns und die Erhebungsmethoden waren mehrere Faktoren maßgebend. Einerseits musste ein in kurzer Zeit realisierbares Untersuchungsdesign entwickelt werden – der Forschungszeitraum war auf drei Monate begrenzt. Zugleich sollte ein Design gewählt werden, das den Aufwand für die beteiligten Schulen begrenzt. Andererseits gaben aber auch die Fragestellungen der Studie (siehe Kapitel 1.2) den Rahmen für das zu wählende Instrumentarium vor.

Da insbesondere Fragestellungen nach der Art und Weise bzw. der Qualität von Kooperationen im Vordergrund der Untersuchung standen – also der Blick auf das Beschreiben, Interpretieren und Verstehen von Zusammenhängen gerichtet ist – bot sich ein qualitativ orientiertes Vorgehen an. Hierbei kamen Instrumente zum Einsatz, die nicht nur vorab definierte Merkmale oder vermutete Effekte messen, sondern aufgrund ihrer größeren Flexibilität und Offenheit auch bisher nicht beachtete Aspekte und Ergebnisse deutlich machten. Durch diese Vorgehensweise wurde eine hohe Inhaltsvalidität und ein tieferer Informationsgehalt der Ergebnisse erreicht, ohne allerdings repräsentative und zahlenmäßige Aussagen machen zu können.

Der Forschungsprozess wurde in drei Phasen gegliedert.

Explorationsphase

Zu Beginn erfolgte eine explorative Phase, in der das Forschungsfeld näher untersucht und darauf aufbauend das Erhebungsdesign und die Schwerpunktsetzungen konkretisiert wurden.

Im Zentrum dieser Phase standen ExpertInnenengespräche mit VertreterInnen aus Administration und Beratungsarbeit zu Ganztagsangeboten (vgl. Tabelle 1). Die befragten ExpertInnen sollten einerseits Auskunft zu den Erwartungen von Politik und Verwaltung im Hinblick auf die Gestaltung von Kooperationen von Schulen und externen PartnerInnen geben und andererseits ihre Erfahrungen und Einschätzungen zu diesem Thema äußern (vgl. Meuser & Nagel 1991).

Tabelle 1: GesprächspartnerInnen ExpertInnengespräche

Durchgeführte ExpertInnengespräche	Aufgabenbereich	Kürzel
VertreterIn Servicestelle Ganztagsangebote Sachsen	BeraterIn für Schulen zum Thema GTA	SS GTA
VertreterIn Sächsische Bildungsagentur	Bearbeitung und Bewilligung von GTA-Anträgen	SBA
VertreterIn Sächsisches Staatsministerium für Kultus und Sport	GTA	SMK 1
VertreterIn Sächsisches Staatsministerium für Kultus und Sport	Bereich der kulturellen Bildung	SMK 2

Erhebungsphase

Im Zentrum der Studie stand die Untersuchung einzelner Schulen der Sekundarstufe I im Hinblick auf ihre Kooperationspraxis mit externen PartnerInnen.

Die Stichprobenziehung, d.h. die Auswahl der Schulen, musste dabei verschiedenen Ansprüchen gerecht werden. Um ein möglichst umfassendes Bild der Kooperationen gewinnen zu können, war es notwendig, Schulen für die Studie zu gewinnen, die eine möglichst große Merkmalsbandbreite aufweisen. Die zu untersuchenden Schulen der Sekundarstufe I sollten sich hinsichtlich der Schulart (Gymnasium, Mittel- und Förderschule), dem Standort (Großstadt, Kleinstadt und ländlicher Raum) und dem Schulbezirk unterscheiden.⁵ Zudem berücksichtigte die Stichprobenziehung Unterschiede in der Anzahl und der Angebotsvielfalt der externen PartnerInnen.

Um einen möglichst schnellen Zugang zu den Schulen gewinnen zu können, wurden die zuständigen MitarbeiterInnen der Regionalstellen der Sächsischen Bildungsagentur (SBA) Dresden, Leipzig und Bautzen gebeten, Vorschläge für Schulen mit potentiell hoher Teilnahmebereitschaft entsprechend unserer Vorgaben zu machen. Dieses Vorgehen erwies sich als sehr günstig, da die SBA-MitarbeiterInnen nicht nur die Auswahl, sondern auch den Erstkontakt zu den Schulen übernahmen.

Um ein möglichst umfassendes Bild der jeweiligen Kooperationspraxis erhalten zu können, war geplant, die SchulvertreterInnen und so viele externe PartnerInnen wie

⁵ Da die Merkmalsausprägungen durch die Auswahl einzelner Schulbezirke i. S. der Fragestellung ausreichend erfasst waren, wurde die Stichprobe in Einigung mit der Servicestelle auf die Schulbezirke Dresden, Leipzig und Bautzen beschränkt.

möglich zu befragen. Um ungewollte Effekte, bspw. Soziale Erwünschtheit,⁶ zu unterbinden, wurden die SchulvertreterInnen und externen PartnerInnen getrennt voneinander befragt.

In Tabelle 2 sind die Merkmale der sechs untersuchten Schulen und die realisierten Interviews aufgeschlüsselt.

Tabelle 2: Merkmalsmatrix & durchgeführte Interviews in den Schulen

	Schule A	Schule B	Schule C	Schule D	Schule E	Schule F
SBA	Dresden	Dresden	Leipzig	Leipzig	Bautzen	Bautzen
Standort	Großstadt	Ländl. Raum	Großstadt	Kleinstadt	Kleinstadt	Ländl. Raum
Schulart	Gymnasium	Förderschule	Förderschule	Mittelschule	Gymnasium	Mittelschule
Durchgeführte Interviews (Gesamt: 31):						
Schule	SchulleiterIn, GTA-KoordinatorIn	SchulleiterIn, GTA-KoordinatorIn	GTA-KoordinatorIn	GTA-KoordinatorIn	GTA-Koordination (2)	GTA-Koordination (2)
Externe PartnerInnen	Einradfahren/ Jonglieren	Schülerradio	Selbstverteidigung	Musical Gesang	Keramik	Skaten
	Mannschaftsspiele	Ergotherapie	Schulsozialarbeit	Computer	Fechten	Keramik
	Amateurfunk		Schulclub	Hip Hop	Bläserklasse	Kabarett
	Medienprojekt Video					Gitarre

Um die Fragestellungen angemessen beantworten zu können, wurden die SchulvertreterInnen bzw. externen PartnerInnen mittels leitfadengestützter Einzelinterviews befragt.⁷

⁶ Der Begriff der Sozialen Erwünschtheit bezeichnet einen verzerrenden Faktor bei Befragungen. Soziale Erwünschtheit liegt dann vor, wenn die Interviewten ihre Antworten auf die mutmaßliche Erwartungshaltung der InterviewerInnen ausrichten, um soziale Anerkennung zu erhalten bzw. Ablehnung zu vermeiden.

⁷ In einigen Fällen wurden – aufgrund organisatorischer Notwendigkeiten – mehrere externe PartnerInnen in Gruppeninterviews zusammen befragt.

Dieses Vorgehen bietet die Möglichkeit, dass der bzw. die InterviewpartnerIn mit selbst gewählten Formulierungen antworten kann, dass er bzw. sie seine – durchaus auch widersprüchlichen – Meinungen und Erfahrungen frei äußern kann und dass er bzw. sie weitestgehend selbst darüber entscheiden kann, wie ausführlich er bzw. sie einzelne Aspekte beschreibt. Obwohl die befragten Personen und die Antworten jeweils sehr unterschiedlich waren, sind die Interviews aufgrund der durch den Leitfaden vorgegebenen Grundstruktur miteinander vergleichbar.

Die Erhebungsphase erstreckte sich über zwei Monate. Die Interviews fanden hauptsächlich in den Schulen, in einigen Fällen aber auch in den Haushalten oder Arbeitsstätten der externen PartnerInnen statt. Der Zugang zu den PartnerInnen erfolgte zumeist über die GTA-KoordinatorInnen der Schulen. Die Interviews dauerten jeweils etwa eine dreiviertel bis ganze Stunde.

Auswertungs- und Berichtsphase

Nach Abschluss der Erhebungsphase wurden alle 31 Schul- und ExpertInnen-Interviews und 4 ExpertInnen-Interviews inhaltsanalytisch aufbereitet. Dazu wurden anhand der Leitfäden Masken erstellt, in denen die jeweiligen Aussagen transkribiert wurden. Der Rückgriff auf dieses vereinfachende und selektive Vorgehen war dem geringen Zeitbudget geschuldet, bot allerdings die Möglichkeit, alle Interviews nach dem gleichen Muster zu kategorisieren und auszuwerten.

Ziel der Untersuchung war eine Dichte Beschreibung der Einzelstandorte (orientiert am Interviewleitfaden) und anschließender Typenbildung entlang der vorgegebenen Aspekte (Bildungsverständnis, Qualität der Kooperation etc.) mit dem Ziel, die vorgefundenen Kooperationen zu bündeln und kategorisieren. Die Typen werden beschrieben und im Kontext der Frage nach dem Gelingen von Kooperation diskutiert (siehe Kapitel 3 bis 5).

3. Befunde zur Kooperation von Schulen mit GTA und externen Partnern

Richtungweisend für die Kooperationspraxis sind die GTA-Konzepte der Schulen (Kap. 3.1.), die Zusammensetzung und Erwartungen der externen PartnerInnen (Kap. 3.2.) sowie die Zugänge der PartnerInnen zu den Schulen (Kap. 3.3.). Die Austausch-, Einbindungs- und Abstimmungsprozesse gestalten auf dieser Grundlage die Kooperationspraxis von Schule und außerschulischen PartnerInnen aus (Kap. 3.4.).

3.1 Die GTA-Konzepte der Schulen

Ausgehend von der Begriffsbestimmung eines Schulprogramms als „systematische, verbindliche und mit allen Beteiligten abgestimmte Arbeitsgrundlage für die Entwicklung der Schule (...), dessen Einhaltung (...) auch von den Partnern eingefordert werden kann“ (Busch et al., S.15), übernimmt insbesondere das GTA-Konzept die Aufgabe, pädagogische Konzepte für alle schulischen Lern- und Lebensbereiche zu entwickeln und miteinander zu verknüpfen. Kein GTA-Konzept ist dabei direkt auf eine andere Schule übertragbar, da die jeweiligen Rahmenbedingungen berücksichtigt werden sollen. Die Grundlage für die Konzeptualisierung stellt daher die Definition von Schulqualität in Bezug auf das das Lehren und Lernen, die Schulkultur, die Managements und die Führung, der inner- und außerschulischen Kooperation und der Professionalisierung dar, die aus dem Austausch über Wert- und Zielvorstellungen aller an der Schule Beteiligten resultiert (vgl. Busch et al., S.10).

Die Kooperationen mit außerschulischen PartnerInnen und die Gestaltung der GTA-Konzepte der untersuchten Schulen beeinflussen sich gegenseitig bereits in der Phase der Erstellung des GTA-Konzeptes, der kooperativen Vorgeschichte, und in der anschließenden Phase der Konzeptentwicklung. In der Vielfältigkeit der Kooperationsformen werden dabei die sehr unterschiedlichen Gründe und Motive schulischer und außerschulischer PartnerInnen, sich in einer schulischen Zusammenarbeit zu engagieren, sichtbar. In den untersuchten Schulen spielen sowohl die von Thimm (2006) benannten Aspekte – Ausgleich des Ausfalls von familialen und sozialen Stützungen und Anregungen, Erhöhung der Schulfreude, erweiterte Bildung, Förderung, Betreuung, Aktivierung und Einbindung von Eltern und die Attraktion als Schule in einer kinder- und familienfreundlichen Kommune –

als auch schulische Leistungsfähigkeit und -bereitschaft, fachliche und fachpädagogische Kompetenzen und Lebensweltorientierung eine Rolle.

Kooperative Vorgeschichte

Im Vergleich der untersuchten Schulen zeigt sich, dass die Schulen, die eine intensive und lang andauernde Kooperationsgeschichte aufweisen, besser auf die Anforderungen von Ganztage und Ganztagsangebot vorbereitet sind. Sowohl die inhaltliche Auswahl und Strukturierung der Angebote sowie ihre Verknüpfung untereinander, mit Unterricht und Schulprogramm als auch die Auswahl der externen PartnerInnen findet durch die Erfahrung mit Kooperationen zielorientierter, d.h. auf dem Schulprogramm basierend, und vernetzter statt.

Schulen mit einer kooperativen Vorgeschichte sammelten bereits Erfahrungen im Umgang mit externen PartnerInnen, die vorrangig die Gestaltung von Projekt-, Freizeit- und Schulclubangeboten betreffen. Im Rahmen von GTA wurden diese um Angebote aus dem Modul Fördern und Fordern (1) ergänzt und darüber hinaus das Modul 2 verstärkt. Die Module Projekte (2) und Freizeitpädagogik (3) wurden dabei zuvor nur in seltenen Fällen von LehrerInnen abgedeckt. Die Schulen führten bestehende erfolgreiche Kooperationen dann im Rahmen von GTA weiter. Die Integration des Angebots in das schulische GTA-Konzept erfolgte, da die Angebote die Umsetzung des Schulprogramms unterstützten.

Konzeptentwicklung

In den untersuchten Schulen mit kooperativer Vorgeschichte zeigen sich zwei Herangehensweisen in der Phase der Konzeptentwicklung: einerseits die Durchführung einer Projektwoche zu GTA und andererseits die Einrichtung einer Steuergruppe durch die Schulleitung und das LehrerInnenkollegium.

In der Schule B wurde anschließend an die langjährige Kooperation mit einzelnen externen PartnerInnen die Schul- und GTA-Konzeption in einem 14tägigen Projekt gemeinsam mit den SchülerInnen erarbeitet. Die SchülerInnen benannten ihre Ideen und entwarfen das Motto „In diese Schule gehe ich gern“. Entsprechend ihrer Vorstellungen wurden Eltern und das LehrerInnenkollegium zu umsetzbaren GTA befragt. Nahezu alle LehrerInnen sind in GTA eingebunden und verzichten sogar teilweise aufgrund der Eigenmittelbeschaffung auf ihre Honorare. Über einen Elternbrief konnten die SchülerInnen sich für mindestens eine GTA entscheiden.

Aufgrund der auf Busfahrzeiten angewiesenen FahrschülerInnen gelingt dies überwiegend, da sie so die Wartezeiten überbrücken.

Schule C nutzt die FRL GTA als neue Fördermöglichkeit bestehender Angebote, die sich an vorhergehende Programme anschließt. So beantragte der Förderverein für den Schulclub seit Mitte der 1990er Jahre kontinuierlich Fördermittel (Interview C GTA). Bereits vor der Einführung von GTA bestand ein breites Angebot an Freizeitgestaltungsmöglichkeiten – auch in Kooperation mit Externen.

GTA-Koordinatorin Schule C: „So hat sich das eigentlich schon vor dieser ganzen GTA-Geschichte ergeben, dass wir mit etlichen Leuten hier im Wohngebiet durch diesen Schulclub einfach auch im engen Kontakt waren, ohne dass das Ganztagsangebote hieß, sondern wir haben einfach einen Schulclub betrieben.“

Das Engagement von Einzelpersonen des LehrerInnenkollegiums, die bereits das bisherige außerunterrichtliche Konzept trugen, ermöglichte die Umstellung und Erweiterung auf GTA. Zur erforderlichen Weiterentwicklung der umfassenderen, differenzierteren und stärker an den Unterricht anschließenden Angebotsstruktur wurde eine Steuergruppe aus Schulleitung und LehrerInnenkollegium gegründet. Diese beschäftigte sich von Beginn an mit der gegenseitigen Anpassung von GTA-Konzept und Schulprogramm. Die langjährigen KooperationspartnerInnen wurden in das GTA-Konzept integriert.

Aus den beschriebenen Herangehensweisen lässt sich schlussfolgern, dass zwei Aspekte der GTA-Konzeptentwicklung die Stabilität der Kooperation mit außerschulischen PartnerInnen fördern: die Einbindung erfolgreicher Kooperationen in das GTA-Konzept und eine breite Basis von Beteiligten in der Phase der Konzeptentwicklung.

Die Einbindung erfolgreicher Kooperationen stabilisiert die gewachsenen Netzwerke im Stadtteil und zwischen den pädagogischen Fachkräften und unterstützt die zielorientierte Ausrichtung des Ganztagsangebots, das in das Schulprogramm integriert ist.

Wenn GTA-Konzeptentwicklung durch mehrere Gruppen in der Schule (SchülerInnen, LehrerInnen, Eltern, Schulleitung) erfolgt, erreicht die Zusammenarbeit mit den externen PartnerInnen eine größere Kontinuität, da die inhaltliche Auswahl und Strukturierung der Angebote auf weitestgehende Akzeptanz stößt. Eine Beteiligung externer PartnerInnen erfolgt an den untersuchten Schulen

nicht, wäre jedoch – aufbauend auf den Erkenntnissen zu der genannten breiten Partizipation an der Konzeptualisierung – hilfreich, um das Konzept zu stabilisieren.

Struktur des GTA-Konzepts

Die GTA-Konzepte der untersuchten Schulen sind überwiegend additiv und offen angelegt. Die Schulen D und E bieten GTA der Module 1 und 2 an drei Tagen, Schulen A und C an vier Tagen, einschließlich thematischer Schwerpunktsetzung, an. Schulen B und F bieten diese GTA ganzwöchig an (vgl. Kap. 5). Darüber hinaus bestimmen schulspezifische Programme wie die „Bewegte Schule“, Hausaufgabenbetreuung, Angebote des Schulclubs sowie unregelmäßig stattfindende Projekte die Ganztagsgestaltung.

Die untersuchten Förderschulen entwickeln integrativere Konzepte als Mittelschulen und Gymnasien, orientieren sich dabei dennoch auch an einer zeitlichen sowie inhaltlichen und organisatorischen Trennung von Unterricht und GTA. Diese konzeptionelle Struktur wirkt sich sowohl auf die Erwartung, Kommunikations- und Kooperationsbereitschaft der Schule gegenüber den PartnerInnen als auch auf die Intention der Externen aus.

Additive⁸ und offene⁹ Organisationsformen liegen nach Aussagen der untersuchten Schulen in organisatorischen und konzeptionellen Rahmenbedingungen begründet, die integrierte und geschlossene Konzepte weitestgehend ausschließen. Ein ganztägiges Erziehungs- und Bildungsprogramm können die Schulen aus ihrer Sicht aus verschiedenen Gründen nicht leisten. Aus den Gesprächen mit den schulischen VertreterInnen ist dabei jedoch nicht zu entnehmen, dass dies seine Ursache in der Ausrichtung auf die Interessen der LehrerInnen hat (vgl. Markert/ Wiere, S. 21, die zu gegensätzlichen Ergebnissen kommen). Denn an erster Stelle stehen dabei vor allem im ländlichen Raum reglementierende Rahmenbedingungen wie bspw. Verkehrsverbindungen (Schulbuszeiten) und die Beschränkung der

⁸ Die organisatorisch-pädagogische Konzeptualisierung kann hinsichtlich der Integration der außerschulischen PartnerInnen eine der zwei Richtungen verfolgen: Im *additiven* Modell findet der Unterricht halbtags statt. Die Ganztagsangebote beginnen nach der Mittagspause. Im *integrierten* Modell wird der gesamte Schultag mit Ganztagsangeboten gestaltet.

⁹ Die Organisationsformen von Ganztagschule werden im Hinblick auf den zeitlichen Umfang und die Verbindlichkeit der Teilnahme in *offene, teilweise gebundene und gebundene* Ganztagschule unterschieden. Die entsprechenden Kriterien wurden von der Kultusministerkonferenz festgelegt.

Turnhallennutzung. Es sind dann vor allem die Eltern, die vermeiden wollen, dass ihre Kinder „Lochstunden“¹⁰ haben, wenn sie nicht an den GTA teilnehmen. Schule E unternahm daraufhin den Versuch, diese Stunden mit Förderunterricht zu füllen. Da neue „Lochstunden“ für SchülerInnen ohne Förderunterricht entstanden und keine Spiel- und Ausgleichsräume an der Schule eingerichtet werden konnten, musste die Schule auf diese Art der Rhythmisierung verzichten. Andere, v.a. freizeitpädagogische Angebote bzw. Schulclub standen nicht zur Verfügung.

Die GTA müssten somit aufgrund unterschiedlich endender Unterrichtszeiten im Anschluss an den Unterricht stattfinden und die Nutzung der AGs freigestellt werden.¹¹ In Schule C werden zumindest die Freizeitangebote bewusst am Nachmittag angeboten, da die SchülerInnen mit besonderem Lern- und Integrationsbedarf in den vorhandenen Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe u.a. nicht ausreichend bedarfsgerechte Angebote finden.

Elemente der Rhythmisierung des Schultages werden in allen untersuchten Schulen eingesetzt, allerdings wird überall an der seriellen Abfolge von Unterricht und Ganztagsangebot festgehalten. Die Schulen stellten zumeist auf Blockunterricht und aktive Pausen in dem Bewusstsein einer anzustrebenden stärkeren Binnendifferenzierung und Rhythmisierung um. Schule A gestaltet den Ganztag durch Tages-, Wochen- und Jahresrhythmisierung. Schule B führte mit dem GTA-Konzept eine als „sehr wichtig“ beurteilte aktive Pausengestaltung mit Spielmaterialien und Nutzungsmöglichkeiten für Spiel- und Therapiezimmer ein. Die wöchentlich einmaligen Förderstunden finden nicht parallel zum Unterricht statt, sondern als erste Stunde, „so dass die Kinder dann auch wirklich Zeit haben und nicht aus dem Unterricht gelöst werden müssen“. Darüber hinaus wird jeden Tag eine Frühförderung zwischen 7:00 und 7:45 Uhr angeboten. Die Freizeitangebote werden, wie erwähnt, als Arbeitsgemeinschaften am Nachmittag durchgeführt. Schule E organisiert die GTA im Modul 3 verbindlich in Kursen mit Teilnahmelisten, da „Schule und Eltern wissen müssen und wollen, wo sich die SchülerInnen aufhalten“. Schule F sieht in einer zweitägigen, verbindlichen Ganztagsgestaltung ihr schuleigenes Ideal, welches derzeit allerdings nicht mit der Unterrichtsplanung zu

¹⁰ Unter „Lochstunden“ versteht man Freizeit in der Schule, die entsteht, wenn nachmittägliche Angebote nicht direkt an die Unterrichtszeit anschließen.

¹¹ Die AG-Teilnahmequoten in den untersuchten Schulen schwanken zwischen 50-70%.

vereinbaren sei. Schule C wechselt in ihrer Tagesgestaltung zwischen An- und Entspannung und richtet sich darüber hinaus u.a. mit aktiven Pausen und die Sensorik umfassend ansprechender Didaktik nach den Empfehlungen der „Bewegten Schule“.

Die Rhythmisierung als Bestandteil integrierter Konzepte stellt ein zentrales Merkmal für die Umstellung der Schule auf ein ganztägiges Erziehungs-, Bildungs- und Betreuungsprogramm dar. Dabei scheint es an offenen Ganztagschulen aufwendiger als in gebundenen Modellen, Gemeinschaftsgefühl und zielgerichtete Förderung zu erreichen. Die Gründe dafür liegen im durchschnittlich häufigeren Wechsel des Personals, in den zahlreicheren Wechseln von SchülerInnen zwischen verschiedenen, relativ abgeschlossenen Gruppen (bspw. in Arbeitsgemeinschaften) sowie der dennoch geringeren sozialen Durchmischung der SchülerInnenschaft durch klassen(stufen)gebundene Angebote (vgl. Höhmann/ Holtappels 2006, S. 27).

Darüber hinaus geben einige Schulen gleichfalls an, gar kein explizites Interesse an gebundenen Konzepten zu besitzen, da GTA vorrangig als Angebot an Familien, die sich diese Projekt- und Freizeitmöglichkeiten nicht leisten können, verstanden wird. Die FRL GTA gäbe zudem keine finanzielle Unterstützung für gebundene Modelle her, da dann, um alle SchülerInnen zu integrieren, „mehr als doppelt so viele GTAs stattfinden müssten“ (Interview C GTA).

Die Erwartungen der Schulen bzgl. der GTA-Kooperation sind von der Verbesserung des Schulklimas, einer Verbesserung der Leistungen und Leistungsfähigkeit der SchülerInnen, zusätzlichen personellen Ressourcen, Kompetenzerweiterung und einer größeren Außenwirkung der Schule geprägt. Die aufgrund des hohen Lehrpensums eingeschränkte Leistungsbereitschaft der LehrerInnen betrifft vor allem die durch Vollzeitbeschäftigung gekennzeichneten Förderschulen.

In einigen der befragten Schulen wird ein starker Rückgang bei der Elternbeteiligung festgestellt. Die fehlende Bereitschaft der Eltern zum Engagement (z.B. aufgrund eigener Erwerbstätigkeit) bringen ein diskontinuierliches GTA-Angebot und unstetige Kooperationsbeziehungen mit sich. Zudem ist die Elternrekrutierung nur bei der Anwesenheit der eigenen Kinder in der Schule meist erfolgreich und zumeist beendet, wenn diese die Schule verlassen. Hier zeigt sich, wie wichtig die Bindung ehemaliger SchülerInnen an ihre Schule ist. Ehemalige stellen ein Reservoir an Ideen und Tatkraft dar, das nur sehr selten von den Schulen genutzt wird.

Eine weitere Intention für die Kooperation mit außerschulischen PartnerInnen ist die Motivierung der SchülerInnen durch ungewohnte didaktische Mittel (bspw. Stadtrallye, Radio), lebensweltliche thematische Zugänge (bspw. Erstellung einer Schulhomepage) oder generell durch neues pädagogisches Personal. Insbesondere die Lebensweltorientierung außerschulischer PartnerInnen soll die Kommunikation und soziale Interaktion fördern und die ggf. Berufsorientierung erleichtern. Lehrplanüberschreitende Themensetzungen dienen der Systematisierung und Differenzierung von Wissenssystemen. So erfordert die Aufführung mittelalterlicher Fechtkampfszenen die Beschäftigung mit der historischen Epoche sowie deren ästhetischer Darstellung. Im Rahmen einer Stadtrallye werden Lokalgeschichte und -geographie sowie aktuelle sozialräumliche Fragestellungen verknüpft mit der Nutzung moderner Medien. Infolge der fortlaufenden Präsenz der Wechselbeziehungen dieser Themen können die SchülerInnen im GTA zum einen den lebensweltlichen Bezug unterschiedlicher Unterrichtsfächer und zum anderen die sozialräumlichen Bedingungen des Stadtviertels und ihren Einfluss auf die individuelle und kollektive Identitätsbildung nachvollziehen.

Eine Unterstützung besonders in schwierigen sozialen Umfeldern erhoffen sich Schulen von der Integration freizeit- und sozialpädagogischer Ansätze in die Schule im Rahmen des Schulclubs.

Andererseits konzentrieren sich die Anforderungen der Schule an die pädagogischen Kenntnisse und Fähigkeiten der externen PartnerInnen überwiegend auf deren Erfahrungen, die demzufolge den Stellenwert von Referenzen besitzen. Begründet wird dies damit, dass eine pädagogische Ausbildung nicht aussagekräftig sei, um Fähigkeiten und Kenntnisse im Umgang mit Kindern und Jugendlichen einzuschätzen (vgl. Kap. 4.3.4). Die Schulen gehen davon aus, dass die Zusammenarbeit erprobt werden muss, wobei überwiegend positive Erfahrungen gewonnen werden.

Spiegeln sich die schulischen Motivationen und Erwartungen in den Erfahrungen der externen PartnerInnen wieder?

Ein zentrales Argument für den Einsatz von Externen ist, dass die SchülerInnen es gern sehen, wenn sie andere AnsprechpartnerInnen haben, die ohne Notendruck, auf Freiwilligkeit basierend, freizeit- und persönlichkeitsorientiert auf Selbstentfaltung Wert legen. Die Anbieterin einer handwerklichen Arbeitsgruppe beschreibt diese Impulse:

Externe Partnerin Schule E: „Wenn man sich auf den Ton einlässt, dann passiert ganz viel mit einem, da kommt etwas aus einem raus. Ton ist ein besonderes Material. Man sagt ja auch: Der Kontakt zum Ton ist der Kontakt zu mir selber. Ich erde mich.“

SchülerInnen sollen aus sich heraus etwas tun und auch Fehler machen dürfen. Neue Ideen werden in die einzelnen GTA-Konzepte integriert. Das Erwartungs- und Erfahrungsbild zum Umgang der Externen mit den SchülerInnen zeichnet diese als unkonventionell, experimentierfreudig, aktiv und den Persönlichkeiten der SchülerInnen und schulartspezifischen Besonderheiten unvoreingenommen gegenüber stehend. Bestätigt werden diese Erwartungen vor allem durch den erfolgs- und empowermentorientierten Aufbau der GTA der motivationssteigernd wirkt. Die Angebote vermeiden zumeist hohen Leistungsdruck und die Behandlung abstrakten Wissens (Interviews B SL/GTA, E SL/GTA). Da die Themen somit nicht unterrichtsgebunden sind, fühlen sich die SchülerInnen in breiterem Umfang in ihren Fertigkeiten und Fähigkeiten angesprochen. Der Einsatz von externen PartnerInnen verstärkt jedoch auch die Trennung von Schule und GTA im Bewusstsein der SchülerInnen. Das kommt besonders dann zum Ausdruck, wenn SchülerInnen Arbeitsabläufe, die sich mit dem Unterricht verbinden ließen, wie bspw. die Berechnung von Tonstückgrößen in einem Keramik-GTA, mit der Begründung ablehnen, es handele sich dabei um eine schulische Herangehensweise.

Die Anbieterin einer therapeutischen Behandlung (Schule B) beschreibt ihre pädagogische Herangehensweise wie folgt:

„Ich habe einzeln angefangen, weil ich ja erstmal sehen musste, wo liegen die Defizite. Die Lehrer sagen mir das zwar, aber ich kriege das ja noch ein bisschen anders raus. (...) Man weiß ja, was das Grundproblem ist, und dann schaut man mal, inwieweit das wirklich so ist.“

Zu einem späteren Zeitpunkt werden die SchülerInnen dann zu Zwei-Personen-Peer-Groups zusammengefasst. Dabei wird berücksichtigt, dass die anwesenden Kinder gegenläufiges Verhalten an den Tag legen (bspw. in den Vordergrund spielen vs. sich zurückziehen), so dass sich die Kinder auch gegenseitig therapieren. Fähigkeiten und Fertigkeiten, die im Unterricht aufgrund von defizitären pädagogischen Ansätzen noch nicht oder auf keinen Fall gefragt sind, kommen dann zum Vorschein. Die LehrerInnen hätten diese möglicherweise nicht bemerkt, die Externe übermittelt sie ihnen, so dass die SchülerInnen im Unterricht über diese Fähigkeiten zum Lernziel gelangen können. LehrerInnen zeigen sich umgekehrt enttäuscht, dass sie diese Methoden im Klassenverbund nicht anwenden können. Externe sehen wiederum eigene pädagogische Grenzen. So entscheidet die Anbieterin einem

tanzpädagogischen GTA, dass die SchülerInnen bei motorischen Mängeln auch mal „eckig durchtanzen“ können.

Externe Partnerin Schule D: „Die Anforderungen sind da schon ganz andere als vor 10 Jahren oder sogar 20 Jahren. Was ich dann auch sehe ist, dass viele Kollegen dann auch resignieren. Die sagen, sie gucken schon gar nicht mehr hin, weil es frustrierend ist. Man hat sich etwas Schönes ausgedacht, was stimmig ist, und man kann es nicht überbringen, weil einfach die Grundlagen nicht da sind.“

Überwiegend sind die externen PartnerInnen jedoch der Meinung, dass ihre pädagogischen Kenntnisse ausreichend seien.

Die Erwartungen an die und Erfahrungen aus der pädagogischen Arbeit der Externen lassen darauf schließen, dass eine explizite methodische Trennung zwischen Unterricht und GTA besteht. Die Externen rekurrieren auf diese Erwartungshaltungen, indem sie u.a. die Impulse für die sozialen Beziehungen der SchülerInnen gegenüber der von der Schule angenommenen bloßen individuellen „Begleitung“ hervorheben. Die Externen betonen in diesem Zusammenhang auch, dass die SchülerInnen für die Besonderheit und Andersartigkeit der Projekte oft dankbar sind.

3.2 Die externen PartnerInnen der Schulen

Nachdem die Ganztagskonzepte der Schulen untersucht wurden und bevor die Kooperationspraxis von Schule und externen PartnerInnen in den Fokus gerückt werden soll, gilt es zu erfahren, wer die externen KooperationspartnerInnen der Schulen im Rahmen von GTA eigentlich sind. Dabei sollen die vielfältigen Merkmale, Motivationen aber auch Themen und Angebote der PartnerInnen zusammengefasst und kategorisiert werden. Ziel soll es sein, einen Überblick darüber zu gewinnen, mit wem Schule in Bezug auf Ganztagsangebote zusammenarbeitet bzw. welches Reservoir an möglichen PartnerInnen die Schulen vorfinden.

Themenvielfalt und Angebotsbreite externer PartnerInnen

Grundsätzlich lässt sich feststellen, dass nach wie vor der größte Teil der schulischen Ganztagsangebote von LehrerInnen durchgeführt werden. Aber nicht erst im Zuge der Aufstockung der Arbeitszeitvolumina der Lehrkräfte greifen Schulen vermehrt auf die Hilfe externer PartnerInnen zurück, wenn es darum geht, ein Ganztagskonzept umzusetzen. Dass Schulen zumeist positive Erfahrungen mit ihren

KooperationspartnerInnen machen, dürfte dabei ein weiterer, wesentlicher Grund für die zunehmenden Kooperationsbemühungen seitens der Schulen sein.

Vergleicht man die einzelnen Schulen, dann zeigt sich, dass externe PartnerInnen nicht überall gleich stark und mit ganz unterschiedlichen Themen vertreten sind. An dieser Stelle sei daher ein kurzer Überblick über die Angebote und Einsatzgebiete (Module FRL GTA) externer PartnerInnen in den sächsischen Schulen gegeben.¹²

Ein wichtiger Bestandteil von Ganztagschule bzw. Ganztagsangeboten ist das Fördern und Fördern der SchülerInnen. Diese durch das Modul 1 förderbaren Angebote werden dabei relativ selten von externen PartnerInnen betreut (vgl. auch Schütz & Weide 2009). Die im Rahmen dieser Studie befragten ExpertInnen sind übereinstimmend der Meinung, dass sich die Schulen in diesem Bereich noch zu wenig öffnen. Diese Einschätzung bestätigen die Schulen, wenn sie von Hemmungen und Vorbehalten berichten, dritte Personen in „ihr ureigenstes Geschäft“ (Interview SMK 1) zu lassen. LehrerInnen sind vielfach davon überzeugt, dass Angebote zur leistungsdifferenzierten Förderung und Forderung am besten durch sie selbst durchgeführt werden können (vgl. Fallbeschreibung Schule F). Wenn im Modul 1 externe PartnerInnen zum Einsatz kommen, so sind dies – insbesondere in den Grund- und Förderschulen – LogopädInnen, ErgotherapeutInnen u.ä. Fachleute. Die Angebote dieser Profis dürfen dabei aber keine Leistungen enthalten, die durch Krankenkassen gemeinhin übernommen werden. Daneben werden oft auch weitere Fremdsprachen von externen PartnerInnen gelehrt.

Die Einbindung externer Kräfte ist im Modul 2 eher selten. Kommt es zu Kooperationen im Bereich unterrichtsergänzender Projekte und Angebote, dann zumeist als Zusammenarbeit mit Organisationen, wie Hochschulen, Forschungseinrichtungen, Museen, Theatern und Bibliotheken.

Am häufigsten bieten externe PartnerInnen freizeitpädagogisch orientierte Angebote an. Im sportlichen Bereich kooperieren Schulen dabei sehr oft mit Vereinen resp. ÜbungsleiterInnen aus Sportvereinen. Häufig bieten Musikschulen und freiberufliche MusikpädagogInnen musische bzw. künstlerische Angebote, wie Instrumentalunterricht, Schulorchester, Chor, Musical, Theater und Kabarett an. Angebote im technisch-handwerklichen Bereich werden in den Schulen oftmals von TischlerInnen, KeramikerInnen oder E-TechnikerInnen angeboten. Nicht

¹² Wir stützen uns bei diesen Ausführungen vor allem auf die Einschätzungen der befragten ExpertInnen. Siehe Kapitel 2.

unwesentlich ist im freizeitpädagogischen Bereich der Anteil von besonderen GTA (z.B. Einradfahren, Amateurfunken, Fechten, Schülerfirmen), also von Angeboten, die eine große Strahlkraft für die Schulen besitzen (z.B. im Hinblick auf die Werbung neuer SchülerInnen).

Das Angebot eines Schulclubs (Modul 4) wird - zumeist aufgrund fehlender organisatorischer und infrastruktureller Voraussetzungen - von nur wenigen Schulen realisiert. Darüber hinaus haben es Schulen schwer, passende PartnerInnen für Kooperationen mit VertreterInnen aus Wirtschaft/Industrie oder den Kommunen zu finden.

Die untersuchten Schulen unterscheiden sich im Hinblick auf die Zusammenarbeit mit schulfremden Personen und Organisationen sehr stark. In Abhängigkeit vom Entwicklungsstand des GTA-Konzepts und der jeweiligen Schulkonzeption, fällt der Einbezug schulfremder AkteurInnen unterschiedlich stark aus.

Mit Bezug auf die Aussagen der interviewten ExpertInnen lassen sich dennoch einige Regelmäßigkeiten und Entwicklungen ableiten. So zeigt sich, dass Grund- und Förderschulen offenbar häufiger mit externen PartnerInnen kooperieren als es Mittelschulen und Gymnasien tun. Die befragte Mitarbeiterin aus dem Staatsministerium für Kultus und Sport schätzte ein, dass in den Förderschulen im GTA-Sektor die Zahl der externen MitarbeiterInnen tendenziell größer sei als die der LehrerInnen, u.a. aufgrund der dauerhaften Vollbeschäftigung der Förderschullehrkräfte. Nicht zu vernachlässigen ist jedoch, dass die Unterschiede bzgl. der Kooperationsgestaltung zwischen den Einzelschulen größer sind als die zwischen den verschiedenen Schultypen.

Unterschiede lassen sich auch zwischen den jeweiligen regionalen Schulstandorten feststellen. So ist das Angebot an potentiellen PartnerInnen in städtischen Gebieten größer als in den ländlichen Bereichen. Dies hat zur Folge, dass städtische Schulen von Angeboten geradezu „überschwemmt“ werden, während Schulen im ländlichen Raum ein eher (auch thematisch) eingeschränktes Angebot vorfinden. Schulen in den Städten fällt es – den Wunsch danach vorausgesetzt – aufgrund der Infrastruktur bspw. leichter, freie Träger der Jugendhilfe oder Institutionen, wie Museen oder Theater in das Schulangebot zu integrieren.

Eine weitere Tendenz in Bezug auf die Einbindung externer Kräfte in Schule, die sich im Rahmen dieser Studie zeigt, ist, dass Schulen zunehmend mit Privatpersonen kooperieren. Die Aussagen der befragten ExpertInnen und Schulvertretungen deuten darauf hin, dass die Kooperation mit Vereinen nicht notwendigerweise eine

dauerhafte und zuverlässige Zusammenarbeit garantiert. Schulen scheinen daher eher an der Zusammenarbeit mit Privatpersonen – die ja dennoch aus einem Verein o.Ä. stammen können – interessiert zu sein, weil mit ihnen eine Kooperation leichter organisierbar ist und gegebenenfalls auch leichter aufkündbar.

Wer sind die externen PartnerInnen? – Motivation als Unterscheidungskriterium

An den untersuchten sächsischen Gymnasien, Mittel- und Förderschulen finden unzählige Ganztagsangebote statt. Eine nicht unbeträchtliche Anzahl wird dabei durch schulfremde KooperationspartnerInnen durchgeführt. Im Folgenden soll der Versuch unternommen werden, die Vielfalt, die bereits im vorangegangenen Kapitel illustriert wurde, anhand bestimmter Merkmale zu kategorisieren. Dabei handelt es sich lediglich um eine Bestandsaufnahme dessen, was in den sechs untersuchten Schulen vorgefunden wurde. Es ist also keineswegs ausgeschlossen, dass es noch weitere Typen an externen KooperationspartnerInnen gibt.

Möchte man nun die Vielfalt externen PartnerInnen reduzieren, so sind dafür insbesondere zwei Merkmale von Bedeutung: einerseits die institutionelle An- und Einbindung der PartnerInnen sowie die Motivation, die zur Tätigkeit in der Schule anregt(e).¹³

Bezogen auf die institutionelle Einbindung bzw. Herkunft der PartnerInnen lassen sich zwei Personengruppen unterscheiden. Zum einen Personen mit Organisationen im Hintergrund und zum anderen als Privatpersonen an den Schulen Tätige. In Verbindung mit der jeweiligen Intention und Zielrichtung mit der die KooperationspartnerInnen in der Schule tätig sind, können nun verschiedene (Ideal)Typen¹⁴ gebildet werden, die jeweils besondere Merkmale aufweisen.

Die Vereine

Im Rahmen von schulischen Ganztagsangeboten wird eine Reihe von Kursen durch Vereine gestaltet. Insbesondere Sportvereine zeigen Interesse an der Tätigkeit in Schulen. Neben der Möglichkeit für die ÜbungsleiterInnen und TrainerInnen, mit der

¹³ Zu Motiven außerschulischer Fachkräfte siehe auch Kaul (2006).

¹⁴ Idealtypen sind in der Sozialwissenschaft konstruierte Begriffe, mit denen die Vielfalt der Wirklichkeit zu erfassen und zu ordnen versucht wird, indem die wichtigen Aspekte und Merkmale der Realität hervorgehoben und ggf. überzeichnet werden.

Durchführung eines GTA Geld verdienen zu können, versuchen die zumeist in Schulpnähe befindlichen Sportvereine (im gegenseitigen Einvernehmen mit den Schulen) potentielle Vereinsmitglieder zu rekrutieren. Schulische Angebote gelten hierbei als niedrigschwelliges Einstiegsangebot insbesondere für weniger verbreitete Sportarten (z.B. Fechten) bzw. ermöglichen - aus Sicht der externen AnbieterInnen - die Sichtung von Talenten (Interview E exP).

Aber nicht nur Sportvereine nutzen GTA, um Mitglieder zu rekrutieren bzw. Zugänge zur SchülerInnenenschaft zu erhalten. Als Beispiel sei das GTA Skaten in Schule F genannt, welches von einem Verein für (mobile) Jugendarbeit angeboten wird. Auch wenn natürlich die Vermittlung des Themas im Vordergrund des GTA steht, möchten die Vereinsmitglieder mit ihrem Angebot ihre Bekanntheit in der Schule steigern und so das Feld für ihre weiteren Angebote (Jugendhaus, mobile Jugendarbeit, Nutzung der Skateanlage) ebnen und einen ersten Zugang zu den SchülerInnen bereiten (Interviews C exP, F exP).

Musik- und Kreativitätsschulen

Sehr häufig werden künstlerische, kreative oder musikalische Angebote in Schulen in Zusammenarbeit mit entsprechenden Musik- und Kreativitätsschulen realisiert. Hierbei werden die in den Schulen angestellten MitarbeiterInnen auf Honorarbasis im schulischen GTA angestellt. Diese Organisationen bieten für die Schulen den Vorteil, dass die Lehrenden in der Regel ausgebildete (Musik-)PädagogInnen sind und somit eine adäquate Ausbildung der SchülerInnen gesichert ist. Außerdem können gegebenenfalls die Kosten durch die Ausleihe bzw. Bereitstellung von Instrumenten u.ä. niedrig gehalten werden.

Auch hier versuchen die hinter den GTA-Verantwortlichen stehenden Organisationen Nachwuchs für ihre weiteren Angebote zu akquirieren. Nur treten hierbei im Vergleich mit den Sport- und Jugendvereinen finanzielle Interessen stärker in den Vordergrund.

Kommunale Einrichtungen

Eine weitere, allerdings seltene Form der Kooperation von Schule mit externen Organisationen, sind GTA von und mit kommunalen oder staatlichen Einrichtungen. Die Zusammenarbeit findet dabei zumeist punktuell in Form von Projekten statt (z.B. Projekt zur Steigerung der Leselust der SchülerInnen mit der Bibliothek). Auch in

solchen Fällen, versuchen die PartnerInnen Synergien aus der Kooperation zu ziehen, indem sie beispielsweise potentielle NutzerInnen (im Falle der Bibliothek: LeserInnen) akquiriert.

Personen mit persönlicher Bindung zur Schule und Schulumfeld

Schulen, die ein bestimmtes Schulprofil besitzen und ihren „Ruf“ pflegen, verfügen oftmals über ein großes Alumninetzwerk und eine engagierte Elternschaft. Diese Schulen schaffen es durch ihre „Absolventenbindung“, ehemalige SchülerInnen und Eltern für Schularbeit zu begeistern.

Diese Gruppe der Personen mit einer persönlichen Bindung zur Schule, ist insbesondere in Gymnasien sehr groß. Daher sind es auch diese Schulen, die einen bestimmten Anteil der Ganztagsangebote durch ehemalige SchülerInnen oder Eltern bestreiten lassen.

Ein Merkmal dieser Personen ist, dass sie eine enge persönliche bzw. ideelle Bindung zur Schule besitzen und daher mit hoher Motivation der Schule und den SchülerInnen „etwas Gutes tun“ wollen. Da die Motivation dieser Personengruppe – zumindest nicht zuvorderst – finanziell besetzt ist, machen sie ihr Engagement auch nicht von der monetären Förderung abhängig. Dies ist für Schulen dann besonders von Interesse, wenn eine Förderung über die FRL GTA nur eingeschränkt möglich sein sollte.

Die Eltern und ehemaligen SchülerInnen, die in Schulen ein GTA anbieten, sind diejenigen GTA-Verantwortlichen, die am stärksten in die Schul- und GTA-Entwicklung eingebunden sind, da sie oft auch im Elternrat oder Förderverein der Schule engagiert sind.

Personen mit besonderer Bindung zum GTA-Thema

Eine weitere Gruppe externer Privatpersonen sind Kurs-LeiterInnen, die in den Schulen aus ‚Liebe zum Thema‘ tätig werden. Bei diesen Personen verbindet sich die Leidenschaft mit einem bestimmten Thema (z.B. Amateurfunk oder Schach) mit dem Wunsch, die Schüler dafür zu begeistern und „Impulse in der Schule zu setzen, die sonst nicht so im Vordergrund stehen“. Wie bei den Personen mit persönlicher Bindung zur Schule steht auch hier das finanzielle Interesse eher im Hintergrund. So

verzichtet der Anbieter der AG „Amateurfunk“ auf jegliche Honorare und verwendet die Fördermittel ausschließlich für die Anschaffung des technischen Materials.

Die „GTA-Professionellen“

Unter GTA-Professionellen sind Personen zu verstehen, die vollständig oder einen erheblichen Anteil des Lebensunterhaltes von den Honoraren ihrer Ganztagsangebote bestreiten. Die Angebote dieser FreiberuflerInnen sind inhaltlich sehr heterogen, dennoch ist ihnen gemeinsam, dass sie versuchen, so viele GTA als möglich in Schulen (3 bis 5 Schulen) zu platzieren.

Externer Partner Schule A: „Nicht als Jux und Gaunerei, sondern zum Geld verdienen.“

Externer Partner Schule E: „Für mich hat das auch schon eine gewisse Größe angenommen, wo ich sage: das ist für mich interessant als Nebeneinkunft und darüber hinaus, ja, sagen wir mal, ein Stück weit selbständig auch zu machen.“

Auf GTA basierende Selbständigkeit entwickelt sich sowohl infolge einer bisherigen entsprechenden beruflichen Tätigkeit als auch als Wechsel von einer anderen Tätigkeit. Selbständigkeit, die auf GTA beruht, ist selten zu finden, kommt aber vor.¹⁵

Typische Angebote dieser GTA-LeiterInnen sind Keramik/Töpfern sowie sportliche Angebote (Fechten, Einrad). Kennzeichnend ist dabei, dass eine (zumindest partielle) Erwerbstätigkeit als KooperationspartnerIn von Schulen nur gelingt, wenn die Angebote „exklusiv“ sind (i.S.v. Vorhandensein von Alleinstellungsmerkmalen) oder ein hoher professioneller Anspruch an das GTA besteht und der Aufbau und die Umsetzung diesem Anspruch auch entspricht. Nur auf diese Weise ist gewährleistet, für die Schulen ein Angebot zu gestalten, was besonders interessant und mehr oder weniger unentbehrlich ist.

Problematisch bei dieser Gruppe ist nicht, dass die Tätigkeit in mehreren Schulen Nachteile für die Angebote mit sich bringt, sondern dass die Bestreitung des Lebensunterhaltes über GTA zu einer großen Abhängigkeit der GTA-LeiterInnen von den Schulen führt. Die externen PartnerInnen müssen von Schuljahr zu Schuljahr auf eine Verlängerung ihrer Verträge hoffen und darauf vertrauen, dass die Fördermittel des Landes auch weiterhin ausgegeben werden. Die befragten externen PartnerInnen sind sich dieser objektiv sehr unsicheren Situation nur teilweise

¹⁵ Von den im Rahmen dieser Studie befragten 19 externen GTA-AnbieterInnen würden wir etwa 3 Personen dieser Kategorie zuordnen.

bewusst. Sie vertrauen auf die Qualität ihres Angebotes und das Interesse der SchülerInnen, dieses auch zu besuchen. Veränderungen und Probleme, die ein Ende von GTA mit sich brächte, werden ausgeblendet.

Die Darstellung der verschiedenen Typen externer PartnerInnen soll nicht darüber hinwegtäuschen, dass sich die Intentionen zur Durchführung eines GTA gegenseitig überlagern. So zeigen die Berichte der KooperationspartnerInnen, dass sie alle ein großes Interesse daran haben, den SchülerInnen Spaß an dem jeweiligen Thema zu vermitteln. Auch berichten viele der Befragten, dass sie selbst große Freude an der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen haben.

Anspruch und Erwartungen an das GTA und an die Schulen

Die externen KooperationspartnerInnen äußern eine große Bandbreite von Erwartungen an die Schulen. In Abhängigkeit zu den jeweiligen Voraussetzungen und Inhalten erwarten sie bspw. eine geeignete Infrastruktur (z.B. Bereitstellung entsprechender Räumlichkeiten) und entsprechende Materialien (z.B. Instrumente, technisches Equipment). Interessanterweise äußern fast alle GTA-Verantwortlichen, die Materialien etc. benötigen, ihr Verständnis für die Schulen, dass nicht alle Anforderungen jederzeit und in umfassender Form erfüllt werden können. Ihnen ist bewusst, dass finanzielle Mittel nur begrenzt vorhanden sind.

Weitere Forderungen der PartnerInnen an die Schulen betreffen insbesondere die Kooperationspraxis und die An- und Einbindung an und in die Schulen. Sehr viele externe KooperationspartnerInnen erwarten einen engeren und vertrauensvolleren Umgang (genauer in Kap. 3.4) seitens der Schule und LehrerInnen. Sehr oft fühlen sie sich als Anhängsel der Schule.

Aber nicht nur an die Schule stellen die externen PartnerInnen Ansprüche und Erwartungen. Auch bzgl. der eigenen Angebote starten die KooperationspartnerInnen mit bestimmten Erwartungshaltungen. Dabei zeigt sich wiederum eine große Bandbreite: Bspw. möchte die Leiterin des GTA Mannschaftssport in Schule A einen Ermöglichungsraum für die SchülerInnen gestalten, in dem sie sich „nach Herz und Lust bewegen können“. Dennoch hat sie für ihr Angebote „kein großes pädagogisches Konzept“. Dagegen werden an GTA, in denen eine komplexe Thematik behandelt wird bzw. wo Kenntnisse und Fertigkeiten aufeinander aufbauen, weiter reichende Ansprüche gestellt. Hier sind – äquivalent

zum modularisierten Aufbau der Kurse – die Zielstellungen und Ansprüche an die Ergebnisse größer.

Anbieterin GTA Keramik Schule F: „Ich unterrichte und gebe nicht nur Töpfern im Freizeitbereich. (...) Ich möchte, dass die Kinder etwas lernen, Schritt für Schritt was aufbauen und dass sie dann ganz selbständig mal am Ende des Jahres eine Selbständigkeit erlangen, eigenen Ideen umzusetzen.“

Die Erwartungen gehen vielfach über die bloße Vermittlung eines bestimmten Themas hinaus. Sehr oft formulieren die befragten GTA-Verantwortlichen ein Interesse an der Bildung der ganzen Schülerpersönlichkeit. Dabei geht es um Verhaltensweisen genauso wie um Wertevermittlung (z.B. Zusammenarbeit mit Anderen, Integration von auffälligen Kindern). Man möchte „den Kindern etwas fürs Leben mitgeben“.

Einige externe PartnerInnen möchten den Kindern Möglichkeiten und Themen schmackhaft machen, damit sie später mglw. ein Studium oder einen Beruf in den entsprechenden Bereichen wählen (Bsp.: GTA Amateurfunkeln im Bereich E-Technik)

Der Anspruch an das eigene GTA ist vor allem bei diesen AnbieterInnen groß, die damit finanzielle Interessen verbinden. Es wird dabei oft über Alleinstellungsmerkmale (sowohl beim Thema wie bei der Umsetzung) versucht, das GTA für Schüler und Schule interessant zu machen. Dies bedeutet auch, dass den externen PartnerInnen der Spagat gelingen muss zwischen dem Wecken von Interesse und Spaß bei den SchülerInnen und den Erwartungen der Schule, z.B. an die Pädagogik und die Außenwirkung des GTA (Präsentierbarkeit der Ergebnisse).

Neben den eben genannten Wünschen und Interessen bzgl. der Ganztagsangebote verbindet alle befragten externen PartnerInnen aber der Wunsch, dass sie bei den Kindern über einen längeren Zeitraum Interesse für das Thema wecken können. Dabei kommen einige der KooperationspartnerInnen allerdings in einen Konflikt zwischen Anspruch und Wirklichkeit. Reglementierend wirken sich, so die Befragten, ungünstige Rahmenbedingungen (zu geringe Entlohnung, zu wenig Zeit für Kinder, zu große Teilnehmerzahlen, unzureichende Ausstattung) aus.

Professionalisierungsgrad der externen PartnerInnen

Die Schulen suchen in der Regel nur dann externe PartnerInnen, wenn ihnen das Personal bzw. die Kompetenzen für ein Angebot fehlen. Daher sind die KooperationspartnerInnen zumeist so gewählt, dass sie langjährige Erfahrungen mit dem Thema oder eine entsprechende Ausbildung besitzen. Auch wenn die einzelnen Ganztagsangebote eine große Spannweite an „Anspruch“ (Komplexität des Themas,

Aufwand, Zielstellung etc.) besitzen, kann man feststellen, dass die externen PartnerInnen der Schulen einen hohen Professionalisierungs- bzw. Ausbildungsgrad haben. Dass heißt, nur wenige externe PartnerInnen sind thematische Quereinsteiger und müssen sich erst im Zuge der Angebotsgestaltung mit ihrem Thema beschäftigen.

Bezüglich der pädagogischen Befähigung bzw. Ausbildung zeigen sich allerdings deutliche Unterschiede zwischen den externen PartnerInnen. Sicherlich ist es nicht notwendig, dass (freizeitpädagogische) Ganztagsangebote, in denen der Schwerpunkt auf der freien Entfaltung der Kinder liegt und die bzw. der GTA-LeiterIn vor allem betreuende Aufgaben übernimmt (z.B. bei Bewegungsspielen), dass diese Angebote von ausgebildeten PädagogInnen übernommen werden. In Arbeitsgemeinschaften aber, in denen aufeinander aufbauende Inhalte vermittelt werden, sind pädagogische Kenntnisse eine Voraussetzung. Dies betrifft einerseits die Vermittlung von Wissen, aber andererseits auch den Umgang mit Kindern und Jugendlichen. Hierbei zeigen sich nun deutliche Differenzen. Während TrainerInnen, MusikpädagogInnen oder TherapeutInnen für eine Tätigkeit mit Kindern ausgebildet sind, gibt es eine große Zahl externen PartnerInnen, die noch wenig Erfahrung im Umgang mit Kindern haben.

Vertreterin SMK: „Für den Bereich der individuellen Förderung braucht es ein pädagogisches Rüstzeug, was ganz selten von den externen Partnern mitgebracht wird.“

Dies ist selbstverständlich noch kein Zeichen dafür, wie gut oder schlecht ein Angebot ist, es zeigt aber, dass die pädagogische Befähigung bzw. Ausbildung den Schulen bei der Auswahl weniger wichtig ist, als der Inhalt eines GTA selbst.

Anbietermarkt: Professionalisierung vs. Ehrenamt

Ein Vertreter des Sächsischen Staatsministeriums für Kultus und Sport schätzt die allgemeine Lage bzgl. externer PartnerInnen für Schulen wie folgt ein:

„Es gibt keinen, der nicht potentiell Anbieter von einem GTA sein könnte. Das ist das Spannende. Das gilt für den positiven, aber auch für den begrenzenden Fall. Das ist die Chance für Schule, zu schauen, was passt zu uns, was hat mit unserem Entwicklungsschwerpunkt und unserem Profil zu tun.“

Die Praxis zeigt, dass sich durch die Fördermöglichkeiten im Rahmen der FRL GTA ein Anbietermarkt für schulische GTA entwickelt hat, der Schulen geradezu überschwemmt.

Schulleitung Schule A: „Jede Woche kommt pfundweise Material und Angebote. Das meiste per E-Mail. In 95% der Fälle landet das im Mülleimer. Aber wir schauen drauf und testen das ab, was wir brauchen. Aber es bestimmt die Nachfrage das Angebot.“

Immer mehr Privatpersonen und Organisationen wollen etwas „vom Kuchen abhaben“ (Interview SS GTA). Dies erhöht, wie im Zitat des Schulleiters angeklungen, den Druck auf Seiten der Schulen, die „richtigen“ PartnerInnen auszuwählen (zum Zugang externer PartnerInnen vgl. Kap. 3.3).

VertreterIn SMK: „Deshalb wäre es wichtig, dass Schule vorher schaut, welchen tatsächlichen Bedarf es gibt bzw. welche Themen der Schule fehlen („Was müssen wir haben? Welche Themen wollen wir abdecken?“).“

Dieses (Über)Angebot wird seitens der Schulen teilweise als negativ, als Schwemme und Überlastung, aber auch als positiv, als Chance zur Öffnung und als Möglichkeit eines breiten Angebotes, wahrgenommen. Die Notwendigkeit eines breiten Angebotes externer PartnerInnen wird dabei auch damit begründet, dass sich nur so ein breites Netzwerk im Sinne einer Bildungslandschaft entwickeln kann, welches den Ansprüchen von Schule gerecht werden kann.

Grundsätzlich scheint sich der Anbietermarkt externer PartnerInnen nicht nur zu vergrößern, sondern auch zunehmend zu professionalisieren. Dies bezieht sich einerseits auf die Zunahme von Personen, die GTA bewusst als Erwerbsmöglichkeit erschließen, und andererseits darauf, dass mittlerweile die Ansprüche von Schule und der Förderrichtlinie soweit kommuniziert sind, dass sich die potentiellen PartnerInnen mit ihren Konzeptionen darauf eingerichtet haben.

Wie weiter oben bereits angesprochen, unterscheiden sich die Angebotsbreite und – dichte zwischen den städtischen und den ländlichen Gebieten. Schulen im städtischen Raum erfahren tendenziell eine Werbeflut von AnbieterInnen per Mail, Telefon und Post, während Schulen im ländlichen Raum teilweise lange nach bestimmten Angeboten suchen müssen.

VertreterIn Servicestelle: „Auf dem Land sind die Angebote geringer. Überspitzt formuliert gibt es dort die Kirche, die Feuerwehr und den Fußballverein.“

Oft wird berichtet, dass schulische Maßnahmen und Angebote nicht umgesetzt werden konnten, weil es keine potentiellen PartnerInnen im Schulumfeld gab.

Obwohl in den untersuchten Förderschulen vergleichsweise viele externe PartnerInnen tätig sind, unterliegen diese Schulen einer geringeren Nachfrage, da sich potentielle KooperationspartnerInnen den pädagogischen Anforderungen

oftmals nicht gewachsen sehen. Ähnliches berichten auch die befragten Mittelschulen.

Es wurde bereits darauf hingewiesen, dass ehrenamtliche AnbieterInnen deutlich in der Mehrzahl sind, dass es aber immer mehr KooperationspartnerInnen gibt, für die GTA-Honorare nicht unwesentlich zum Lebensunterhalt beitragen. Oftmals, und das ist ein wichtiger Fakt im Hinblick auf die Verknüpfung von Lebenswelt (externe PartnerInnen) und Schule, sind die für Selbständige bzw. FreiberuflerInnen gezahlten (bzw. durch die Schulen zahlbaren) Honorare zu niedrig. Die Betroffenen berichten, dass sie von etwa 20€ pro Stunde „nicht wirklich leben“ können und es sich nicht lohnt, weil zumeist Vor- und Nachbereitung der Angebote nicht bezahlt werden. Aus Sicht der Schule sind solche Honorare sicherlich nachvollziehbar, da die Schulen versuchen – um ein breites Angebot ermöglichen zu können – so viele GTA als möglich zu gestalten. Aufgrund des beschränkten Fördervolumens sind sie jedoch gezwungen, die von den Selbständigen angedachten Honorare zu reduzieren.

Dieser geringe finanzielle Spielraum im Rahmen der Ganztagsangebote erfordert demzufolge Zugeständnisse seitens der FreiberuflerInnen („Ich mach es, weil es den Kindern etwas bringt und mir Spaß macht.“) und zeigt, dass Schulen – vor allem im Hinblick auf eine gewisse Planungssicherheit des GTA-Konzepts – verstärkt Ehrenamtliche in die Schularbeit integrieren müssen. Dies setzt aber voraus, dass die Schulen es schaffen müssen, ein System nichtmaterieller Anreize (Anerkennung, Teilhabe an Entscheidungsprozessen etc.) zu kreieren, welches ehrenamtlich Tätige in den Schulen halten kann bzw. sie erst einmal hinein holt.

3.3 Die Zugänge externer PartnerInnen in Schulen

Im Hinblick auf die Qualität der Kooperationsbeziehungen von Schule und externen PartnerInnen aber auch in Bezug auf die Passfähigkeit der schulischen Ganztagsangebote ist die Art und Weise des Zugangs bzw. der Akquise externer PartnerInnen von Bedeutung. Dabei fällt das Urteil eines Vertreters des Sächsischen Staatsministeriums für Kultus und Sport eindeutig aus:

„Der Zugang Externer ist so deprimierend zufällig.“

Doch steht bei der Auswahl externer PartnerInnen wirklich nur der Zufall Pate oder schaffen es Schulen auch, bedarfsgerechte Angebote in Zusammenarbeit mit Externen zu initiieren? Welche Faktoren bestimmen also, welche/r Partner/in auf welchem Weg in die Ganztagskonzepte aufgenommen bzw. integriert werden?

3.3.1. Die Rolle der Zielorientierung bei der Auswahl der externer Angebote

Grundsätzlich lassen sich drei Formen des Zugangs oder Akquise externer PartnerInnen in den Schulen beobachten: erstens suchen Schulen – in Abstimmung zu ihrem GTA-Konzept/Schulprofil – gezielt nach externen PartnerInnen, die Angebote gestalten könnten, zweitens greifen Schulen an sie herangetragene Angebote (spontan) auf und drittens finden externe PartnerInnen den Weg in die Schulen über die Vermittlung durch Dritte.

Die zielorientierte Auswahl der KooperationspartnerInnen folgt überwiegend der Devise „Die Nachfrage bestimmt das Angebot“:

Schulvertretung Schule A: „Wir schauen in den Angeboten, die uns gemacht werden, ob wir da etwas finden, was unsere Nachfrage befriedigen kann.“

Einige Schulen orientieren sich dabei an der Langfristigkeit der Ganztagsangebote:

GTA-Koordination Schule F: „Also ich mach nicht dieses Jahr mal das, sondern dann soll es auch eine langfristige Sache sein.“

An der Quantität der Angebote ändert sich in diesen Fällen nichts mehr, da in Zukunft lediglich eine inhaltliche Vertiefung und Variierung angestrebt wird (z.B. durch verschiedene Gestaltungsmöglichkeiten, neue InteressentInnen ansprechen, Außenwirkung erzielen). Dies führt auch dazu, dass potentielle externe PartnerInnen abgelehnt werden, wenn ihre Zuverlässigkeit und Zielorientierung nicht ausreichend gegeben ist, sondern diese das GTA „einfach mal ausprobieren“ wollen.

Festzustellen ist, dass externe PartnerInnen selten im Forder-/Förder-, wenig im Projekt-, aber oft im Freizeitbereich eingesetzt werden. Werden PartnerInnen für das Modul 1 gesucht, dann engagieren sich vor allem die Schulen resp. GTA-Verantwortlichen bei der Akquise. Insbesondere Gymnasien suchen PartnerInnen, die ihren Vorstellungen von Leistungs- und Spitzenförderung entsprechen. In diesen Fällen gestaltet sich die Suche nach geeigneten PartnerInnen relativ schwierig. Für den freizeitpädagogischen Bereich gestaltet sich die gezielte Auswahl von Angeboten unkomplizierter, da das hier das Angebote breiter ist (siehe Kap. 3.2 „Anbietermarkt“).

Unter anderem aufgrund dieses modulspezifischen Vorgehens und der ihm zugrundeliegenden Überzahl des Einsatzes externer PartnerInnen im

freizeitpädagogischen Bereich sind es überwiegend die AnbieterInnen, die auf die Schule zugehen und weniger die Schule, die sich Externe sucht.

Es gibt Schulen, die sich bei der Suche geeigneter externer PartnerInnen von Schultraditionen leiten lassen und damit versuchen, das Schulprofil zu vertiefen. So wurde in den Schulen berichtet, dass bspw. die Schulpartnerschaft nach Mozambique zur Einrichtung eines Portugiesisch-Kurses geführt hat. Auch die Fechttradition einer Schule oder die „musikalische Vergangenheit“ der Schulen führt zu entsprechenden Ganztagsangeboten.

Auch zur Verbesserung der Außenwirkung der Schulen werden Projekte wie bspw. Musical- und Kabarett-AGs initiiert. Die große Zahl an Teilnehmenden aufgrund der verschiedenen Fähigkeiten und Fertigkeiten, die mit solchen Projekten angesprochen werden, intensiviert auch die Bindung an die Schule. Das gute Schulklima kann dann wiederum für die Öffentlichkeitsarbeit „im Kampf um die Schüler“ genutzt werden.

Die beschriebenen Formen der zielorientierten Auswahl resultieren nach Meinung der befragten Vertreter des SMK aus der Vorrangstellung der Wünsche von SchülerInnen und Eltern bei der Ausgestaltung von GTA. So soll ein Ganztagsangebot zwar im Zusammenhang mit dem Schulkonzept stehen, Abweichungen davon entstehen aber dadurch, dass die Schulen den SchülerInnen und Eltern gerecht werden möchten.

Die zielorientierte Auswahl erfolgt von Seiten der Schule also aufgrund verschiedener Intentionen und Bedarfe. Dabei zeigt sich, dass sich die Schulen an einem dieser Kriterien (z.B. Passungsfähigkeit zum Schulprofil) aber auch an mehreren orientieren. Wie erwähnt unterscheiden sich die ausschlaggebenden Kriterien auch je nach Modulzugehörigkeit der Angebote.

Es gibt aber auch Schulen, die sich bei der Gestaltung neuer GTA von den an sie (von außen) herangetragenen Angeboten leiten lassen. Dabei zeigen diese Schulen eine gewisse Offenheit gegenüber ihrem Schulumfeld. Das Aufgreifen durch potentielle externe PartnerInnen offerierte Angebote kann dabei aber – wie das Eingangszitat zeigt – ohne Rückbindung an das Schulprogramm und nur im Hinblick auf die Schülerwünsche geschehen. Um eine inhaltliche Passungsfähigkeit mit dem Schulprogramm herzustellen, empfiehlt der befragte Vertreter des SMK den Schulen, eine Expertise zur Förderung ihrer Zielorientierung, die ein im Schulprogramm verankertes GTA-Konzept entwirft, anfertigen zu lassen. Die Erstellung könnte von Sachverständigen aus der Bildungsforschung übernommen

werden oder gemeinsam mit ModeratorInnen von Schulentwicklungsprozessen gestaltet werden. Diese Zielvorstellungen sollten dann leitend bei der Wahl von GTA sein und den SchülerInnen und Eltern der Schule vermittelt werden.

3.3.2 Die Rolle der organisatorischen Faktoren bei der Auswahl externer Angebote

Neben der Zielorientierung beeinflussen auch organisatorische bzw. infrastrukturelle Faktoren wie Werbung/ mediale Informationsvermittlung, bereits länger bestehende Kooperationen, persönliche Bekanntschaft, Projekte, die entweder klassenspezifisch sind oder in denen SchülerInnen in die strukturelle Gestaltung der Schule eingebunden werden sowie die Wünsche von Eltern und SchülerInnen die Auswahl der externen PartnerInnen.

Sind Schulen mit einem großen Anbietermarkt konfrontiert, so greifen diese oft auf (kommerzielle) Angebote zurück, die an die Schule herangetragen werden. Ein Überangebot an potentiellen PartnerInnen und Angeboten kann allerdings zu einer Belastung werden. So berichten die GTA-KoordinatorInnen, dass oftmals genauere Informationen zu diesen Angeboten fehlen (die dann – bei prinzipiellem Bedarf der Schule – mühsam herausgefunden werden müssen). Die Befragten berichten auch, dass die zeitlichen Ressourcen für die Verwaltung und Koordination eines GTA-Konzepts keine Zeit zur Prüfung ließen. Dies würde die Gefahr mit sich bringen, dass auch sehr gute Angebote unter den Tisch fielen.

Einen ebenfalls öffentlichen Zugang bietet die mediale Informationsvermittlung. Überwiegend sind es LehrerInnen, die in Veröffentlichungen und Internet Ideen für GTA entdecken und mögliche Angebote oder KooperationspartnerInnen in der Schule vorschlagen.

Im Gegensatz dazu werden externe PartnerInnen auch über private Bekanntschaft gewonnen. In einigen der untersuchten Schulen sprechen LehrerInnen ehemalige SchülerInnen auf ein Engagement an oder diese melden sich von selbst, da sie eine Bindung zur Schule besitzen und sich aufgrund ihres Enthusiasmus auch vorstellen können ein GTA anzubieten. Ergänzt wird diese Gruppe der an Schule Beteiligten durch engagierte Eltern. Darüber hinaus pflegen einzelne LehrerInnen persönliche Kontakte zu Institutionen wie Bibliotheken, Wohlfahrtsverbänden oder KünstlerInnen. Diese Formen der privaten, informellen Vermittlung werden von

einzelnen Schulen als ein zentraler Zugang von außerschulischen PartnerInnen beschrieben:

GTA-KoordinatorIn Schule F: „Die Zusammenarbeit ist stark daran gebunden, welche Kontakte so die Kollegen haben und sagen, also hier kenne ich jemanden oder ich habe eine Freundin, die ist auch Lehrerin, die hat mal ein Projekt mit dem und dem gemacht.“

Wie bereits angesprochen, sondieren nur wenige der befragten Schulen ihr direktes Schulumfeld systematisch nach möglichen Kooperationen.

Sehr gute Erfahrungen machen Schulen mit KooperationspartnerInnen, mit denen sie bereits vor dem GTA-Konzept zusammengearbeitet haben. Diese traditionellen Kooperationen beeinflussen bereits in der Phase der GTA-Konzeptentwicklung die Vorstellungen von GTA und Kooperation:

Schulvertretung Schule A: „Die sind schon über Jahre gewachsen, diese Sachen. Die haben wir jetzt nicht gemacht, weil GTA ist, sondern das sind Partner, die wir schon immer haben und auf die man dann gerade bei GTA noch einmal zurückgreifen kann und sagen kann Mensch hier könnten wir noch...“

Aber auch in langjährigen Kooperationen hat es sich als schwierig herausgestellt, im Fall von Personalwechseln Kontinuität abzusichern, d.h. Kooperation mit Institutionen, wie Vereinen, gelingt nur „über das persönliche Ansprechen und das Ins-Gespräch-Kommen“. Grundsätzlich scheint Konstanz bei personellem Wechsel nur mit Organisationen möglich, die über entsprechende personelle Möglichkeiten zum weiteren Engagement verfügen. Dabei müssen diese PartnerInnen vergleichbare Kompetenzen und ein entsprechendes Engagement zur Zusammenarbeit mit sich bringen. Diese Möglichkeiten sind in der Regel nur bei größeren, professionell arbeitenden und profitorientierten Unternehmen anzutreffen, wie z.B. Musikschulen.

Neben den Wünschen, die die SchülerInnen im Rahmen der GTA-Evaluationen äußern und den Ideen von Eltern, ergeben sich Kooperationen im Rahmen von GTA auch durch Projekte in den Schulen. Diese Projekte sind dabei klassenspezifische Projekte, die zur Unterrichtsgestaltung durch die LehrerInnen organisiert durchgeführt werden oder Projekte, in denen SchülerInnen in strukturelle Gestaltung der Schule eingebunden werden. So wurde von einem Beispiel berichtet, bei dem der Elternrat bei der Schule anfragte, ob die Schulhomepage nicht im Rahmen eines GTA-Projekts von MedienpädagogInnen und SchülerInnen neu gestaltet werden

könne. In diesem Fall umfasste der Entscheidungsprozess für die Einrichtung des GTA auch den SchülerInnenrat und das LehrerInnenkollegium.

Nur in seltenen Fällen setzen außerschulische AnbieterInnen auf die Vermittlung durch administrative oder beratende Stelle, wie die Servicestelle Ganztagsangebote oder das SMK. Viele Externe rufen im SMK oder der Servicestelle in der Hoffnung an, dass sie direkt vermittelt werden könnten. Dies können diese Einrichtungen allerdings nur eingeschränkt leisten, so dass das SMK dazu rät, sich direkt an Schulen zu wenden oder bei Fachtagungen bzw. Kongressen in Kontakt mit den Schulen zu treten. Des Weiteren besteht die Möglichkeit sich in der Kooperationsdatenbank der Servicestelle¹⁶ registrieren zu lassen.

3.3.3 Die am Auswahlprozess beteiligten Personen

An der Entscheidung über die Auswahl externer PartnerInnen partizipieren die am Schulleben beteiligten AkteurInnen in unterschiedlichem Maß. In erster Linie organisieren die GTA-KoordinatorInnen die Angebotsstruktur. Wenn ihnen Angebote der Externen vorliegen, werden diese in der Regel zu Gesprächen oder Präsentationen eingeladen. Die GTA-KoordinatorInnen prüfen die Angebote und geben die Entscheidung dann meist an die SchülerInnen weiter. In Befragungen wird deren Vorauswahl erfasst und darauf aufbauend das GTA-Konzept bzw. der GTA-Antrag gestaltet.

Neben den von den LehrerInnen selbst angebotenen GTA und der Informations- und Kontaktvermittlung zwischen Schule und den Externen ermöglichen LehrerInnen GTA in Kooperation mit externen PartnerInnen bspw. durch ihre pädagogische Begleitung der Angebote.

Die SchülerInnen wählen auf speziellen „GTA-Börsen“, bei GTA-Präsentationen am Tag der Offenen Tür sowie über Listen zum Schuljahresanfang ihre GTA aus. In einer der befragten Schulen wird im Vorfeld sogar der SchülerInnenrat einbezogen, indem ihm der Vorschlag des Elternrates zur Entscheidung vorgelegt wird. Die Elternschaft entscheidet in einigen Schulen auch durch den Elternrat in einem institutionalisierten partizipativen Prozess. Vielfach werden die Förderanträge über einen Förderverein gestellt, in dem vielfach ElternvertreterInnen tätig sind.

¹⁶ <http://www.sachsen.ganztaegig-lernen.de/Sachsen/Materialien/Kooperationsdatenbank.aspx>

Auch die externen PartnerInnen nehmen bei der Gestaltung der Kooperationsvereinbarungen Einfluss auf das GTA-Konzept. In Förderschulen stellt dabei der Förderplan den Ausgangspunkt des Austausches dar, infolgedessen die spezifischen Anforderungen an die Betreuung einzelner SchülerInnen geklärt werden. In allen Schularten erstellen die externen PartnerInnen vor Beginn der GTA ein pädagogisches und inhaltliches Konzept zu ihrem GTA. Fragen zu Umgang und Problemen mit dem Ablauf des Angebots werden von den SchulvertreterInnen aufgenommen und Hinweise und Änderungsvorschläge unterbreitet. Die LehrerInnen beeinflussen dabei die pädagogische Gestaltung der GTA nur in geringem Maß.

Der Auswahlprozess gestaltet sich somit immer als ein Zusammenspiel mehrerer schulischer und außerschulischer AkteurInnen, bei dem sich die Schule tendenziell an den Bedarfen der Eltern und SchülerInnen orientiert. Der partizipative Charakter dieses Prozesses beeinflusst den Erfolg der GTA und deren Integration in die Bildungs- und Erziehungsarbeit. So wie eines der anfangs benannten Modelle der GTA-Konzeptentwicklung LehrerInnen und SchülerInnen gleichermaßen einbindet und damit auch der Zusammenarbeit mit außerschulischen AkteurInnen Kontinuität verleiht, wirkt diese Integration der AkteurInnengruppen stabilisierend auf die Umsetzung des GTA-Konzepts.

Hinderlich für eine breite Partizipation aller Beteiligten ist jedoch, wenn Ganztagsangebote teilweise als Werbemittel im Konkurrenzkampf der Schulen um SchülerInnen und Standorterhaltung dienen (Interview SMK 1). Insofern ist die Funktion der GTA im Prozess der Schulentwicklung beschränkt und die Einbindung beteiligter AkteurInnen wird nicht mehr gesehen.

Die Gestaltung des Auswahlprozesses wirkt sich auf die Passfähigkeit der schulischen Ganztagsangebote und auf die Qualität der Kooperationsbeziehungen aus. Daher ist es besonders richtungsweisend, wie die Vielzahl von Einflussfaktoren in dieser frühen Grundlegung der Zusammenarbeit durch die Schule strukturiert wird. Denn als Rahmenbedingungen des Auswahlprozesses wirken nicht weniger als Schultraditionen sowie längere, teilweise vor Entwicklung des GTA-Konzepts bestehende Kooperationen, ein unter anderem auf Öffentlichkeitsarbeit ausgerichteter Ausbau des Schulprofils, organisatorische Faktoren (Werbung, mediale Informationsvermittlung), persönliche Bekanntschaften sowie komplexe

Projektideen. Eine zielorientierte Auswahl außerschulischer PartnerInnen kann bei dem Umfang der zu integrierenden Kriterien vor allem dann gelingen, wenn

- breite und umfassende Beteiligungsmöglichkeiten aller schulischen und außerschulischen AkteurInnen beim Gestaltungsprozess des GTA-Konzepts und dessen Umsetzung,
- die Vermittlung der schulischen Interessen, des schulischen Profils und des GTA-Konzepts an Eltern und SchülerInnen zusätzlich zur Orientierung der Ganztagsgestaltung an deren Wünsche und Interessen,
- sowie eine langfristige Implementierung des Angebots mit dem Ziel einer Qualitätssteigerung

angestrebt werden.

3.4 Die Kooperationsbeziehungen von Schulen und externen PartnerInnen

Ziel dieses Kapitels ist es, den Austausch und die Zusammenarbeit von Schule und externen PartnerInnen im Rahmen von Ganztag und Ganztagsangeboten zu beschreiben. Es gilt dabei zu prüfen, inwieweit diese Beziehungen von „kooperativen Standards“ (gemeinsam ausgehandelte Ziele der Kooperation, gemeinsames Vorgehen bzw. Umsetzen auf gleicher Augenhöhe etc.) geleitet sind, also inwieweit bspw. die externen PartnerInnen in die Schul- und GTA-Entwicklung einbezogen sind und ob diese Integration zielführend für alle beteiligten KooperationspartnerInnen war. Letztendlich soll herausgefunden werden, wie Schule und Externe im Rahmen der Ganztagsangebote zusammenarbeiten und wie die KooperationspartnerInnen darüber hinaus in die Schule integriert sind. Abschließend wird beschrieben, ob und wie intensiv die Externen in die Prüfung der Angebote (also die schulinterne Evaluation) einbezogen werden.

3.4.1 Kommunikation und Kooperation von Schule und externen PartnerInnen

Innerhalb einer kooperativen Beziehung nimmt der Austausch von Informationen eine wichtige Stellung ein. Wie also kommunizieren Schule und Externe miteinander?

Kommunikation von Schule und externen PartnerInnen

Die im Rahmen dieser Studie untersuchten Schulen weisen große Unterschiede in Bezug auf die Kommunikation mit ihren KooperationspartnerInnen auf. Diese Differenzen zeigen sich im Hinblick auf die jeweiligen AnsprechpartnerInnen der Schule, die Intensität und Häufigkeit des Austausches, die Formen der Kommunikation und letztlich auch die darin angesprochenen Themen.

Die befragten VertreterInnen des SMK gehen davon aus, dass es einerseits Schulen gibt, die regelmäßige Treffen mit ihren Externen durchführen und die gemeinsame Entwicklung von Projekten anstreben. Andererseits gibt es Schulen, die nach dem Erstkontakt und dem Unterschreiben des Honorarvertrags kaum Austausch mit den externen PartnerInnen pflegen. In solchen Schulen dienen lediglich – überspitzt

formuliert – die TeilnehmerInnenlisten der GTA als Feedbackinstrument. Diese beiden Typen bilden die entgegengesetzten Pole der Kommunikationspraxis in den Schulen.

Die Schulen verstehen ihr Kommunikationsangebot gegenüber den externen PartnerInnen in den überwiegenden Fällen unter dem Motto „kurze Wege und immer ein offenes Ohr“. Der Austausch findet dabei meist per E-Mail und auch per Telefon oder Brief statt. In einigen Schulen gibt es E-Mail-Verteiler, denen alle GTA-Verantwortlichen angeschlossen sind und somit ein Austausch mit allen Beteiligten prinzipiell möglich ist.

Gelegenheiten zu Face-to-face-Interaktionen bieten sich zu ganz unterschiedlichen Anlässen. Typisch ist dabei aber das so genannte „Tür-und-Angel-Gespräch“. Dass heißt, die VertreterInnen der Schule und die externen PartnerInnen unterhalten sich bspw. vor oder nach der Durchführung eines GTA in der Schule. Solche Gespräche kommen eher zufällig und nur punktuell zu Stande. Die externen PartnerInnen berichten, dass solche Anlässe die Begrüßung bzw. das Anmelden vor dem GTA oder das Schlüsselholen sind. Dabei werden zumeist organisatorische Dinge (Fehlen SchülerInnen? Gibt es zeitliche Verschiebungen? etc.) besprochen.

Weitere Möglichkeiten des ungeplanten (aber dennoch einkalkulierten) Austausches bieten sich auf Schulveranstaltungen, auf denen Externe vertreten sind (GTA-Märkte, Schulfeste, Tag der offenen Tür) und Hospitationen, bei denen SchulvertreterInnen (zumeist die GTA-KoordinatorInnen) der Durchführung der Angebote beiwohnen.

Dem oben genannten Motto entsprechend berichten die befragten Externen, dass vor allem sie auf die Schule zugehen würden, wenn (ihrerseits) Gesprächsbedarf bestünde. Auch wenn die Initiative oftmals von den KooperationspartnerInnen ausgeht, schätzen diese die Schulen als prinzipiell offen für Fragen und Anregungen ein. Aus Sicht der Externen ist dabei neben dem Informationsaustausch die Vergewisserung über ähnliche konzeptionelle Vorstellungen wichtig: „Wir merken manchmal, wenn wir uns unterhalten: wir haben die gleiche Auffassung. Sie [die GTA-Koordinatorin, d. V.] hat das im Unterricht und ich hab es in der Freizeit gemerkt.“

Fest terminierte und eigens anberaumte Gesprächstermine zwischen Schule und Externen sind selten. Zu solchen Treffen kommt es bspw., wenn neue KooperationspartnerInnen gewonnen werden konnten oder der Folgeantrag für die Ganztagsangebote ansteht. Die Gespräche dienen dann der Abstimmung der gegenseitigen Vorstellungen und der Präzisierung der GTA-Konzepte.

In Schule F erscheint bspw. die GTA-Koordinatorin regelmäßig in den GTA und erkundigt sich über deren Verlauf. Aus Sicht der Schule ist dieser Kontakt zu den Externen intensiv und dabei zufriedenstellend strukturiert und wird als „enge Abstimmung“ beschrieben. Das bedeutet auch, dass die Schule den Rahmen der Angebote vorgibt. Lediglich die nach Meinung der Externen gut vorstrukturierte Zuarbeit für die Antragstellung entfällt auf die außerschulischen PartnerInnen. Eine weitere Ansprechpartnerin „auf kurzem Weg“ für die außerschulischen PartnerInnen bzgl. GTA ist die Schulsozialarbeiterin. Insgesamt werden Art und Umfang der Kommunikation hier als sehr positiv eingeschätzt.

Eine besondere Form des Austausches mit allen externen PartnerInnen ist ein alljährlicher Empfang der externen PartnerInnen im Anschluss an den GTA-Vorstellungsmarkt zu Beginn des neuen Schuljahres in Schule A. Dieser Empfang stellt für die Schule eine Gelegenheit dar, sich zu bedanken, den Austausch und die Kooperation der PartnerInnen anzuregen. Weiterhin wird hier die Zusammenarbeit im vergangenen Schuljahr ausgewertet. Die Externen nehmen dieses Angebot gern wahr und sehen diesen GTA-Empfang als seltene Möglichkeit mit den anderen GTA-Verantwortlichen ins Gespräch zu kommen. Die Exponierung dieses Treffens und die dabei stattfindende Anerkennung der Leistungen der Externen stoßen auf positive Resonanz bei den Angesprochenen.

Der – wie auch immer gestaltete – Austausch der externen KooperationspartnerInnen mit der Schule findet zumeist nur mit einzelnen SchulvertreterInnen statt. Erste AnsprechpartnerInnen sind dabei die GTA-KoordinatorInnen der Schule. Diese Positionen werden in der Regel von LehrerInnen ausgeübt, die sich neben ihrer Lehrtätigkeit um die Organisation und Umsetzung des GTA-Konzepts der Schule kümmern. Teilweise stehen auch die Schulleitungen für Fragen und Anmerkungen zur Verfügung. Aus ihrer Sicht besteht bei langjährigen Kooperationen sowieso wenig Absprachebedarf.

Eine der untersuchten Schulen stellt darüber hinaus regelmäßig, jeden Wochentag wechselnd, eineN LehrerIn als AnsprechpartnerIn für die Externen zur Verfügung.

Der Kontakt der externen PartnerInnen zur übrigen LehrerInnenschaft wird als zumeist sehr gering bzw. nicht existent beschrieben. Die befragten Externen geben an, sicherlich auch einige LehrerInnen zu kennen, ein Austausch, bspw. über Unterrichtsinhalte oder mögliche gemeinsame Projekte, findet allerdings sehr selten statt. Ein Hauptgrund ist sicherlich, dass Ganztagsangebote zumeist nachmittags stattfinden. Zu diesen Zeiten sind viele LehrerInnen nicht mehr in den

Schulgebäuden anzutreffen. Darüber hinaus besteht für die Beteiligten, wenn Ganztagsangebote als etwas Unterrichtsfernes aufgefasst werden bzw. wenn die Angebote der Externen hauptsächlich im freizeitpädagogischen Bereich stattfinden, kein Bedarf an gegenseitigem Austausch.

Lediglich in Förderschulen bzw. bei Angeboten aus dem Modul 1 der FRL GTA tauschen sich die KooperationspartnerInnen und einzelne (Klassen-)LehrerInnen über Bedarfe der SchülerInnen (z.B. anhand eines Förderplans) oder wechselseitig gemachte Erfahrungen mit den Kindern aus. In den meisten Fällen handeln nur die GTA-KoordinatorInnen die Kooperationen aus. Die LehrerInnen kennen die externen PartnerInnen kaum und pflegen keine Zusammenarbeit.

Die Themen des Austausches mit der Schulseite beschränken sich, laut befragten Externen, überwiegend auf Einzelangelegenheiten, wie bspw. einzelne Förderpläne oder Konflikte mit SchülerInnen. Seltener findet auch ein Austausch über pädagogische Methoden und Herangehensweisen statt. Informationen über die Unterrichtsthemen erhalten die externen PartnerInnen gegebenenfalls durch Nachfrage bei den SchülerInnen im GTA. In Schulen, in denen die Schulsozialarbeit eine wichtige Rolle spielt, werden durchaus Informationen über das soziale (Schul-) Umfeld ausgetauscht. Die externen PartnerInnen bewerten das als entscheidende Hilfestellung: „Wenn man das weiß, dann kann man sensibler mit den Schülern umgehen, um was es wirklich geht.“ In therapeutischen Angeboten wird nach längeren Behandlungsphasen besprochen, „wo hakt es noch, wo sind Verbesserungen da, weil sich die Kinder im Unterricht anders verhalten als in der Einzelstunde“.

Auch wenn an einzelnen Schulen verschiedene Formen des kommunikativen Austausches mit den externen PartnerInnen sehr intensiv ist und über die bloße Organisation des GTA hinausgeht, kann man zusammenfassend feststellen, dass der verbale Austausch – jenseits der GTA-Anbahnungsphase – dennoch überwiegend sehr eingeschränkt ist. Dies bezieht sich auf die Themen, die Intensität der Kommunikation und auch auf die Zahl der schulischen AnsprechpartnerInnen. Die GTA-KoordinatorInnen ihrerseits meinen aber, dass regelmäßige Zusammenkünfte mit den externen PartnerInnen im derzeit gegebenen Zeitumfang der GTA-Koordination nicht möglich sind. Die GTA-KoordinatorInnen wünschen sich daher mehr abrechenbare Zeit für die Abstimmung der GTA oder eigenständige Koordinationsstellen in den Schulen.

Darüber hinaus sind sich die befragten LehrerInnen aber einig, dass eine engere Abstimmung mit (allen) Externen zeitlich nicht möglich aber auch inhaltlich nicht nötig ist, da die Angebote jeweils einzeln an das Schulprogramm angebunden wären, jedoch untereinander nicht vergleich- und verknüpfbar seien. Unter den untersuchten Schulen befindet sich keine, die sich mit den externen PartnerInnen auf festgelegten regelmäßigen Treffen zusammenfindet.

Kooperationen zwischen Schule und externen PartnerInnen

Auch wenn die Trennung von Kommunikation und Kooperation im Falle der Zusammenarbeit von Schule und KooperationspartnerInnen lediglich heuristischer Natur¹⁷ ist, sollen nun insbesondere Formen der Zusammenarbeit beschrieben werden.

Für eine Analyse der Kooperation von Schule und außerschulischen PartnerInnen ist es besonders interessant zu wissen, an welcher Stelle die Zusammenarbeit über den Rahmen des einzelnen Ganztagsangebots hinausgeht. Dahinter steht die Frage, ob und in welcher Form sich die Schulen tatsächlich gegenüber dem Schulumfeld öffnen, um von den Erfahrungen, dem Wissen und den Ressourcen dieses Teiles der Lebenswelt der SchülerInnen zu partizipieren.

Es gibt verschiedene Möglichkeiten, wie Externe und Schule zusammen arbeiten können. Sicherlich ist die Durchführung eines Ganztagsangebotes bereits eine Form der Zusammenarbeit. Im Überblick zeigt sich aber, dass sich die Abstimmung von Schule und PartnerInnen zumeist auf die Anbahnung bzw. den Beginn eines Angebotes beschränken (Abstimmung der Inhalte und Umsetzung des Angebotes). Die Externen berichten, dass sie eigentlich alle Freiheiten zur Ausgestaltung ihres Angebotes hätten. Inwieweit dies als Zeichen der Öffnung oder aber als ein gewisses Desinteresse seitens der Schule zu interpretieren ist, muss von Fall zu Fall entschieden werden.

¹⁷ Die Trennung von verbalem Austausch und von Zusammenarbeit ist nicht trennscharf, da bereits regelmäßige Treffen als eine Form der Kooperation gelten können. Dennoch seien der Einfachheit halber Austausch und gemeinsames bzw. abgestimmtes „Tun“ unterschieden, da die Zusammenarbeit durchaus voraussetzungsvoller für die Beziehung von Schule und Externen ist sowie den Rahmen des einzelnen GTA übersteigt und somit auf eine neue Qualität der Kooperation hinweist.

Doch zeigt sich eine Reihe von Möglichkeiten, wie die SchulvertreterInnen und deren PartnerInnen in Bezug auf die Durchführung eines Ganztagsangebotes zusammen arbeiten. So berichten einige befragte KooperationspartnerInnen, dass die Schule sie dabei unterstützt, alle notwendigen Utensilien für ihr Angebot (Instrumente, Technik etc.) bereitzustellen. Oftmals werden diese über die Förderrichtlinie gefördert oder es werden Leihvereinbarungen mit den AnbieterInnen geschlossen (z.B. Bereitstellung von Trainingsgeräten oder -sachen gegen Leihgebühr). Ein Schulpartner (AG Video) berichtete auch davon, dass er in die Auswahl der Software und deren Installation auf den Schulrechnern einbezogen wurde.

Die Zusammenarbeit erstreckt sich aber auch auf die Durchführung des Angebotes bzw. die Beseitigung von etwaigen Problemen. So berichtet ein GTA-Koordinator davon, dass den GTA-Verantwortlichen bei Disziplinproblemen mit den SchülerInnen geholfen wird. In solchen Fällen sprechen die GTA-Koordination oder der jeweilige Lehrer mit den SchülerInnen oder Eltern. Darüber hinaus tauschen sich die PartnerInnen über den Umgang mit den Kindern und Jugendlichen aus.

Es gibt aber auch Beispiele dafür, dass LehrerInnen die Durchführung eines Angebotes behindern können. Dies ist der Fall, wenn bspw. die LehrerInnen Schulausflüge oder den Nachschreibetermin einer Arbeit in den GTA-Zeitraum legen. Hier zeigt sich eine fehlende Abstimmung (bzw. Kooperationsbereitschaft) seitens der LehrerInnen sowie ein Machtgefälle zwischen Schule und Externen.

Da Ganztagsangebote auch dazu beitragen sollen, die Lebenswelt der SchülerInnen verstärkt in die Schule zu holen, bietet es sich an, eine Zusammenarbeit im Hinblick auf die Verknüpfung von GTA und Unterricht bzw. eine gemeinsame Entwicklung von Projekten aus Unterricht und GTA heraus anzustreben.

Diese Formen der Zusammenarbeit werden aus den untersuchten Schulen allerdings kaum berichtet. Insbesondere die externen PartnerInnen sehen zwar solche Möglichkeiten der thematischen Verknüpfung oder regen diese an, allerdings kommt es in den seltensten Fällen zu einem gemeinsamen Projekt oder einer Abstimmung der zu vermittelnden Inhalte. Als Grund geben die befragten Externen Desinteresse seitens der LehrerInnenschaft an. Sie vermuten aber auch, dass den LehrerInnen die nötigen zeitlichen Ressourcen fehlen würden. In den meisten Fällen bestätigen allerdings auch die KooperationspartnerInnen, im Rahmen ihres derzeitigen Engagements eine solche Mehrarbeit gleichfalls nicht leisten zu können.

Ein weiterer Grund, warum eine Zusammenarbeit nicht zu Stande kommt, ist sicherlich die inhaltliche Ausrichtung der von Externen angebotenen Kurse. Da die meisten externen PartnerInnen freizeitpädagogische GTA anbieten, ist es nachvollziehbar, dass sich eine Zusammenführung mit Unterrichtsthemen nicht aufdrängt. Dennoch bestehen vereinzelt solche Kooperationen. So z.B. wenn ein Schulwandertag das Thema eines GTA – in diesem Fall Amateurfunk – aufgreift und alle SchülerInnen einer Klasse eine so genannte „Fuchsjagd“ durchführen.

Zu den häufigsten Formen der Zusammenarbeit zählt die Beteiligung der GTA-AnbieterInnen an schulischen Veranstaltungen. In allen untersuchten Schulen präsentieren sich die Ganztagsangebote auf Schulfesten, Tagen der offenen Tür oder sogenannten GTA-Märkten. Zu solchen Gelegenheiten werden entweder die Angebote selber vorgestellt oder die Ergebnisse der Kurse und Projekte dargeboten. Sehr oft sind künstlerische Angebote, wie Theater, Kabarett oder Musik-AGs bei der Ausschmückung dieser Events beteiligt. Für die Schulen erfüllen diese Präsentationen vor allem zwei Funktionen: einerseits können schulische Veranstaltungen mit den Ergebnissen der Ganztagsangebote aufgewertet werden und andererseits bieten die GTA, z.B. bei Tagen der offenen Tür, eine große Werbewirkung, um die Schule und das Schulprofil für Außenstehende (z.B. potentielle SchülerInnen) attraktiv darzustellen. Für die beteiligten externen PartnerInnen ermöglichen solche Veranstaltungen sich und ihr Angebot für die SchülerInnen zu präsentieren. Darüber hinaus stellen Schulfeste u.ä. Feiern die Möglichkeit dar, ein Feedback seitens der Schule zu erhalten und mit LehrerInnen und anderen KooperationspartnerInnen ins Gespräch zu kommen.

Eine weitere Form der Kooperation stellt die Zusammenarbeit in Bezug auf einzelne Kinder dar. Darunter ist die Abstimmung und gegenseitige Unterstützung bei der Arbeit mit den SchülerInnen gemeint. Solche Abstimmungsprozesse und gegenseitige „Validierungen“ finden vor allem bei therapeutischen Maßnahmen (Logopädie, Ergotherapie etc.) statt, wo bspw. die Förderpläne gemeinsam erarbeitet und die Ergebnisse und Erfahrungen von den LehrerInnen und Externen ausgewertet werden.

Wie bei der Zusammenarbeit zwischen LehrerInnen und KooperationspartnerInnen gilt auch für das Teamwork von GTA-AnbieterInnen untereinander: Es gibt sie, aber nicht oft. Im Rahmen der Untersuchung schilderten die befragten KooperationspartnerInnen, dass sie eher selten Kontakt zu anderen AnbieterInnen

von GTA haben. Demzufolge wird auch die Zusammenarbeit erschwert bzw. gar nicht in Betracht gezogen.

Dennoch gibt es vereinzelte Formen der Zusammenarbeit, so etwa, wenn das schulische Film- und Videoprojekt die Proben und Aufführungen der Theater-AG begleitet und daraus einen Film macht. In einer Schule wurde auch berichtet, dass sich die künstlerischen Angebote an einer gemeinsamen Kunstaussstellung in der Schule beteiligten.

Auch wenn die Arbeit der Angebote untereinander von der Schulseite kaum forciert wird und die Zusammenarbeit auch nur punktuell stattfindet, schätzen die jeweils beteiligten Personen die dabei gemachten Erfahrungen als sehr positiv ein.

An- und Einbindung externer PartnerInnen in Schule und Schulalltag

Die Rückbindung der (externen) GTA an das Schulprogramm bewegt sich zwischen den Orientierungspunkten Profilorientierung und spontanem Interesse. Je stärker das Profil der Schule ausgeprägt ist, umso stärker sind auch die Profilorientierung und die Erwartungshaltung hinsichtlich der Angebote.

So suchen Schulen mit differenziertem schulischen Profil ihre PartnerInnen und Angebote immer unter Rückbindung an das schulische Leitbild. An solchen Schulen gilt das Motto: „Die Nachfrage bestimmt das Angebot“. Die Ganztagsangebote vertiefen den Unterricht bspw. mit Nachhilfe und Spitzenförderung und umrahmen ihn mit Ergänzungsangeboten. GTA wird hier, das Schulprofil flankierend, auch als Ausgleich angesehen, so dass bspw. bei einem naturwissenschaftlichen Profil künstlerische und sportliche Angebote sowie Kurse zur Förderung bei Lernschwächen geschaffen werden.

Im Gegensatz zur nachfragegesteuerten Auswahl orientiert sich die Mehrzahl der untersuchten Schulen in ihrem GTA-Konzept an den an sie herangetragenen Angeboten. Die Schulen suchen sich – überwiegend unter Berücksichtigung der Schülerwünsche und -interessen – interessante Angebote aus den an sie herangetragenen Vorschlägen aus. Diese Schulen beschreiben den Zusammenhang von Schulprogramm und GTA-Konzept als lose, da für eine Rückbindung der GTA an den Unterricht aufgrund der thematischen Verschiedenheit von Unterricht und GTA (außer bei Lernhilfe und Sport) keine Herangehensweise vorstellbar sei: „Im Grunde ist GTA ein Extrapaket“.

Wie oben erwähnt, findet die Einbindung (externer) GTA in die Unterrichtsgestaltung sehr selten, die in die schulische Öffentlichkeitsarbeit dagegen häufig statt. Die Impulse für die Beteiligung an der Gestaltung des Schulhauses, am Tag der Offenen Tür oder Auftritten im städtischen Kulturhaus gehen dabei sowohl von der Schule als auch von den externen PartnerInnen aus.

Im Fall einer untersuchten Förderschule wird das Schulprogramm vor der Erstellung der jeweiligen pädagogischen Konzepte durch die externen PartnerInnen im Kooperationsgespräch vorgestellt und die Integration des GTA geklärt. Beim Vorliegen der pädagogischen Konzepte werden Veränderungen integriert, da teilweise „illusorische Vorstellungen“ bei den AnbieterInnen bestehen bspw. hinsichtlich der finanziellen und organisatorischen Möglichkeiten und den Potenzialen seitens der SchülerInnen.

Das Verhältnis von Angebot und Nachfrage beschreibt die mehr oder weniger gerichtete Erwartungshaltung hinsichtlich der Ganztagsangebote. Diese unterschiedliche Einbindung von GTA in das Schulprogramm beeinflusst den Umgang mit den externen PartnerInnen, gerade indem die Angebote – und sei es als außerfachliche Ergänzung im Sinne des Humboldtschen Bildungsideals – im Fall gerichteter Konzepte, die konkrete Anbindung an den Fachunterricht besitzen. In dem Maß, in dem GTA – ganz gleich, ob mit stark oder gering ausgeprägtem Profil – als Mittel der Öffentlichkeitsarbeit, d.h. auch zu Werbezwecken, verwendet werden, verlieren sie ein Stück weit ihre Wirkung als Element der Schulentwicklung.

Integration der externen PartnerInnen in die Schulprogrammarbeit

Die im Fall der untersuchten Schulen zumeist (streng) additive Strukturierung von Schule und Ganztagsangeboten führt zu einer geringen Integration der externen GTA in das Schulprogramm. Die Einbeziehung folgt überwiegend der Devise: Die Externen gestalten das GTA- und Schul-Konzept bereits ausreichend über ihre Angebote mit. Darüber hinaus nimmt Schule die Impulse externer Angebote auf.

Eine Mitarbeit externer PartnerInnen in schulischen Arbeitsgruppen zum Schulprogramm wird in diesen Fallbeispielen nicht ermöglicht und auch nicht angestrebt, da das Angebot u.a. über Kooperationsdauer und Teilnehmerinteresse validiert wird und damit – nach dem Motto „Das Rad muss nicht immer neu erfunden werden“ – keine Notwendigkeit für eine (weitere) Veränderung bzw. Überarbeitung gesehen wird.

Es gibt aber auch Ausnahmen: Im Fall einer Förderschule besteht zwischen der AG Schulprogrammarbeit und der Steuergruppe GTA aufgrund personeller Überschneidungen eine sehr enge Zusammenarbeit. Schulprogrammarbeit und GTA-Konzeptualisierung werden daher kaum getrennt. Das macht sich in der Gestaltung des Schulalltags durchaus bemerkbar. Externe PartnerInnen stellen bspw. Angebote im Bereich „Gesunde Lebensweise“, der neben dem „Bewegten Unterricht“ und der „Bewegten Pause“ Teil des Schulprogramms "Bewegte und sichere Schule" ist. Im Modul 2 werden an dieser Schule von einem Verein seit 2006 Projekte zu gesunder Ernährung angeboten. Da die SchülerInnen das Angebot gern in Anspruch nehmen und die Anknüpfung an die Erfahrungen und das Wissen der Kinder im Unterricht durch Teilnahme der LehrerInnen zu Lernerfolgen führt, bildete sich hier eine kontinuierliche Zusammenarbeit heraus. Diese wiederum gab u.a. den Ausschlag für die Zertifizierung als „Bewegte Schule“, die regelmäßig einer erneuten Prüfung unterliegt. In diesem Fall wirkt der Austausch der LehrerInnen und externen PartnerInnen integrierend, trotz eher additiv orientiertem Modell.

In einem der untersuchten Gymnasien kommen die Initiativen für Schul- und Ganztagsveränderungen oftmals von Schulförderverein und Elternschaft. Die Externen geben hier fachliche Impulse, aber die Schule, d.h. LehrerInnen, SchülerInnen und Eltern, entscheiden letztlich, was zum Schulprofil passt. Die Aufgabe der Externen ist somit, der „Schule ein passendes Angebot zu unterbreiten“.

Eine der Mittelschulen, die GTA als einen wichtigen Bestandteil in ihrem Schulprogramm beschreibt, sieht nur im Fall personeller Überschneidung von GTA und Fachlehrer/in sowie im Bereich des Förderunterrichts eine inhaltliche Anknüpfung an den Unterricht. Die externen PartnerInnen beschreiben ebenfalls, dass lediglich sie es sind, die auf schulische VertreterInnen zugehen. Einzelne Externe verstehen jedoch ihren Einfluss auf das GTA-Konzept bereits in der Initiierung von GTA. Die Schule konnte ihre Überlegungen, den Unterricht über den Austausch mit KooperationspartnerInnen zu bereichern, noch nicht zu einer geeigneten Kommunikationsstrategie weiterentwickeln.

Die externen PartnerInnen kooperieren, wie oben beschrieben, auch untereinander. Im Falle einer künstlerisch-handwerklichen GTA, bei der die Anbieterin trotz ähnlicher Themen der GTA und des Kunstunterrichts über die gestalterische Seite hinaus handwerkliche Kenntnisse in den Unterricht hinein vermitteln möchte, scheint jedoch die Unterstützung durch den sehr gut integrierten externen Partner, der seiner

Einschätzung nach das gesamte künstlerische Leben der Schule im Blick hat, zu fehlen. Die Unterschiedlichkeit der Einschätzungen und Positionen wird an diesem Beispiel sehr deutlich und lässt sich in abgeschwächter Form auch auf die meisten anderen Schulen übertragen. Die Abwehr der Kooperation durch die LehrerInnenschaft ist häufiges Thema bei den Externen. So wurde in einem Gymnasium das Angebot zur Unterstützung durch einen Kooperationspartner im Hinblick auf die künstlerische Abschlussarbeit in Klasse 10 durch die entsprechende Lehrerin ausgeschlagen. Die GTA-KoordinatorInnen sahen sich nicht in der Lage eine Zusammenarbeit zu vermitteln.

Lokale Bildungslandschaften

Das Konzept der lokalen Bildungslandschaften versucht, Schule und außerschulische Bildungseinrichtungen zu vernetzen. Ganztagsangebote sind ganz sicher einer erster Schritt des Aufeinander-zu-Gehens insbesondere der Schulen in das Schulumfeld. Wie beschrieben, gehen die Schulen diesen Weg größtenteils, indem sie Angebote hereinholen und als Dienstleistung nutzen, solange Interesse seitens der Schule und SchülerInnen vorhanden ist.

Eine synergetische Nutzung von Ressourcen im Sinne lokaler Bildungslandschaften zeigt sich aber über die Kontinuität von Kooperationen von Schule und sozialräumlich nahen PartnerInnen. Dabei zeigt sich, dass die Schulen tatsächlich nur teilweise im Austausch über fachspezifische bzw. -pädagogische Methoden, über Informationen aus dem sozialen Umfeld sind nur wenige an Sozialraumerkundung orientierte Projekte initiieren.

Eine synergetische Nutzung von Ressourcen innerhalb von Kooperationsbeziehungen im nahen Sozialraum wird vor allem im ländlichen Raum, in Förderschulen und Schulen mit aktiver Zusammenarbeit der (Schul-)Sozialarbeit geleistet. Ressourcen werden gerade hier wechselseitig genutzt, weil Schule darauf angewiesen ist, dass die externen AnbieterInnen, z.B. infolge der Verhaltensauffälligkeiten der SchülerInnen, in die Schule kommen oder dass sich sozialräumliche AkteurInnen in GTA engagieren, falls – wie insbesondere in Förderschulen – die Lebensweltorientierung einen konzeptionellen Schwerpunkt darstellt.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass der Austausch und auch die Zusammenarbeit von Schule mit den externen PartnerInnen ausbaufähig sind.

Sicherlich gibt es an den Schulen positive Beispiele, wo die Kooperation weit über die Absprache organisatorischer Belange hinausgeht, allerdings zeigt sich, dass die Kooperationsbilder in den Schulen in Bezug auf alle PartnerInnen nicht durchgehalten werden oder aber eine inhaltliche Einbindung überhaupt nicht anvisiert wird.

3.4.2 Passungsfähigkeit von Schule und externen PartnerInnen – Zur Kooperationskultur in Schulen

Dieses Kapitel versucht, Gründe zu finden, die das eher distanzierte Verhältnis von LehrerInnen resp. Schule und KooperationspartnerInnen erklären helfen.

Integrationsfähigkeit von Schule – PartnerInnen oder DienstleisterInnen?

Schulen beschreiben ihre Externen überwiegend als PartnerInnen. Eine Ausnahme bilden dabei professionelle GTA-AnbieterInnen, denen ein anderer, distanzierender Status zugeordnet wird.

Die externen PartnerInnen fühlen sich von der Schule dagegen meist sowohl als PartnerInnen als auch als DienstleisterInnen verstanden. Die wenigsten Externen empfinden ihre Beziehung zur Schule als vollständige Integration (vgl. Kap. 3.4.1). Das Kooperationsverhältnis gelingt aus Sicht der KooperationspartnerInnen, wenn es von Integrationsfähigkeit, d.h. von Gegenseitigkeit, Vertrauen und Gemeinsinn, bestimmt wird. Desinteresse und Angst vor Veränderung von Seiten der Schule behindern dagegen die Kooperation und werden von Seiten der Externen mit dem Gefühl, bloße DienstleisterInnen zu sein, verbunden. Ob sich die Externen integriert oder nicht-integriert fühlen, spielt für ihre Zufriedenheit allerdings eine eher untergeordnete Rolle. Vielmehr fühlen sie sich in einem überwiegend unklaren Verhältnis zur Schule.

Externe PartnerInnen sind oft der Meinung, sie stünden außerhalb der Schulgemeinschaft (GTA am Nachmittag, wenig Anbindung an Schulalltag), fühlen sich gleichzeitig oft auch integriert. Diese Einschätzung ist vom spezifischen Verhältnis und der kommunikativen Praxis der GTA-KoordinatorInnen und den einzelnen externen PartnerInnen abhängig und von Schule zu Schule verschieden.

Aus Sicht der außerschulischen PartnerInnen entsteht das Gefühl, als schulfremd und bloße AnbieterInnen eines Angebotes verstanden zu werden, wenn es – trotz prinzipieller Offenheit der Schule, d.h. trotz Interesse an Erfahrungen aus den GTA –

an eigenem Engagement der schulischen VertreterInnen und an Einbindung in die Schulgemeinschaft oder die Schulprogrammarbeit fehlt. Ein externer Partner beschreibt dies so: „Lehrer kommen nicht und sagen, wir würden dich gern einbinden“. Die Schule begründet dies u.a. mit einem ausreichenden beiderseitigen Gewinn – für die Schule an Öffentlichkeit und für die externen PartnerInnen an finanziellem Ertrag. Für die Auseinandersetzung über Probleme seien beide Seiten grundsätzlich offen. Daher sehen sich auch die externen PartnerInnen weniger als DienstleisterInnen denn als PartnerInnen. Dies spiegeln auch die SchulvertreterInnen so.

Eine Schulvertreterin (Schule E) beschreibt dieses ambivalente Verhältnis so:

„Als reine Dienstleister würde ich die externen Anbieter auf keinen Fall sehen, weil wir uns ja auch austauschen, wenn es Probleme gibt und uns gegenseitig helfen. Und wir haben ja auch etwas davon als Schule. Also wir sind Partner, Mitarbeiter. Wir haben ja die GTA der Externen in unseren Tag der offenen Tür voll mit einbezogen. Und damit ist das für uns ja auch etwas zum Popularitätsgewinn und für die ist es etwas auch zum Arbeiten und Geldverdienen. Und die Schüler haben ja auch generell etwas davon. Deshalb würde ich das nicht als Dienstleistung sehen. Es sind Partnerschaften, die hier laufen. ... Es läuft, ganz einfach.“

Von schulischer Seite werden hinsichtlich der Kooperationsbeziehungen Differenzierungen unter den externen GTA-AnbieterInnen anhand der Kooperationsdauer und der finanziellen Mittel getroffen. Einige Externe seien PartnerInnen, da die Schule auf eine lange Zusammenarbeit mit ihnen zurückblicken kann. Je höher jedoch die Honorare seien, desto eher würden die Externen als DienstleisterInnen verstanden, bei denen von schulischer Seite auch höhere Qualitätskriterien zugeordnet würden.

Diskontinuität

Diskontinuität stellt – wie bereits in der Dimension Zugang – einen weiteren Aspekt der Zusammenarbeit dar, der sich kommunikations- und kooperationsbeschränkend auswirkt. Dazu zählt die Einbindung Dritter in die Kooperationsbeziehung. Wenn also Schule kommunale Ressourcen (Räume, Material etc.) nutzt oder wenn die externen PartnerInnen an der Schule durch unselbständige Erwerbstätige vertreten werden, entsteht ein organisatorischer Mehraufwand, um die Vorstellungen der KooperationspartnerInnen des GTA umzusetzen.

So wirkt sich in einem der Fälle die institutionelle Einbindung der Stadt als dritter Akteurin hemmend auf die Partnerschaftlichkeit des Kooperationsverhältnisses aus.

Hier kann die externe Partnerin nicht auf Materialien in der Turnhalle zugreifen, da die Turnhalle kommunal und nicht von der Schule selbst verwaltet wird.

Von den Externen, die als Angestellte auftragnehmender Institutionen, bspw. Musikschulen, an der Schule tätig sind, wird in mehrere Interviews problematisiert, dass die Anforderungen an ihre Arbeit nicht nur zwischen ihnen und der Schule ausgehandelt werden, sondern oft an den Richtlinien ihrer ArbeitgeberInnen ausgerichtet werden müssen – d.h., „man hänge in der Luft“, wenn der Kontakt zur GTA-Koordinatorin und zur Schulleitung nicht so gut wäre. Die Positionierung zwischen Arbeitgeber und Schule sei insbesondere in der Anfangsphase der GTA-Tätigkeit schwierig.

In mehreren Schulen wird das Verhältnis von LehrerInnen und externen AnbieterInnen als angespannt und ambivalent beschrieben. Als Ursache benennen externe PartnerInnen den häufigen Wechsel des Personals bei externen GTA. Die Fülle an Angeboten ist für die LehrerInnen schwer überschaubar.

Die erstgenannten finanziellen und organisatorischen Aspekte, die die Integrationsfähigkeit der Kooperationsbeziehung beeinflussen (Gegenseitigkeit, Vertrauen, Gemeinsinn), schließen sich jedoch an die grundsätzliche Frage nach der Passungsfähigkeit von Ganztagsangeboten an das Schulkonzept an.

Abbild außerschulischer Realität?

Den Aussagen von SchulvertreterInnen ist zu entnehmen, dass sie GTA externer PartnerInnen als verkleinertes Abbild bestehender gesellschaftlicher Angebote (z.B. in Vereinen oder Musikschulen) verstehen. Die teilweise nur unzureichende Organisation eines spezifischen Ermöglichungsraumes in der Schule stellt jedoch die Effektivität und den Nutzen des GTA in Frage. Bspw. wird ein Fechttraining statt wie im Verein als Einzeltraining im Rahmen von GTA als Gruppentraining angeboten. Oder es wird eine Bläsergruppe mit vier verschiedenen Instrumenten statt jeweils nur einem Instrument (wie in der Musikschule) angeboten.

Da die konzeptionell angelegte spezifisch lebensweltliche Ausrichtung der GTA die Verknüpfung von Unterricht und außerunterrichtlichen Aktivitäten, den Wechsel von schulischen und außerschulischen Lernorten und Lerngelegenheiten sowie (die gemeinsame Konzeptentwicklung u.a. mit außerschulischen PartnerInnen und) das Verständnis von Schule als Teil einer lokalen Bildungslandschaft umfasst (s. Kap.1.1.), stellt sich die Frage, ob die bloß organisatorische Integration bestehender

gesellschaftlicher Angebote in Kleinformate nicht dem Konzept von GTA widerspricht, da sie durch ihren additiven Charakter eine partielle Überforderung von Schule, PartnerInnen und SchülerInnen darstellt.

Eine Integration außerschulischer Lebenswelt in Schule kann demzufolge nur gelingen, wenn:

- Schule und externe PartnerInnen Engagement für eine aktive Kooperationsgestaltung einbringen,
- Schule die Höhe der Aufwandsentschädigung für die Externen auch zugunsten der Qualität des Angebots billigt und diese im Gegensatz zu einer möglichst großen Zahl an GTA einkalkuliert,
- der Stellenwert des GTA im Schulkonzept, d.h. die Spezifika des GTA im Gegensatz zu Angeboten von Vereinen, Musikschulen, freien Trägern der Jugendhilfe etc., die nicht im schulischen Kontext stattfinden, zu klären,
- die Externen in die Schulgemeinschaft bzw. die Schulprogrammarbeit eingebunden werden,
- eine gut strukturierte Verteilung von Angeboten einschließlich der Vermittlung an die LehrerInnen-, SchülerInnen- und Elternschaft vorliegt,
- eine kontinuierliche Zusammenarbeit über mehrere Schuljahre erfolgt.

Konflikte in der Kooperation

Neben der Integrationsfähigkeit der Kooperation, die die Positionierung in der Bildungslandschaft, Rollenerwartungen an Schule und außerschulische PartnerInnen und damit einhergehende Konflikte beschreibt, entstehen zwischen den KooperationspartnerInnen Konflikte, die nicht die Rollenerwartungen betreffen, sondern die pädagogische Qualifikation, die Kommunikation und die organisatorischen Rahmenbedingungen.

Die Einschätzungen zur Konfliktbehaftheit der Kooperation ergeben das Bild einer überwiegend konfliktfreien Zusammenarbeit. Die GTA-KoordinatorInnen reflektieren ihre Einstellung unter dem Motto „Wir haben eigentlich immer alles möglich gemacht“. Nachfragen zu Honorarverhandlungen bis hin zu Planungsunsicherheiten der Externen durch reduzierten und modifizierten Förderumfang im Laufe der Antragstellung verhinderten oder verkleinerten dauerhaften Probleme.

An einigen Schulen treten, insbesondere im Fall Eltern sind als GTA-LeiterInnen tätig, Motivierungsprobleme auf, die auf fehlende pädagogische Ausbildung bzw. geringe

Erfahrungen zurückgeführt werden. Im Fall einer musikalischen GTA beschreibt der Anbieter nach den ersten GTA-Stunden abnehmende Motivation bei mehr als der Hälfte der Teilnehmenden, wenn diese ihre Vorstellungen mit den realen Anforderungen abgleichen müssen. Es sei für „Schüler und mich ätzend, dass zwei Jahre dann durchzuziehen“, so der GTA-Leiter. Die geringe Motivation behindere alle Beteiligten. Anders wäre dies in einer Musikschule oder anderen „profitorientierten“ Angeboten, weil dort die Kinder einerseits hochmotiviert sind und andererseits bei beginnender Desinteresse eine Beendigung der Zusammenarbeit möglich ist. Viele der befragten KooperationspartnerInnen erachten demzufolge eine kürzere Bindungszeit an ein GTA als sinnvoll (z.B. vierteljähriger Probeunterricht statt der Festlegung der Teilnahme auf ein Jahr), sehen allerdings auch, dass ständiger Schülerwechsel den Fortgang eines GTA gleichfalls behindern würde. Inwieweit Desinteresse seitens der SchülerInnen besser durch ausgebildete PädagogInnen bewältigt werden, kann an dieser Stelle nicht geprüft werden. Klar ist allerdings, dass der offene Zugang zu GTA im Sinne des „Ich probier mal!“ durchaus problematisch wird, wenn die Kinder und Jugendlichen merken, dass das Angebot nicht ihren Interessen entspricht bzw. sie die Lust verlieren.

Die Motivations- und Disziplinprobleme sind zum Teil auch darauf zurückzuführen, dass schulische VertreterInnen davon ausgehen, Externe hätten zumeist eine pädagogische Ausbildung bzw. Vorerfahrung, so dass „klar ist, wie man mit Kindern umgeht“. Die Schulen verlangen (s.o.) meist keine Referenzen, sondern überprüfen die pädagogischen Kenntnisse in der Praxis, indem SchülerInnen bspw. Feedback geben können. Die pädagogische Qualifikation der Externen muss nach Meinung der Schulen offen bleiben, da das GTA-Budget erst für Angebote der LehrerInnen in Anspruch genommen wird. Schule orientiert sich somit im Auswahlprozess daran, wie viele LehrerInnen GTA anbieten können, damit die Mittel in der Schule bleiben können und durchsuchen erst anschließend mit den verbliebenen Mitteln die Angebote Externer nach interessanten Offerten.

Auch die VertreterInnen des SMK schätzen, dass Probleme und Konflikte dadurch entstehen, weil externe AnbieterInnen nicht der Schulsituation angemessene Vorstellungen über die Wissensvermittlung bzw. die SchülerInnen selbst haben. So z.B. wenn die SchülerInnen nicht wie erwartet reagieren, passiv sind oder die AG stören, oder wenn die SchülerInnen keine Motivation haben, weil sie „gezwungen“ wurden, das GTA zu besuchen. Hier sei eine Rückkopplung an die Schule wichtig, damit das Problem schulintern gelöst werden kann.

Andere AnbieterInnen – die so genannten „IndividualistInnen“ – bieten fachlich und pädagogisch gute GTA an, haben jedoch Probleme mit den formalen Rahmenbedingungen wie Abrechnungen etc. oder technischen Voraussetzungen an der Schule (z.B. Microsoft-Software statt Linux). Die schulischen VertreterInnen sind der Auffassung, dies sei „nicht immer einfach, aber unterm Strich zählt ja, was sie mit den Kindern machen“.

Abgleich des Bildungsverständnisses und der längere Hebel

Gleichwohl die befragten ExpertInnen aus den Bereichen Administration und Beratung dem Abgleich der Bildungsverständnisse von Schule und KooperationspartnerInnen eine wichtige Rolle zuordnen, spielt diese Frage in der Kooperationspraxis der Schule eine eher nachgeordnete Rolle. Dies in zweierlei Hinsicht: Einerseits gibt es in den Schulen eine enorme Offenheit und Freiheit für die externen PartnerInnen, ihr Angebot zu gestalten. Eine Rückbindung an schulische Bildung findet hier so gut wie nicht statt. Andererseits gibt es Schulen, die externe PartnerInnen nur einsetzen, wenn diese im Sinne der Schule tätig werden. In beiden Fällen wird ein Abgleich möglicherweise unterschiedlicher Bildungsauffassungen verhindert, da entweder beide KooperationspartnerInnen ihrem jeweiligen Bildungsverständnis folgen oder den Externen das Bildungsverständnis der Schule auferlegt wird.

Grundsätzlich zeigt die Kooperationspraxis, dass die Schule in der Zusammenarbeit mit ihren PartnerInnen am „längeren Hebel sitzt“. Schule entscheidet, wer, womit und wie lange jemand mit Ganztagsangeboten tätig wird. Auch wenn die Kooperationspraxis in den meisten Fällen als partnerschaftlich beschrieben wird, befinden sich insbesondere professionelle GTA-AnbieterInnen in einem Abhängigkeitsverhältnis, welches sie einen Balanceakt versuchen lässt, der zwischen „den Kinder gefallen“ und „der Schule genügen“ angesiedelt ist. Diese Abhängigkeit ist dabei hemmend für eine Zusammenarbeit auf gleicher Augenhöhe bzw. für einen wirklichen Erfahrungsaustausch und Lernprozess für beide Seiten, da immer die Möglichkeit der einseitigen Kündigung der Zusammenarbeit im Raum steht bzw. stehen kann.

3.4.3 Reflexion und Evaluation der GTA externer PartnerInnen

Auch wenn die schulinterne Evaluation der Ganztagsangebote nicht im Fokus der Arbeit steht, gibt es Verknüpfungspunkte zu dieser Studie dann, wenn sich die Evaluation auf die Arbeit externer PartnerInnen konzentriert oder KooperationspartnerInnen in die schulinterne Befragung und Auswertung einbezogen werden. Zu prüfen ist, wie stark die An- und Einbindung externer PartnerInnen in die Evaluation in den untersuchten Schulen tatsächlich ist.

Die Evaluation der Ganztagsangebote durch die Schule wird von der Förderrichtlinie GTA eingefordert, da die schulinterne Evaluation Teil des Folgeantrags ist („Folgeanträge beinhalten fundierte Aussagen zur schulinternen Evaluation der Ganztagsangebote.“, FRL GTA, S.2). Sie ist notwendig, damit die AntragsprüferInnen in den Sächsischen Bildungsagenturen eine Rückmeldung zum Erfolg der Ganztagsangebote der Schulen haben und darauf aufbauend über die Neubewilligung der schulischen Ganztagskonzepte entscheiden können.

Die Vorgaben seitens des Gesetzgebers sind dabei in der Förderrichtlinie sehr allgemein formuliert und werden in der Handreichung zur Förderrichtlinie folgendermaßen präzisiert:

„Die Evaluationsergebnisse sind bei Folgeanträgen in der Anlage zum Antrag beizufügen. Zu den Ausführungen gehören sowohl statistische Angaben als auch pädagogische Erläuterungen zum Erreichten oder noch nicht Erreichten. Der Evaluationsbericht sollte nicht als Rechenschaftslegung oder unnötiger Schreibaufwand verstanden werden, sondern als ehrliche Reflexion über das Geleistete. An dieser Stelle zeigt sich auch, ob Ziele spezifisch und klar, messbar, ausführbar, relevant sowie terminiert (SMART) formuliert wurden.

Es ist zu überdenken, welche der oft vielfältigen und umfassenden Ziele im Förderantrag überprüft werden. Eine Schwerpunktsetzung ist sicherlich hilfreich. Die Evaluation dient im Qualitätskreislauf als wichtiger Bestandteil für die Weiterentwicklung der Angebote. Für die Frage, welche Instrumente und Methoden für die Evaluation verwendet werden können, bieten eine Materialsammlung zu Methoden der schulinternen Evaluation der Servicestelle Ganztagsangebote sowie die Internetseiten des Sächsischen Bildungsinstituts Hilfestellung.“ (Handreichung zur FRL, S.9)

Die Evaluation der Ganztagsangebote einer Schule ist notwendig, wenn auch weiterhin Fördermittel für die Einrichtung fließen sollen. Aber nicht nur aus förderpolitischer Sicht ist eine Bewertung und Beurteilung von GTA notwendig. Auch für die Schulen selbst sollte die Evaluation von Interesse sein, da hierdurch Erkenntnisse gewonnen werden können, die die Ausgestaltung und Entwicklung der Schule und des Schullebens verbessern und voranbringen können. Dabei sollten

auch den Kooperationen mit externen PartnerInnen bzw. deren GTA Aufmerksamkeit erhalten. Dies auch deshalb, weil die Kooperationspraxis – wie oben beschrieben – teilweise wenig intensiv und nur punktuell ist. Es lassen sich mit Methoden der Evaluationsforschung Einblicke in die GTA-Praxis externer PartnerInnen gewinnen, deren Arbeit z.B. außerhalb des direkten Schulumfeldes stattfindet (z.B. in Werkstätten oder Musikschulen) und somit ein direkter Einblick bzw. ein direktes Feedback nur eingeschränkt möglich ist.

Die schulinterne Evaluation ist allerdings für jede Schule ein schwieriges Unterfangen, da sie zeitaufwendig und anspruchsvoll ist. In den Schulen läuft Evaluation als Thema zumeist „nur nebenher“. GTA-KoordinatorInnen und in seltenen Fällen eigens gebildete Evaluations-Steuergruppen leisten diese Arbeit neben ihrer eigentlichen Lehrtätigkeit. Weiterhin bedarf Evaluation einer Reihe von Methodenkenntnissen – dies sowohl bei der Auswahl und Erstellung geeigneter Instrumente, als auch bei der Auswertung und Interpretation der Ergebnisse. Dabei spielt es nur eine untergeordnete Rolle, ob die Schulen quantitativ ausgerichtete, also „auszählbare“ oder qualitative Instrumente (z.B. Gruppendiskussionen) zur Bewertung und Beurteilung des Ganztagskonzepts wählen. Nur in den seltensten Fällen dürften die LehrerInnen diese Kenntnisse in einem ausreichenden Maße besitzen, ohne sich intensiv mit diesem Thema auseinandergesetzt zu haben.

Eine weitere Schwierigkeit besteht darin, dass – wenn die Arbeit der GTA-Verantwortlichen (also auch der externen PartnerInnen) geprüft werden und dies auch in die Gestaltung des GTA-Konzepts einfließen soll – die Ergebnisse der Evaluation erst spät im Schuljahr vorliegen und dann bereits die Folgeanträge gestellt sind. Somit sind kurzfristige Änderungen (z.B. andere GTA-LeiterInnen) dann nur schwer möglich. Das Problem ist allerdings weniger schwerwiegender, wenn die Zusammenarbeit mit den GTA-Verantwortlichen auf Langfristigkeit angelegt ist, also die Auswahl entsprechend sorgfältig erfolgte bzw. wenn das Schulkonzept weniger auf Angebote abzielt als vielmehr auf schulinterne Veränderungen, wie Rhythmisierung des Schulalltags.

Auch wenn für viele Schulen die Evaluation des Ganztagsangebotes aus oben genannten Gründen eher als „notwendiges Übel“ eingeschätzt wird, zeigen insbesondere die externen PartnerInnen ein Interesse an Feedback der Schule bzgl. ihrer Arbeit. Der Wunsch nach Beurteilung der eigenen Arbeit wird dabei mit einer gewissen Unsicherheit begründet, ob das Angebot gut ist bzw. den Ansprüchen der Schule genügt. Eine der befragten KursleiterInnen äußert bspw. den Wunsch, die

Meinung auch derjenigen Kinder zu erfahren, die das Angebot nicht nutzen, um es wenn möglich deren Vorstellungen anzupassen.

Evaluationspraxis und Einbezug externer PartnerInnen

Die Evaluationspraxis der Schulen bzw. der Einbezug externer PartnerInnen lässt sich im Rahmen der Studie folgendermaßen zuspitzen:

1. Externe PartnerInnen werden nur selten in die Evaluation einbezogen,
2. Externe PartnerInnen sind nur selten Objekt bzw. Thema der Evaluation, und
3. Externe erhalten nur selten ein Feedback über die Evaluationsergebnisse.

Auch wenn an einigen Schulen nur wenige externe PartnerInnen tätig sind, die SchülerInnen die HauptadressatInnen der GTA darstellen und sich Evaluation folglich auf die Befragung dieser konzentriert, zeigt sich ein ungenügender Einbezug der Externen in den Evaluationsprozess der Schule. Das heißt, externe PartnerInnen werden nur selten durch die Schule nach Erfahrungen mit den SchülerInnen, der Arbeit in den GTA oder zu der Kooperationspraxis mit der Schule befragt.

Viele der befragten externen PartnerInnen wissen überhaupt nicht, ob eine Evaluation der GTA stattgefunden hat bzw. wer dafür zuständig ist: „Der Evaluator im Hintergrund ist mir noch eine schwarze Person, die ich nicht einschätzen kann.“ (Interview A exP)

Von Seiten der Schulen, die ihre externen PartnerInnen nicht in den Evaluationsprozess einbeziehen, wird dabei argumentiert, dass es keine Notwendigkeit zum Einbezug gäbe, solange „keine Beschwerden kommen bzw. nichts passiert“. Diese sicherlich naive Einstellung zur Qualitätssicherung schulischer Ganztagsangebote kommt möglicherweise daher, dass Ganztagsangeboten externer PartnerInnen hier nur wenig Bedeutung zugemessen wird bzw. bereits die Teilnehmerzahlen eines Angebotes als Qualitätskriterium ausreichen (siehe weiter unten).

Die befragten externen PartnerInnen sagen weiterhin, nur selten Objekt der Evaluation zu sein.

Externer Partner Schule B: „Bis jetzt kam noch keiner und hat sich reingestellt und mein Angebot angeguckt und hat gesagt: das ist gut, das ist gut, aber das ist Scheiße und das. Das ist ja, was ich gerne hätte.“

Da die schulinterne Evaluation ein zusätzliches und arbeitsintensives Instrument der Qualitätssicherung und -entwicklung darstellt, berichten einige der befragten Schulen, dass sich die Fragestellungen vor allem auf die Abfrage der Wünsche und Interessen der SchülerInnen und Eltern konzentrieren. Fragen nach der Beurteilung besuchter GTA werden eher vernachlässigt. Insofern ist klar, dass die Arbeit der externen PartnerInnen nur sehr randständig thematisiert wird.

Nur wenige Schulen informieren zudem ihre PartnerInnen über die Ergebnisse der Evaluation. In einigen der untersuchten Schulen wussten die Externen weder, ob eine Evaluation stattgefunden hat, noch welche Ergebnisse sie erbracht hat. Das fehlende Feedback stellt für die externen PartnerInnen einen großen Unsicherheitsfaktor dar.

In einer der untersuchten Schulen werden die externen PartnerInnen dagegen auf einem Treffen der GTA-Verantwortlichen zu Anfang des Schuljahres auch über die Ergebnisse der Evaluation informiert. Aber auch an den anderen Schulen versuchen die externen PartnerInnen ein Feedback zu ihrer Arbeit zu erhalten. Gelegenheit dazu bietet sich vor allem auf Schulfesten und -veranstaltungen, auf denen Externe und die GTA-Koordinatoren vertreten sind und in Kontakt kommen können.

Formen der Evaluation

Auch wenn die Schulen ihre externen PartnerInnen nur ungenügend in die Evaluation einbinden, wird an den Schulen eine Reihe an Evaluationsinstrumenten genutzt.

Die Erstellung und Anwendung dieser Evaluationsinstrumente obliegt dabei zumeist den GTA-KoordinatorInnen der Schulen. Nur selten besitzen Schulen eine Steuergruppe, die sich speziell um die Evaluation der Schule bzw. der Ganztagsangebote kümmert. Diese Gruppen von LehrerInnen (teilweise unter Beteiligung von ElternvertreterInnen) erarbeiten gemeinsam die Fragebögen für die Erhebung und sichern ab, dass die Ergebnisse der Untersuchungen in das GTA-Konzept zurückgespiegelt werden.

Viele Schulen wenden direkt für die Evaluation entwickelte und durchgeführte Maßnahmen und Instrumente an (Fragebogen, Feedbackbogen, Hospitation etc.). Daneben werden von den GTA-KoordinatorInnen aber auch Aktionen und Ereignisse (z.B. „Prüfung“ der GTA-Vorführungen auf Schulfesten) einer Art Sekundäranalyse unterzogen. Auch wenn diese Möglichkeiten nicht systematisch angewandt werden, haben sie den Vorteil, dass sie zeitsparend und direkt „erhoben“ werden können.

Am häufigsten werden in den Schulen Fragebögen zur Erhebung von Meinungen und Einstellungen eingesetzt. Diese sind zumeist an die SchülerInnen und in einigen Fällen auch an die Eltern gerichtet und sollen Bedarfe und Wünsche erfragen, denen in Ganztagsangeboten entsprochen werden sollen. Die Fragebögen dienen also auch als Grundlage für die Entwicklung des schulischen Ganztagskonzepts. Daneben wird auch die Zufriedenheit mit dem Ganztagsangebot der Schule erfragt.

An einigen Schulen wird die Evaluation jedes Schuljahr – so wie in der Handreichung zur FRL GTA empfohlen – nur auf ein bestimmtes Evaluationsziel hin ausgerichtet. Diese Schwerpunktsetzungen sind notwendig, um den Aufwand für die Evaluation zu begrenzen. Nur eine der sechs befragten Schulen gab an, dass auch die externen PartnerInnen über Fragebögen erreicht und auf ihre Erfahrungen und Erwartungen hin abgefragt wurden. Eine der Schulen gibt so genannte Feedbackbögen an ihre externen PartnerInnen aus, um deren Erfahrungen und Einschätzungen zu erfahren. Dabei spielt auch die Zufriedenheit der PartnerInnen mit der Schule eine Rolle. Allerdings finden es die externen PartnerInnen schade, dass sie kein Feedback über die Ergebnisse dieser Externen-Befragung erhalten haben.

Als wichtigste Rückmeldung für die Schulen gelten die Meinungen der SchülerInnen. Diese werden an einigen Schulen auch informell und dabei relativ unsystematisch und lediglich punktuell über so genanntes „Schülerfeedback“ erhoben. Hierbei werden die SchülerInnen von den GTA-Verantwortlichen verbal über die GTA befragt. Diese Rücksprache mit den Kindern hilft den GTA-Verantwortlichen, Rückschlüsse auf die Wirkung der GTA und die der GTA-Verantwortlichen auf die SchülerInnen zu ziehen.

Hospitation der GTA externer PartnerInnen geschieht in allen der untersuchten Schulen. Allerdings finden die Besuche, aufgrund der fehlenden Zeitressourcen der GTA-KoordinatorInnen meist sehr selten statt. Ziel dieser Hospitationen ist dabei ein Erleben der PartnerInnen und SchülerInnen in den Ganztagsangeboten. Anlass solcher Besuche sind zumeist organisatorische Absprachen. Die Vertreterin einer Schule äußerte in Bezug auf die Seltenheit der Besuche, dass die Angebote der externen PartnerInnen zum Freizeitbereich gehören und dort auch keine Noten vergeben werden. Sie schlussfolgerte, dass daher eine Kontrolle dieser GTA nicht vordringlich wäre.

Relativ oft geben befragte SchulvertreterInnen und PartnerInnen an, dass die Präsentation oder Aufführung der GTA-Ergebnisse (z.B. an Tagen der offenen Tür oder

Schulfesten) dazu genutzt werden, dass die Schule Einblick in die Arbeit der externen PartnerInnen nimmt und ihnen ein Feedback gibt.

Externer Partner Schule B: „Es war immer so, dass die uns damit auch ein bisschen wieder korrigiert haben. Wenn das z.B. langweilig war oder ob es Sachen waren, die man so nicht zeigen kann.“

Eine besondere Form der Rückkopplung von Bewertungen und Beurteilungen der Eltern an die Schule ist ein einmal jährlich stattfindender „GTA-Elternabend“ in Schule E. Diese Veranstaltung ist direkt an die Eltern gerichtet, deren Kinder ein oder mehrere GTA besuchen. Dieses Forum wird genutzt Fragen, Probleme und Anregungen seitens der Eltern zu diskutieren und in Folge in das GTA-Konzept der Schule zu überführen. Auch wenn die Resonanz der Eltern als nicht übermäßig groß beschrieben wird (etwa 30-40% der Eltern der Klassenstufe 5 und 6 nehmen teil), beurteilen die SchulvertreterInnen diese Veranstaltung als sehr positiv, da hier ein direkter Austausch bzw. ein direktes Feedback möglich ist.

Eine weitere Form, die Arbeit der externen PartnerInnen zu prüfen, stellen so genannte „Kurshefte“ dar, die den KooperationspartnerInnen ausgehändigt werden. In diesen Heften sollen die Teilnehmerzahlen und die GTA-Geschehnisse notiert werden. Dieses Arbeitsmaterial wird insbesondere für die Abrechnung der geleisteten Arbeit der PartnerInnen genutzt.

Die meisten der skizzierten Formen der Beurteilung der Arbeit von externen PartnerInnen bzw. des gesamten GTA-Konzeptes erfassen in den untersuchten Schulen die Wünsche und Interessen der SchülerInnen und Eltern. Nur selten werden in den schulinternen Evaluationen auch Fragen behandelt, die auf die pädagogische Eignung der GTA-Verantwortlichen bzw. Umsetzung der Themen abzielen.

Diese Einschränkung der Fragestellung auf zumeist quantitativ orientierte Themen (z.B. Teilnehmerzahlen oder Wünsche für weitere GTA) spiegeln sich auch in den Indikatoren, die die untersuchten Schulen für eine erfolgreiche Durchführung der GTA (der externen PartnerInnen) ansetzen.

Indikatoren für den GTA-Erfolg

Es soll gefragt werden, welche Indikatoren die Schulen nutzen, um den Erfolg eines durchgeführten GTA zu beurteilen. Diese Fragestellung ist auch für die externen KooperationspartnerInnen von Bedeutung, da die Ergebnisse einer

Indikatorenanalyse für die Entscheidung zur Angebotsweiterführung genutzt werden können.

Erwartungsgemäß nennen die befragten GTA-Verantwortlichen die TeilnehmerInnenzahl eines GTA als den wichtigsten Beurteilungsfaktor:

GTA-Koordination Schule A: „Ein untrügliches Zeichen, ob eine AG oder ein Projekt erfolgreich ist oder nicht, sind auch die Teilnehmerzahlen. Natürlich nicht über den Kamm geschert, also ein Physikzirkel Klasse 11 muss jetzt keine 15 Leute haben. Das wäre sicherlich kontraproduktiv. Aber wir sehen ja, wie viele Kinder sich anmelden und wie viele dann auch dabei bleiben oder beim nächsten Projekt nicht mehr dabei sind. Auch daraus lassen sich letztlich Schlüsse auf die Qualität ziehen.“

GTA-Koordination Schule E. „Das beste Feedback ist immer der Andrang an ein Angebot. Wenn ein Angebot beliebt ist, dann läuft es gut.“

Auch die externen PartnerInnen schätzen, dass für die Schulen die TeilnehmerInnenzahlen in erster Linie für die Fortführung einer Zusammenarbeit verantwortlich sind – letztlich ist dies auch für die externen KooperationspartnerInnen ein wichtiger Indikator in Bezug auf ihr eigenes GTA.

Neben dem Erreichen von Mindestteilnehmerzahlen gilt die „Qualität des Angebotes“ vielen Schulen als wichtiges Kriterium der Bewertung. Es zeigt sich dabei allerdings, dass einige Schulen diesen Indikator nicht genauer untersetzen. Auf diese Weise bleibt die Beurteilung der Qualität nur ein schwammiges und unklares Beurteilungskonstrukt. Ein Grund für diese Unklarheit ist sicherlich auch, dass die Qualität eines GTA nicht wirklich als Evaluationsziel genutzt wird und daher noch nicht in messbare Merkmale übersetzt ist. In Schule A wird die Qualität bzw. der Erfolg eines GTA wie folgt formuliert: „Es gibt ein Projektziel – an dessen Formulierung auch die Schüler beteiligt sind – und wenn dieses erreicht ist, ist das der Indikator für eine erfolgreiche Arbeit.“ Hier zeigt sich, dass die Beurteilung eines GTA durchaus auch jenseits der TeilnehmerInnenzahlen geschieht und je nach Thema und Anspruch eines GTA differenziert wird.

Als untrügliches Zeichen der Qualität eines GTA werden sichtbare Lernerfolge bei den SchülerInnen angesehen (z.B. Umgang mit Kamera nach Besuch des GTA „Video“). In diesen Fällen merken die LehrerInnen im Unterricht, dass sich die SchülerInnen Dinge außerhalb angeeignet haben. Als Zeichen für die Qualität bzw. den Erfolg eines Angebotes wird auch die erfolgreiche Teilnahme der SchülerInnen an Wettbewerben und Wettkämpfen betrachtet. In einer der untersuchten Schulen wird dies auch als Ziel einzelner GTA an die externen PartnerInnen herangetragen.

„Das ist bei uns auch so ausgeschrieben, dass die Erfolge im ersten Modul eben an der Teilnahme an Wettbewerben gemessen werden.“ (GTA-Koordination Schule A)

Folgen der Evaluation

Alle befragten Schulen geben an, dass die Ergebnisse der Evaluation in die Entwicklung und Ausgestaltung der GTA-Konzeption einfließen. Dies bezieht sich dabei aber vor allem auf die Gestaltung neuer Angebote. Da nur in wenigen Fällen die Arbeit der externen PartnerInnen evaluiert wird, ist davon auszugehen, dass Evaluationsergebnisse kaum Einfluss auf die Entwicklung der Kooperationsbeziehung bzw. die Durchführung weiterer GTA durch den Externen haben. Entweder ist ihre Arbeit nicht Teil des Evaluationsprozesses oder aber die Evaluationsergebnisse liegen erst so spät vor, dass die Folgeanträge schon gestellt sind.

Alle untersuchten Schulen berichten übereinstimmend, dass die Kooperationen mit den externen PartnerInnen bereits seit mehreren Jahren bestehen bzw. auf Langfristigkeit angelegt sind. Nur äußerst selten scheiden externe PartnerInnen mit ihren Angeboten aus. Geschieht dies dennoch, geben die Schulen insbesondere organisatorische Gründe an (Kosten-Nutzen-Abwägungen, schlechte Passfähigkeit mit Stundenplan etc.).

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die Angebote externer PartnerInnen nur selten über die Teilnehmerzahlen hinaus in die Evaluation der Schulen eingebunden sind. Auch die Rückmeldung der Evaluationsergebnisse an die PartnerInnen ist unzureichend, in Anbetracht der thematischen Ausrichtung allerdings verständlich. In einigen Schulen gibt es durchaus Ansätze, auch die Erfahrungen der Externen systematisch zu erheben, um diese in die Entwicklung der GTA-Konzeptionen einfließen zu lassen.

Es zeigt sich auch beim Thema „Beurteilung und Bewertung“, dass die Angebote der externen PartnerInnen vielfach zu wenig ernst genommen werden und „nebenher laufen“. Auf diese Weise haben die KooperationspartnerInnen viele Möglichkeiten und Freiheiten bei der Gestaltung ihrer Angebote. Dies allerdings zu Lasten eines umfassenden Feedbacks über ihre Arbeit.

4. Zusammenfassung und Fazit

Ziel der vorliegenden Arbeit ist es, den Ist-Stand der Kooperationen von Schulen mit ihren externen PartnerInnen im Rahmen von GTA in Sachsen zu beschreiben sowie die Gelingensbedingungen bzw. Hemmnisse für die Zusammenarbeit herauszustellen.

In den vorangegangenen Kapiteln haben wir versucht, die Kooperationspraxis auf Grundlage der sechs untersuchten Schulen in einer vom Einzelfall abstrahierenden Form anhand der jeweiligen GTA-Konzepte, Intentionen der Einbindung externer PartnerInnen, der Zugänge dieser in die Schulen sowie der Facetten des Austauschs und der Zusammenarbeit darzustellen. In den Fallbeschreibungen der Schulen (Kap. 5) wird die Praxis der einzelnen Schulen beschrieben und gezeigt, unter welchen Bedingungen die Kooperationen mit außerschulischen PartnerInnen vor Ort realisiert werden.

Einige Hinweise, welche Faktoren fördernd oder hemmend auf die Kooperationsbeziehungen wirken, wurden im Text bereits beschrieben. Diese sollen am Ende dieses Abschnittes noch einmal aufgenommen und ergänzt werden. Zuvor werden die wichtigsten Ergebnisse der Studie zusammengefasst.

Die Konzeptualisierung der Schulen für Ganztagschule bzw. Ganztagsangebote wird stark von den Vorgaben der Richtlinie zur Förderung von Ganztagsangeboten bestimmt. So schlägt sich in Sachsen, anders als in anderen Bundesländern, die Freiwilligkeit zur Teilnahme an Ganztagsangeboten in der Angebotsstruktur nieder. In der Regel finden GTA für interessierte SchülerInnen in Kursform nach Unterrichtsende statt. Infolgedessen wird schulische Ganztagsgestaltung überwiegend als zusätzliches Angebot verstanden und weniger als Ermöglichungsraum für die (Um-)Strukturierung von Schule und Schulalltag.

Auch die MitarbeiterInnen des SMK bestätigen diese Einschätzung:

Interview SMK 2: „Wenn man sich ein paar Schulhomepages in Sachsen anschaut und die GTA-Fächer sieht, dann ist das ganz oft, dass der Eindruck nach wie vor besteht, dass das ein anderes Arbeitsgemeinschaftsinstrument ist und nicht so wirklich eine Verzahnung zwischen dem ersten halben Tag und dem, was dann verstetigt folgen soll in den Schulen. Da ist noch ein weiter Weg zu gehen für GTA.“

Es zeigt sich also – im Abgleich mit den Erfahrungen der befragten externen PartnerInnen – dass die Schulen zum Teil wenige bis gar keine Verbindungen zwischen Schule bzw. Unterricht und dem Bereich der Ganztagsangebote herstellen.

GTA ist ein Extrapaket bzw. GTA wird zumeist nicht als Teil der übrigen Schulentwicklung (Rhythmisierung, Blockunterricht, bewegte Schule etc.) gesehen. Nichtsdestotrotz zeigen einige der befragten Schulen (insbesondere solche mit ausgeprägtem Profil) Ansätze einer inhaltlichen Verknüpfung mit dem Schulprogramm, wenn sie ihr Ganztagsangebot „flankierend“ zum Schulprofil entwickeln.

Außerschulische PartnerInnen spielen in den sächsischen Schulen im Rahmen der Ausgestaltung schulischer Ganztagsangebote eine nicht unbedeutende Rolle. Einige Schulen lassen den Großteil ihrer GTA durch externe PartnerInnen durchführen. Die Gründe zur Einbindung schulfremder Personen sind dabei verschieden: So führen externe PartnerInnen Angebote durch, für die den LehrerInnen der Schule Kompetenzen oder meist aus organisatorischen Gründen Leistungsfähigkeit und -bereitschaft fehlen. So kommen PartnerInnen sehr oft in die Schule, wenn das schulische Personal keine zeitlichen Ressourcen für weitere Angebote besitzt bzw. wenn die Honorare keinen ausreichenden Anreiz für die LehrerInnen darstellen.

Die Aufgabe der externen PartnerInnen wird von den Schulen meist auf die Ausgestaltung eines Angebotes beschränkt. In die Entwicklung des schulischen Ganztagskonzepts sind externe PartnerInnen oft nur insofern eingebunden, als dass sie neue Ideen durch ihre Angebote in die Schule tragen. Die Konzeptentwicklung und teilweise auch die Initiierung und Planung der Angebote (auch wenn diese von externen PartnerInnen übernommen werden) verbleibt größtenteils in schulischer Hand. Dennoch sehen sich die Schulen offen gegenüber neuen Ideen seitens der Externen. Die entsprechende Kommunikation – das zeigen die Analysen zur kommunikativen Praxis – wird vorrangig durch kurze, spontane Gespräche (v. a. Tür-und-Angel-Gespräche) oder Informationen per Mail strukturiert. Diese Formen des Austausches ermöglichen es nur in begrenztem Maß, Impulse und Potentiale der außerschulischen KooperationspartnerInnen herauszuarbeiten und für die Schule nutzbar zu machen.

Der größte Teil der Ganztagsangebote in den untersuchten sächsischen Schulen wird nach wie vor von LehrerInnen durchgeführt. Die Zahl externer PartnerInnen variiert in den einzelnen Schulen erheblich. Dies ist abhängig von der Gesamtzahl der Ganztagsangebote, der Bereitschaft der Schule, sich zunächst fremden Personen und Organisationen hin zu öffnen, vom außerschulischen Potential an potentiellen PartnerInnen und letztlich auch von der Budgetverteilung. Schulen, die sich bspw. auf StudentInnen als außerschulische PartnerInnen stützen, können aufgrund

geringerer Honorarkosten mehr Personen einbinden als Schulen mit „exklusiven“ GTA, die durch professionelle GTA-AnbieterInnen oder Selbständige betreut werden. Externe betreuen in den Schulen größtenteils freizeitpädagogisch orientierte Angebote (Modul 3 der FRL GTA). Seltener kommt es zu einer Zusammenarbeit in den übrigen Modulen. Projekte (Modul 2) werden dabei oft mit größeren Organisationen wie Hochschulen organisiert. Im Förderbereich (Modul 1) ergeben sich Einsatzmöglichkeiten für TherapeutInnen, vor allem in Förderschulen. Es scheint Schulen demzufolge schwer zu fallen, den unterrichtsnahen Bereich des Förderns und Forderns für fachfremde bzw. externe Personen zu öffnen. LehrerInnen äußern zum Teil Unbehagen darüber, andere Personen in ihr Tätigkeitsfeld einzubinden. Oft besteht die Skepsis, dass Schulfremde diesen vorrangig pädagogischen Anforderungen gewachsen sind. Es gibt aber durchaus Beispiele, die zeigen, dass auch diese Bereiche unter der Mitarbeit Externer gut funktionieren – vorausgesetzt es besteht eine intensive Kommunikation zwischen LehrerInnen und externen PartnerInnen.

Die außerschulischen PartnerInnen unterscheiden sich vor allem hinsichtlich ihrer Motivation bzw. Intention zum Engagement in den Schulen. Für die kooperierenden Organisationen wie (Sport)Vereine, Musikschulen und kommunale Einrichtungen steht vor allem die Möglichkeit der Kundenakquise bzw. der Bekanntmachung der eigenen Angebote im Vordergrund. Neben Organisationen werden vor allem Privatpersonen in die GTA-Konzepte integriert. Dabei kann man Personen mit persönlicher Bindung zu Schule und Schulumfeld, Personen mit besonderer Bindung zum GTA-Thema sowie so genannte GTA-Professionelle unterscheiden. Bei den zwei erstgenannten Gruppen steht offensichtlich ein ehrenamtliches Engagement im Vordergrund, während die professionellen GanztagsanbieterInnen versuchen, ihren Lebensunterhalt mit Angeboten in Schulen teilweise oder ganz zu bestreiten. Herauszustellen ist, dass diese „Berufsgruppe“ der GTA-Professionellen erst im Zuge der Etablierung der Ganztagsangebote in Sachsen entstanden ist, das heißt, eine Spezialisierung von Einzelpersonen bzw. Organisationen auf schulische Angebote auch ökonomisch tragbar wurde. Sicherlich bieten diese externen PartnerInnen den Vorteil eines professionellen Anspruchs an die Angebote. Sie befinden sich jedoch in einer schwer planbaren und unsicheren Situation, da sie sich in vollständige Abhängigkeit von Schulen und der Fördermittelvergabe begeben. Selbstverständlich handelt es sich bei den genannten Einteilungen um idealtypische

Kategorien, das heißt, in Einzelfällen überschneiden sich verschiedene Zugangsmotivationen oder treten Abweichungen vom Idealtypus auf.

Generell spielt die pädagogische Qualifikation eine eher untergeordnete Rolle bei der Auswahl externer PartnerInnen. Die Anforderungen der Schule an die pädagogischen Kenntnisse und Fähigkeiten der externen PartnerInnen konzentrieren sich überwiegend auf deren Erfahrungen, die demzufolge den Stellenwert von Referenzen besitzen. Begründet wird dies damit, dass eine pädagogische Ausbildung nicht aussagekräftig sei, um Fähigkeiten und Kenntnisse im Umgang mit Kindern und Jugendlichen einzuschätzen. Die Schulen gehen davon aus, dass die Zusammenarbeit erprobt werden muss, wobei positive Erfahrungen überwiegen.

Dass prinzipiell jede Person mit einem Ganztagsangebot PartnerIn einer Schule werden kann, zeigt sich auch in der „Angebotsschwemme“, der sich Schulen teilweise ausgesetzt sehen. Dies betrifft insbesondere die Gymnasien, deren SchülerInnen als „pflegeleichter“ gelten als bspw. FörderschülerInnen. Vor allem in den städtischen Gebieten versuchen viele AnbieterInnen ihre Ganztagsangebote zu platzieren. Es ist deshalb besonders wichtig, dass die Schule zielorientiert auf Schulprogramm und GTA-Konzept zugeschnittene GTA einrichtet, da sonst ein Überangebot besteht. Diese GTA sind sicherlich attraktiv für die SchülerInnen (eine Rückbindung an deren Wünsche besteht zumeist und auch die TeilnehmerInnenzahlen sind oftmals das Ausschlusskriterium), aber die Angebote gehen am Bedarf, am Profil der Schule und des Schulumfeldes vorbei. Aufgrund infrastruktureller Schwächen sehen sich ländliche Schulen keinem so großen Angebot gegenüber und müssen – bei Bedarf – intensiver nach möglichen PartnerInnen suchen oder weniger zielorientiert auf regionale AnbieterInnen zurückzugreifen.

Überspitzt formuliert gehen Schulen bei der Wahl neuer PartnerInnen zwei (entgegengesetzte) Wege: Auf der einen Seite gibt es eine zielorientierte Auswahl nach dem Motto „Die Nachfrage bestimmt das Angebot“. Hierbei trifft die Schule selbst ihre auf das Schulprogramm ausgerichtete Auswahl. In solchen Schulen ist es oft so, dass die Schule die Angebote entwickelt und nur die entsprechende Person sucht, d.h. die PartnerInnen kaum an der inhaltlichen Entwicklung bzw. Zusammenarbeit beteiligt sind. Oft werden informelle Wege, bspw. persönliche Bekanntschaft, zur Akquise benötigter PartnerInnen genutzt.

Auf der anderen Seite wählen Schulen eher zufällig aus externen Angeboten. Die Schulen zeigen hierbei eine gewisse Offenheit und Neugier gegenüber den an sie

herangetragenen Angeboten. Wenn diese vorrangig den SchülerInnen und Eltern gefallen und für die Schule bezahlbar sind, dann werden sie in das schulische Ganztagsangebot aufgenommen.

Vorteile ziehen Schulen aus der Tatsache, bereits langfristige Kooperationserfahrungen bzw. erprobte Kooperationen zu haben. Sowohl die inhaltliche Auswahl und Strukturierung der GTA sowie ihre Verknüpfung untereinander, mit Unterricht und Schulprogramm als auch die Auswahl der externen PartnerInnen findet durch die Erfahrung mit Kooperationen zielorientierter, d.h. auf dem Schulprogramm basierend, und vernetzter statt.

Die Außenwirkung von besonderen Ganztagsangeboten ist allen im Rahmen dieser Studie untersuchten Schulen wichtig. GTA tragen in diesem Sinne dazu bei, das eigene Profil zu stärken bzw. etwas Ausgefallenes zu bieten. In einigen Schulen scheint die Werbekraft der Ganztagsangebote ein bestimmendes Element bei der Kooperation mit externen PartnerInnen zu sein, bspw. wenn es sich um Musical, Orchester oder Instrumentalunterricht handelt. Dies ist im Zuge des Wettbewerbs um SchülerInnen sicherlich verständlich, sollte aber nicht dazu führen, dass Angebote weitgehend unreflektiert fortgeführt werden, obwohl ihre Wirksamkeit bzw. ihr Nutzen für die SchülerInnen in Frage steht.

An der Auswahl externer Kräfte als auch an der Entwicklung des GTA-Konzepts sind vor allem die GTA-KoordinatorInnen und Leitungen der Schulen beteiligt. Wo ein Förderverein als Antragsteller fungiert, engagierte Eltern mitarbeiten oder die SchülerInnen bereits in der Phase der Schulprogramm- und GTA-Konzeptualisierung eingebunden werden, vergrößert sich die Gruppe der Entscheidenden und verstärkt sich infolgedessen die Kontinuität der Ganztagsgestaltung.

Die Kommunikation zwischen Schule und den externen PartnerInnen wird in den meisten Fällen als zufriedenstellend bezeichnet, obwohl der Austausch situationsbezogen, punktuell und meist nur auf organisatorische Absprachen beschränkt erfolgt. Die Ursachen für diesen überwiegend durch kurze, spontane Gespräche oder Informationen per Mail strukturierten Austausch liegen zum einen in den getrennten Arbeitszeiten von LehrerInnen und Externen, zum anderen im Stellenwert von GTA im Schulprogramm. Ein auf Impulse und Potentiale der außerschulischen KooperationspartnerInnen orientierter - möglichst moderierter (s.a. Busch et al., S. 74) - Austausch sollte über organisatorische Informationen hinaus Ideen, Erfahrungen und Reflexionen der Externen umfassend berücksichtigen. Die

Einrichtung eines regelmäßigen, gut strukturierten Treffens könnte eine solche Initiative unterstützen.

Als typisches Kommunikationselement dient den Beteiligten das „Tür-und-Angel-Gespräch“. Diese unverbindlichen Möglichkeiten des Austausches entstehen vor und nach Angeboten oder auf schulischen Veranstaltungen, an denen externe PartnerInnen oft vertreten sind. Selten sind dagegen fest vereinbarte und regelmäßige Treffen zwischen SchulvertreterInnen und PartnerInnen. Nur selten werden die externen PartnerInnen von Schule als Gruppe gesehen, die einer gemeinsamen Kommunikation und Auseinandersetzung bedarf. Daher wurde nur in einer der sechs Schulen von einem Forum berichtet, an dem alle GTA-Verantwortlichen zusammenkommen. Schulveranstaltungen bieten die Möglichkeit, auch mit anderen externen PartnerInnen in Kontakt zu treten und Erfahrungen auszutauschen oder Möglichkeiten der Zusammenarbeit auszuloten.

Es wäre sicherlich ratsam, wenn es mehr solcher regelmäßigen Foren gäbe, auf denen nicht nur organisatorische Absprachen getroffen werden, sondern auch Möglichkeiten der Zusammenarbeit und Weiterentwicklung erörtert werden können. Diese könnten durchaus ergebnis- und erwartungsoffen gestaltet sein, da es sich zeigte, dass sich auf solchen Treffen ganz leicht Kontakte knüpfen lassen. Schule kann hier als Moderatorin fungieren und entsprechende Impulse setzen (z.B. Abgleich von GTA mit Schulprofil). Wichtig wäre die Integration der LehrerInnenschaft in den Austausch mit den Externen zum einen, damit alle (Fach-) LehrerInnen die „außerschulischen“ Aktivitäten kennen, und zum anderen, damit geprüft werden kann, welche inhaltlichen und pädagogischen Anknüpfungsmöglichkeiten bestehen und eine Abstimmung über die Förderung einzelner SchülerInnen erfolgen kann.

Über die Kommunikation hinaus bietet auch die Zusammenarbeit bzw. Kooperation zwischen Schule und externen PartnerInnen Entwicklungspotentiale. Sie erfolgt in den Schulen nicht systematisch, sondern punktuell und sehr zufällig. Ein Grund ist sicherlich die größtenteils freizeitpädagogische Ausrichtung der Angebote externer Personen, die weniger Anknüpfungsmöglichkeiten an den Unterricht gewährt. Nichtsdestotrotz beschreiben die befragten Externen eine gewisse Abschottung und ein Desinteresse seitens der LehrerInnenschaft, die es erschwert, Zusammenarbeit zu forcieren. Aber auch die externen PartnerInnen sehen – im Rahmen der zur Verfügung gestellten Zeitbudgets – wenige Möglichkeiten einer intensiven Abstimmung und Zusammenarbeit. Sicherlich könnten auf Seiten der Externen

bezahlte Vor- und Nachbereitungsstunden und auf Seiten der Schule entsprechend zur Verfügung gestellte Freiräume dazu beitragen, dass die Verschränkung von schulischen und außerschulischen Lernangeboten intensiviert wird.

Zusammenarbeit zwischen Schule und Externen findet sehr oft im Rahmen schulischer Veranstaltungen statt. Dabei präsentieren die externen PartnerInnen ihre GTA oder führen deren Ergebnisse vor. Die Einbindung der PartnerInnen ermöglicht es den Schulen einerseits ihre Veranstaltungen aufzuwerten und andererseits die Attraktivität der Schule zu steigern. Für die beteiligten externen PartnerInnen bieten solche Veranstaltungen die Gelegenheit, sich und ihr Angebot den SchülerInnen zu präsentieren.

Grundsätzlich berichten die befragten externen PartnerInnen von umfassenden Freiheiten bzgl. der Ausgestaltung ihrer Ganztagsangebote. Schule gibt nur selten detaillierte Vorgaben an die PartnerInnen weiter, d.h. die externen AkteurInnen können ihre Angebote relativ ungestört entfalten. Gleichfalls bedeutet dies aber auch, dass Schule und Externe nur selten ein Angebot wirklich gemeinsam entwickeln und ihr Vorgehen abstimmen. Inwiefern diese erweiterten Handlungsmöglichkeiten als „lange Leine“ oder Desinteresse seitens der Schule zu interpretieren ist, kann hier nicht geklärt werden.

Im Überblick zeigt sich, dass die hohen bildungspolitischen Vorstellungen bzgl. der Zusammenarbeit in den Schulen nur selten erfüllt werden, da die Externen in der GTA-Praxis zumeist nur DienstleisterInnen für ein Angebot und weniger PartnerInnen von Schule sind. Verglichen mit den politischen Zielsetzungen gestalten sich viele Kooperationen nicht ideal: Die im Rahmen der Studie befragten Externe sind eher in der Schule zu Gast als integrierter Bestandteil von Schule. Nicht nur hinsichtlich des Tagesablaufs, sondern auch im Hinblick auf die Möglichkeiten, sich am Schulleben und an ihrer Entwicklung zu beteiligen, bleiben die meisten Schulen hinter den von der administrativen und politischen Seite geäußerten Erwartungen zurück (siehe Kap. 1.1, bspw. Handreichung FRL GTA). Diese Kooperationspraxis ist dabei geeignet, den Betreuungsaufwand für die externen PartnerInnen zu minimieren. Auch geben die Schulen an, dass die Angebote der Externen die schulischen Erwartungen – GTA für Kinder und Jugendliche realisieren und Außenwirkung herstellen (GTA als „Schulschmuck“) – erfüllen. In den Hintergrund gerät dabei die besondere Leistungsfähigkeit externer Angebote für eine alltagsnahe und handlungsorientierte Bildungslandschaft.

Dass sich externe Personen und Organisationen im Rahmen von Schule nicht entsprechend der bildungspolitischen Vorstellungen entfalten können, hängt auch von den Bedingungen in den Schulen und im Schulumfeld ab. Zu solchen hemmenden Faktoren gehört, dass insbesondere die GTA-KoordinatorInnen der Schulen in Anbetracht der Aufgabenfülle (Konzeptentwicklung, Betreuung und Organisation der GTA, Evaluation, Antragstellung etc.) zu wenig Zeit haben. Wenn GTA und Schulentwicklung als gemeinsame Aufgabe gesehen und zu den primären Tätigkeiten in Schule gezählt werden, dann sollte der Vorschlag einer der untersuchten Schulen, eigene Schulentwicklungs- und GTA-Stellen zu schaffen, aufgegriffen werden. Vor allem die Tatsache, dass die Zusammenarbeit und Kooperation als ein Qualitätsmerkmal von Schule verstanden wird, erfordert mehr Ressourcen für diese Tätigkeiten.

Als Schwierigkeit erweist sich für die Schulen die zwangsläufige Orientierung an den Vorgaben der Förderrichtlinie GTA. In der Einbindung von Eltern, ehemaligen SchülerInnen und weiteren Ehrenamtlichen sowie LehrerInnen (vgl. Fallbeschreibung Schule A) in schulische Aufgaben und Angebote sollte aufgrund der Abhängigkeit von Fördermitteln verstärkt auf ideelle und soziale Anreize geachtet werden, u.a. auch um die geringe finanzielle Aufwandsentschädigung auszugleichen.

Die Prüfung bzw. Evaluation von Ganztagsangeboten ist Bestandteil eines Folgeantrags im Rahmen der Förderrichtlinie. Dabei zeigt sich, dass Schulen nur selten die Externen in die Befragung einbeziehen bzw. die Arbeit der externen PartnerInnen explizit zum Thema der Evaluation machen. Auch das Feedback der Ergebnisse an die PartnerInnen wird meist eingeschränkt vermittelt. Die Evaluation in den Schulen sollte – auch wenn der Aufwand sehr groß ist und entsprechende Zeitbudgets kaum zur Verfügung stehen – nicht nur als Teil des Folgeantrags für die Förderrichtlinie gesehen werden, sondern als integrativer Bestandteil von Schule und als Möglichkeit der gezielten und letztlich durch umfassende Daten abgesicherten Schulentwicklung. Hierfür ist es allerdings notwendig, die mit der Evaluation betrauten LehrerInnen gezielt aus- bzw. weiterzubilden oder die Evaluation in schulfremde Hände zu legen.

Es gibt bereits eine Reihe von Untersuchungen, in denen Gelingensbedingungen und Handlungsempfehlungen für die Zusammenarbeit mit externen PartnerInnen gegeben werden. An dieser Stelle sei lediglich auf die Schriften von Thimm, Rother und Kaul (alle 2006) hingewiesen. Auch hier wurden bereits Anregungen für die

Praxis gegeben. Dabei ist zu beachten, dass sie aufgrund der Unterschiedlichkeit der Schulen nicht ohne Veränderungen übertragen werden können.

So sei als zum einen darauf hingewiesen, dass es kein Standardschema gibt, wie Kooperationen mit externen PartnerInnen gelingen, da diese von den jeweiligen Rahmenbedingungen, Erwartungen und Personen abhängig sind. Grundsätzlich kann Schule aber mit klaren Zielformulierungen und entsprechenden Entscheidungen dafür sorgen, dass das Potential der jeweiligen Kooperationen ausgeschöpft werden kann.

Dafür ist es gleichfalls notwendig, dass die Kooperationen für alle Seiten transparent gestaltet werden (Evaluationsergebnisse, Erwartungen etc.). Es sollte dabei kein Machtgefälle zwischen den Beteiligten entstehen und eine Zusammenarbeit auf gleicher Augenhöhe praktiziert werden. Nur wenn die PartnerInnen so weit als möglich Mitsprache- und Entscheidungsrechte auch in Bezug auf schulische Belange haben, kann von einer umfassenden Partnerschaft die Rede sein.

Um gemeinsam entwickeln, streiten und entscheiden zu können, sollten Schulen Möglichkeiten und Foren des Austausches schaffen. Dabei können verschiedene Modi zur Anwendung kommen, da die PartnerInnen und LehrerInnen ganz unterschiedliche Voraussetzungen zur Kommunikation einbringen. Anzuregen wäre die Gründung von GTA- bzw. Schulentwicklungssteuergruppen, an denen auch SchülerInnen, Eltern und PartnerInnen teilhaben. Dies würde die Arbeit der GTA-KoordinatorInnen entlasten und den Einfluss vielfältiger Perspektiven und neuer Impulse ermöglichen.

Um gute Kooperationen zu ermöglichen, muss Schule zeigen, wie wichtig ihr die PartnerInnen sind. Daher ist die „Pflege“ der PartnerInnen durch die Schule bedeutsam. Vor allem aber brauchen externe PartnerInnen Planungssicherheit, um sich engagieren zu können und das Gefühl, dass Schule und SchülerInnen sie brauchen. Ziel muss es sein, die Kontinuität der Beziehungen zu sichern. Dies ist selbstverständlich dann schwierig, wenn die Planungen gemäß der Förderrichtlinie höchstens ein Jahr umfassen.

Da der Aufwand für die Betreuung externer PartnerInnen sehr groß ist, sollten Schulen prüfen, wie viele Kooperationen zur Schule passen. Obwohl die Öffnung von Schule notwendig ist, hat es sich gezeigt, dass Weniger oft Mehr ist. Nur wenn die Zahl der PartnerInnen überschaubar ist, sind die LehrerInnen in der Lage, diese auch zu betreuen und einzubinden.

Prinzipiell sollte Schule ihr Dienstleistungsverständnis gegenüber externen PartnerInnen überdenken, d.h. die Qualitätsanforderungen an GTA nicht von den Kosten ausgehend entwickeln, sondern von der Beziehung zum Schulprogramm. Auch muss Schule bzw. Schulverwaltung den Ermöglichungsraum der GTA so organisieren, dass fachpädagogische Erfordernisse erfüllt werden (bspw. angemessene Räume, Zeit, TeilnehmerInnenzahlen). Auch bedarf es der Qualifizierung außerschulischer Fachkräfte, wie sie andere Bundesländer bereits umsetzen (vgl. Kaul 2006). Der Wunsch nach Professionalisierung wird aber auch von Schulseite angedeutet. Viele der GTA-KoordinatorInnen benötigen nicht nur mehr Zeit, um die Aufgaben ansprechend zu erledigen. Auch müssen die Kompetenzen für die Ermöglichung von guten GTA und guter Kooperation in Weiterbildungen aufgegriffen und vertieft werden.

5. Kooperation im Detail: Fallbeschreibungen der untersuchten Schulen

5.1 Schule A

SBA-Bezirk	Dresden
Standort	Großstadt
Schulart	Gymnasium
Anzahl Schüler	etwa 410
Anzahl Lehrer	etwa 40
Anzahl externer Partner	etwa 20

Allgemeines

Schule A ist ein dreizügiges Gymnasium mit mathematisch-naturwissenschaftlichem Profil. Die Schule befindet sich in einem von Grund auf sanierten Schulgebäude aus der Gründerzeit (erbaut Anfang des 20. Jahrhunderts), so dass die räumlichen und materiellen Voraussetzungen für Unterricht und Ganztagsangebote als ideal bezeichnet werden können.

Das Gymnasium versteht sich als eine Schule mit hohem Bildungsanspruch. Laut Eigenwerbung besteht die Zielstellung der Schule darin, „mathematisch-naturwissenschaftlich begabten und/oder interessierten Schülern die Möglichkeit zu geben, den damit verbundenen Interessen im ‚vertieften‘ und erweiterten Umfang sowohl im, als auch außerhalb des Unterrichtes nachgehen zu können. Die sich durch Vergrößerung des Zeitvolumens (schnellere Auffassungsgabe, mehr Wochenstunden) ergebenden Freiräume werden dahingehend genutzt, wesentliche Kompetenzen (Sozial-, Methoden- und Lernkompetenz; dabei vertiefter Erwerb intelligenten und anwendungsfähigen Wissens) der Schüler über das Niveau des Regelgymnasiums hinaus zu entwickeln. Absolventen unseres Gymnasiums zeichnet ein hoher Grad an Studierfähigkeit und -bereitschaft aus.“

Das Ganztagskonzept

Das Ganztagskonzept in Schule A ist insbesondere durch zwei Ziele geprägt: Spitzenförderung und Ausgleich. Da das Gymnasium SchülerInnen mit überdurchschnittlichen Leistungen im mathematisch-naturwissenschaftlichen Bereich anspricht, sucht die Schule Wege, diese „Spitzen“ auch jenseits des

Unterrichts ausreichend zu fördern und zu fordern. Zitat Schulleitung: „Die Schüler brauchen Futter und das kriegen sie u.a. über GTA.“ Eine wichtige Möglichkeit dafür ist die Gestaltung von Ganztagsangeboten z.B. zu den Themen Amateurfunk, Computer, Physik, Schach, Astronomie, Mathematik.

Daneben dienen GTA dem Ausgleich der naturwissenschaftlichen Vertiefung der Schule. Dass heißt, es wird der Versuch unternommen, Kunst, Musik, Sport und Kurse für die Förderung bei Lernschwächen in den Schulalltag zu integrieren. Für diesen Bereich wurden verschiedene Sportangebote (Einradfahren, Basketball, Unihockey etc.), Theaterprojekte, Videokurse, eine Schulband und andere Angebote eingerichtet.

Das Schul- und GTA-Konzept sind in diesem Gymnasium nicht nur thematisch aufeinander abgestimmt. Eine wichtige Rolle spielt die Tages-, Wochen- und Jahresrhythmisierung. So wird die Wochenrhythmisierung vom GTA-Koordinator folgendermaßen beschrieben: „Montags die MINT-Fächer und etwas GTA, dienstags und mittwochs Schwerpunkt und donnerstags wieder MINT-Fächer und GTA.“

Ziel für die Verantwortlichen der Schule ist, dass die SchülerInnen in der Schule eine Lebenswelt vorfinden, in der sie sich wohl fühlen sowie in ausreichendem Maße gefördert und gefordert werden und Erfahrungen „in alle Richtungen machen können“. Dass dieses Unterfangen gelingt, dafür arbeiten Schulleitung, GTA-Koordination, Elternrat und insbesondere die Fördergemeinschaft der Schule (als Antragstellerin des Ganztagsangebotes) eng zusammen.

Intention zur Einbindung externe Partner

In Schule A sind überdurchschnittlich viele externe PartnerInnen in Ganztagsangebote eingebunden. Neben dem Motiv, dass „es gut ist, dass die Kinder auch andere Gesichter als die der Lehrer sehen und neue Ideen bekommen“, sind insbesondere zwei Gründe für diese Situation bzw. die Öffnung der Schule verantwortlich. Einerseits bedarf es für die angesprochene Spitzenförderung sehr hohen fachspezifischen Qualifikationen, die in einigen Lehrbereichen durch die LehrerInnen nicht erbracht werden können. Andererseits, so die Aussage der Schulleitung, sind viele LehrerInnen so stark in ihre Lehrtätigkeit und die Schulorganisation eingebunden, dass keine Freiräume für die Gestaltung und Durchführung eines Ganztagsangebots vorhanden sind.

Schulleitung und GTA-Koordination würden es begrüßen, wenn die LehrerInnen die Angebote jenseits der Förderangebote abdecken würden, nur können aufgrund der

Vielzahl der Angebote keine Honorare gezahlt werden, die sich für die LehrerInnen lohnen würden.

Anforderungen und Erwartungen an externe Partner

In Schule A werden, insbesondere für die schul- bzw. unterrichtsaffinen GTA, konkrete fachspezifische Qualifikationen erwartet. Diese Anforderungen sind jeweils in den Anträgen beschrieben und gelten der Schule als Anforderungsprofil für die externen PartnerInnen. Sicherlich werden auch Anforderungen an die pädagogischen Fähigkeiten der PartnerInnen gestellt. Diese sind aber – zumindest für die schulprofilnahen GTA – nachrangig bzw. werden nicht explizit geprüft.

Da – wie im Folgenden noch gezeigt wird – die Schule bestimmt, welche GTA in das Konzept aufgenommen werden, sind „klare Angebotsbeschreibungen durch die Schule“ vorgegeben, die durch die Externen erfüllt werden müssen.

Die Schule erwartet von den externen PartnerInnen, dass sich die SchülerInnen mindestens ein Schuljahr mit den jeweiligen Themen beschäftigen. Die Externen berichten, dass diese Vorgabe kein Problem darstellt und die Kinder vielfach über Jahre hinweg die GTA besuchen.

Die externen PartnerInnen

In Schule A werden, auch aufgrund der großen Zahl externer GTA-LeiterInnen, Angebote in allen Sparten von externen PartnerInnen betreut. Dies gilt für die Begabtenförderung genauso, wie für die flankierenden freizeitpädagogisch orientierten musisch-künstlerischen und sportlichen Angebote.

Die Begabtenförderung in Mathematik und Physik wird durch Studenten bzw. Mitarbeiter der Universität abgedeckt. In den übrigen von Externen angebotenen Kursen, sind Einzelpersonen tätig, die unterschiedliche Backgrounds haben bzw. verschiedene Interessen verfolgen.

Hier finden sich alle typischen externen GTA-VertreterInnen: ehemalige SchülerInnen der Schule, ElternvertreterInnen, Privatpersonen aus Sportvereinen sowie so genannte „GTA-Profis“, die mit GTA ihren Lebensunterhalt bestreiten.

Alle der externen PartnerInnen haben ein persönliches Interesse an dem Thema ihres GTA oder ziehen einen positiven Nebeneffekt aus dem Angebot, der über die monetäre Honorierung hinausgeht. Die ideelle An- und Einbindung an die Schule

(z.B. als Elternteil oder ehemaliger Schüler) ermöglicht es den GTA-KoordinatorInnen, externe PartnerInnen leichter und dauerhafter an die Schule zu binden, da dieses Engagement nicht (ausschließlich) an die Bezahlung der GTA gebunden ist.

Zugang der externen PartnerInnen

Der Zugang externer PartnerInnen für GTA verläuft in Schule A über ganz unterschiedliche Wege. So wurden mit Beginn der Fördermöglichkeiten von GTA Angebote externer PartnerInnen (z.B. Amateurfunk und Mannschaftsspiele) in das GTA-Konzept übernommen. Diese Angebote wurden davor über Honorarmittel des Fördervereins finanziert. Diese bereits seit Jahren angebotenen Kurse werden häufig von (ehemaligen) Schüler-Eltern bestritten, die über ein persönliches Interesse und Engagement die Angebote entwickelt haben.

Es gibt aber auch eine Reihe von neu entwickelten GTA. Ihnen allen ist gemein, dass sie ausschließlich über die Schule/Lehrer oder die Elternvertretungen „in die Schule geholt“ wurden. Dass heißt in Schule A werden alle neuen GTA auf ihre Passfähigkeit zum Schulprofil geprüft bzw. werden GTA zielgerichtet auf die Bedürfnisse der Schülerschaft hin entwickelt und angeboten. Selbst das Angebot „Einradfahren und Jonglage“, welches von einem Studenten angeboten wird, der sich über bzw. durch die Förderrichtlinie GTA ein Erwerbssfeld aufbauen möchte, wurde über einen Elternvertreter in die Schule geholt. Der Zugang externer PartnerInnen verläuft hier über informelle Wege („Jemand kennt jemanden.“).

Auch in Schule A wird berichtet, dass es einen großen Anbietermarkt potentieller GTA-PartnerInnen gibt, die über Werbepost, E-Mail oder Telefonanrufe versuchen, in das GTA-Konzept aufgenommen zu werden. Hier zeigen sich die Schulvertreter aber „beratungsresistent“, da sie nur zielgerichtet und im Abgleich mit den eigenen Ansprüchen und Bedarfen externe PartnerInnen in die Schule integrieren. Dass heißt, die Schule schaut, welche Angebote an die Schule herangetragen werden und prüft dann, ob etwas davon gebraucht wird.

Schulleitung: „Jede Woche kommt pfundweise Material und Angebote. Das meiste per E-Mail. In 95% der Fälle landet das im Mülleimer. Aber wir schauen drauf und testen das ab, was wir brauchen. Aber es bestimmt die Nachfrage das Angebot. Wir schauen in den Angeboten, die uns gemacht werden, ob wir da etwas finden, was unsere Nachfrage befriedigen kann.“

Erschwert wird der Zugang neuer externer Angebote auch durch die Tatsache, dass das GTA-Fördervolumen in Schule A vollständig ausgeschöpft ist und neue Angebote nur eingerichtet werden können, wenn andere nicht weitergeführt werden (können).

Bestätigt wird der erschwerte Zugang potentieller PartnerInnen vom Leiter der Einrad-AG. Er wurde von Eltern angesprochen und glaubt nicht, anders an die Schule „hätte rankommen zu können“. Nun hofft er aufgrund der informellen Zugangswege, dass der Zugang zu weiteren Schule leichter ist, da er sein Angebot in einer Schule bereits etablieren konnte.

Kooperationspraxis zwischen Schule und externen PartnerInnen

Schule A schließt immer nur mit Einzelpersonen Honorarverträge ab.¹⁸ Kooperationsverträge mit Vereinen oder anderen Organisationen gibt es nur jenseits der Ganztagsangebote, z.B. in einem Wissenschaftsprojekt mit der Universität. Da Schule A nur Verträge mit Einzelpersonen abschließt, findet man hier nicht die typischen Ganztagsanbieter, wie Musik- oder Kreativitätsschulen.

Schulleitung: „Es hat sich gezeigt, dass die Kooperation über einen Verein nicht sicherstellen kann, dass ein Angebot weitergeführt werden kann, wenn die Person ausscheidet. Es geht daher nur über das persönliche Ansprechen und das ins Gespräch kommen.“

Diese Tatsache hat natürlich Einfluss auf die Formen der Kommunikation und Kooperation mit den externen PartnerInnen, die alle individuell über die GTA-LeiterInnen laufen.

Der Austausch und die Zusammenarbeit der externen PartnerInnen mit Schule A erfolgt – jenseits organisatorischer „Kleinabsprachen“ – der Jahresrhythmisierung der ganzen Schule. Demnach kommt es zu einem verstärkten Austausch und einer Zusammenarbeit, wenn in der Schule bestimmte Veranstaltungen anstehen.

Die erste und für die externen PartnerInnen wichtigste Veranstaltung ist der GTA-Vorstellungstag zu Beginn des Schuljahres (GTA-Markt). Hier präsentieren sich alle Ganztagsangebote und die SchülerInnen erhalten die Möglichkeit sich verbindlich für ein oder mehrere GTA anzumelden. Im Anschluss an diese Veranstaltung nutzt die Schulleitung die Möglichkeit, den GTA-LeiterInnen für die Leistungen im vergangenen Jahre zu danken und auf ein neues gemeinsames Schuljahr anzustoßen. Diese Zusammenkunft ist für die externen PartnerInnen die Möglichkeit, miteinander ins Gespräch zu kommen und mögliche Zusammenarbeiten anzuschieben.

¹⁸ In Bezug auf die Kosten-Nutzen-Abwägung werden die Studierenden als gute Möglichkeit angesehen, einerseits die Begabtenförderung durch ihre fachspezifischen Kenntnisse bzw. Qualifikationen abzudecken und andererseits durch die relativ geringen Honorarkosten so viele GTA als möglich einzurichten.

Neben dieser Veranstaltung finden im Schuljahr noch weitere Feste u.ä. statt, an denen sich einige der GTA beteiligen, in dem sie ihre Arbeitsgemeinschaften vorstellen oder Ergebnisse präsentieren. Zu diesen Veranstaltungen zählen der Tag der offenen Tür, das Weihnachtsliedersingen bzw. Weihnachtskonzert und ein wissenschaftliches Forum.

Der Austausch von Schule und externen PartnerInnen wird vor allem über den E-Mail-Verteiler des GTA-Koordinators der Schule gewährleistet. Daneben haben die externen PartnerInnen aber immer die Möglichkeit – je nach Bedarf – persönlich in Kontakt mit den schulischen Ansprechpartnern zu treten.

GTA-Koordinator: „Die GTA-Koordination dient als Schaltstelle der Kommunikation und Anbahnung von Kooperation.“

Für die GTA-LeiterInnen, die eine längere bzw. persönlichere Bindung an die Schule haben, spielen die VertreterInnen des Fördervereins eine wichtige Rolle, da sie auch als AnsprechpartnerInnen, vor allem vor der Antragstellung, dienen. Zwei der interviewten GTA-LeiterInnen sind selbst im Förderverein aktiv.

In der Regel beschränkt sich die Kommunikation auf organisatorische Absprachen mit der GTA-Koordination. Die Kooperation oder der Austausch in Bezug auf den Unterricht spielt dagegen nur selten eine Rolle. Die befragten externen PartnerInnen sehen zwar durchaus Anknüpfungspunkte, haben aber das Gefühl, dass seitens der LehrerInnen kein bzw. kaum Interesse an Austausch und Kooperation besteht. Auch die Zusammenarbeit der GTA untereinander ist selten. Gibt es aber Überschneidungen oder können sich GTA ergänzen (Bsp.: GTA Video hat einen Film für und über die Theater-AG gemacht), werden Kooperationen durchaus gesucht und durch den GTA-Koordinator ermöglicht.

Auch wenn es keine direkte Zusammenarbeit der GTA mit dem Unterricht gibt, sind die Angebote, wie oben beschrieben, in das Schulkonzept integriert und flankieren dieses.

Eine Ein- und Anbindung an den Schulalltag gibt es insofern, als das die GTA im Anschluss an den Unterricht stattfinden. Bei der Terminierung der GTA wird von Seite der Schule A darauf geachtet, dass keine Lücken für die SchülerInnen entstehen, das Angebot also direkt an die Unterrichtszeit anschließt, da bei Freistunden die Gefahr besteht, dass die Kinder nicht bis zum Beginn eines GTA warten.

Rolle der externen PartnerInnen

Die Schulleitung und GTA-Koordination misst den externen PartnerInnen eine wichtige Stelle im Schulalltag bzw. -leben zu. Dabei werden die externen AnbieterInnen als PartnerInnen wahrgenommen, die helfen, das Profil der Schule zu schärfen und zu stützen sowie den SchülerInnen die Möglichkeit bieten, ihren Interessen nachzugehen. Externe AnbieterInnen mit hohem Honorar werden dagegen eher als Dienstleister betrachtet, die man besonders genau beobachtet. Partnerschaftlich und freundlich wird der Umgang aber auch hier beschrieben. Eine Einschätzung, die alle befragten externen PartnerInnen bestätigen.

Der freundschaftliche und respektvolle Umgang von Schule und externen PartnerInnen äußert sich nicht nur im gegenseitigen Interesse an der Arbeit, sondern auch durch unbürokratische gegenseitige Hilfe und Unterstützung (Präsentationen, Zugang zu Material, Räumen etc.).

Die externen PartnerInnen bestätigen die Einschätzung der Schule und fühlen sich als gleichberechtigte PartnerInnen der Schule. Es gäbe keine „Befehlshierarchie“.

Die externen GTA-AnbieterInnen sind in Schule A nur indirekt an der Entwicklung des GTA-Konzeptes beteiligt, nämlich dann, wenn sie in der Fördergemeinschaft der Schule, die maßgeblich für die Antragstellung verantwortlich ist, tätig sind.

Erfolgskontrolle und Evaluation

Von Seiten der befragten Schulvertreter werden verschiedene Erfolgskriterien formuliert, wann bzw. unter welchen Voraussetzungen ein (extern angebotenes) GTA erfolgreich ist. Einerseits wird berichtet, dass jedes GTA ein Projektziel hat, welches auch in Zusammenarbeit mit den SchülerInnen formuliert wird. Wenn dieses Ziel (z.B. erfolgreiche Beteiligung an Wettbewerben; Zitat GTA-Koordinator: „Das ist auch so ausgeschrieben, dass die Erfolge im ersten Modul eben an der Teilnahme an Wettbewerben gemessen wird.“) erreicht wird, so ist dies ein Indikator für erfolgreiche Arbeit. Andererseits gilt die Beteiligung (Anzahl und Konstanz der Besuche) der SchülerInnen als untrügliches Zeichen für die Arbeit der externen AnbieterInnen.

Schulleitung: „Ein untrügliches Zeichen, ob eine AG oder ein Projekt erfolgreich ist oder nicht, sind auch die Teilnehmerzahlen. Natürlich nicht über den Kamm geschert, also ein Physikzirkel Klasse 11 muss jetzt keine 15 Leute haben. Das wäre sicherlich kontraproduktiv. Aber wir sehen ja, wie viele Kinder sich anmelden und wie viele dann auch dabei bleiben oder beim nächsten Projekt nicht mehr dabei sind. Auch daraus lassen sich letztlich Schlüsse auf die Qualität ziehen.“

Eine Evaluation der GTA findet in Schule A regelmäßig und mit jeweils spezifischer Fragestellung statt. Normalerweise werden dabei aber nur SchülerInnen (und Eltern) befragt. Externe selbst werden nicht explizit in die Evaluation eingebunden. Einen Eindruck von den GTA holt sich die Schule durch unregelmäßig und eher selten durchgeführte Hospitationen.

Als einen Mangel empfinden die externen PartnerInnen nicht so sehr, dass sie selbst nicht explizit in die Evaluation integriert sind, sondern dass es keine Rückmeldung über die Ergebnisse gibt. Eine Kursleitung wünscht sich zu wissen, wie die SchülerInnen bezüglich des GTA denken und fühlen, wenn sie nicht direkt durch die externen PartnerInnen gefragt werden bzw. warum bestimmte SchülerInnen nicht daran teilnehmen.

In Schule A wird das GTA-Konzept als umfassend und (mittlerweile) eingespielt beschrieben. Es gibt kaum noch Änderungen bei den Angeboten. Dies zeigt einerseits, dass die Angebote bei den SchülerInnen „ankommen“ und andererseits, dass es für die Schule keine ausreichenden Gründe gibt, die Tätigkeit eines externen Partners zu beenden.

5.2 Schule B

SBA-Bezirk	Dresden
Standort	Ländlicher Raum
Schulart	Förderschule L
Anzahl Schüler	etwa 140
Anzahl Lehrer	etwa 15
Anzahl externer Partner	etwa 5

Allgemeines

Schule B ist eine zwei- bzw. teilweise nur einzügige Förderschule zur Lernförderung. Sie befindet sich in einer Kleinstadt in einem eher ländlich geprägten Raum. Das teilweise sanierte Schulgebäude wird mit einer Grundschule geteilt und befindet sich in einem typischen DDR-Plattenbaugebiet. Die Schulleitung nimmt dieses Wohngebiet als sozialen Brennpunkt war. In der Schule wird Schulsozialarbeit geleistet.

Das Ganztagskonzept

Zur Einführung des Ganztagskonzeptes veranstaltete die Schule ein 14tägiges Projekt zur Schulkonzeption. Zusammen mit den SchülerInnen wurde ein Projekt unter dem Motto „In diese Schule gehe ich gern“ durchgeführt, bei dem erarbeitet wurde, was sich die Kinder für die Schule wünschen. Dieser Veranstaltung schloss sich eine Eltern-, Kinder- und LehrerInnenbefragung an, auf deren Grundlage die Angebote konzipiert wurden. Ziel war es dabei, jedes Kind mit mindestens einem GTA zu erreichen.

In Schule B werden die ersten drei Module aus der Förderrichtlinie abgedeckt, für das Modul 4 fehlen der Schule die notwendigen Ressourcen. Es gibt an Schule B bspw. eine tägliche Frühförderung vor Unterrichtsbeginn. Daneben gibt es Förderstunden (Sudoku, Basteln, Motorikschulung etc.), die freitags früh stattfinden, damit die Kinder nicht aus dem Unterricht gelöst werden müssen.

Im Modul 2 finden gewaltpräventive Projekte, das Grüne Klassenzimmer und Lesewettbewerbe statt. Alle Projekte finden in Zusammenarbeit mit außerschulischen KooperationspartnerInnen statt.

Bezüglich der Durchführung von freizeitpädagogischen Angeboten stellt sich für Schule B das Problem, dass sich der Hort außerhalb des Schulgeländes befindet und daher die Hortkinder (insbesondere montags) am Nachmittag wieder zur Schule zurückkehren müssen, wenn sie ein solches GTA besuchen möchten. Das Angebot ist in diesem Bereich sehr breit angelegt und wird – laut Aussage der Schulleitung – den Wünschen der SchülerInnen gerecht.

Fast alle LehrerInnen dieser Förderschule sind in GTA eingebunden. Dies geschieht teilweise unter Verzicht auf Honorar, damit die Eigenmittel der Schule für die Antragstellung erbracht werden können.

Intention zur Einbindung externe Partner

Die GTA-Koordination von Schule B sucht ganz gezielt nach KooperationspartnerInnen für ihre Angebote. Dabei verfolgt man insbesondere im therapeutischen Bereich (z.B. Ergo- und Musiktherapie) das Ziel, die Kinder durch diese Angebote in ihrer Leistungsfähigkeit (z.B. Konzentrationsfähigkeit) zu stärken. Einzel-Förderangebote unterstützen die LehrerInnen, indem Kinder für eine gewisse Zeit aus dem Klassenverband gelöst werden können und dabei eine intensive Förderung erfahren.

Die GTA-Koordination verbindet mit der Einbindung externer PartnerInnen ganz verschiedene Wünsche und Interessen. So ist man dankbar dafür, dass die Externen

neue Sichtweisen, andere Wissens- und Bildungskontexte und damit eine gewisse Abwechslung für die Kinder in die Schule mitbringen, die notwendig ist, „das Klientel der Schule“ an ein Thema zu binden und zu begeistern.

Die Auswahl der externen PartnerInnen erfolgt insbesondere in den Bereichen, wo LehrerInnen als mögliche GTA-VeranstalterInnen nicht genügend Know-how besitzen. So will die Schule – laut Schulkonzept – den SchülerInnen die neue Medienwelt näher bringen und greifbarer machen (z.B. in Bezug auf kommunikative Fähigkeiten und Berufsorientierung). Um hier auch für die älteren SchülerInnen attraktive Projekte gestalten zu können, ist eine Zusammenarbeit mit „Experten“ notwendig.

Anforderungen und Erwartungen an externe Partner

Neben der Tatsache, dass die externen PartnerInnen in ihrem jeweiligen „Fachgebiet“ die notwendigen Expertisen besitzen müssen, spielt an Schule B die didaktische Kompetenz eine nicht unwesentliche Rolle bei der Auswahl geeigneter GTA-Verantwortlicher. Da die FörderschülerInnen „nicht so leicht zu handeln sind“ (Zitat Schulleitung) und es insbesondere in den Nachmittagsstunden schwer ist, diese Kinder zu mobilisieren und zu begeistern, müssen die externen PartnerInnen Erfahrungen und ein Gespür für diese Klientel mitbringen.¹⁹ Referenzen, im Sinne von Erfahrungen mit Kindern, werden an Schule B erwartet. Potentielle PartnerInnen werden dann abgelehnt, wenn „sie es nur mal probieren wollen“. Die Schule fordert von ihren PartnerInnen Zuverlässigkeit und Zielorientierung.

In Bezug auf den Umgang mit ihren SchülerInnen, nehmen die LehrerInnen eine korrektive und beratende Funktion ein. Im Austausch mit den PartnerInnen werden die Besonderheiten der Schülerschaft und mögliche Formen des Umgangs besprochen.

Eine weitere Anforderung – auch im Hinblick auf die Schülerschaft – ist die Notwendigkeit, dass die externen PartnerInnen für die Angebote in die Schule kommen müssen.

Die externen PartnerInnen

¹⁹ Die Einschätzung, dass die FörderschülerInnen erst eine gewisse Zeit brauchen, bis die „warm werden“ bzw. sich auf ein Thema einlassen können und dass diese SchülerInnen nicht so belastbar sind, wie bspw. Gymnasiasten, wird von den befragten externen PartnerInnen voll und ganz geteilt.

Neben größeren Institutionen wie der Arbeiterwohlfahrt oder der Bibliothek gehören auch Privatpersonen bzw. Vereine zu den KooperationspartnerInnen der Schule.

So sind an der Schule bspw. ein Rechtsanwalt für ein Gewaltpräventionsprojekt, eine Musik- und eine Ergotherapeutin tätig.

Für das Schülerradio kooperiert die Förderschule mit einem Medienkulturverein, der eine freiberufliche Medienpädagogin für das GTA einstellt. Die Medienpädagogin kann dabei auf eine langjährige Erfahrung im Umgang mit Kindern und Jugendlichen zurückblicken. Auch sie berichtet davon, wie schwer es ist, mit FörderschülerInnen im Rahmen von GTA zusammenzuarbeiten und wie hart Fortschritte erkämpft werden müssen. Die pädagogische Befähigung dieser Kooperationspartnerin äußert sich darin, dass sie zu Anfang ihres Projekts die Didaktik und die damit zusammenhängenden Methoden und Instrumente dem Lerntempo und Aufnahmefähigkeit der SchülerInnen anpassen musste.

Externe Partnerin: „Förderschule ist im Vergleich mit den bisherigen medienpädagogischen Tätigkeiten mit Kindern am brisantesten, da man um sonst selbstverständliche Erfolge kämpfen muss. Mit dieser Anfangserfahrung kam es dann zu methodischen Neuerungen, wie Vordrucke mit Textbausteinen.“

Die ebenfalls im Rahmen dieser Studie befragte Ergotherapeutin ist hauptamtlich in einem Altersheim tätig. Erfahrungen mit SchülerInnen hat sie in einer früheren Tätigkeit gemacht. Da familiäre Verbindungen zur Schulleitung bestehen, war der Zugang bzw. die Intention zur Tätigkeit in der Schule von außen an sie herangebracht worden. Dennoch empfindet sie die Zusammenarbeit mit den Kindern als interessante und beiderseits gewinnbringende Abwechslung.

Interessant in Schule B ist, dass die privaten KooperationspartnerInnen teilweise Honorare erhalten, die größeren Partnerorganisationen ihre Projekte, wie Schulsozialarbeit, selber finanzieren.

Zugang der externen PartnerInnen

Die Anbahnung neuer Kooperationen mit externen PartnerInnen geschieht in Schule B auf verschiedenen Wegen. So bestehen Kooperationen mit einigen PartnerInnen teilweise bereits seit mehreren Jahren und wurden mit Beginn der Fördermöglichkeit von GTA nur noch in diese Form „überführt“.

Für neue GTA sucht sich die GTA-Koordination externe PartnerInnen aus dem Pool von an die Schule herangetragenen Projektideen bzw. erhält Hinweise über so genannte „Mund-zu-Mund-Propaganda“. Bei der Auswahl der PartnerInnen stützt

sich die Schule vor allem auf Empfehlungen Dritter, da auf diese Weise bereits eine Vorauswahl bzw. „Güteprüfung“ erfolgt ist, die in Anbetracht der als schwierig geltenden Zielgruppe notwendig erscheint. Neuen, potentiellen PartnerInnen wird dies auch in der Anbahnungsphase gesagt: „Wir brauchen für die SchülerInnen einen niedrighschwelligigen Einstieg und dann eine langsame Steigerung.“ In diesen Kooperationsgesprächen wird dann auch geklärt, wie das Konzept des GTA zum Schulkonzept passt und welche Modifikationen für eine Antragstellung nötig wären. Gleichfalls werden Veränderungen integriert, da „teilweise illusorische Vorstellungen“ seitens der PartnerInnen „hinsichtlich finanzieller und organisatorischer Möglichkeiten und der Potenziale der SchülerInnen“ bestehen.

Zu dieser Form des informellen Zugangs externer PartnerInnen gehört auch die Rekrutierung von Familienangehörigen. Da die Ergotherapeutin als Tochter der Schulleitung in der LehrerInnenschaft bereits bekannt war und das Auswahlverfahren transparent gestaltet wurde, stieß man in der Schule auch auf keinen Widerstand bei den beteiligten AkteurInnengruppen.

Ideen, die von außen an die Schule herangetragen werden, werden auf ihre Passfähigkeit mit dem Schulkonzept bzw. den Wünschen der Schülerschaft abgeglichen. Auch Projektideen, die entweder nicht förderfähig erscheinen (z.B. durch zu hohe Honorarkosten) oder nicht voll und ganz in das Schulprogramm passen, werden von der GTA-Koordination gesammelt, um sie gegebenenfalls in einem der kommenden Schuljahre umzusetzen.

Kooperationspraxis zwischen Schule und externen PartnerInnen

Der Austausch zwischen Schule und externen PartnerInnen findet hauptsächlich per Mail oder (unregelmäßig) vor oder nach einem GTA bzw. auf Schulfesten statt. Auch an dieser Schule zeigt sich, dass die externen PartnerInnen durchaus ein Interesse an Austausch besitzen, da sie oftmals den Kontakt suchen. Die Schule stellt den KooperationspartnerInnen ihrerseits – nach Wochentagen wechselnd – eine/n Ansprechpartner/in zur Verfügung.

Der kommunikative Austausch zwischen GTA-Koordination und den PartnerInnen findet – aufgrund der eingeschränkten Zeitressourcen – nicht regelmäßig statt. Es gibt in Schule B auch kein Forum, auf dem sich alle externen PartnerInnen bzw. alle GTA-AnbieterInnen treffen und austauschen können. Von Seiten der Schule ist ein solcher Austausch auch nicht notwendig, da dies „inhaltlich nicht nötig ist, weil die Angebote jeweils einzeln im Schulprogramm münden, jedoch untereinander nicht

vergleich- und verknüpfbar sind“. Dies spiegeln auch die KooperationspartnerInnen, die angeben, in keinen Austausch mit anderen GTA-Verantwortlichen zu stehen.

Bei Angeboten, die dem Förderbereich zugeordnet werden, erfolgt in Schule B auch ein inhaltlicher Austausch bzw. eine enge Zusammenarbeit zwischen den Lehrkräften und den GTA-LeiterInnen. Da jedes Kind einen Förderplan besitzt, müssen sich die beteiligten AkteurInnen zwangsläufig darüber austauschen. Darüber hinaus, interessieren sich die LehrerInnen dafür, wie sich die einzelnen Kinder in den Förderangeboten verhalten und mögliche Fördererfolge aussehen, während sich die Therapeuten über das Verhalten im Klassenverband austauschen möchten. Der Austausch zwischen Lehr- und Förderkraft findet regelmäßig vor und nach den Therapiestunden statt.

Das kommunikative bzw. kooperative Klima wird in Schule B als sich öffnend und unproblematisch beschrieben. Die externen PartnerInnen berichten, dass sich die LehrerInnen den Angeboten gegenüber – „wenn man keine Konflikte verursacht“ – zunehmend öffnen. Wenn dies der Fall ist, dann arbeiten die LehrerInnen den PartnerInnen zu und bieten ihre Hilfe an. Die PartnerInnen nehmen in Schule B wahr, dass der anfänglichen Skepsis und Kontrolle eine offener Haltung gewichen ist. Dies äußert sich darin, dass LehrerInnen Ideen zur Einbindung der GTA-Themen in den Unterricht entwickeln und in der Zuweisung besserer Räumlichkeiten und besseren (technischen) Voraussetzungen.

Neben den GTA-Verantwortlichen und den SchulvertreterInnen spielt der Förderverein (als Antragsteller) eine wichtige Rolle. Der Förderverein ist für die Abrechnung der Honorare zuständig.

Rolle der externen PartnerInnen

Die Schulleitung beschreibt die Bindung zwischen Schule und externen PartnerInnen als vertrauensvoll. Als Vertrauensbeweis wird die Ausgabe von Schulschlüsseln an die PartnerInnen gewertet.

Auch wenn die KooperationspartnerInnen nicht in Schulgremien bzw. die konzeptionelle Schulentwicklung integriert sind²⁰, erfolgt teilweise ein enger inhaltlicher Austausch, der auch in der Entwicklung neuer gemeinsamer Projekte

²⁰ Die externen PartnerInnen geben an, ihrerseits auch keine Zeit für ein intensiveres Engagement in die Schulentwicklung zu haben.

mündet. Integration findet auch über die Teilhabe der PartnerInnen an Schulfesten statt.

Die Art und Weise der Einbindung bzw. Reflektion der eigenen Rolle im Schulalltag unterscheidet sich in Bezug auf das Ganztagsangebot. Während die befragte Therapeutin einen engen Kontakt zu den Lehrkräften und eine Wertschätzung seitens der Schule wahrnimmt, äußern sich die befragten Verantwortlichen des eher freizeitpädagogischen Angebotes kritischer. Sie fühlen sich weniger integriert und „wirklich extern“. Sie empfinden wenig Entgegenkommen seitens der Schule und unterstellen, dass sich die Schule nicht genügend in die Lage der externen PartnerInnen versetzt.

Die Therapeutin dagegen fühlt sich von den Lehrkräften wertgeschätzt und ihnen gegenüber als gleichberechtigt. Sie führt dies auf den direkt nachvollziehbaren Erfolg ihres Förderangebotes und ihre Rolle als Expertin zurück.

Erfolgskontrolle und Evaluation

Die Prüfung bzw. Evaluation der schulischen Ganztagsangebote erfolgt in Schule B durch eine Steuergruppe Evaluation. Diese hat einen Fragebogen entwickelt, der an die SchülerInnen, aber auch an die GTA-LeiterInnen ausgegeben wird. Darüber hinaus werden Präsentationen der Ganztagsangebote bzw. die geführten Gespräche mit den PartnerInnen zur Bewertung genutzt. Inwieweit die Evaluationsergebnisse Einfluss auf die Zusammenarbeit bzw. Fortführung dieser Partnerschaften nehmen, kann nicht bewertet werden. Eher scheinen (organisatorische) Rahmenbedingungen (Honorarforderungen, Förderbescheid etc.) für das Ausscheiden aus einer Partnerschaft verantwortlich zu sein.

5.3 Schule C

SBA-Bezirk	Leipzig
Standort	Großstadt
Schulart	Förderschule
Anzahl SchülerInnen	etwa 230

Anzahl LehrerInnen	etwa 30
Anzahl externer PartnerInnen	etwa 10

Allgemeines

Schule C ist eine zweizügige Förderschule zur Lernförderung in einer Großstadt. Das teilweise sanierte Schulgebäude befindet sich in einem typischen DDR-Plattenbaugelände. Die Schulleitung nimmt dieses Wohngebiet als sozialen Brennpunkt wahr. In der Schule wird Schulsozialarbeit geleistet.

Das Ganztagskonzept

Der Förderverein der Schule betreibt seit 1995 kontinuierlich einen Schulclub, für den vor der Einführung der FRL GTA Fördermittel aus Stiftungsgeldern akquiriert wurden. Die GTA-Koordinatorin deutet dies als hohes Niveau an Freizeitgestaltungsmöglichkeiten bereits vor GTA, das zunehmend durch Kooperationen mit außerschulischen PartnerInnen getragen wurde. Mit der Einführung der FRL GTA engagierte sich die GTA-Koordinatorin in der ersten Zeit auch als Protagonistin für die Umstellung auf Ganztagsangebote mit der Begründung, auf diese Weise umfangreichere Angebote in allen schulischen Bereichen schaffen und finanziell subventionieren zu können. Die Überzeugungsarbeit im LehrerInnenkollegium war zielführend, da die LehrerInnen erfolgreich schulische Projekte initiieren und durchführen konnten. Mithilfe der Schulleitung wurde durch das LehrerInnenkollegium eine Steuergruppe gebildet, die auf der Grundlage des Schulprogramms ein GTA-Konzept erarbeitete. Die GTA-Koordinatorin schätzt ein, dass die Mitarbeit der Kolleginnen gelingt, „weil sie den Nutzen für unsere Schüler sehen und für uns die Arbeitsbedingungen verbessert werden“. Ziele und inhaltliche Schwerpunkte des GTA-Konzepts bilden die Themen Schule in Bewegung, Soziales Lernen und Suchtprävention.

In Schule C werden alle Module der Förderrichtlinie abgedeckt. Im Modul 1 wird individuelle sportliche Förderung für übergewichtige und bewegungsbeeinträchtigte Kinder mit gravierenden Einschränkungen im motorischen Bereich angeboten. Eine Einzelfallhilfe bei Verhaltensproblemen wird über GTA teilfinanziert.

Im Modul 2 bietet ein kooperierender Umweltschutzverein seit 2006 im Unterstufenbereich Projekte zu gesunder Ernährung an. Ein erlebnispädagogischer Verein führt jedes Jahr 1-2 klassenstufenbezogene Projekte durch, die seit 2002 Unterstützung im Sozialen Lernen, d.h. in der Gruppenbildung und im Erfahren von

Grenzen, durch Klettern, Bootsfahrten und Hindernislauf bieten. Ein Zirkusprojekt und ein Tanzprojekt fördern Motorik, Geschicklichkeit, Sozialverhalten und Gruppenbildungsprozesse.

Im Modul 3 finden seit 2005 Keramik-AGs für das gesamte Alterspektrum statt. Seit 2010 bildet ein Trainer für Selbstverteidigung die SchülerInnen, v.a. Mobbingopfer (Peer Pressure) und sozial eingeschränkte Jugendliche, aus.

Im Modul 4 kann der, zuvor lediglich über häufig wechselnde kurzfristige Fördermaßnahmen mit einer Personalstelle ausgestattete Schulclub über die FRL GTA mitfinanziert werden.

Fast alle LehrerInnen dieser Förderschule sind in GTA eingebunden. Dies geschieht teilweise unter Verzicht auf Honorar, damit die Eigenmittel der Schule für die Antragstellung erbracht werden können.

GTA findet in einem additiven Modell statt, da Angebote für Familien, die sich diese sonst nicht leisten könnten, geschaffen werden sollen.

Intention zur Einbindung externe Partner

Die Kooperation mit externen PartnerInnen wird in Schule C vorrangig durch die fehlende Leistungsfähigkeit – vor allem bei der in der Förderschule bestehenden Vollzeitbeschäftigung – aufgrund des hohen Lehr-Pensums und die fehlende Leistungsbereitschaft der LehrerInnen aufgrund des geringen GTA-Honorars motiviert. Unterstrichen werden diese Beweggründe durch die Einschätzung, dass die Freizeitangebote am Nachmittag „sehr anspruchsvolle“ pädagogische Tätigkeiten darstellen, die aufgrund des besonderen Sozialverhaltens der SchülerInnen gerade in Förderschulen angeboten werden sollten. FörderschülerInnen finden in unspezialisierten Freizeiteinrichtungen wenig Anschluss an Peer-Groups und sozialpädagogische Betreuung. Zudem sollen mit der Einbindung externer PartnerInnen Angebote insbesondere für ältere SchülerInnen geschaffen werden. Die entsprechenden GTAs wurden zuvor nicht von LehrerInnen übernommen.

Anforderungen und Erwartungen an externe PartnerInnen

Förderschulspezifische Anforderungen bereiten nach Erfahrung der GTA-Koordinatorin den außerschulischen PartnerInnen keine Schwierigkeiten, da die SchülerInnen sich in die GTA eintragen, an denen sie teilnehmen möchten und für die sie motiviert sind. Eine pädagogische Qualifikation ist nicht unbedingt notwendig. Schwierigkeiten mit älteren SchülerInnen, die selbst bei auf eigenen Wünschen

basierenden GTA „Schulflucht“ durchführen oder dem generellen Förderschul-Problem weiter Fahrwege, werden den KooperationspartnerInnen nicht vorgehalten. Angebote externer PartnerInnen sollen eine positive Entwicklung des Zusammenlebens in der Schule bewirken, d.h. den Schulprogrammschwerpunkt des Sozialen Lernens umsetzen, indem bspw. die Mitarbeit von zurückhaltenden oder ausgegrenzten SchülerInnen gestärkt wird.

Externe PartnerInnen sehen die Erwartung der Schule darin, dass ihr GTA als eine Art Streetwork verstanden wird und nicht als Angebot, dass soziale Beziehungen wieder in Bahnen lenkt und Konflikte bereinigt. Diese Impulse konfliktieren mit dem von der Schule avisierten Ziel einer bloßen individuellen „Begleitung“.

Die externen PartnerInnen

Neben Institutionen wie der Arbeiterwohlfahrt oder dem Internationalen Bund gehören auch Privatpersonen bzw. Vereine zu den KooperationspartnerInnen der Schule.

Da der Internationale Bund sowohl den Schulclub als auch die Schulsozialarbeit betreibt bzw. übernimmt, bietet sich aus Sicht der Schule C die sehr positiv bewertete Möglichkeit, beide sozialpädagogischen Bereiche zu vernetzen und infolgedessen stärker in die Schule hinein zu wirken. Zu den Aufgaben des beim IB angestellten Schulclub-Leiters zählen Betreuung bei Hausaufgaben und Unterrichtsausfall sowie die allgemeine nachmittägliche Betreuung. Darüber hinaus übernimmt der Schulclub-Leiter die Projektplanung (Tischtennis, PlayStation, Kicker) und organisiert Hallenzeiten in der Schulturnhalle, einen Lauftreff und die Begleitung des Selbstverteidigungstrainings. Der ausgebildete Erziehungswissenschaftler kann durch seine langjährige sozialpädagogische Erfahrung die Aufgabe, insbesondere Kindern und Jugendlichen aus sozial benachteiligten Familien Horizonte zu öffnen, gut bewältigen, sieht jedoch deren Umsetzung durch die Begrenzung des Schulgeländes und die unsichere sowie langfristige Planung von Angeboten in weiterer Entfernung behindert.

Die ebenfalls beim IB angestellte Schulsozialarbeiterin bietet im Rahmen von GTA eine Mädchengruppe und Schülerradio sowie Kurse zum Sozialen Lernen und zur Berufsvorbereitung an. Die Sozialpädagogin hat insbesondere Erfahrungen im Bereich des Sozialen Lernens von SchülerInnen.

Der selbständige Trainer für Anti-Aggressions- und Selbstverteidigungstraining ist nach vorhergehenden Workshops, die SchülerInnen der Schule C in seiner

Kampfkunstschule besuchten, erst seit Beginn des Jahres Anbieter eines GTA. Einschließlich der präventiven Ausbildung richtet sich sein GTA an „typische Mobbingopfer“ und sozial niedrig gestellte Jugendliche.

Insgesamt werden an Schule C rund 1200 GTA-Stunden schuljährlich durch LehrerInnen und 500 Stunden durch den Förderverein und außerschulische PartnerInnen geleistet.

Zugang der externen PartnerInnen

Die GTA-Koordinatorin von Schule C begleitet den gesamten Prozess der Suche nach und die Einbindung von außerschulischen PartnerInnen. Die über Werbung an die Schule herangetragenen Angebote werden von der GTA-Koordinatorin als schwierig eingeschätzt, da eine Auswahl ohne Wissen darüber getroffen werden müsste, was das Angebot beinhaltet. Diese Angebote für GTA können weder geprüft noch berücksichtigt werden, da KoordinatorInnen und LehrerInnen keine Zeit bzw. kein Interesse daran haben. Zugangsmöglichkeiten für außerschulische AnbieterInnen entstehen, wenn LehrerInnen aufgrund eines klassenspezifischen Projektes recherchieren und sich aus der Kooperationserfahrung für eine gesamtschulische Zusammenarbeit einsetzen. Des Weiteren nehmen LehrerInnen mediale Ankündigungen und Beschreibungen auf oder der Elternrat fragt bspw. die Neugestaltung der Schulhomepage als Projekt von MedienpädagogInnen und SchülerInnen an.

Die Entscheidungsfindung verläuft überwiegend unter Einschluss der LehrerInnen und des SchülerInnenrates, der das Angebot in die Klassen trägt. Andererseits gibt es die Möglichkeit, dass bei neuen Angeboten auf bewährte externe PartnerInnen zurückgegriffen wird.

Eine erste Kontaktaufnahme findet meist durch die GTA-Koordinatorin statt. Im anschließenden Kooperationsgespräch werden Angebot, Nachfrage und Passungsverhältnis sowie Stundenzahl, Preis und organisatorischer Rahmen thematisiert.

Ob das Angebot langfristig besteht, hängt auch von der Beteiligung und dem Feedback der Eltern ab. Dann geht das GTA in die Probephase, d.h. die GTA-Koordinatorin macht Werbung in der Schule und versendet Elternbriefe. In den ersten vier Wochen wird das GTA beobachtet. Falls es nicht angenommen wird, werden Gründe wie mangelnde Werbung, organisatorische und Motivationsprobleme geprüft. Im Fällen, in denen die außerschulischen PartnerInnen

die SchülerInnen nicht motivieren konnten, zogen sich diese teilweise zurück. In einem anderen Beispiel bot die externe Partnerin das GTA über ein halbes Jahr kostenlos an bis es durch die FRL GTA finanziert wurde.

Kooperationspraxis zwischen Schule und externen PartnerInnen

Die GTA-Koordinatorin schätzt ein, dass der Austausch unproblematisch ist, da in Schule C überwiegend klassenspezifische Projekte durchgeführt werden, die von LehrerInnen begleitet werden.

Regelmäßig findet in Dienstberatungen und in den AGs zwischen der Schulsozialarbeiterin und den LehrerInnen ein Austausch über das Verhalten der SchülerInnen statt. Darüber hinaus bestünde eine unklare Kompetenzverteilung zwischen LehrerInnen und außerschulischen PartnerInnen, da sich für beide Akteurlinnengruppen die Struktur der Kooperationsangebote nicht erschließe. Die GTA der Schulsozialarbeiterin sind in die Unterrichtsgestaltung eingebunden. Zudem arbeitet sie in der AG Schulprogramm mit. Infolgedessen kritisiert sie, dass oft keine spezifische Zuordnung von Themen und Angeboten zu Schulprogramm besteht.

Der Trainer für Anti-Aggressions- und Selbstverteidigungstraining würde es begrüßen, dass es gerade an Förderschulen, die sich durch eine hohe Aggressivitäts- und Mobbingrate auszeichnen, sowohl für LehrerInnen als auch für SchülerInnen über Schulsozialarbeit hinaus entsprechende AnsprechpartnerInnen gibt. Schulsozialarbeit arbeite eher darauf hin, die Problematik von den Grundlagen her aufzuarbeiten, während das Anti-Aggressionstraining auf das Verhalten in einzelnen Situationen ausgerichtet ist. Der Austausch findet unregelmäßig mit Schulclub und regelmäßig mit der GTA-Koordinatorin und der Schulleitung statt, wobei Erfahrungen und Einschätzungen zu Ursachen bzw. Auslösern von Aggressivität und gestörten Sozialverhalten der SchülerInnen sowie Erfolge diskutiert werden. Das Verhältnis zu weiteren LehrerInnen sei ambivalent.

Der Schulclub-Leiter schätzt ein, dass die schwierige Positionierung zwischen Arbeitgeber und Schule durch die gute Beziehung zur Schulsozialarbeit und zur GTA-Koordinatorin sowie deren Draht zur Schulleitung ausgeglichen wird.

In die Schulprogrammarbeit eingebunden zu werden, geschieht, wenn überhaupt, überwiegend aus der Initiative der außerschulischen PartnerInnen heraus.

Rolle der externen PartnerInnen

Die Schulvertreterin von Schule C und die externen PartnerInnen sind sich weitgehend darüber einig, dass sie in einem partnerschaftlichen Verhältnis zusammenarbeiten.

Da sich die Didaktik der außerschulischen PartnerInnen von den gewohnten Unterrichtsmethoden unterscheidet – hier stehen Experimentieren, Ausprobieren, Aktivität und Grenzerfahrung im Vordergrund – erhalten die Externen teilweise von Seiten der SchülerInnen Dank für besondere Projekte. LehrerInnen sind demgegenüber enttäuscht, dass sie diese Methoden nicht anwenden könnten.

Die Beobachtungen, die externe PartnerInnen im Schulalltag durchführen, resultieren auch in der Verankerung von Neuregelungen, bspw. in der Pausenaufsicht. Die Externen fassen dies so auf, dass ihr ExpertInnenwissen nachgefragt und angewandt wird.

Erfolgskontrolle und Evaluation

Am Schuljahresende werden in Schule C alle GTA mithilfe von Fragebögen befragt. Dabei wird in jedem Jahr ein anderer Bereich untersucht, da eine Gesamterhebung nicht zu leisten sei. Erhoben werden die Teilnahmequote, die Zufriedenheitsquote und Fragen nach neuen Vorschlägen und Wünschen. Die Teilnahmequote der SchülerInnen, die an mindestens einem Angebot teilnehmen, liegt generell bei 65-70%. Die Ergebnisse sind ausschlaggebend für die weitere GTA-Gestaltung. Die außerschulischen PartnerInnen fühlen sich dabei nicht kontrolliert.

5.4 Schule D

SBA-Bezirk	Leipzig
Standort	Kleinstadt
Schulart	Mittelschule
Anzahl SchülerInnen	etwa 300
Anzahl LehrerInnen	Etwa 40
Anzahl externer PartnerInnen	Etwa 8

Allgemeines

Schule D ist eine zweizügige, modern ausgestattete Mittelschule in einem teilsanierten Gebäudekomplex und die einzige Mittelschule der Kleinstadt. Die Schule bietet die Neigungskurse der Richtungen Gesundheit und Sport, Soziales und

gesellschaftliches Handeln, Informatik und Medien, Naturwissenschaft und Technik, Kunst und Kultur, Unternehmerisches Handeln sowie Fremdsprachen an.

Das Ganztagskonzept

Schule D war vor mehreren Jahren mit dem Problem konfrontiert, dass sich durch eine Fusion zweier Schulen die Zahl der SchülerInnen stark erhöhte und infolgedessen sowohl die neuen als auch die alten SchülerInnen eine geringere Bindung an die Schule besaßen. Jahrgangsübergreifende Projekte sowie umfangreiche Projekte mit repräsentativer Wirkung sollten daraufhin den sozialen Umgang miteinander verbessern. Diese Zielstellung wurde erfolgreich umgesetzt. Zurzeit ist rund die Hälfte der Schülerschaft in GTA eingebunden.

Die Schule versteht ihr GTA-Konzept als „streng additiv“. Die SchülerInnen können Angebote aus einer breiten Palette wählen, indem die Eltern zu Beginn des Schuljahres eine Liste der GTA zugestellt wird. Bei sehr großer Nachfrage können Gruppen auch geteilt werden und somit zwei Kurse zum Thema angeboten werden. Die GTAs finden mit einer Ausnahme an drei Tagen der Woche statt. Die Klassenstufen 5 und 6 sind am stärksten, Klassenstufe 8 nur in geringem Maß in GTA eingebunden. Die Klassenstufe 10 ist mit Prüfungsvorbereitungen beschäftigt.

Im Modul 1 werden Förderunterricht und Hausaufgabenbetreuung angeboten.

Im Modul 2 wird seit mehreren Jahren ein repräsentatives Musical-Projekt durchgeführt, das auf den Impuls eines ähnlichen Projektes einer anderen Schule hin ins Leben gerufen wurde. Die umfangreiche Inszenierung beinhaltet Chor- und Solo-Gesangs-, Tanz- und Theaterproben und spricht je nach Thema und Anspruch zwei bis vier Alterstufen an.

Im Modul 3 findet seit mehreren Jahren eine Computer-AG statt, in der die SchülerInnen der 5. und 6. Klasse Hausaufgaben erledigen, Computer spielen, im Internet recherchieren und bildnerisch gestalten können.

Ferner gibt es mehr oder weniger spezifische sportliche Angebote, wie „Sport für alle“, Hip Hop und einen Tanzkurs, einen Kurs zu Geschichte und Geologie, sowie künstlerische Angebote wie Kreatives Gestalten, Töpfern, Basteln und Theater. Die GTA-Koordinatorin bietet getrennte Jungen - und Mädchengruppen an.

Die Erfahrungen in Schule D zeigen, dass Ganztagsangebote wenig Einfluss auf die Lernmotivation nehmen, höchstens in dem Anspruch an die Organisation schulischer Aufgaben.

Intention zur Einbindung externe PartnerInnen

Die GTA-Koordinatorin von Schule D ging vor mehreren Jahren mangels vorliegender Offerten auf außerschulische AnbieterInnen zu. Wie beschrieben entstand die Idee zu einem Musical-Projekt durch ein ähnliches Projekt einer anderen Schule. Auf Empfehlung der kooperierenden Musikschule wurden eine Musik- und eine Tanzpädagogin eingebunden.

Im Gegensatz dazu wurde der Kontakt bzgl. des Hip-Hop-Kurses durch die Anbieterin selbst initiiert. Trotzdem die GTA den SchülerInnen mehrmals angetragen wurde, dauerte es mehrere Schuljahre bis das Angebot angenommen wurde. Andere außerschulische AnbieterInnen, wie ein Sporttrainer und Computer-Kursleiter, sprachen die Schule teilweise als Reaktion auf Zeitungsartikel selbst an.

Die Rekrutierung Externer wird für Schule D zunehmend notwendig, da sich neben der mangelnden Leistungsfähigkeit der LehrerInnen auch nur eine sehr geringe Zahl von Eltern engagierte. Die Eltern werden unregelmäßig gefragt, ob sie selbst GTA übernehmen würden bzw. weitere externe AnbieterInnen kennen. Zurzeit beteiligen sich keine Eltern. Die Zusammenarbeit mit Eltern ist unstetig, da sich diese tendenziell bei eigener Berufstätigkeit nicht einsetzen wollen bzw. können. Schule D entschied sich somit für die Einbindung anderer externer PartnerInnen, wenn hierfür die professionelle Unterstützung Dritter benötigt wird.

Anforderungen und Erwartungen an externe PartnerInnen

Die Schule stellt an die externen PartnerInnen keine Anforderungen bzgl. der pädagogischen Ausbildung. Die pädagogische Ausbildung ist nach Meinung der GTA-Koordinatorin nicht aussagekräftig für Fähigkeiten und Kenntnisse im Umgang mit Kindern und Jugendlichen. Bisher sammelte Schule D infolgedessen sowohl positive als auch negative Erfahrungen mit Externen. Die Durchführung der GTA wird den PartnerInnen vollständig selbst überlassen, was diese auch bestätigen.

Die Externen nehmen darüber hinaus wahr, dass sich die Schule einen intensiven Austausch wünscht. In einzelnen Fällen wird die Präsentation der Ergebnisse der Angebote explizit gewünscht, in anderen Fällen treten die Externen mit einem entsprechenden Vorschlag an die Schule heran. Eine Einbindung der Methoden und des Wissens aus den GTA wird von der Schule nicht intendiert, so die Externen übereinstimmend. Künstlerische GTA seien von der Schule als Bereicherung und als „modernes“ Angebot gedacht. Mit der Einrichtung der Computer-.AG sei intendiert, dass die Einzelarbeit am PC technisches und kreatives Wissen zur Verfügung stelle.

Die externen PartnerInnen

Außerschulische PartnerInnen werden in Schule D nicht im Forder- und Förder-, wenig im Projekt-, jedoch in hohem Maß im Freizeitbereich eingesetzt. Ein Schulclub wird nicht betrieben. Neben Institutionen wie der Musikschule gehören auch Privatpersonen bzw. Vereine zu den KooperationspartnerInnen der Schule.

Die Gesangspädagogin des Musicalprojekts zeichnet sich für Stimmbildung und Chor sowie für die musikalische Leitung verantwortlich. Sie arbeitet seit mehreren Jahren als Gesangslehrerin in der Musikschule und gestaltet auch Angebote an anderen Schulen. Neben der musischen Bildung möchte die Sängerin bei den SchülerInnen die Bereitschaft zu Gruppenarbeit und Verantwortungsübernahme fördern. Von der Schule erhofft sie sich die Möglichkeit zur Präsentation und infolgedessen der Anerkennung für die SchülerInnen. Ihre Erfahrung zeigt, dass die Beteiligung der Musiklehrerin notwendig wird, wenn die fehlende Bereitschaft der Kinder selbst bei einer halber Gruppe von 16 SchülerInnen eskalierend wirkt. Die Schwierigkeit läge nicht in den musischen Fähigkeiten, in denen sich die MittelschülerInnen nicht von Gymnasiasten unterscheiden, sondern an der sozialisationsbedingten geringeren kulturellen Bildung, durch die bspw. ein dreistimmiges Musikstück nicht zu realisieren sei. Die SchülerInnen geben an, keine Notenkenntnisse zu haben und sind nicht bereit sich darauf einzulassen, nach Noten zu singen. Auch die Bereitschaft zur Gruppenarbeit sei gering. Eine Ursache sieht sie im Motivationsverlust durch das Unkenntnis und Nicht-Befähigung voraussetzende Image der Mittelschule. In der Endphase des Musicalprojekts steigt, so die Erfahrung, das Bewusstsein bei den SchülerInnen für Verantwortung und Zielerreichung.

Die freiberuflich tätige Tanzpädagogin und studierte Sportwissenschaftlerin leitet den Hip-Hop-Kurs. Sie reist aus der weiteren Umgebung der Schule an und bietet das GTA in mehreren Schulen der Region an. Ihr Ziel ist es, die SchülerInnen in Rhythmusgefühl und motorischen Fähigkeiten auszubilden, und diese zur Aufführungsreife zu bringen.

Der Computer-Kursleiter organisiert die GTA seit mehreren Jahren und ist auch am örtlichen Gymnasium, in dem er angestellt ist, mit einer technischen GTA vertreten. Seine Erfahrungen im Umgang mit Kindern und Jugendlichen resultieren aus der früheren Berufstätigkeit als Leiter eines schulischen Medienprojekts.

Des Weiteren werden sportliche und künstlerische GTAs von außerschulischen PartnerInnen durchgeführt. So leitet der Boxtrainer der Kleinstadt die AG „Sport für

alle“. Das Tanztraining wird von einem Lehrer des örtlichen Tanzsportvereins gestaltet.

Zugang der externen PartnerInnen

Schule D rekrutiert ihre PartnerInnen durch eine eigene, mehr oder weniger zielorientierte Suche, über Werbung der Externen, die an die Schule herangetragen wird sowie durch persönliche Kontakte zu lokalen AkteurInnen. Sie nutzt darüber hinaus erfolgreich die Möglichkeit, in Presseartikeln auf ihre Suche nach außerschulischen PartnerInnen aufmerksam zu machen. In die Auswahl der Angebote werden die Interessen der SchülerInnen einbezogen.

Im Fall der Musical-GTA konnte die Schule auf ein externes Netzwerk zurückgreifen, da die gegenwärtige Kooperationspartnerin durch eine ehemalige Schülerin der Musikschule über das ihr unterbreitete Angebot informiert wurde.

Kooperationspraxis zwischen Schule und externen PartnerInnen

Die Einbindung der externen PartnerInnen in den Schulalltag ist gering. Lediglich die GTA-Koordinatorin verhandelt die Zusammenarbeit. Im Kooperationsgespräch schätzt sie ein, ob die Kooperation gelingen könnte und gibt im Verlauf der Zusammenarbeit Hinweise und Ratschläge. Die Kommunikation erfolgt überwiegend per Telefon oder Mail. Mit LehrerInnen findet kaum Zusammenarbeit statt, da sich die Externen und das Kollegium kaum kennen. Im Fall der Musical-AG ist die Musiklehrerin eingebunden, so dass sich außerschulische Partnerin und Lehrerin kennen. Die Musiklehrerin übernimmt auch die Organisation des Sologesangsunterrichts.

Es finden in Schule D keine Treffen zwischen LehrerInnen und Externen statt. Die Externen beteiligen sich nicht an Dienstberatungen o.ä. Die Schulleitung ist jedoch immer offen für Fragen und Anmerkungen seitens der externen PartnerInnen.

Behindert wird die Kooperation, wenn dritte AkteurInnen z.B. hinsichtlich der Nutzung von Räumlichkeiten beteiligt sind. So hat eine Anbieterin keinen Zugriff auf Sportmaterialien, da die Material-Räume in der städtischen Turnhalle abgeschlossen sind. Der externen Partnerin ist bewusst, dass dies nicht der Schule anzulasten ist, sondern die Stadt keinen Schlüssel zur Verfügung stellt.

Die außerschulischen PartnerInnen erhalten die Schlüssel für die jeweiligen schulischen Räumlichkeiten überwiegend durch die Sekretärin, teilweise auch durch die FachlehrerInnen. Diese seien aber wenig kommunikativ. Zudem ist die Zeit jeweils knapp bemessen bis die SchülerInnen zum GTA kommen. Bzgl. der GTA besteht kein Austausch mit den FachlehrerInnen. Diese schauen zwar zeitweise zu,

stellen jedoch keine Anfrage, ob die Partnerin eine Stunde des Fachunterrichts übernehmen oder für die LehrerInnen eine Weiterbildung gestalten könnte. Am Nachmittag seien generell nur noch wenige LehrerInnen in der Schule anzutreffen.

Rolle der externen PartnerInnen

Obwohl sowohl die externen PartnerInnen als auch die Schule überwiegend von einer gelungenen Kooperation sprechen, beschreiben die Externen nur wenige integrativ wirkende Erfahrungen. Die Angebote sind ihrer Meinung nach kaum im Schulprogramm verankert. Die Externen sind nicht in die konzeptionelle Arbeit der Schule eingebunden.

Die Externen sehen sich als VermittlerInnen von Wissen und Fähigkeiten, die von den SchülerInnen offen aufgenommen werden.

Schule D bietet den Vorteil, dass die GTA-Koordinatorin eine zuverlässige Ansprechpartnerin ist und die Konfliktlösung übernimmt, indem sie entstandene Probleme an das LehrerInnenkollegium und die Eltern weitergibt und damit auch die außerschulischen PartnerInnen entlastet. An anderen Schulen würden Externe im Fall von Konflikten eher „abgeschoben“. Konflikte werden in der Schule D ausgetragen und Kooperation ermöglicht.

Eine freiberufliche Externe betont, dass es von Vorteil sei, dass sie nicht Drittanbieterin, d.h. über einen Verein etc. angestellt sei, da sie sich direkt und ohne Nachfrage bei der Arbeitgeberin den Kindern, Jugendlichen und LehrerInnen gegenüber äußern könne.

Entsprechend der geringen Erwartungshaltung und Einflussnahme auf die GTAs verstehen die außerschulischen PartnerInnen die Kooperation als offen, sich selbst jedoch eher als externe AkteurInnen.

Erfolgskontrolle und Evaluation

Die Evaluation der GTAs erfolgt zum einen durch einen durch die GTA-Koordinatorin erarbeiteten Fragebogen für LehrerInnen, Eltern und SchülerInnen. Zum anderen beobachtet die GTA-Koordinatorin die GTAs in unregelmäßigen Abständen. Aus beiden Erhebungen werden Schlüsse gezogen, ob die Kooperationen aufrechterhalten werden.

5.5 Schule E

SBA-Bezirk	Bautzen
Standort	Kleinstadt
Schulart	Gymnasium
Anzahl Schüler	etwa 700
Anzahl Lehrer	etwa 70
Anzahl externer Partner	etwa 10

Allgemeines

Schule E ist ein vierzügiges, modern ausgestattetes Gymnasium in einem rekonstruierten Gebäudekomplex. Es gibt neben Schule E noch zwei weitere Gymnasien in der Kleinstadt, eines befindet sich auf dem selben Schulgelände. Der Einzugsbereich für diese Schule ist sehr weiträumig und umfasst viele der umliegenden Gemeinden. Schule E hat ein naturwissenschaftliches Profil, allerdings sollen auch die künstlerischen Interessen und Neigungen der SchülerInnen gefördert werden, nicht zuletzt durch die GTA der Schule.

Das Ganztagskonzept

Bereits seit mehreren Jahren werden Ganztagsangebote in Schule E über die Förderrichtlinie GTA finanziert. Gestartet wurde dabei mit einer Bläser- und einer Chorklasse, in der insbesondere die jüngeren Jahrgangsstufen musikalische Erziehung erhalten.

Der Ausbau von Angeboten im Bereich Kunst und Musik wird von Schulseite als ein Gegengewicht und Ausgleich zum naturwissenschaftlichen Profil der Schule gesehen. Neben diesen künstlerischen Angeboten gibt es auch sportliche GTA. Dabei wird von Schulseite das GTA „Fechten“ hervorgehoben, welches auf eine langjährige Schultradition aufbaut und diese versucht fortzuführen.

Neben der Durchführung von GTA durch LehrerInnen oder externe PartnerInnen gibt es in Schule E den Versuch (ältere) SchülerInnen aktiv in das Angebot einzubinden. Diese SchülerInnen sollen dabei im Rahmen von Lernförderung und Hausaufgabenbetreuung jüngeren SchülerInnen helfen. Eine finanzielle Förderung dieses Vorhabens wurde im Rahmen der GTA-Antragstellung verwehrt.

Bei der inhaltlichen Ausrichtung des Ganztagsangebotes richtet sich die Schule stark an den Interessen und Wünschen der SchülerInnen und Eltern aus, die über

Fragebögen erfasst werden. Die Auswertung der Fragebögen dient als Grundlage für die Erstellung des Ganztagsangebotes.

Aber auch an der Organisation von GTA sind Eltern und Schülerschaft maßgebend über ihre Wünsche und Bedarfe beteiligt: So finden GTA direkt im Anschluss an Unterricht (damit keine „Lochstunden“ entstehen) und ausschließlich in Kursform statt, weil die Eltern der Schüler genau darüber Bescheid wissen wollen, wo sich ihre Kinder nach dem Unterricht aufhalten. Dies wird über eine verbindliche Anmeldung und das Führen von Teilnehmerlisten gewährleistet.

In Schule E liegt die Antragstellung und Gestaltung des GTA-Konzepts ausschließlich in der Hand der LehrerInnen bzw. GTA-Koordinatoren. Der Freundeskreis der Schule fungiert offizieller Antragsteller. Damit verbunden ist ein hoher Arbeitsaufwand für die LehrerInnen bei der Antragstellung. Auch wenn die Rahmenbedingungen als nicht ideal angesehen werden (z.B. hoher Eigenmittelanteil, hoher Arbeitsaufwand, Planungsunsicherheit bis zu Beginn des Schuljahres), ist es den GTA-Koordinatoren dennoch wichtig, dass Schule das Ganztagsangebot betreut und verwaltet, nicht zuletzt aufgrund der permanenten Ansprechbarkeit für externe PartnerInnen und der Nähe zu den SchülerInnen und deren Interessen.

Ganztagsangebote haben in Schule E einen hohen Stellenwert. Nicht nur aufgrund der besseren Fördermöglichkeiten der Schülerschaft. Von Schulseite wird der Wettbewerb um Schüler (ein zweites Gymnasium befindet sich in unmittelbarer Nähe) ganz offen angesprochen und die Wirkung von GTA als Werbemittel in diesem Zusammenhang hoch eingestuft.

GTA-Koordinatorin: „Man muss sich als Schule profilieren. Und das ist, glaube ich, zu einem Großteil werbewirksam, dass wir eben sagen können: Wir sind zwar naturwissenschaftlich, aber wir lassen die musisch-künstlerische Seite nicht verkümmern.“

Auch wenn die einzelnen Schulen verschiedene Profile besitzen, besitzen sie dennoch eine große Schnittmenge im Angebot: „Man muss die Breite mit anbieten, mit einer absoluten Spezialisierung kommt man nicht weiter.“ (GTA-Koordinatorin)

Intention zur Einbindung externe Partner

Im Gespräch mit der GTA-Koordination von Schule E werden verschiedene Gründe zur Einbindung externer PartnerInnen genannt. Da insbesondere die Interessen der SchülerInnen ausschlaggebend für die Gestaltung von GTA sind, werden für solche Angebote, welche die Schule – genauer die LehrerInnenschaft – nicht leisten kann, externe PartnerInnen gesucht und angesprochen. Ein nicht unwesentlicher

Nebenaspekt der Einbindung Externer sind Impulse durch neue bzw. andere Personen. Es wird berichtet, dass es von den SchülerInnen gern gesehen wird, wenn jemand anderes als die LehrerInnen Angebote durchführt und auf diese Weise ein neuer (Lehr)Stil (Auflockerung, Freizeitorientierung etc.) in der Schule zum Tragen kommt.

Anforderungen und Erwartungen an externe Partner

Bezüglich der Anforderungen und Erwartungen an die externen PartnerInnen und ihre Angebote spielen in Schule E pragmatisch-organisatorische Bedingungen eine nicht unwesentliche Rolle. So dürfen die Honorarforderungen externer PartnerInnen eine bestimmte Höhe nicht überschreiten, da man ein breites Angebot an GTA garantieren möchte. Bezüglich der Erreichbarkeit von Ganztagsangeboten außerhalb des Schulgebäudes (z.B. GTA Keramik in der Werkstatt der Anbieterin) muss ein „erlaubbarer Radius“ gegeben sein. Auch müssen sich die externen PartnerInnen bei der zeitlichen Platzierung ihres GTA am Unterrichts-Ende (damit direkter Anschluss garantiert ist) und an den Buszeiten der SchülerInnen orientieren.

Die pädagogische Befähigung spielt bei der Auswahl externer PartnerInnen in Schule E sicherlich eine Rolle, allerdings wird diese nicht gesondert berücksichtigt oder eingefordert. Da externe PartnerInnen zumeist eine pädagogische Ausbildung bzw. Vorerfahrungen haben, würde „klar sein, wie man mit Kindern umgeht.“

GTA-Koordinator: „Es ist auch so, weil das kleine Gruppen sind kann man das ähm auch relativ ‚unpädagogisch‘ durchführen. Man hat ja jetzt nicht 25 Kinder vor sich sitzen, die man domestizieren muss, sondern 5 bis maximal 15 und da geht das schon.“

In Bezug auf die inhaltliche Ausgestaltung der Angebote wird externen PartnerInnen freie Hand gewährt. Eine Kontrolle dieser könnte prinzipiell nur bei Antragstellung geschehen.

Der oben angeführte Werbeeffect von GTA führt dazu, dass Schule E von den Externen „Präsenz bei Anlässen mit Außenwirkung“ (Zitat externer Partner) sowie die Beteiligung an der Ausgestaltung von Schulfesten erwartet.

Die externen PartnerInnen

Etwa ein Drittel aller Ganztagsangebote in Schule E werden durch externe KooperationspartnerInnen durchgeführt. Dabei führen diese PartnerInnen insbesondere GTA im Modul 3, also dem freizeitpädagogisch orientierten Bereich durch (z.B. Fechten, Keramik, Zeichenkurs). Im Modul 1 (Fördern und Fordern) sind nur zwei externe PartnerInnen tätig (eine Fremdsprache sowie die Bläserklasse).

Fast alle externen PartnerInnen führen bereits seit mehreren Jahren ihre Angebote in Schule E durch – diese Angebote sind also etabliert und es besteht eine längerfristige Verbindung zur Schule. Die GTA-Koordinatorin berichtet, dass bisher nur zwei Künstler „abgesprungen“ seien, weil es sich für diese, aufgrund relativ niedriger Honorare und langer Anfahrtswege, nicht mehr gelohnt hätte.

Die im Rahmen der Studie interviewten GTA-AnbieterInnen sind in den von ihnen angebotenen Themenbereichen fundiert ausgebildet (z.B. mit Trainerlizenz) bzw. sind in diesen beruflich tätig oder bieten ihr GTA auch in anderen Schulen an.

Die Intentionen der befragten Externen, ein GTA durchzuführen, sind vielfältig. Häufig verbinden sich dabei finanzielle Interessen (GTA als Beruf bzw. „Nebenverdienst“) mit einem Interesse an der Vermittlung des jeweiligen Themas und dem Spaß an der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen. Ihr Anspruch lässt sich dabei folgendermaßen zusammenfassen: „Ich möchte den Kindern etwas fürs Leben mitgeben.“ Aber auch die Externen ziehen positive Erfahrungen und Impulse aus der Arbeit mit den SchülerInnen.

Zugang der externen PartnerInnen

Der Zugang externer PartnerInnen verlief bzw. verläuft in Schule E in zweierlei Richtungen: Einerseits hat das Gymnasium mit Beginn der Fördermöglichkeit von GTA Werbung im Schulumfeld gemacht. Dies geschah mit der Aufforderung, Vorschläge und Angebote für potentielle Schul-GTA einzureichen. Andererseits hat die Schule auch direkt potentielle externe PartnerInnen angesprochen und um ihre Mitarbeit gebeten.

Aber auch die im Laufe des Schuljahres bei der Schule eingehenden Angebote erhalten die Möglichkeit in das Ganztagsangebot aufgenommen zu werden. Interessante AnbieterInnen erhalten von Schule E die Möglichkeit, ihr Angebot vorzustellen. Je nach Rückmeldung der SchülerInnen werden dann diese Angebote aufgenommen oder nicht. Als Ablehnungsgrund gilt aber nicht nur das Desinteresse der SchülerInnen, sondern auch ungeeignete bzw. nicht gegebene Rahmenbedingungen (z.B. fehlender Tanzraum für Tanz-AG). Ein weiterer Hinderungsgrund ist, wenn Angebote von Externen aber auch von LehrerInnen angeboten werden sollen – hier erhalten die LehrerInnen den Vorzug.

Kooperationspraxis zwischen Schule und externen PartnerInnen

Der Austausch und die Zusammenarbeit von Schule und Externen sind in Schule E in der Regel anlassbezogen und auf organisatorische Belange beschränkt. Es gibt keine

festen Treffpunkte oder Termine, an denen beide Parteien ins Gespräch miteinander kommen (können).

Schule und externe PartnerInnen berichten übereinstimmend, dass man nur punktuell Kontakt ist, dabei aber für einander „immer ein offenes Ohr“ hat. Da die GTA insbesondere nachmittags und teilweise außerhalb des Schulgebäudes stattfinden, werden – bei Bedarf – E-Mail und Telefon als Kommunikationsmittel genutzt. Die Schulseite begründet den relativ geringen Gesprächsbedarf mit der Tatsache, dass viele der PartnerInnen bereits seit mehreren Jahren in der Schule tätig sind und dadurch der Absprachebedarf entsprechend gering ist.

In diesem Zusammenhang wurden zu Beginn der GTA-Förderung alle externen AnbieterInnen in die Schule bestellt und ihnen die Rahmenbedingungen (Honorare, Schülerzahlen, Zuarbeit zu GTA-Antrag etc.) vorab dargestellt: „Damit war klar für die, wie sie das Angebot ausgestalten müssen.“

Von einer Zusammenarbeit bezüglich der inhaltlichen Ausgestaltung der jeweiligen Angebote wurde im Rahmen der Interviews nicht berichtet. Dennoch gibt es – bei Bedarf – Hilfestellung seitens der Schule, wenn es beispielsweise Probleme mit SchülerInnen gibt. Dies betrifft Verhaltensauffälligkeiten genauso wie den Wunsch seitens einzelner SchülerInnen nach vorzeitigem Ausscheiden aus einem Angebot. In diesen Fällen kommt es zu einer Zusammenarbeit zwischen GTA-Verantwortlichem und den Klassenlehrern oder GTA-Koordinatoren. In einzelnen Fällen werden auch die Eltern „mit ins Boot geholt“. Interessant ist, dass die GTA-Koordination bei Problemen mit einzelnen SchülerInnen den GTA-LeiterInnen „pädagogische Tipps“ geben, also eine beratende Funktion übernehmen.

Eine Zusammenarbeit der GTA-LeiterInnen mit der Schule bezüglich einer Verknüpfung mit Unterricht oder Unterrichtsinhalten wird nicht berichtet. Begründet wird dies seitens der GTA-AnbieterInnen mit dem Desinteresse bzw. Mangel an Zeit seitens der LehrerInnen. Die interviewten GTA-AnbieterInnen fänden eine Einbindung ihrer Themen in den Unterricht zwar interessant, allerdings würde auch ihnen das dafür nötige Zeitbudget fehlen („Ist ein bisschen dünn, da haben Sie recht. Aber Sehnsucht hab ich auch nicht danach.“). Von Schulseite wird, aufgrund der Angebotsthemen, kein Potential für eine Rückbindung an den Unterricht gesehen – außer bei der angebotenen Lernhilfe und im Bereich Sport, wenn die Kinder „ein bisschen fitter sind“.

GTA-Koordinatorin: „Im Grunde ist GTA ein Extrapaket“

Im Rahmen des Austauschs über das GTA berichtet ein externer PartnerInnen von Problemen, die aus der Struktur bzw. den Rahmenbedingungen des Angebots heraus entstünden. Der Musikpädagoge ist der Meinung, dass für den Unterricht an einem Instrument im Rahmen eines Ganztagsangebotes zu wenig Zeit für zu viele TeilnehmerInnen bereit stehen würde. Außerdem würde die Tatsache, dass verschiedene Instrumente gleichzeitig vermittelt werden müssten, kontraproduktiv für die Motivation der SchülerInnen und deren Lernfortschritt sein. Da der Kontakt mit der Schule hauptsächlich über den Arbeitgeber des GTA-Leiters (Musikschule) geschieht, würden Änderungen bzw. das Aufgreifens seiner Veränderungswünsche nicht ausreichend vermittelt.

Die An- bzw. Einbindung von GTA in den Schulalltag ist in Schule E nur in Bezug auf die Förderangebote gewährleistet. Alle anderen GTA finden nach dem Unterricht statt. Eine Einbindung der Externen in die Schulentwicklung oder die Entwicklung des GTA-Konzepts findet ebenfalls nicht statt. Dies wird auch damit begründet, dass das Ganztagsangebot in Schule E mittlerweile ausreichend erprobt und etabliert ist („Man muss das Rad nicht ständig neu erfinden“).

Rolle der externen PartnerInnen

Um die Rolle bzw. Stellung der externen AnbieterInnen in Schule E einordnen zu können, sollen die Aussagen der interviewten Personen dienen, die verdeutlichen, wie unterschiedlich die Sichtweisen von Schule und den drei befragten Externen zum Thema ist.

GTA-Koordinatorin: „Als reine Dienstleister würde ich die externen Anbieter auf keinen Fall sehen, weil wir uns ja auch austauschen, wenn es Probleme gibt und uns gegenseitig helfen. Und wir haben ja auch etwas davon als Schule. Also wir sind Partner, Mitarbeiter. Wir haben ja die GTA der externen in unseren Tag der offenen Tür voll mit einbezogen. Und damit ist das für uns ja auch etwas zum Popularitätsgewinn und für die ist es etwas auch zum Arbeiten und Geldverdienen. Und die Schüler haben ja auch generell etwas davon. Deshalb würde ich das nicht als Dienstleistung sehen. Es sind Partnerschaften, die hier laufen. ... Es läuft, ganz einfach.“

Externer Partner I: „Also ich will gerne Partner sein, aber es ist mehr Dienstleister, denke ich mal. Aus meiner Position kann ich das nicht beurteilen, warum das so ist. Aber es ist wirklich so, ich sag mal so, ich krieg am Anfang des Schuljahres gesagt, hier ist eine Weihnachtsfeier, da sollst du spielen. Dann bereit ich das vor und dann höre ich absolut nichts mehr. Und drei Tage vorneweg wird mir dann gesagt – wo ich dann anrufe und sage: was ist denn nun? Na ja, wir machen das dieses Mal ohne dem. So. Das erfährt man ganz kurzfristig.“

Externer Partner II: „Bin jetzt kein Kollege, das ist klar, aber da ich aber einige Lehrer zum Teil persönlich kenne und sich das so ein bisschen entwickelt hat, muss ich sagen, dass ich hier eigentlich auch schon akzeptiert bin.“

Externer Partner III: „Ich bin sehr außen. Ich bin gar nicht im schulischen Kontext. Wenn ich jetzt das ganze System Schule nehme, da bin ich hier unten irgendwo. Ich kann da reinreden – und wenn ich hier mehr reinreden würde, würde ich sicherlich auch mehr Antworten kriegen – aber da hab ich einfach den Eindruck, da ist alles voll und zu. Da muss schon etwas Brachiales passieren, wenn man da was machen will.“

Erfolgskontrolle und Evaluation

Von Schulseite wird das Thema Evaluation von GTA folgendermaßen zusammengefasst:

„Das beste Feedback ist immer der Andrang an ein Angebot. Wenn ein Angebot beliebt ist, dann läuft es gut.“

Hierin wird deutlich, dass letztlich das Schülerinteresse über die Gestaltung eines Angebotes entscheidet. Für Schule E ist das Feedback der SchülerInnen, der Eltern aber letztlich auch der externen PartnerInnen wichtig.

Die Angebote der externen PartnerInnen werden in Schule E nur selten von Seiten der GTA-Koordination geprüft oder beobachtet. Dies wird damit begründet, dass sich die Externen bei Problemen „sicherlich melden würden“ und die GTA als Freizeit ohne Druck für die SchülerInnen gesehen werden („Da werden ja keine Noten vergeben.“).

Als ein Arbeitshilfe für die PartnerInnen werden von der Schule „Kurshefte“ ausgegeben, die für die Abrechnung der GTA halbjährlich von den externen PartnerInnen abzugeben sind.

Eine interessante Möglichkeit zur Evaluation von Ganztagsangeboten ist der in Schule E jährlich durchgeführte GTA-Elternabend. Obwohl die Resonanz der Eltern nicht all zu groß sind (30-40% Teilnahme der „GTA-Eltern“), bietet sich in auf diesem Forum die Möglichkeit, Fragen, Probleme und Anregungen zu besprechen. Es hat sich dabei gezeigt, dass die Eltern das Ganztagsangebot der Schule positiv einschätzen. Im Anschluss an dieses Forum wurden auch Änderungen durchgeführt, so zum Beispiel eine bessere Abstimmung der GTA-Zeiten an die Busfahrpläne der SchülerInnen.

5.6 Schule F

SBA-Bezirk	Bautzen
Standort	Ländlicher Raum
Schulart	Mittelschule
Anzahl Schüler	etwa 270
Anzahl Lehrer	etwa 30
Anzahl externer Partner	etwa 10

Allgemeines

Schule F ist eine zweizügige Mittelschule. Sie befindet sich in einer Kleinstadt inmitten einer ländlich geprägten Region. Das rekonstruierte Schulgebäude befindet sich in Zentrumsnähe und in unmittelbarer Nachbarschaft zu einem Gymnasium und einer Grundschule. Das direkte Schulumfeld ist von einem Plattenbaugebiet dominiert, welches von den LehrerInnen als „sozialer Brennpunkt“ der Umgebung wahrgenommen wird. In Schule F ist ein Schulsozialarbeiter tätig.

GTA-Konzept

Ziel von Schule F ist, ein Ganztagsangebot zu gestalten, welches „jedes Genre abdeckt, damit jeder nach seinen Neigungen und Fähigkeiten gefördert werden kann.“ Daher wurden, laut Eigenaussage, viele GTA im Fördermodul 1 initiiert, so z.B. für die Bereiche Konzentration, Rechenschwäche, LRS, Hausaufgabenbetreuung und Prüfungsvorbereitung in den Hauptfächern. GTA soll auch dabei helfen, soziale Ungleichheiten zu nivellieren, allerdings wird von Schulseite eingeräumt, dass die Identifikation von besonderem Förderbedarf nur eingeschränkt funktioniert, da „der Einblick in die Familien fehlt und Erfolgskontrolle dadurch schwierig ist“. Außerdem wird auch nur etwa die Hälfte aller SchülerInnen durch wenigstens ein GTA erreicht. Begabtenförderung wie in Gymnasien, die die besonderen Fähigkeiten, Talente und Interessen herausfordern helfen, gibt es in dieser Mittelschule nicht.

In Schule F steht bei der Gestaltung der GTA das Kind im Vordergrund, da seine Fähigkeiten sowie Fertigkeiten erweitert und die Interessen der SchülerInnen abgebildet werden sollen. Allerdings soll und kann das GTA-Konzept dabei nicht allen Wünschen und Moden der SchülerInnen nachkommen, da die Ganztagsangebote auf Langfristigkeit bzw. Konstanz ausgerichtet sind. Neben den Fördermöglichkeiten der SchülerInnen wird in Schule F die Funktion von Ganztagsangeboten auf die

Außenwirkung, die mit attraktiven Angeboten erzielt werden kann, erweitert. Es wird berichtet, dass „werbewirksame“ GTA bzw. die Darstellung der GTA-Ergebnisse dabei helfen, im Wettkampf um SchülerInnen, die Attraktivität der Schule zu steigern.

Ganztagsangebote werden in Schule F bereits seit vier Jahren durchgeführt. Dabei beschränkt sich das Angebot nicht nur auf Kurse bzw. AGs, die die gesamte Schulwoche über angeboten werden, sondern wird auch um typische Elemente von Ganztagschule ergänzt. Dazu zählen Blockunterricht und die „aktive Pause“. Bezüglich einer weiter reichenden Binnendifferenzierung und Rhythmisierung stehen aber verschiedene limitierende Faktoren, wie die Beschränkung von Turnhallenzeiten oder die Busabfahrtszeiten, im Weg.

Da es eine bereits mehrjährige GTA-Erfahrung gibt, sieht sich Schule F bezüglich des inhaltlichen Spektrums der Angebote gut aufgestellt. Nun soll verstärkt auf inhaltliche bzw. qualitative Aspekte geschaut werden, um die Nachhaltigkeit und Wirkung der Angebote zu verstärken.

Intention zur Einbindung externe Partner

Obwohl in Schule F auch LehrerInnen Ganztagsangebote gestalten, wird es hier sehr gern gesehen, wenn externe PartnerInnen neue Impulse in die Schule tragen.

GTA-Koordinatorin: „Der Musiklehrer muss nicht auch noch den Gitarrenunterricht machen, obwohl er es vielleicht könnte. Es soll ruhig jemand von außen auch mal an die Schüler, dass die auch mal eine andere Bezugsperson haben. Wer will den 4, 5 Stunden immer den gleichen Menschen ertragen?“

Außerdem sind viele LehrerInnen durch den Unterricht und schulorganisatorische Aufgaben bereits so belastet, dass weitere Aufgaben bzw. Funktionen nicht mehr bewältigt bzw. ausgefüllt werden könnten.

Externe PartnerInnen sind in Schule F sehr willkommen und erwünscht, allerdings bleiben ihre Angebote auf eher freizeit-pädagogisch orientierte Angebote beschränkt, da sich die Schulverantwortlichen nicht vorstellen können, dass auch Prüfungs- bzw. Förderangebote durch externe AnbieterInnen übernommen werden können. Man könne sich nicht vorstellen, dass in diesen Bereichen „noch jemand mit rummehr“. Gerade SchülerInnen mit großem Förderbedarf bräuchten feste Bezugspersonen. Die GTA-Koordination räumt aber ein, dass man sich – im Rahmen veränderter Lehrer-Arbeitszeiten – gegebenenfalls auch in diesen Bereichen öffnen könnte bzw. müsste. Allerdings lägen dafür noch keine Konzepte bereit (Förderpläne, Gestaltung der Einsicht Externer in Schullehrpläne etc.)

Als weiterer Grund für ein Engagement externer AnbieterInnen wird von Schulseite auch die bereits oben beschriebene Werbekraft interessanter und außergewöhnlicher Angebote genannt. Diese Einschätzung teilen auch die externen PartnerInnen, die diesen an sie gestellten Anspruch durch die Schule wahrnehmen.

Anforderungen und Erwartungen an externe Partner

Da, wie im Folgenden noch gezeigt wird, der Zugang externer PartnerInnen in Schule F oftmals durch ein Angebot seitens der Externen erfolgt, werden nur wenige inhaltliche Anforderungen an diese GTA gestellt. Das Konzept soll lediglich, so die Schul-Verantwortlichen, den Interessen der SchülerInnen und dem jeweiligen Fördermodul entsprechen.

Auch in Bezug auf die didaktische Umsetzung der Angebote berichten die externen PartnerInnen, dass keine Vorgaben gemacht werden. Insofern empfinden die AnbieterInnen keine Lenkung oder Führung durch die Schule. Bestätigung findet diese Einschätzung auch in der Selbstaussage der GTA-Koordination, dass die Qualität der GTA bisher eine nachgeordnete Rolle gespielt habe.

Die externen PartnerInnen

Wie in den anderen beschriebenen Schulen auch, sind die durch externe PartnerInnen angebotenen Kurse sowie der Background der AnbieterInnen in Schule F sehr heterogen. Die Schule kooperiert dabei mit Privatpersonen, mit einem Jugendverein und einer Musikschule. Auch ein Sportverein gehörte zu den Kooperationspartnern, allerdings sind die SchülerInnen der Mittelschule – so die Vermutung der LehrerInnen – in ihren Hobbys bereits festgelegt bzw. bereits Mitglied in einem Sportverein, so dass eine beidseitig erfolgreiche Zusammenarbeit nicht entstehen konnte.

Besonders interessant ist die Kooperation der Schule mit dem Jugendverein, da hier der Jugendverein das Angebot Skaten zwar organisiert, die jeweiligen Kursleiter allerdings in Zusammenarbeit mit einem weiteren Verein rekrutiert werden. Die bereits seit mehreren Jahren bestehende Kooperationsbeziehung mit diesem Jugendverein (Schulsozialarbeiter in Schule F ist im Jugendverein angestellte) ist offenbar so eng, dass Schule F dem Verein bezüglich der Einbindung Dritter volles Vertrauen entgegen bringt.

Alle im Rahmen dieser Studie befragten externen PartnerInnen von Schule F sind Profis in den von ihnen angebotenen Themen. Dies einerseits, weil sie eine Ausbildung zu den Angebotsthemen absolviert haben und andererseits, weil sie

(teilweise) ihren Lebensunterhalt mit GTA bestreiten. So ist der Gitarrenlehrer der Schule bereits seit sieben Jahren selbständiger Musiklehrer und finanziert sich über GTA in verschiedenen Schulen der Region. Die Keramik-Anbieterin hat sich autodidaktisch und über Weiterbildungen in das Thema eingearbeitet und ist mittlerweile in fünf Schulen als GTA-Leiterin tätig.

Obwohl für die professionellen GTA-AnbieterInnen sicherlich die Bestreitung des Lebensunterhalts das Hauptmotiv darstellt, GTA anzubieten, äußern die befragten Personen noch eine Reihe weiterer Beweggründe. Dazu zählen die Möglichkeit zur Kundenakquise (Musikunterricht), das Interesse an der Weitergabe der jeweiligen Inhalte und der Spaß an der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen. Für den Verein stellt das GTA aber auch eine Möglichkeit dar, die Bekanntheit des Vereins in der Schule zu steigern und so leichteren Zugang zu den SchülerInnen im Rahmen der anderen Vereinsangebote (mobile Jugendarbeit, Schulsozialarbeit etc.) zu erhalten.

Da – wie in anderen Schulen auch – von den „professionellen“ AnbieterInnen berichtet wird, dass die Honorare für ihr GTA sehr niedrig sind, muss offensichtlich ein großes Engagement für das Ganztagsangebot seitens der KursleiterInnen vorliegen, welches über monetäre Interessen weit hinausgeht.

Die befragten externen PartnerInnen sind sehr an einem Erfolg ihrer Arbeitsgemeinschaften interessiert. Dies äußert sich beispielsweise in einem an Lehrplänen orientierten Aufbau der Angebote und dem Interesse, die Kinder soweit auszubilden, dass die jeweiligen Ergebnisse öffentlich präsentierbar sind (gilt insbesondere für das GTA Kabarett). Nichtsdestotrotz wird der Charakter der angebotenen Kurse durch die jeweiligen LeiterInnen zumeist als offen und situativ bezeichnet. Die Kurse sollen also eine Betätigung ohne Leistungsdruck ermöglichen und die Persönlichkeitsbildung vorantreiben.

Externe Partnerin GTA Keramik: „Ich möchte, dass die Kinder etwas lernen, Schritt für Schritt was aufbauen und dass sie dann ganz selbständig mal am Ende des Jahres eine Selbständigkeit erlangen, eigenen Ideen umzusetzen.“

Im Rahmen der Untersuchung äußerten die externen PartnerInnen Probleme mit den Rahmenbedingungen, die ihnen die Arbeit erschweren. Dazu zählt – für die hauptamtlichen GTA-AnbieterInnen – der relativ geringe Stundensatz, der eine ausreichende Betreuung der SchülerInnen nur unter Einsatz privater Zeit zulässt.

Daneben zeigt sich auch in Schule F, dass Musikunterricht im Rahmen von GTA schwierig umzusetzen ist. Dies gilt vor allem deshalb, weil Ganztagsangebote in Gruppen stattfinden, der Unterricht am Instrument allerdings größtenteils nur als

Einzel- bzw. Kleingruppenunterricht funktioniert. Der Gitarrenlehrer hat es also mit SchülerInnen auf unterschiedlichem Leistungsstand zu tun und ihm bleibt zu wenig Zeit für die einzelnen SchülerInnen („Eine halbe Stunde pro vier Schüler, da kann man es fast vergessen“).

Zugang der externen PartnerInnen

Der Zugang von externen PartnerInnen erfolgt in Schule F vor allem auf drei Wegen: Einerseits „werden die Antennen ausgefahren und man horcht rum, wer das machen kann“, das heißt potentielle AnbieterInnen werden gezielt gesucht. Andererseits sind einige externe PartnerInnen über ihr Eigenengagement an Schule F gekommen. So berichtet die Keramikkursleiterin, dass sie nach dem Aufbau von GTA an anderen Schulen ihr Tätigkeitsfeld ausweiten wollte und deshalb ein Angebot erstellt hat, welches dann von der Schule geprüft und für gut befunden wurde.

Eine dritte Möglichkeit betrifft die Weiterführung eines GTA mit anderen Personen. Dies trifft auf das GTA Gitarre zu, für das eine neue Partnerin gesucht wurde, weil der ursprüngliche Gitarrenlehrer das Angebot nicht mehr betreuen konnte. Das Besondere an diesem Zugang ist, dass die neue externe Partnerin ein bereits bestehendes Angebot übernimmt, ohne es zusammen mit der Schule entwickeln zu können.

Das informelle Netzwerke im ländlichen Raum offenbar eng gewebt sind, zeigt sich in Schule F, da hier die „Mund-zu-Mund-Propaganda“ bzw. das „Wer-kennt-jemanden-für...“ besonders erfolgreich bei der Akquirierung externer PartnerInnen ist.

Haben sich die Schule und die potentiellen PartnerInnen miteinander bekannt gemacht (es besteht die Möglichkeit, dass Angebot der GTA-Koordination vorzustellen), so werden die außerschulischen AnbieterInnen gebeten, ein Konzept vorzulegen, wie das GTA gestaltet sein soll (entsprechend den Anforderungen der Förderrichtlinie GTA). Die Schule entscheidet dann intern, ob das jeweilige GTA Teil des Antrags wird. Gegebenenfalls müssen die externen PartnerInnen ihr Konzept nach Vorstellungen der Schule nachbessern bzw. modifizieren.

Kooperationspraxis zwischen Schule und externen PartnerInnen

Der kommunikative Austausch von Schule (genauer: GTA-Koordination) und externen PartnerInnen wird in Schule F wechselseitig als sehr gut und intensiv eingeschätzt. Als Vorteil erweist sich hier, dass eine der beiden GTA- Koordinationsstellen durch

die Schulsekretärin besetzt ist und somit – zumindest in organisatorischen Angelegenheiten – stetig „kurze Wege und immer ein offenes Ohr für die Bedürfnisse der GTAler“ (Zitat externer Partner) vorhanden sind.

Der Austausch beschränkt sich auch in Schule F hauptsächlich auf organisatorische Absprachen (Zeitpunkt des GTA, Krankmeldungen etc.), die per Mail oder Telefon zeitnah realisiert werden. Während die externen PartnerInnen zumeist nur bei Problemen auf die GTA-Koordination zutreten, sind die Mitarbeiterinnen der Schule bestrebt so oft als möglich direkten Kontakt (in Form von Tür-und-Angel-Gesprächen) herzustellen.

Eine inhaltliche (Weiter-)Entwicklung oder Zusammenarbeit zwischen den externen GTA-AnbieterInnen und der Schule gibt es nicht. Dagegen ist die Präsenz der GTA bei Schulfesten und anderen Veranstaltungen gern gesehen. Hier besteht auch die Möglichkeit zu (organisatorischen) Absprachen.

Eine Anknüpfung der GTA an den Unterricht oder eine Zusammenarbeit bzw. einen inhaltlichen Austausch mit den LehrerInnen der Schule gibt es nicht. Dafür werden seitens der externen PartnerInnen mehrere Gründe genannt: Es wird beispielsweise keine wirkliche Überschneidung mit den Unterrichtsthemen gesehen, so dass eine Zusammenarbeit nicht notwendig erscheint.

Externer Partner: Ich denke nicht, dass sich an der Schule keiner dafür interessiert, aber das Hauptaugenmerk liegt nun mal auf Gitarre lernen und da muss man auch nicht ständig zusammenhängen.“

Auch wird vermutet, dass eine Zusammenarbeit den zeitlichen Rahmen sowohl für die LehrerInnen als auch die GTA-AnbieterInnen sprengen würde.

Obwohl der Austausch und die Zusammenarbeit in Schule F positiv bewertet werden, äußert eine der befragten GTA-Anbieterinnen den Wunsch nach einer stärkeren Einbindung in das schulische Geschehen.

Externe Partnerin: „Es wäre gut, wenn zu GTA-Besprechungen der Schule auch mindestens zwei GTA-Anbieter dabei sind, damit der Austausch mit allen Parteien – inklusive Schüler – möglich ist.“

Die Einbindung der externen PartnerInnen in die Entwicklung der Schule bzw. des Schulprogramms ist sehr gering. Es gibt jenseits der Ausgestaltung der jeweiligen GTA keine Möglichkeiten auf Schulentwicklungsprozesse einzuwirken. Die Bedeutung von GTA ist zwar im Schulprogramm festgeschrieben, gilt dabei aber eben nur für die Angebote und nicht für die Potenzen der GTA-AnbieterInnen.

Eine Möglichkeit der Einwirkung über das eigene GTA hinaus nimmt der Anbieter des Schülerkabarets, der – um die eigene Aufführungen gewährleisten und optimieren zu können – die Gründung einer Technik-AG angeregt hat.

Die Angebote der externen PartnerInnen schließen sich zeitlich jeweils an den Unterricht an. Sie werden dabei von den Busabfahrtszeiten der Kinder gerahmt, so dass eine Rhythmisierung des Schultages im Sinne der Abwechslung von An- und Entspannung schwierig ist. Die Folgen des anstrengenden und „pausenlosen“ Schultages spüren die externen PartnerInnen in ihren Kursen. Sie berichten, dass die Kinder zu Beginn der Kurse immer eine gewisse Zeit bräuchten, „um runterzukommen“.

Rolle der externen PartnerInnen

Den externen PartnerInnen fällt es schwer, ihre Rolle innerhalb der Schule zu definieren. Sie sehen sich dabei – und das aufgrund der geringen inhaltlichen Ein- und Anbindung in Schule und Schulalltag – in einer „Randrolle“ und als „irgendein Dienstleister, sozusagen von außen“. GTA wird als losgelöst von Unterricht und den sonstigen Schulabläufen wahrgenommen.

Diese Einschätzung der Rolle wird allerdings konterkariert durch den sehr persönlichen und jederzeit möglichen Kontakt zur Schule. In Bezug darauf stellt eine andere externe Partnerin fest, dass die unterstellte Hierarchie in der Praxis „irgendwie“ nicht zum tragen kommt und ein wechselseitiges Vertrauensverhältnis wahrgenommen wird. Die externen PartnerInnen fühlen sich bezüglich ihrer Angebote von Schule und LehrerInnen wertgeschätzt.

„Ich würde sagen, wir sind Partner. Das ist mein Gefühl, so wie ich behandelt werde einfach. Das ist ein gutes Miteinander, wo auch gekuckt wird, was kann man uns gutes tun, damit es funktioniert bzw. kuckt auch ich, was erwartet die Schule von uns. Dieses Partnerschaftliche macht sich einfach auch daran fest, wie mit uns umgegangen wird, wie nachgefragt wird und auch so eine Wertschätzung, einfach auch mal vorbeizukommen und reinzucken und zu fragen ist alles in Ordnung.“

Erfolgskontrolle und Evaluation

Die Schulvertreterinnen berichten, dass die Frage nach der Qualität der GTA bisher von der GTA-Koordination der Schule noch zu wenig berücksichtigt wurde, da bisher der quantitative Ausbau des Ganztagsangebotes im Vordergrund stand.

Die Evaluation der GTA erfolgt in Schule F über Fragebögen und teilweise über die Hospitation der Angebote (Was gemacht wird? Wie viele Kinder sind tatsächlich

anwesend?) bzw. die Begutachtung der Ergebnisse (z.B. bei Aufführungen). Auch fließen die verbalen Äußerungen der SchülerInnen in die Bewertung mit ein.

Anders als an vielen anderen Schulen, werden auch die externen PartnerInnen in die Evaluation einbezogen, indem ihnen ein Feedbackbogen ausgeteilt wird (Wie war die Aufmerksamkeit der Schüler? Wie war die Beteiligung? etc.). Die Ergebnisse werden den Externen allerdings nicht zurückgespiegelt.

Als Erfolgsindikatoren gelten bezüglich der GTA die Anzahl der teilnehmenden Kinder, der Spaß, den der Besuch gemacht hat, aber auch das Feedback seitens der GTA-AnbieterInnen. Die Evaluation dieser Indikatoren findet allerdings erst statt, wenn der Antrag für das nächste Schuljahr schon gestellt ist, so dass die Ergebnisse keinen Einfluss auf die Besetzung der Stellen für das Folgejahr haben (können).

Insgesamt erweist sich das GTA-Konzept von Schule F als sehr stabil. Die Schule ist mit der Leistung der externen PartnerInnen (größtenteils) zufrieden und sieht wenig Anlass, die Zusammenarbeit zu verändern.

6. Anhang

6.1 Literatur

- Appel, Stefan/ Ludwig, Harald/ Rother, Ulrich et al. (Hg.) (2005): Jahrbuch Ganztagschule: Schulkooperationen. Schwalbach/Ts.
- Bloße, Stephan (2009): Forschung rund um den Ganzttag – Praxis der Schulforschung in Projekten zu Ganztagschulen. Präsentation vom 7.1.2009 in Dresden
- Brankatschk, Dörte (2009): Öffnung von Schule im Rahmen der Ganztagsarbeit. Chancen und Herausforderungen. Präsentation vom Beratungszirkel am 30.10.2009 in der Sächsischen Bildungsagentur, Regionalstelle Leipzig
- Busch, Mathias et al. (2009): Schulprogramme gemeinsam entwickeln - Potenziale partizipativer Prozesse. Berlin
- Clifford Geertz (2003): Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme. Frankfurt a.M.
- Höhmann, Katrin/ Holtappels, Heinz Günter (Hg.) (2006): Ganztagschule gestalten. Konzeption, Praxis, Impulse. Seelze-Velber
- Höhmann, Katrin/ Holtappels, Heinz Günter/ Kamski, Ilse/ Schnetzer, Thomas (2006): Was ist eigentlich eine Ganztagschule? (= Publikationsreihe der DKJS zum Begleitprogramm für Ganztagschulen, Themenheft 06, herausgegeben von DKJS). Berlin
- Kaul, Stefanie (2006): Kriterien guter Kooperation von Schule und außerschulischen Mitarbeitern in Ganztagschulen. Expertise im Kontext des BLK-Verbundprojektes „Lernen für den Ganzttag“. Saulheim
- Keuchel, Susanne/ Aescht, Petra (2005) Kultur: Leben in der Ganztagschule. Hintergründe, Beispiele und Anregungen für die Praxis. Berlin
- Koalitionsvereinbarung CDU/SPD (2004). Dresden (Download unter <http://www.medienservice.sachsen.de/medien/assets/download/88144> am 22.04.2010)
- Lehmann, Ina (2007). Handreichung zur „Förderrichtlinie zum Ausbau von Ganztagsangeboten“ (FRL GTA), Dresden

- Markert, Thomas/ Weinhold, Katharina (2009) Ganztagsangebote im ländlichen Raum. Eine empirische Studie zur Kooperation von Hort und Grundschule mit Ganztagsangebot in Sachsen. Dresden
- Meuser, Michael/ Nagel, Ulrike (1991) ExpertInneninterviews – vielfach erprobt, wenig bedacht. In: Garz, Detlef/ Kraimer, Klaus (Hg.): Qualitativ-empirische Sozialforschung. Konzepte, Methoden, Analysen. Opladen, S. 441-471
- Rother, Ulrich (2006): Öffnung von Schule braucht Partner vor Ort - Stadtteilschulen in Hamburg. In: Höhmann/ Holtappels 2006, S. 212-221
- Sächsisches Bildungsinstitut (2008): Schulische Qualität im Freistaat Sachsen: Kriterienbeschreibung. Radebeul
- Schütz, Anna/ Weide, Doreen (2009): Länderspezifische Rahmenbedingungen und Zielsetzungen – Zu den untersuchten Schulen. In: Kolbe, Fritz-Ulrich et al. (Hg.) Ganztagschule als symbolische Konstruktion. Wiesbaden, S. 69-82
- Seifert, Ralf (2009): GTA und „Öffnung der Schule“. Leitlinien und Modelle des Sächsischen Staatsministeriums für Kultus. Präsentation vom Beratungszirkel am 04.09.2009 in Chemnitz
- SMK (2005/ 2007): Förderrichtlinie des Sächsischen Staatsministeriums für Kultus zum Ausbau von Ganztagsangeboten (Förderrichtlinie GTA), Dresden
- Thimm, Karlheinz (2006): Ganztagschule gemeinsam gestalten. Ein Praxisheft zum Wettbewerb „Zeigt her Eure Schule – Kooperation mit außerschulischen Partnern“. Berlin
- Weinhold, Katharina/ Laskowski, Rüdiger (2010): Leistungsfähigkeit schulischer Ganztagsangebote – Wechselseitige Verantwortung für Bildung, Erziehung und Betreuung im Spannungsfeld von Schule, Hort und Familie in Sachsen. (unveröffentlicht)

6.2 Interviewleitfäden

Leitfaden A (Schulvertretung)

- Erläuterung GTA-Konzept
 - Bevor wir uns dem Thema „Kooperationen“ zuwenden, wäre es schön, wenn Sie das GTA-Konzept Ihrer Schule in all seinen Facetten und Angeboten skizzieren könnten. (wenn vorhanden: schriftliches GTA-Konzept)
 - Aufbau/Struktur
 - Ansatz/Intention/Ziele
 - Ein und Anbindung an Schulprogramm
- Externe PartnerInnen der Schule
 - Wer sind die Externen PartnerInnen/ AnbieterInnen (Vereine, Einzelpersonen? Wie ist die zahlenmäßige Verteilung?)
 - Welche Angebote werden von den externen PartnerInnen angeboten (Formen, Dauer der GTA, Themen...)?
- Rekrutierung von Externen
 - Wie gestaltet sich der Zugang der Externen in die Schulen? Gibt es Unterschiede?
 - Gibt es einen Anbietermarkt für GTA?
 - Welche Erfahrungen haben Sie damit gesammelt?
 - Wie entsteht ein Kontakt in solchen „Werbungen“?
- Intention zur Einbindung Externer?
 - Warum und an welchen Stellen werden Externe eingesetzt?
 - Sind das Dinge, die Schule nicht leisten kann?
 - Haben Sie konkrete Erwartungen hinsichtlich der Angebotsgestaltung und der Ergebnisse (Qualität) an Sie gerichtet? Wenn ja, welche?
 - Welche Anforderungen und Erwartungen stellen externe AnbieterInnen an eine Zusammenarbeit?
- Kooperationspraxis

- Kommunikation und Kooperation(sstrukturen)
- Können Sie die Art und Weise der Zusammenarbeit mit den externen Partnern beschreiben (im Hinblick auf das GTA und mglw. darüber hinaus)?
- Gibt es Treffen, Absprachen mit den externen Partnern? Wenn ja, mit wem (von der Schule bzw. den Anbietern)?
- Wann? Wie oft? Wer beteiligt?
- Themen des Austausches
- Nehmen Externe an Dienstberatungen o. ä. Beratungen teil? (Kommunikationskultur/ Austausch/ Treffen)
- Wie schätzen Sie das Verhältnis und die Zusammenarbeit mit den externen Partnern und Ihrer Schule und den Lehrkräften ein? (Gleichberechtigte Partnerschaft; Zusammenarbeit/Absprachen mit Lehrern? Einbezug in Unterricht?)
- In welcher Rolle bzw. Position sehen Sie die Externen im schulischen Kontext? (Partner? Anbieter? ...)
- Passungsverhältnis der Externen in Schule & Evaluation der GTA
 - Wie und über welche Themen ist das Angebot der Externen im Schulprogramm/Leitbild der Schule verankert? Gibt es (k)eine Rückkopplung an das Profil der Schule?
 - Wie ist das externe Angebot in den »normalen« Ablauf der Schule eingebunden bzw. mit dem Unterricht verknüpft? Oder eher additiv?
 - Sehen Sie Unterschiede im Bildungsbegriff bzw. Bildungsverständnis zwischen Ihnen und den Partnern? Worin liegen Unterschiede bzw. Gemeinsamkeiten?
 - Sind die Externen in die konzeptionelle Arbeit in der Schule eingebunden (GTA-Entwicklung, Schulentwicklung insgesamt)?
- Wie wird das GTA evaluiert? Wie wird die Arbeit der Externen überprüft bzw. kontrolliert?
 - Welche Konsequenzen werden aus der Evaluation gezogen?
 - Treten Probleme oder Konflikte bei der Zusammenarbeit mit externen Partnern auf? Wenn ja welche und wie werden sie gelöst?

- Gibt es typische Reibungspunkte mit den Externen (bzgl. Konzept, Schüler oder Ressourcen)?
- Synergien und Nutzung der Ressourcen
 - Wie werden Ressourcen (Material, Methoden etc.) und Synergien durch die Zusammenarbeit genutzt bzw. freigesetzt?
 - Welche Ressourcen bringen Sie bzw. die Externen für das GTA/ die Schule ein?
- Fazit
 - Welche Erfahrungen mit der Kooperation haben Sie über die Zeit gesammelt?
 - Welche fördernde, hemmende Faktoren, Vorteile, Hindernisse/Probleme gibt es?
 - Haben sich die Kooperationen/-sbeziehungen im Laufe der Zeit verändert?
 - Gelungene Kooperation?
 - Welche wechselseitigen Vorteile bieten die Kooperationen mit den Externen? Welche Vorteile zieht insbesondere die Schule aus der Zusammenarbeit?

Leitfaden B (Externe Partner)

- Einstieg: Klärung des GTA

Damit wir verstehen können, in welcher Form Sie mit der Schule kooperieren, wäre es schön, wenn Sie kurz erläutern, welches Angebot Sie für die Schule machen bzw. durchführen?

 - Welches GTA wird derzeit angeboten?
 - Können Sie beispielhaft eine Stunde/AG beschreiben: Ankunft in Schule (Meldung im Sekretariat o. Schlüsselabholung?, Schülerbeteiligung/-motivation, Begleitung/Teilnahme durch Lehrer oder Absprache im Vor-/Nachhinein
 - Wurden bereits andere/weitere GTA angeboten?
 - Welchen zeitlichen Umfang hat das GTA? (Wie oft? Wie lange? Vorbereitungszeit?)

- Für welche Altersstufe ist das Angebot?
- Kennen Sie Ihre Zielgruppe genau? Welche Erwartungen bestehen seitens der Kinder und Jugendlichen?
- Zu welchem Modul gehört das GTA?
- Seit wann (Schuljahr) bieten Sie das GTA an?
- Wo findet das Angebot statt?
- Auch an anderen Schulen?
- Kooperieren Sie auch mit anderen Einrichtungen (im Sinne GTA-Angebote)? Wenn ja → Gemeinsamkeiten/ Unterschiede Schule allgemein/ diese Schule?
- Da uns interessiert, wer die KooperationspartnerInnen der Schulen sind, wäre es schön, wenn Sie sich kurz vorstellen?
 - Beruflicher Hintergrund (Ausbildung)?
 - Derzeitige Erwerbstätigkeit?
 - Erfahrungen im Umgang mit Kindern und Jugendlichen?
 - Von welcher Einrichtung/ Verein/ Träger kommen Sie?
- Zugang/ Motivation/ org. Rahmen
 - Zugang zur Schule: Wie ist die Zusammenarbeit zwischen Ihnen und der Schule zustande gekommen? („Kooperationsgeschichte“) Gab es einen konkreten Anlass?
 - Intention: Was hat Sie dazu motiviert, ein Angebot an dieser Schule durchzuführen?
 - Verfolgt Ihr Angebot ein spezielles Ziel? Wenn ja, wer hat dieses Ziel bestimmt?
 - Erwartungen: Was erhoffen Sie sich (z. B. für Verein, für Kinder ...) von ihrem Engagement?
 - Haben Sie mit der Schule eine Vereinbarung, einen Vertrag o. ä. über die Zusammenarbeit (Gestaltung Angebot) abgeschlossen?
 - Erhalten Sie ein Honorar oder andere (materielle) Unterstützungen?
- Kooperationspraxis

- Kommunikation und Kooperation(sstrukturen)
- Können Sie die Art und Weise der Zusammenarbeit mit der Schule darstellen (im Hinblick auf das GTA und mglw. darüber hinaus)?
- Gibt es Treffen, Absprachen mit der Schule? Wenn ja, mit wem? Nehmen Sie an Dienstberatungen o. ä. Beratungen teil? (Kommunikationskultur/Austausch/Treffen)
- Wann? Wie oft? Wer beteiligt?
- Themen des Austausches
- Wie ist Ihr Verhältnis zur Schule und den Lehrkräften (Gleichberechtigte Partnerschaft; Zusammenarbeit/Absprachen mit Lehrern? Einbezug in Unterricht?)
- Erwartungen seitens der Schule
 - Welche Erwartungen nehmen Sie seitens der Schule wahr bzw. welche Anforderungen stellt die Schule an Sie bzw. Ihre Arbeit
 - Hat die Schule konkrete Erwartungen hinsichtlich der Angebotsgestaltung und der Ergebnisse (Qualität) an Sie gerichtet? Wenn ja, welche?
 - Was glauben Sie sind die Gründe, dass die Schule mit Ihnen (und anderen externen Partnern) zusammen arbeitet?
- Hierarchie
 - In welcher Rolle bzw. Position sehen Sie sich im schulischen Kontext? (Partner? Anbieter? ...)
 - Sind Sie mit dieser Rolle zufrieden? Wenn nein, was würden Sie sich wünschen? (→ Kooperationspartner?)
- Austausch und Nutzung der Ressourcen
 - Wie werden Ressourcen (Material, Methoden etc.) und Synergien durch die Schule und Sie (als Partner) genutzt bzw. freigesetzt?
 - Welche Ressourcen bringen Sie bzw. die Schule für das GTA ein?
 - Welche Vorteile bieten Ihnen die Kooperationen mit den Schulen? (finanzieller Vorteil, Kundenakquise....)
- Passungsverhältnis & Bildungsverständnis & Evaluation

- Wie und über welche Themen ist das Angebot im Schulprogramm/Leitbild der Schule verankert? Oder gibt es keine Rückkopplung an das Profil der Schule? Ist Ihnen das Schulprogramm bzw. das Leitbild bekannt?
- Ist ihr Angebot in den »normalen« Ablauf der Schule eingebunden bzw. mit dem Unterricht verknüpft? Wenn ja, inwiefern?
- Haben Sie den gleichen Bildungsbegriff wie Ihre Schule? Worin liegen Unterschiede bzw. Gemeinsamkeiten?
- Sind Sie in die konzeptionelle Arbeit der Schule eingebunden (GTA, Schulentwicklung insgesamt)?
- Wird Ihr Angebot in irgendeiner Art und Weise von der Schule kontrolliert bzw. überprüft?
- Können Sie Inhalte, Ablauf und Methoden des Angebots frei bestimmen?
- Welche Erfahrungen mit der Kooperation haben Sie über die Zeit gesammelt?
 - Welche fördernde, hemmende Faktoren, Vorteile, Hindernisse/Probleme gibt es?
 - Haben sich die Kooperationen/-sbeziehungen im Laufe der Zeit verändert?
 - Gelungene Kooperation?
- Abschlussfrage nach Wünsche & Visionen
 - Was würden Sie sich für die Zukunft hinsichtlich der Kooperation mit der Schule wünschen?
 - Haben Sie Visionen, wie Kooperationen im Rahmen von GTA aussehen sollten?

Leitfaden C (ExpertInnen Politik & Administration)

- Tätigkeit des Experten
 - Kurzbeschreibung der Tätigkeit (Bezug zu GTA)
 - Tätigkeit in Verbindung zu Kooperationen von Schulen mit Externen (Anknüpfungspunkte)
- Einfluss von Politik/Administration

- Gibt es Vorgaben, Akzente bzw. Leitlinien für die Schulen im Umgang mit externen Partnern (oder ist das völlig frei für die Schulen)
- Werden von Ihrer Seite aus Angebote an Schulen und externe PartnerInnen gemacht, gemeinsame pädagogische Konzepte zu entwickeln? (Veröffentlichungen...)
- Gibt es Vorgaben, die erfüllt sein müssen bzw. sollten? (Handlungsempfehlungen..)
- Externe Partner
 - Wer sind die Externen/AnbieterInnen (Vereine, Einzelpersonen? Wie ist die zahlenmäßige Verteilung?)
 - Welche Angebote gibt es (Formen, Dauer, Themen...)?
 - Sind das Dinge, die Schule nicht leisten kann?
 - Welche Intentionen haben die Anbieter?
 - Welche unterschiedlichen Ressourcen und Zugänge bringen die KooperationspartnerInnen in die Schulen ein?
 - [städtischer bzw. ländlicher Raum]
 - [Art der externen Partner]
 - Dauer der Kooperationen
 - Räumlichkeiten
 - Finanzielle Mittel
 - Personal
 - Technik,
 - Methoden
 - [Thema des GTA]
- Zugang zu Schulen
 - Wie gestaltet sich der Zugang der Externen in die Schulen?
 - Rekrutierung der externen PartnerInnen (Wer geht auf wen zu?)
- Gibt es einen Anbietermarkt? Oder ist es zumeist einzelnes Engagement?
 - Gibt es einen „Markt“ für GTA? Wer nutzt diesen?

- Kooperationen zw. Schule und externen Partner
 - Art und Weise der Zusammenarbeit (Hierarchien..)
 - Gibt es klare Hierarchien? Gibt es Unterschiede?
 - Wie werden Kooperationen gestaltet – nebeneinander, miteinander oder untergeordnet?
 - Welche Struktur hat die Kooperation zwischen Schule und außerschulischen Partner?
 - Welche Kooperationsstrukturen erweisen sich als günstig (und wünschenswert)?
- Wie gestaltet sich die Kommunikation (Austausch...) zw. Schule und Partner. Wie kommunizieren die Schulen und die externen Partner?
 - Gibt es eine Kommunikationskultur oder ein relativ unabhängiges Nebeneinander?
- Erwartungen und Bedarfe
 - Welche Erwartungen haben Schule an (ihre) externe Partner?
 - Gibt es Bedarfe, die Schulen nicht allein erfüllen können?
- Bildungsbegriff
 - In welchem Verhältnis stehen Ihrer Erfahrung nach die Bildungsverständnisse von Schule und Jugendhilfe oder anderen externen Partnern?
 - Gibt es Unterschiede oder setzen Sie einen gleichen Bildungsbegriff voraus?
- Synergien/Effekte der Kooperationen
 - Wie werden Synergien und Ressourcen vor Ort freigesetzt?
 - Welche Vorteile bieten die Kooperationen den Schulen?
- Konflikte/Probleme
 - Sind Probleme bekannt, die beim Austausch der KooperationspartnerInnen auftreten?
 - Konflikte?
- Entwicklungen

- Welches Feedback seitens der Schulen resp. externen PartnerInnen haben Sie in Ihrem Arbeitskontext?
- Wie lief die Entwicklung bzgl. des Einbindens Externer in die GTA? (Zusammenhang mit Stellenumfang der LehrerInnen?)
- Wird bzw. soll die FRL GTA den Entwicklungen in den Schulen angepasst werden? Wenn ja, inwiefern?

6.3 Abkürzungsverzeichnis

bspw.	beispielsweise
bzgl.	bezüglich
bzw.	beziehungsweise
etc.	et cetera
GTA	Ganztagsangebot
mglw.	möglicherweise
resp.	respektive
SBA	Sächsische Bildungsagentur
SMK	Sächsisches Staatsministerium für Kultus und Sport
z.B.	zum Beispiel