



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

Individuelle Förderung – Bildungschancen für alle

Zweiter Ganztagschulkongress am 2. und 3. September 2005 in Berlin

Materialien zum Ganztagschulkongress I

VORTRÄGE

Inhalt

Ganztagschule – ein Beitrag zur Förderung und Chancengleichheit	3
Heinz Günter Holtappels	
Empirische Schulforschung ohne bildungspolitische Schranken: Thesen zu einem sozial gerechteren Schulsystem in Deutschland	22
Gabriele Bellenberg	
Lernen mit neuen Medien: Rahmenbedingungen und Möglichkeiten individueller Förderung	28
Bardo Herzig	
Finnische Lehrerbildung: Welche Kompetenzen und welche Unterstützung brauchen Lehrerinnen und Lehrer?	36
Matti Meri	
Wir verändern Schule – Schülerinnen und Schüler präsentieren ihre Arbeit	41
Servicestelle Jugendbeteiligung/Bundesarbeitskreis	
Individuelle Förderung – ein Erfolgsfaktor in finnischen Schulen	42
Rainer Domisch	
Ganztagschulen – Chancen für eine besser individuelle Förderung	44
Mats Ekholm	

Ganztagsschule – ein Beitrag zur Förderung und Chancengleichheit

Heinz Günter Holtappels

Die Ganztagsschule hat im Rahmen der Bildungssystemdebatte hohen Stellenwert erlangt. Vor allem nach den Ergebnissen der großen Leistungsvergleichsstudien (TIMSS, PISA und IGLU) wurden Ganztagsschulen als eine von möglichen Antworten in der Bildungspolitik endlich ernsthaft diskutiert. Die meisten Bundesländer haben – teilweise auch schon vor PISA – mit einem konsequenten Teilausbau begonnen – nicht zuletzt beflügelt durch das „Investitionsprogramm Zukunft Bildung und Betreuung“ des Bundesbildungsministeriums, welches ganz wesentlich für die Bau- Raum- und Sachressourcen sorgt. Vielerorts wird auf den in Leistungs- und Schulqualitätsstudien aufgezeigten Notstand rekurriert, ermöglicht werden aber paradoxerweise meist nur solche Formen der Ganztags-schule, die additiv Betreuungsangebote, nicht aber vorrangig fachliche Förderung und intensivere Lernzeit für Schülerinnen und Schüler ergeben.

1 Mehr Zeit für Kinder: Begründungen und Gestaltungsansätze für eine erweiterte Schulzeit

Der Deutsche Bildungsrat (1969, S. 13ff.) hat 1968 in seinen Empfehlungen zur Einrichtung von Schulversuchen mit Ganztagsschulen erziehungswissenschaftliche Begründungen formuliert, die sich in ihren Schwerpunkten auf Aspekte veränderter Bildungsaufgaben bezüglich komplexer Lebensvorbereitung, Arbeitstechniken und sozialen Lernens, kulturelle Anregungen, vor allem aber auch auf Förderung zur Verbesserung der Chancengleichheit, auf Lernmotivation und Lernhilfen und auf eine zeitlichorganisatorische Erneuerung der Schule konzentrieren.

Diese Ziele haben auch heute noch weiter Bestand, zumal sich die Problemstellungen nicht erledigt haben. Die damaligen Begründungslinien für Ganztagsschulen sind aber unter aktuellen Entwicklungen neu zu bewerten. Zu einem großen Teil ist dies durch erziehungs- und sozialwissenschaftliche Gegenwartsanalysen (vgl. Tippelt 1990; Klemm/Rolff/Tillmann 1985) und schultheoretischen Analysen zur Ganztagsschule (vgl. Holtappels 1994) bereits geschehen.

Ganztägige Schulen stellen zunächst einen gesellschaftlichen Beitrag zur Sicherstellung und zur Qualitätssteigerung der soziokulturellen Infrastruktur dar. Schulen in Ganztagsform erlangen so Bedeutung als sozial- und wirtschaftspolitisches Instrument zur Vereinbarkeit von Familie und Beruf, flexiblen Formen familiärer Arbeitsteilung und zeitlich geregelter Betreuung. Damit wird in erster Linie die kustodiale Funktion der Schule betont. Im Hinblick auf Divergenzen in der Dichte und Qualität der soziokulturellen Infrastruktur an Spiel-, Freizeit- und Kulturangeboten werden – im Sinne regional gleichen Lebensverhältnisse – Anregungspotenziale, Lern- und Erfahrungsgelegenheiten und soziale Kontaktchancen für alle geschaffen. Angesichts der sozioökonomischen und der Arbeitssituation der Familien werden räumlich erreichbare und finanzierbare Angebotsformen erforderlich.

Der „Bedarf“ nach ganztägiger Schulzeit lässt sich allerdings aufgrund der Erkenntnisse der Bildungsforschung konsequent schulpädagogisch begründen:

1. Ganztägige Schulformen sind eine Reaktion auf gewandelte Bildungsanforderungen:

Was formale Bildungsabschlüsse anbetrifft, so wird der mittlere Schulabschluss mehr und mehr zur Mindestnorm und somit auch für den Einstieg in zukunftssträchtige Berufe zur Mindestvoraussetzung, da ihn rund 80 Prozent der Schulabgänger erreichen. Zugleich haben sich auch die inhaltlichen Bildungsanforderungen verändert: Der gesellschaftliche und berufliche Wandel verlangt in Zukunft Kenntnisse und Kompetenzen,

die auf Medieneinflüsse und Expertenwissen ebenso vorbereiten wie auf zentrale Lebensfragen und Schlüsselprobleme (z. B. Umwelt-, Gesundheitserziehung, kulturelle Gegensätze, Dauerarbeitslosigkeit). Veränderte Bildungsanforderungen verlangen von der Schule vor allem die Vermittlung von Schlüsselqualifikationen, Orientierungswissen, aufklärende Bildung und Lernen in Zusammenhängen und Methoden- und Medienkompetenz. Entsprechende Lernprozesse erfordern aber angemessene Lernformen, Lerngelegenheiten und Erfahrungsmöglichkeiten, die eine erweiterte Zeitorganisation voraussetzen.

2. Erweiterte Schulzeit ermöglicht die Differenzierung der Lernkultur und der Förderungsintensität :

Schulen offenbaren selbst strukturelle und pädagogische Defizite. Im Schulsystem wird im Hinblick auf sozioökonomische Herkunft und Migrationshintergrund hohe soziale Chancenungleichheit und eine unzureichende Begabungsausschöpfung durch soziale und nicht leistungsgerechte Selektion sichtbar (vgl. Deutsches PISA-Konsortium 2001; Bos u.a. 2003; Holtappels 2003; PISA-Konsortium Deutschland 2004). Beträchtliche Anteile der Schülerschaft sind während oder am Ende der Schullaufbahn von Schulversagen betroffen, insbesondere von Zurückstellungen bei Einschulung, Klassenwiederholungen, Schulformabstieg als Durchlässigkeit nach unten sowie von Schulentlassung ohne Schulabschluss. In ganztägigen Schulen besteht prinzipiell die Chance für eine präventive Problembearbeitung im Sinne intensiverer Lernförderung und Begabungsausschöpfung. In dieser Begründungslinie wird also mit der Ganztagschule die Sicherung und Verbesserung der Qualifikationsfunktion der Schule verfolgt.

2 Bildungsnotstand in Deutschland? –

Entwicklungsprobleme des Schulsystems, der Schulen und des Unterrichts

Auf die beiden schulpädagogischen Begründungslinien soll besonders eingegangen werden. Denn auf diesen Ebenen wird mit der Ganztagschule die Sicherung und Verbesserung der Qualifikationsfunktion der Schule verfolgt, in dem über erweiterte Lernzeit die Ausgestaltung einer differenzierten und variablen Lernkultur sowie intensive Lernförderung, Chancengewährung und Talententwicklung für alle Schülerinnen und Schüler zu realisieren wäre. Wie notwendig systembezogene und pädagogische Maßnahmen sind, soll im Folgenden mit Befunden der Bildungsforschung untermauert werden.

(1) Schülerkompetenzen

Sowohl in PISA 2000 als auch in PISA 2003 liegen in zentralen Kompetenzbereichen (Leseverständnis, Mathematik, Naturwissenschaft) die durchschnittlichen Testleistungen der deutschen Schülerinnen und Schüler bestenfalls im Mittelfeld, deutlich unter den Leistungen von vergleichbar entwickelten Ländern und spürbar von den Durchschnittsergebnissen der besten Länder entfernt. Dabei gehört Deutschland zu den Ländern mit der höchsten Streuung, also den größten Kompetenzunterschieden zwischen den leistungsstärksten und –tschwächsten Schülergruppen. Einerseits machen die Leistungsstärksten hierzulande im internationalen Vergleich eine nur durchschnittlich große Gruppe aus. Andererseits erzielen die leistungsschwächsten Schülerinnen und Schüler in den drei Testbereichen jeweils vergleichsweise niedrige Punktwerte und machen die Risikogruppen beträchtliche Anteile aus. In der Lesekompetenz liegen in PISA 2003 fast 22,3 Prozent der Schülerinnen und Schüler auf oder unter Kompetenzstufe I (vgl. Schaffner u.a. 2004, S. 103 ff.), also als 15-jährige kaum über dem Grundschulniveau. Der Anteil von relativ schwachen Lesern ist in Deutschland damit ungewöhnlich groß. Ähnlich verhält es sich in Mathematik und Naturwissenschaften, wo die Risikogruppen ebenfalls überproportional groß sind. In Deutschland werden demnach lernschwächere Schülerinnen und Schüler offensichtlich nur unzureichend gefördert. Ein beträchtlicher Teil der Schülerinnen und Schüler, besonders die lernschwächeren, werden offensichtlich mit der bislang entwickelten Lernkultur und Unterrichtsgestaltung nicht ausreichend wirksam erreicht. Zudem scheinen Diagnose- und Förderkompetenzen in deutschen Schulen eher unterentwickelt.

(2) Bildungsbeteiligung und Schullaufbahn

Wie sieht es mit der Bildungsbeteiligung und mit Erfolg und Versagen in der Schullaufbahn aus? Für den Berufseinstieg werden heute formal höhere Qualifikationen in Form höherer Bildungsabschlüsse verlangt. Der mittlere Abschluss ist längst zur Mindestnorm geworden, um beruflichen Einstieg und gesellschaftliche Teilhabe und Lebenschancen zu wahren. Der Berufseinstieg wird für restliche Schulabgänger stärker verschlossen bleiben, für sie bleiben lediglich einfache berufliche Tätigkeiten offen, die jedoch – nach allen Prognosen zum Arbeitskräftebedarf – in den nächsten Jahrzehnten immer weniger gebraucht werden. Beschäftigte im unteren Sektor haben immer geringere Beschäftigungschancen, die Industrieproduktion nimmt künftig den Weg der Landwirtschaft. Dagegen werden für Deutschland bald die Absolventen höherer Bildungsgänge, die vermehrt gebraucht werden, in absoluten Zahlen knapp. Soll nicht – wie schon in den 60er Jahren beklagt (u.a. 1964 von Picht), eine neue Bildungskatastrophe eintreten, müssen wir mehr Jugendliche zu höheren Abschlüssen und in anspruchsvolle Bildungswege führen. In Deutschland hinkt jedoch die Bildungsbeteiligung der Schülerinnen und Schüler an höherwertigen Bildungsgängen deutlich hinter vergleichbaren wirtschaftlich entwickelten Staaten hinterher: Allein in den allgemeinbildenden Bildungsgängen steuern in Finnland 53 Prozent eines Altersjahrgangs (in Japan sogar 69 Prozent) einen studienqualifizierenden Abschluss an, in Deutschland sind es bloß 33 Prozent (Klemm 2002). 2002 erreichten insgesamt in allgemein- und berufsbildenden Schulen nur 38,4 Prozent die Hochschulreife. Zugleich haben wir es, anders als in den meisten ausländischen Schulsystemen, in Deutschland mit beträchtlichen Schulversagerquoten zu tun: Unter den Schulabgängern beenden im Bundesdurchschnitt 9 Prozent der Jugendlichen eines Altersjahrgangs in 2002 die Schule ohne Bildungsabschluss (Anstieg von 7,6 Prozent in 1992; eig. Berechnungen zu Daten des BMBF 2004). Die Förderung von Abschlusschancen wäre also zu verbessern.

Zudem zeigen sich Verzögerungen und Verlängerungen von Schullaufbahnen. Hierzulande werden noch 6,9 Prozent aller Kinder im Einschulungsalter zurückgestellt. Nach den PISA-Befunden haben im Alter von 15 Jahren bereits knapp ein Viertel aller Schülerinnen und Schüler Schulversagen in ihrer Schullaufbahn durch Klassenwiederholung erfahren (Tillmann/Meier 2001, S. 472). In PISA 2003 sind es 9,0 Prozent in der Grundschule und 14,1 Prozent in der Sekundarstufe I (Drechsel/Senkbeil 2004, S. 283ff.). Zurückstellungen und Klassenwiederholungen sind in ihrer Wirksamkeit äußerst zweifelhaft, denn die Betroffenen haben spürbar schlechtere Leistungen gegenüber Schülerinnen und Schüler mit regulärem Durchlauf der Schulzeit, schneiden auch in den späteren Schulabschlüssen weniger vorteilhaft ab (Bellenberg 1999). Bei den betroffenen Gruppen sind also eher schwächere Kompetenzen feststellbar als bei Schülerinnen und Schüler mit regulärem Durchlauf. Verzögerungen im Durchlauf der Schullaufbahn durch späte Einschulungen oder Zurückstellungen zahlen sich demnach ebenso wenig aus wie Klassenwiederholungen. Die pädagogische Wirksamkeit dieser Maßnahmen ist demnach ernsthaft anzuzweifeln. Aus anderen Studien ist bekannt, dass Lernhaltungen, Erfolgszuversicht und psychosoziale Befindlichkeiten bei Klassenwiederholern aufgrund ihrer Versagererlebnisse schlechter ausfallen; noch problematischer stellt sich die Lage der Versetzungsgefährdeten dar. Die Schulformabsteiger aus Gymnasien machen in NRW einen kleineren Anteil aus, dafür sind die Abstiege zwischen Realschul- und Hauptschulbereich spürbar höher als im Bundesdurchschnitt.

Was die Bildungslaufbahnen anbetrifft, so zeigt sich: Das deutsche Schulsystem sortiert nicht begabungs- und leistungsgerecht: Schülerinnen und Schüler mit ähnlichen Testleistungen und auch mit den gleichen Schulnoten erhalten ganz unterschiedliche Grundschulempfehlungen (Bos u.a. 2004a). So unterscheiden sich daher zwar die Leistungswerte der Empfohlenen für die drei Sekundarschultypen spürbar, aber es bestehen beträchtliche Überlappungen: Schülerinnen und Schüler mit niedrigen Kompetenzen sind oft auch für gehobene Schulformen empfohlen, jene mit hohen Kompetenzen erhalten nicht selten nur eine Realschul- oder gar HS-Empfehlung, werden also von höherer Bildung abgehalten, obwohl sie nach den Testergebnissen das Potenzial dazu hätten (vgl. ebenda, S. 193ff.). Das gegliederte System blockiert also auch die Entfaltung der Lernpotenziale. In der Sekundarstufe I zeigen die Leistungsbereiche der verschiedenen Schulformen (Dt. PISA-Konsortium 2001, S. 120ff.) in Deutschland ebenfalls große Überschneidungen, d.h. die Fähigkeitsverteilungen

von leistungsmäßig benachbarten Schulformen reichen jeweils in den Kernbereich der anderen Schulform hinein. Die Zuordnung zu Schulformen erweist sich als wenig begabungsgerecht. Von Leistungsgerechtigkeit oder gar von einer grundgesetzlich geforderten Vergleichbarkeit der Lebensbedingungen keine Spur.

Die PISA-Studie weist außerdem nach (Baumert u.a. 2003), dass in den einzelnen Schulformen in Deutschland deutlich unterschiedliche Problemkonzentrationen bezüglich der Lernprobleme und Fachkompetenzen vorfindbar sind, also sich derartige Unterschiede in den Leistungsniveaus herausbilden, so dass einzelne Schulformen faktisch Lernmilieus bilden, die relativ homogene Leistungsentwicklungen ermöglichen. Hier bestünde für schul- und schulformübergreifende Ganztagsangebote die Chance, heterogene Lerngruppen in den erweiterten Angeboten zu bilden, um so einen günstigeren Mix der Lernvoraussetzungen herzustellen.

(3) Soziale Ungleichheit der Bildungschancen

Damit sind wir bei einem weiteren Problem des deutschen Bildungssystems: Chancengleichheit ist grundgesetzlich verbrieft, denn niemand darf wegen seiner Herkunft benachteiligt werden. Die soziale Bildungsgleichheit in Deutschland zeigte über Jahrzehnte auch immer wieder Analysen der Bildungsstatistik zur Bildungsbeteiligung (s. Hansen/Pfeiffer 1998), wonach rund 60 Prozent aller Beamtenkinder, rund die Hälfte der Angestelltenkinder, aber nur etwa jedes neunte Arbeiterkind auf das Gymnasium gelangt. Die PISA- und IGLU-Befunde zur Lesefähigkeit zeigen: Schülerinnen und Schüler aus unteren sozialen Schichten und damit aus weniger bildungsorientierten Elternhäusern sowie Lernende mit Migrationshintergrund haben erheblich mehr Probleme, bei der Kompetenzentwicklung mitzuhalten und gehören überproportional zu den Risikogruppen. In keinem anderem Land besteht ein so verheerend hoher Zusammenhang zwischen Leistungsniveau und sozialer Herkunft. Deutschland verfehlt unter vergleichbaren Staaten am ehesten das Ziel der Chancengleichheit.

Deutschland gehört zu den Staaten mit den größten Unterschieden zwischen den Lesetestwerten der 15-Jährigen aus Familien des untersten und obersten Viertels der Sozialstruktur (über 110 Punkte), in Japan (27 Punkte) am geringsten trotz vergleichbarer Unterschiede in den wirtschaftlich-sozialen Verhältnissen (Dt. PISA-Konsortium 2001). Die weitaus meisten Staaten zeigen, dass sie in ihren Schulen die Vererbung sozialer Lebenslagen abschwächen können. In anderen Staaten gelingt es trotz ähnlicher Sozialstruktur, die Auswirkungen der sozialen Herkunft auf den Fähigkeitserwerb in Grenzen zu halten, während hierzulande die Kinder und Jugendlichen aus sozial schwächeren Verhältnissen weniger erfolgreich gefördert werden. Deutschland verfehlt von vergleichbaren Staaten am ehesten das Ziel der Chancengleichheit. Nach Befunden aus PISA und IGLU haben Schülerinnen und Schüler aus Elternhäusern höherer sozialer Schichten eine mehrfach höhere Chance, eine Empfehlung für das Gymnasium zu bekommen und letztlich auch auf das Gymnasium zu gelangen als Kinder aus sozial weniger etablierten Familien.

Bei den Grundschulempfehlungen hat ein Kind aus der oberen Sozialschicht eine 4,2-fach größere Chance für das Gymnasium empfohlen zu werden als ein Arbeiterkind, bei gleichen kognitiven Fähigkeiten und gleichen Lesestleistungen ist die Chance immer noch 2,6 zu 1. Kinder ohne Migrationshintergrund haben eine 4,7-fach größere Chance zum Gymnasium empfohlen zu werden als ein Migrantenkind; bei Berücksichtigung der Leseleistung ist das Verhältnis noch 2,1 zu 1 (vgl. BOS u.a. 2004a, S. 212 ff.). Migrantenkinder gehören im Primar- und im Sekundarbereich wesentlich häufiger zu den Risikogruppen mit schwachen Leistungen, besonders beim Lesen, wo die Hälfte (50 Prozent) der 15-Jährigen aus Zuwandererfamilien nicht die elementare Kompetenzstufe I überschreiten (Dt. PISA-Konsortium 2001). Von den Jugendlichen, bei denen sie selbst sowie zumindest ein Elternteil im Ausland geboren sind, gehört ein Viertel zur Risikogruppe bei Lesekompetenzen; von den in Deutschland geborenen Jugendlichen immerhin noch 14 Prozent, von den mit deutscher Sprache in der Familie aufgewachsenen sind es nur 6 Prozent.

(4) Die Situation der Förderung am Beispiel der Grundschulen

In der IGLU-Studie wurde die Situation der Förderung in deutschen Schulen im internationalen Vergleich untersucht (Lankes u.a.2003, S. 57ff.); daher soll am Beispiel der Grundschulen die Problematik hierzulande verdeutlicht werden:

- + **In rund 40 Prozent deutscher Grundschulen erhalten mehr als 10 Prozent schwacher Leser Leseförderung, womit Deutschland hinter den bei IGLU starken Ländern England und Schweden etwas zurück bleibt; weitaus deutlicher zurück liegen deutsche Grundschulen hinsichtlich der Förderung lesestarker Schüler.**
- + **In Deutschland werden Schülerinnen und Schüler vorwiegend in der ganzen Klasse im Lesen unterrichtet, selten wird differenziert. In den meisten anderen Staaten, vor allem aber in Schweden, dominiert der Klassenunterricht weniger ausgeprägt, während alle drei möglichen Differenzierungsformen (individuelle Unterweisung, heterogene oder homogene Gruppenbildungen) deutlich häufiger als in deutschen Grundschulen vorkommen.**
- + **Die materialgestützte Differenzierung besteht in den meisten Staaten mit Schwergewicht auf der Verwendung unterschiedlichen Materials für Schülerinnen und Schüler auf unterschiedlichem Leistungsniveau, während in deutschen Grundschulen gleiches Material bei differentem Tempo eingesetzt wird.**

Aus all dem folgt: Kinder und Jugendliche benötigen ein Mehr an pädagogisch gestalteter Lernzeit, Anregung und Förderung sowie Gelegenheiten für soziales Lernen und psychosoziale Zuwendung. Hier wäre in der Tat ein relevantes Aufgabenfeld für Ganztagsschulen, um gezielte Lernunterstützung und ein förderliches Lernmilieu zu bieten. Dazu gehört eine intensive Elternmitwirkung und aktive Mitgestaltung durch Eltern in Ganztagsschulen. Für konsequente Lernförderung und soziale Integration spricht zudem eine längere gemeinsame Lernzeit, bevor die Schülerinnen und Schüler in verschiedene Schulformen sortiert werden. Die Strukturprobleme des Bildungssystems können jedoch durch Ganztagsbetrieb nicht gelöst werden, nur durch die längst überfällige Strukturreform selbst.

3 Die Wirklichkeit von Schulen mit erweiterter Lernzeit – Forschungserkenntnisse zur Schulqualität

Im Folgenden werden die wesentlichen Forschungserkenntnisse zusammen gefasst, wobei neben den wenigen spezifischen Ganztagsschulstudien auch relevante Befunde aus der Schulqualitäts- und Innovationsforschung Bedeutung für die Einschätzung von Ganztagsschulen haben.

Aus den Auswertungen der Ganztagsschulversuche der 1970er Jahre durch die Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung (Ipfling 1981, S. 6 f.) ergaben sich keine Hinweise auf leistungssteigernde Effekte durch ganztägige Beschulung und auch nicht auf höheren Schulerfolg. Zudem schien die Hausaufgabenfrage nur suboptimal gelöst. Wohl aber haben Lernorganisation, individuelle Förderung und außerunterrichtliche Aktivitäten teilweise positive Rückwirkungen auf Unterricht, Leistungsbereitschaft und Lernerfolg sowie die Verbesserung des Sozialklimas und des Sozialverhaltens.

3.1 Studien zu besonderen Organisationskonzepten

Neuere Studien widmen sich zum einen den additiven Modellen von Schulen mit Betreuungsangebot als offene Formen eines schulischen Ganztagsbetriebs, zum anderen gebundene Konzepten erweiterter Schulzeit.

Schulen mit Ganztags- oder Betreuungsangebot

Die Studie von Glumpler/Luig-Arlt (1995) an schleswig-holsteinischen Schulen verdeutlicht pädagogische Probleme in Konzeptionen ohne festes Ganztagspersonal. Personalausfälle und organisatorische Belastungen beeinträchtigen die Kontinuität der Arbeit der pädagogischen Fachkräfte. Die auf der Basis von Arbeitsbeschaffungsmaßnahmen und Honorarkräften organisierte Betreuung zwingt die Grundschule in das Spannungsfeld von elterlicher Betreuungsnachfrage und Diskontinuität der personellen Absicherung.

Die Auswertung der landesweiten Erhebung in Nordrhein-Westfalen (MSW 1997) an Schulen Betreuungsgruppen (57 Prozent der Grundschulen als „Schule von acht bis eins“) zeigte, dass nur 21 Prozent der Betreuungskräfte über Angestelltenverträge (davon 9 Prozent über ABM), aber 57 Prozent auf Honorarbasis und 22 Prozent in sonstigen Arbeitsverhältnissen beschäftigt waren; 29 Prozent waren zudem ohne pädagogische Qualifikation. Die pädagogische Gestaltung der Betreuung hatte vornehmlich freizeitpädagogische und kompensatorische Schwerpunkte: 84 Prozent der Betreuungsformen wiesen Freizeit- und Sportangebote und 43 Prozent Hausaufgabenhilfe auf, jedoch nur 11 Prozent erweiterte Lernmöglichkeiten in AGs und nur 17 Prozent Fördermaßnahmen.

Eine aktuelle Untersuchung über schulische Ganztagsangebote in NRW (Haenisch 2003) zeigt für Nachmittagsangebote in Primar- und Sekundarstufe (Programm „Dreizehn plus“) folgende Ergebnisse: Zwar handelt es sich überwiegend um eine schulische Maßnahme, jedoch nur in 9 Prozent der Fälle in der Primarstufe und in 35 Prozent in der SI ist die Schule Träger; zumeist sind Förder- oder Betreuungsvereine und Jugendhilfe die Träger. Im Schulkonzept schien bei zahlreichen Schulen das Ganztagsangebot nicht zentral verankert, denn nur bei etwa einem Drittel der ganztägigen Formen gab es in der Schule Kooperationsbeauftragte und nur in der Hälfte der Fälle ein festes Gremium für das Ganztagsangebot. 41 Prozent der Stundenanteile in der Primarstufe und 31 Prozent in der SI wurden von Personal auf Honorarbasis oder mit geringfügigen Beschäftigungsverträgen bestritten, Lehrkräfte haben nur Anteile von 3 bzw. 20 Prozent (SI).

Lediglich gut ein Fünftel der Schülerinnen und Schüler nahm im Durchschnitt am erweiterten Angebot teil, somit ist bei etwa ein Drittel der Schulen die soziale Zusammensetzung disproportional. Die seitens der Schulen benannten Ziele liegen deutlich überwiegend im sozial- und freizeitpädagogischen Bereich (Betreuung, Verbesserung des Sozialverhaltens, Freizeit, interkulturelle Verständigung, gesunde Ernährung); die Verbesserung der Hausaufgaben wird nur von Minderheiten als sehr wichtiges Ziel genannt. Gleichwohl gehören Hausaufgabenbetreuung, künstlerisch-musische und sportliche Angebote bei den weitaus meisten Ganztagsangeboten zum Programm, weitere Medien- und Freizeitangebote und interkulturelle Aktivitäten kommen bei einem Drittel bis zur Hälfte der Schulen hinzu. Die seitens der Schulen berichteten Wirkungen erreichen nur durchschnittliche Werte, besonders im Hinblick auf das Lernverhalten, das Lerngruppenklima und die Sprachkompetenz von Migranten; leicht höher werden Wirkungen im sozialen Bereich angegeben (ebd., 2003).

Schulen mit erweiterter Schulzeit im gebundenen Modell

Mit der Entwicklung von Ganztagsschulformen durchaus vergleichbar ist die Entwicklung zeitlich erweiterter Schulmodelle im Grundschulbereich. Die Entwicklung von Halbtagsgrundschulen, die den Schultag über den Stundenplan hinaus bis mittags gestalten, konnte in mehreren Bundesländern voran schreiten – in unterschiedlicher Konzeption jedoch: Während in Baden-Württemberg, Nordrhein-Westfalen und Schleswig-Holstein additive Betreuungsangebote vorherrschen, wurden in Bremen, Hessen und Niedersachsen sowie in Hamburg und Rheinland-Pfalz integrierte Modelle mit einem Halbttag für alle Schülerinnen und Schüler geschaffen, in den letzten beiden Ländern sind sie noch voll existent.

Die Wirkungen hinsichtlich Veränderungen in der Lernorganisation und Lernkultur sind in mehreren Ländern dokumentiert und ausgiebig erforscht. Forschungsergebnisse aus eigenen Studien in Niedersachsen, Hamburg und Bremen sind relevant für die Einschätzung von Wirkungen im Ganztagsbereich. So werden in Grundschulen mit erweitertem Zeitrahmen in Niedersachsen und Hamburg nach Einführung der neuen Zeitstruktur insgesamt spürbare Qualitätszuwächse in der Lernkultur, sowohl im Unterricht als auch im außerunterrichtlichen Schulleben, feststellbar (Holtappels 1997, 2002): Insbesondere vollzieht sich ein Innovationsschub hinsichtlich der Vielfalt, Variabilität und Differenziertheit der Lehr-Lern-Formen. Im Unterricht wird dies sichtbar in deutlich höheren Anteilen offener und anspruchsvoller Unterrichtsformen wie Wochenplan, Freiarbeit, Projektlernen und Erkundung. Verstärkt werden außerschulische Lernorte und Institutionen in Unterrichtsaktivitäten einbezogen. Über den Fachunterricht hinaus zeigen sich im Schulleben erweiterte Erfahrungsfelder durch Schulprojekte und Lernangebote nach Neigung sowie Spiel- und Freizeitformen.

In Anknüpfung an die internationale PIRLS-Untersuchung und IGLU zeigen Ergebnisse einer vergleichenden Systemevaluation im Land Bremen (Holtappels/Heerdegen 2005), dass im Vergleich zu Schulen mit Betreuungsangebot die Halbtagsgrundschulen im gebundenen Modell mit rund 20 Prozent mehr Lernzeit und Beschulung aller Kinder der Schule nicht nur Kollegien aufweisen, die innovationsbereiter sind und intensiver in Teams kooperieren, sondern dass auch die Lernkultur differenzierter und die Lernförderung intensiver betrieben wird. Zudem sind die Lernleistungen im Leseverständnis und im Sachunterricht in gebundenen Halbtagschulen – bei allerdings nur geringem Leistungsvorsprung – signifikant besser und die Leistungsstreuungen geringer; außerdem vermögen sie eher als Betreuungsschulen Bedingungen der sozialen Herkunft und des Migrationshintergrundes auszugleichen.

Schulen mit Ansätzen der pädagogischen Öffnung

Jene Schulkonzeptionen, die in der Tradition von Community Education Ganztagsformen mit der Öffnung von Schule verbinden, könnten über die Kooperation der Schule mit Institutionen der Jugend- und Kulturarbeit eine pädagogische Alternative bilden. Für Schulen, die den Ganztagsbetrieb mit Angebotselementen durch gemeinwesenorientierte Ansätze und Kooperationspartner der Jugend- und Kulturarbeit realisieren wollen, zeigen empirische Studien zu Ansätzen der Schulöffnung (für NRW: Haenisch 1998, 2001): Schulische Projekte, die außerschulische Kooperationspartner und Lernorte einbeziehen und gemeinwesenorientierte Bildungsinhalte verfolgen, tragen spürbar bei zur Entwicklung der Lernkultur in der ganzen Schule und haben aus Schulsicht Auswirkungen auf den Unterricht; zudem initiieren Öffnungsprojekte teilweise längerfristige Schulentwicklung. Die Projekte waren aber stets in der Hand der Schule. In der Schülerbefragung (vgl. Haenisch 2001) werden überwiegend positive Lernerfahrungen der Schülerinnen und Schüler nachgewiesen: Jeweils überaus deutliche Mehrheiten berichten, dass die Projektarbeit zu besseren Ergebnissen führt, die Überforderung niedriger ist, der Lernstoff besser verstanden wurde als sonst, das Lerninteresse gestärkt wird und sich die Lehrer-Schüler-Beziehung verbessert hat. Leistungen und Sozialstatus wurden dagegen bei den meisten nicht beeinflusst.

3.2 Bestandsaufnahme über Konzeptionen der Ganztagschule in Deutschland – Eigene Schulleitungsbefragung in den Bundesländern

Von Dezember 2003 bis Februar 2004 führte das IFS (vgl. Höhmann u.a. 2004) eine bundesweite Befragung von Schulleitungen an bestehenden Schulen in Ganztagsform in allen Schulformen (Ausnahme Berufskollegs) durch. Auswahlkriterium waren die Schulen, die dem Institut von den Kultusministerien genannt und die bereits vor dem 01.08.03 als Ganztagschulen geführt wurden. Mit Ausnahme von Sachsen haben sich alle Bundesländer an der Befragung beteiligt. In Ländern mit einem relativ breiten Ganztagsangebot (NRW und Niedersachsen) wurden Stichproben gezogen, ansonsten handelt es sich um eine Vollbefragung in den Ländern. Von den Ministerien der Länder wurden insgesamt 1.759 ganztägige Schulen benannt. Die Schulleitungen von 1.361 Schulen wurden auf schriftlich-postalischem Wege befragt, der Rücklauf liegt bei fast 49 Prozent (n= 663). Eingesetzt wurde ein Fragebogen mit überwiegend standardisiert-quantitativen Formaten. Im Folgenden werden ausgewählte Ergebnisse präsentiert, die im Kern vor allem die unterschiedlichen Organisationsformen der Ganztagschule (i.F. oft abgekürzt: GTS) vergleichen.

Schulkonzeption und Schulentwicklung in ganztägigen Schulen

Die Schulleitungen sollten ihre Schule nach der KMK-Definition einordnen: 44,5 Prozent ordnen ihre Schule der voll gebundenen Ganztagsschulform zu, 17 Prozent haben eine teilweise gebundenen Form und 38,5 Prozent werden in offener Form betrieben. Bei Differenzierungen der folgenden Daten werden diese Einordnungen für die Analyse von Unterschieden zwischen den Formen (mit Angabe, falls vorhanden) ver-

wendet. Weitere Informationen zu diesen Schulen zeigen, dass 4 Prozent lediglich ein offenes Angebot mit fluktuierenden Gruppen vorhalten, 8 Prozent führen die Ganztagschule als Mischmodell (Halbtagsbetrieb plus Ganztagsklassen).

Inwieweit auch der Unterrichtsbereich entwickelt und mit außerunterrichtlichen Ganztagelementen verzahnt wird, wurde über Statements geprüft, die dichotom von den Schulleitungen zu beantworten waren: Immerhin arbeiten in gut der Hälfte der Schulen Lehrpersonen und sonstiges Personal bei der Schülerbegleitung und -förderung eng zusammen, häufiger ist dies im gebundenen System. Allerdings tauschen sich Lehrkräfte und anderes Ganztagspersonal kontinuierlich über den Unterricht oder über erweiterte Angebote in 41 Prozent aller Schulen nicht aus. In einem beträchtlichen Teil der Ganztagschulen zeigen sich zwar konzeptionelle Verbindungen zwischen normaler Unterrichtsarbeit und zusätzlichen Ganztagsformen, was aber nicht durchgängig der Fall ist, intensiver jedenfalls in gebundenen Systemen.

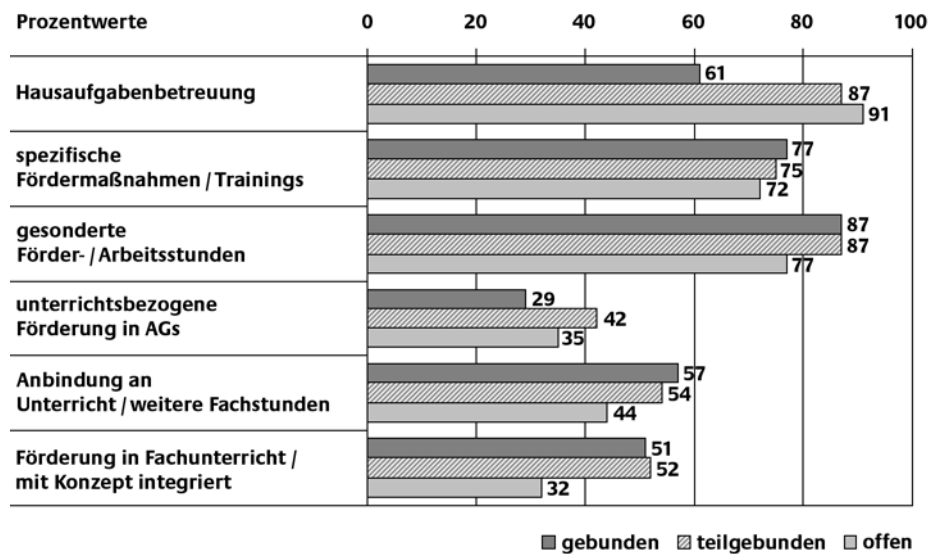
Gefragt nach schulinternen Fortbildungen im Zeitraum der letzten zwei Jahre, wird deutlich, dass Schulprogramm/Schulkonzept (68 Prozent) und Unterrichtsentwicklung in Bezug auf Methodenwerkstatt oder fachliche Curricula (53 Prozent) als thematische Schwerpunkte kollegiumsinterner Fortbildung galten. Als weitere Themenschwerpunkte wurden Fortbildungen zur Förderung leistungsschwacher Schülerinnen und Schüler (37 Prozent) und zum sozialen Lernen (35 Prozent) durchgeführt. Leider eine randseitige Rolle in der schulinternen Fortbildung spielen „Teamarbeit“ (21 Prozent), Begabtenförderung (9 Prozent) und Schulversagen (9 Prozent).

Lernkultur und Förderung

Welche grundlegenden Gestaltungselemente weisen ganztägige Schulen auf? Nach Schulleitungsangaben wird eine überaus vielfältige Schulkultur sichtbar, aber auch Unterschiede zwischen den Modellen. Themenbezogene Projekte werden in gut der Hälfte der Schulen jeglicher Organisationsform praktiziert. Lerngelegenheiten in Dauerprojekten (wie Schulgarten, Schulzeitung oder Schulgarten) zeigen sich ebenso wie obligatorische Arbeitsgemeinschaften als verbindliches erweitertes Bildungsangebot stärker in gebundenen Modellen. Auch gebundenen Freizeitangebote werden in Schulen mit verpflichtender Ganztagschulzeit für alle Schülerinnen und Schüler intensiver praktiziert. Durch den höheren Bindungsgrad halten gebundene Systeme als Ausgleich in höherem Maße freiwillige Pausenangebote vor. Soziale Gemeinschaftsaufgaben haben ebenso wie Fördermaßnahmen in allen Formen hohen Stellenwert.

Vergleicht man die Organisation von Fördermaßnahmen nach GTS-Formen, so zeigt sich (Abb. 1): Spezifische Fördermaßnahmen (74 Prozent) und Förder-/Arbeitsstunden (82 Prozent) werden in allen Modellen sehr häufig praktiziert. Hausaufgabenbetreuung (in 77 Prozent aller Schulen) wird jedoch mit 61 Prozent in gebundenen Systemen weniger praktiziert als in teilgebundenen (87 Prozent) bzw. offenen Ganztagsformen (91 Prozent). In voll- und teilgebundenen Modellen werden solche Aufgaben mit Förderung in Fachunterrichtsstunden verbunden (57 bzw. 54 Prozent), in offenen nur zu 44 Prozent. In der Hälfte der voll- und teilgebundenen GTS, aber nur in knapp einem Drittel der offenen wird Förderung konzeptionell in den Fachunterricht integriert. So wird in gebundenen Schulformen auch eher im Klassenverband gefördert als in anderen Systemen. Dies steht in Zusammenhang mit einer offensichtlich entwickelteren Lernkultur in gebundenen GTS, denn dort finden sich häufiger Erkundungen an außerschulischen Lernorten sowie fächer- und klassenübergreifende Projekte spürbar häufiger als in offeneren GTS.

Abb. 1: Form der Organisation von Förderung an der Schule nach Organisationsform der GTS



Quelle: IFS 2004

Tab. 1: Konzeption von Fördermaßnahmen/ Angaben in Prozent (n=663)

Wie kommt Förderung in Ihrer Schule zustande?	Insgesamt	nach Organisationsform des Ganztagsbetriebs			Sig-nif.
		voll gebunden	teilweise gebunden	offen	
Es gibt an Ihrer Schule ein schriftlich ausgewiesenes Förderkonzept	41	50	46	30	.001
Es wird an Ihrer Schule mit individuellen Förderplänen für einzelne Schülerinnen und Schüler gearbeitet.	62	69	67	53	.01
Die einzelnen Fachlehrerinnen und -lehrer entscheiden im Rahmen ihres Unterrichts allein über Notwendigkeit und Art der Förderung.	61	63	56	62	--
Mit Schülerinnen und Schüler und Eltern werden Förderkontrakte geschlossen.	26	23	35	27	--
Die Schülerinnen und Schüler melden sich selbst bzw. über ihre Eltern zur Förderung an.	34	22	39	46	.001

Quelle: IFS-Schulleitungsbefragung 2003/04

Fragt man danach, wie Förderung zustande kommt, werden auch konzeptionelle Differenzen sichtbar (Tab. 1): In voll- und teilgebundenen Systemen findet sich etwa zur Hälfte ein schriftlich niedergelegtes Förderkonzept, in offenen GTS nur zu 30 Prozent. Zwei Drittel der gebundenen und der teilgebundenen GTS arbeiten mit Förderplänen für einzelne Schülerinnen und Schüler, offene Systeme seltener, aber immerhin sind es gut die Hälfte. In offenen und teilgebundenen GTS spielen im Gegensatz zu vollgebundenen Systemen Freiwilligkeit

der Teilnahme an Förderung und Kontrakte mit Eltern eine wesentliche Rolle, was aber zu Lasten erkannter Förderungsnotwendigkeiten gehen und die Zusammensetzung von Lerngruppen in der Förderung beeinträchtigen kann. Zu diesem Befund passt, dass in offen-freiwilligen Modellen auch Planungen für AGs und Freizeitangebote eher mit Eltern abgestimmt werden. Die Organisation von Förderung ist also in gebundenen Modellen in elaborierteren Formen anzutreffen, erkennbarer in den Schulalltag integriert und nicht additiv und freiwillig, basieren eher auf Förderkonzeptionen.

Förderangebote wenden sich in vor allem an Schülerinnen und Schüler mit Leistungsdefiziten bzw. drohendem Schulversagen (86 Prozent) sowie bei psychosozialen oder motorischen Problemen (73 Prozent). Nicht einmal die Hälfte der Angebote richtet sich an Schülerinnen und Schüler mit besonderen Begabungen. In 55 Prozent aller Schulen kommen ohnehin nur Schülerinnen und Schüler, die das freiwillige Angebot nutzen, in den Genuss von Förderung. Die Förderung von Schülerinnen und Schüler im Klassenverband (insgesamt zu 35 Prozent angegeben) wird fast zur Hälfte in gebundenen GTS als Organisationselement von Förderung genannt (48 Prozent). In offenen GTS ist es mit 23 Prozent nicht einmal ein Viertel, in teilgebundenen GTS sind es mit 35 Prozent gut ein Drittel der Schulen, die ihre Förderung so verorten. Diese Differenzen sind erklärbar: Die individuelle Förderung von Schülerinnen und Schüler im Klassenverband bedingt eine veränderte Lernkultur, vor allem auch die Öffnung des Unterrichts. Die Ergebnisse zeigen, dass gebundene GTS diese Formen deutlich häufiger praktizieren als offene GTS. Erkundungen an außerschulischen Lernorten werden an mehr als der Hälfte der gebundenen Systeme regelmäßig zumindest monatlich praktiziert (51 Prozent), die Leitungen der teilgebundenen nennen dies nur zu 38 Prozent und die der offenen GTS zu 36 Prozent. Fächerübergreifende Projekte werden in 38 Prozent der gebundenen, aber nur in 27 Prozent der teilgebundenen und in 23 Prozent der offenen GTS mindestens monatlich praktiziert. Auch bei klassen- und jahrgangsübergreifenden Projekten findet sich in gebundenen GTS (33 / 27 Prozent) eine intensivere Praxis als in teilgebundenen und offenen Systemen (je 20 bzw. je 13 Prozent mindestens einmal monatlich).

Personaleinsatz und Kooperation in der Schule

Um die Lernkultur entwickeln und Fördermaßnahmen wirksam organisieren zu können, sind intensive Formen der Kooperation zur Steuerung sowie institutionalisierte Teambildungen notwendig. Auch hierzu wurden die Schulleitungen befragt. Fast durchgängig zeigen sich signifikante Unterschiede zwischen den Ganztagsschultypen, da voll gebundene Modelle intensivere Lehrerteamarbeit im Schulalltag pflegen, gefolgt von teilgebundenen Modellen: Doppelbesetzungen im Unterricht und Jahrgangsteams existieren jeweils zu fast drei Fünfteln in gebundenen GTS, in der Hälfte der teilgebundenen, aber nur zu 37 bzw. 42 Prozent in offenen. Klassenleitungsstandems finden sich in gebundenen Formen mit 72 Prozent doppelt so häufig wie in offenen, in teilgebundenen sind es 52 Prozent. Was die für Lernförderung äußerst relevante Lehrerbeteiligung am Ganztagsbetrieb anbetrifft, so wirken in der Alltagsarbeit nur in knapp einem Drittel der Schulen mehr als 75 Prozent der Lehrkräfte aktiv in außerunterrichtlichen Gestaltungselementen mit; bei 21 Prozent der Schulen zeigt sich eine aktive Mitarbeit nur bei einem Viertel der Lehrerschaft.

Im Personaleinsatz sind in offenen GTS deutlich mehr Honorarkräfte als an den gebundenen tätig. Neben den Sonderpädagogen kommt speziell geschultes pädagogisches Personal in Fördermaßnahmen zum Einsatz. 24 Prozent der gebundenen, 35 Prozent der teilgebundenen und 30 Prozent der offenen GTS arbeiten mit Kräften aus diesem Bereich zusammen. Im Bereich der Hausaufgabenbetreuung indes finden sich in gebundenen GTS zu 7 Prozent, in teilgebundenen zu 16 Prozent und in offenen GTS zu 16 Prozent Honorarkräfte, womit sich aber Qualitätsfragen stellen.

Es wird deutlich, dass sich die drei Organisationsformen von Ganztagschule hinsichtlich der konkreten Förderkonzeption und den Bedingungen für Förderung im Unterricht und auf konzeptioneller Ebene stark unterscheiden (Förderformen, konzeptionelle Einbindung, Lehrereinsatz, Teambildung und Individualisierung im Unterricht). Insgesamt gesehen wird in gebundenen Modellen nicht nur eine stärkere Schulentwicklungsorientierung und ausgebautere Teambildung sowie ein intensiveres Bemühen um konzeptionelle Fundierung als

in offenen sichtbar. Gebundene Modelle weisen auch einen höheren Entwicklungsstand in den Kernbereichen schulischer Ganztagsbildung – im Unterricht und in den Förderansätzen – auf, ebenso in der Verbindung von Unterricht und zusätzlichen Angeboten.

3.3 Studien über Elternakzeptanz, -nachfrage und -einschätzungen

Bei Bevölkerungs- und Elternumfragen unterscheiden wir zwischen Akzeptanzstudien, Nachfragestudien und Forschungen zu Einschätzungen und Motiven von Eltern.

Elternpräferenzen für die Gestaltung

Hinsichtlich der inhaltlichen Ausgestaltung der pädagogischen Angebot (vgl. Holtappels 1994) war lange Zeit für rund vier Fünftel der Eltern die täglich „verlässliche Versorgung“ der Kinder der mit Abstand bedeutendste Aspekt. Gleichaltrigen-Kontakte und Freundschaftsbildungen, vielfältige Spiel-, Sport- und Freizeitangebote, Hausaufgabenbetreuung, Lernförderung, musische Angebote sowie Möglichkeiten der Mitgestaltung des Schullebens durch Schüler folgen als weitere für „sehr wichtig“ erachtete Angebotelemente. Weniger wichtig sind den meisten Eltern dagegen zusätzliche Wahlfächer/AGs und erzieherische Hilfen der Schule.

Die neue IFS-Umfrage 2004 verdeutlicht ein teilweise gewandeltes Bild bei den Schülereltern: Eltern wurden zur Bewertung der Wichtigkeit mittels einer vierstufigen Skala fünf Gestaltungsaspekte vorgelegt. Danach haben für Eltern Gemeinschaftserfahrungen und soziales Lernen sowie Unterstützungsaspekte zur Leistungsförderung mit Abstand höchste Relevanz. Erst dann folgen erweiterte Neigungsangebote sowohl zur Freizeitgestaltung als auch in Form zusätzlicher Lerngelegenheiten. Reine Betreuungs- und Versorgungsaspekte bleiben für Eltern wichtig, aber belegen hier erst den fünften Rang. Auch Grundschülereltern sehen in etwa diese Reihenfolge. Sie präferieren ebenfalls soziales Lernen und Leistungsförderung, allerdings erlangen für sie alle Gestaltungselemente höhere Wichtigkeit. Im Osten liegen die Elterneinschätzungen zu den einzelnen Aspekten dichter beieinander, Förderung und Soziales werden wiederum am wichtigsten eingestuft, aber Freizeit und Betreuung erhalten nahezu ähnliche Relevanzwerte. Grundschülereltern im Osten gewichten alle Gestaltungsbereiche deutlich stärker als andere Eltern und auch als Grundschülereltern im Westen; dabei kommen Freizeit und Sport sowie Leistungsförderung auf die ersten Plätze.

Die Bedeutung der Ganztagschule für die soziale und kognitive Lernentwicklung der Schülerinnen und Schüler wird demnach von Eltern offenbar erkannt. Ihre Kinder sollen im Ganztagsbetrieb vor allem für Kernkompetenzen lernen, eine erweiterte Schulzeit wird dagegen weniger in der Freizeit- und Betreuungsfunktion gesehen – ein Auftrag, dem offene Ganztagsformen keineswegs durchgängig Rechnung tragen.

Elternmotive und Elterneinschätzungen für ganztägige Beschulung

Ein weiteres Resultat der IFS-Umfrage 2004 bezieht sich auf die von Eltern antizipierten Effekte des Ganztagschulbesuchs auf das Familienleben; dabei wurden den Befragten drei Items mit möglichen Effekten zur Einschätzung auf einer dreistufigen Skala vorgelegt: Dass die Ganztagschule für die Familie generell eine Entlastung sein würde, glauben 18 Prozent, zusätzlich teilweise noch 30 Prozent. Ein Viertel der Eltern erwartet günstige Wirkungen für die Erledigung der Hausaufgaben, teilweise glauben dies 38 Prozent. Positive Effekte für die Weiterführung oder Neuaufnahme einer Erwerbstätigkeit erwarten 19 Prozent und zum Teil nochmals 24 Prozent, womit für einen beträchtlichen Teil der Eltern das Ziel der verbesserten Vereinbarkeit von Familie und Beruf durch den Ganztagschulbesuch erreicht würde. Grundschülereltern sehen deutlich stärker eine familiäre Entlastung und Effekte für die Erwerbstätigkeit. Weitaus höher schätzen ostdeutsche Grundschülereltern im Vergleich mit westdeutschen die Wirkungen ein, auch spürbar höher als sonstige Eltern im Osten. Keine Unterschiede zwischen Ost und West bestehen bei den restlichen Eltern.

Bei den Elternmotiven für den Ganztagsschulbesuch standen bei Eltern mit Kindern an Ganztagsschulen die Förderungsaspekte auch schon früher mit Quoten zwischen 49 Prozent und 42 Prozent an der Spitze (vgl. Bargel/Kuthe 1991, S. 199). Dazu gehören die bessere Lernunterstützung, mehr Angebote der Freizeitgestaltung, Kontakt-/Spielmöglichkeiten, mehr kulturelle Anregungen und breitere Bildung, während das Entfallen der Hausaufgaben mit 32 Prozent nicht zu den vorrangigen Motiven zählt. Hinsichtlich der pädagogischen Leistungsfähigkeit schneiden Ganztagsschulen in der Beurteilung von Eltern und Lehrkräften – über fast alle den Befragten vorgelegten Kriterien – erheblich besser ab als Halbtagschulen (Bargel/Kuthe 1991, S. 154 ff.). Dies bezieht sich nicht nur auf soziale Entlastungsaufgaben der Schule wie Betreuung, Freizeitangebote und Hausaufgabenhilfe, die von großen Mehrheiten als Stärken der Ganztagsschule angesehen werden. Auch die Förderung von Schülern im Lernbereich wie im Sozialverhalten sowie kulturelle und musische Anregungen stechen als überaus positiv bewertete Merkmale zugunsten der Ganztagsschule hervor.

Als besondere Vorteile der Ganztagschule nennen jeweils 60 Prozent der Eltern zum einen die Aufsicht und Betreuung der Kinder am Nachmittag, zum anderen die Entlastung von Hausaufgaben. Die Hälfte der Eltern sieht zudem eine Förderung der Schüler durch intensive Betreuung als gewichtigen Vorteil. Die Breite des Freizeitangebots (40 Prozent), eine „spürbare Entlastung der Familie“ (34 Prozent) und das „Einwirken auf das kindliche Sozialverhalten“ (38 Prozent) folgen als weitere Vorteile. Neuere Befragungen in der Bevölkerung (siehe forsa 2003) zeigen hohe Erwartungen bei 20- bis 50-Jährigen: Es glauben 68 Prozent, dass sich durch das Mehr an Zeit die individuelle Förderung verbessere, 55 Prozent nehmen dies für die Kreativitätsförderung an.

4 Was könnte Ganztagschule leisten?

Pädagogische Gestaltungsfelder und Organisation

Wenn die Schule aber mehr Zeit für Kinder erhält, muss sie dieses Mehr an Zeit aber auch in einem kind- und lerngerechten Zeitrhythmus pädagogisch förderlich nutzen (vgl. Burk 1998; Holtappels 1997). Während sozialpolitische Begründungslinien lediglich eine Betreuung bestimmter, sprich bedürftiger, Zielgruppen im Blick haben, zielen schulpädagogische Begründungslinien auf die quantitative Ausweitung pädagogisch gestalteter Lernzeit und die Verbesserung der Qualität des Lernens, also auf ein Mehr an Zeit zum Lernen und erweiterte Lernmöglichkeiten, aber auch auf die Entwicklung der Lernkultur und der Intensivierung von Förderung. Im folgenden Teil werden die in theoretischen Konzeptionen und in entwickelter Praxis erkennbaren Gestaltungsansätze von Ganztagschulen beschrieben.

Pädagogische Gestaltungselemente von Ganztagschulen

Theoretische Konzepte und bisherige Praxismodelle weisen auf folgende pädagogisch-konzeptionelle Gestaltungselemente (vgl. Appel 1998; Holtappels 1994 u. 1995), die pädagogische Leitziele aufnehmen und möglicherweise grundlegende Qualitätsstandards hergeben:

- + **Intensivierung von Förderung, Optimierung von Lernchancen und Entwicklung von Talenten und Stärken bei allen Schülerinnen und Schülern und Lernhilfen vor allem bei Lernschwächeren;**
- + **Entwicklung der Lernkultur des Unterrichts zugunsten variabler Lehr-Lern-Formen und einer Differenzierung von Lernarrangements;**
- + **Erweiterte Lern- und Erfahrungsmöglichkeiten im Schulleben über projektartige Lernarrangements und Neigungsangebote in Arbeitsgemeinschaften und Kursen zur Entdeckung von Lernpotenzialen und Begabungen und Berücksichtigung von Schülerinteressen;**
- + **Freizeitbereich mit offen-selbstbestimmten Formen von Erholung, Spiel und Bewegung und gebundenen Neigungsangeboten als Anregung zum selbstständigen Gebrauch von freier Zeit und Mediennutzung;**
- + **Entwicklung von Gemeinschaftserleben mit Gelegenheiten und Erfahrungen für soziales und inter-**

kulturelles Lernen zugunsten einer stärkeren Identifikation mit der Schule, des Erwerbs sozialer Kompetenzen und verbesserter Sozialbeziehungen;

- + **Praxis von Partizipation und Demokratielernen im Schulleben als Feld für Schüler- und Elternmitwirkung, Übernahme sozialer Verantwortung, Entwicklung von moralisch-kognitiver Urteilsfähigkeit und demokratischer Gestaltungskompetenz.**

Die Konsequenz aus den Defiziten im Lernbereich der Schule muss heißen: Wir brauchen ein Mehr an pädagogisch gestalteter Lernzeit. Dies ist zum einen über zusätzliche Förderzeiten mit Übung, Wiederholung und Vertiefung erreichbar, wobei die Hausaufgaben integriert werden. Förderung und Aufgabenstunden müssen an Fachunterricht angekoppelt und von Fachpersonal unterstützt sein, was eine intensive Begleitung der Lernentwicklung (möglichst mit Diagnosen und Förderplänen) ermöglicht. Solche Formen der Lernförderung benötigen wir im kognitiven, manuellen, sozialen und emotionalen Bereichen der Schülerentwicklung. Zum anderen bedarf es flankierend gezielter Unterrichtsentwicklung im Sinne einer Differenzierung von Lehr-Lern-Formen und einer Individualisierung von Lernzugängen. Dazu gehören auch Trainings in Lernmethoden, Arbeitstechniken und fachübergreifenden Kompetenzen, die aber nicht allein schon das Lernen verbessern.

Gleichzeitig sind im Unterricht und im Schulleben differenzierte Lern-Arrangements zu entwickeln, die vielfältige Lernzugänge und Lernwege, lebensnahe Erfahrungsbereiche und Lernformen mit Ernstcharakter eröffnen, die Unterricht anreichern und methodisch eine flexible und vielfältige Lernkultur schaffen. Dies setzt sich über den Fachunterricht hinaus fort, vor allem über ein gezieltes Programm an Arbeitsgemeinschaften einerseits und über Schulprojekte andererseits wie z. B. Schulchor, Schülerband, Schüleraustausch, 3.-Welt-Projekte, Anlage von Biotopen etc. Gerade Schulprojekte und Arbeitsgemeinschaften bilden vielfach das pädagogische Scharnier zwischen dem Lern- und dem Freizeitsektor und erlangen damit eine Schlüsselfunktion für die Verbindung von Unterricht und Erziehung. Projekte und AGs bieten die Chance, epochal angelegte und projektförmige Aktivitäten mit praktisch-eigentätigem und sozialem Lernen zu verknüpfen, wie etwa in der Theater-AG, in der Fotodokumentation, bei der Schüler-Friedensdemonstration, in der Schuldiskussion mit Asylbewerbern, bei einer Bürgerbefragung über Schulwegsicherung im Stadtteil. Unterrichtsinhalte und -formen lassen sich so ergänzen, anreichern und vertiefen. Schullebens-Aktivitäten sollen so Rückwirkungen auf den Unterricht haben oder sich aus dem Unterricht ergeben.

Die Förderung sozialen Lernens erfolgt zum einen über Freizeit, zum anderen über spezielle Lernarrangements und soziale Situationen: Der Freizeitbereich umfasst ein möglichst vielfältiges Wahlangebot an Arbeitsgemeinschaften und Kursen (gebundene Freizeit) einerseits und offenen Angeboten (ungebundene Freizeit) andererseits, um den unterschiedlichen Bedürfnissen, Interessen und Neigungen der Schülerinnen und Schüler gerecht zu werden (vgl. v.a. dazu Hoyer/Kennedy 1978). Die Angebote bereichern insgesamt die unterrichtlichen Lernprozesse, in dem sie zusätzliche, aufbauende und neue Lern- und Erfahrungsfelder eröffnen; insbesondere können hier die gestalterischen, handwerklichen, musischen und sportlichen Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler gefördert werden. In den offenen Angeboten werden Kindern im Rahmen von Spielpädagogik, Freizeit- und Medienerziehung Anregungen für entwicklungsfördernde Spiel- und Freizeitformen gegeben. Dies impliziert die pädagogische Anleitung zum selbstständigen Gebrauch von freier Zeit und zur kritischen Mediennutzung. Daneben dient die offene Freizeit in der Schule aber auch dezidiert der Entspannung und Erholung.

Aktives Schulleben fördert soziale Begegnung und soziales Miteinander. Es trägt über Gemeinsinn und Gruppenerfahrungen zur Entwicklung sozialer Kontakte und zur Stabilisierung freigewählter Freundschaftsbeziehungen der Schülerinnen und Schüler ebenso bei wie zu verbesserten Sozialbeziehungen zwischen Schülerinnen und Schüler, Eltern und Lehrerinnen und Lehrer. Insbesondere bietet das Schulleben dabei vielfältige Situationen für soziales Lernen. Dazu gehören soziale Gruppenarbeit, Trainingsformen, Selbsterfahrung, Feste und Projekte. Interkulturelle Vorhaben zielen hierbei auf Solidarität, Toleranz und Verständigung. In der Schulpraxis zahlreicher Ganztagschulen wird im Schulleben Gemeinschaftssinn und soziales Lernen zudem über die Förderung sozialer Verantwortung für die Schulgemeinschaft entfaltet: Schülerinnen und Schüler

übernehmen pflichtgemäß oder freiwillig bestimmte Verantwortungsbereiche im Klassenraum, im Schulgebäude und in den Außenanlagen (z. B. Raumgestaltung) oder Aufgaben im Rahmen der täglichen Abwicklung des Ganztagsbetriebs (z. B. im Schülercafe und Kiosk, in Bibliothek und Materialausleihe).

Konsequenzen für die Personal- und Zeitorganisation von Ganztagsschulen

Im Hinblick auf Akzente von Förderung beschränken sich die folgenden Ausführungen auf die Personalorganisation und die Zeitorganisation.

Personalorganisation: Offene Rollenstruktur und Teambildung

In Ganztagsschulen arbeiten somit nicht nur Lehrerinnen und Lehrer sondern auch anderes pädagogisches Fachpersonal: Sozialpädagogen und Erzieher/innen, Fachkräfte aus Jugendarbeit, Sport, Musik und Kulturarbeit, Künstler und Experten aus verschiedenen Fachgebieten. Sie bringen Fachwissen, praktische Erfahrungen und vielfältige Methoden des Lernens in die Schule. Dies erfordert aber die Entwicklung eines gemeinsamen pädagogischen Konzepts und enge Kooperation von Lehr- und Erziehungspersonal.

In erzieherisch qualifizierten und konsequent sozialpädagogisch orientierten Ganztagsschulen treffen wir auf eine notwendigerweise veränderte personale Rollenstruktur. Sie wird weniger beherrscht von fachlichen Abgrenzungen und Spezialisierungen, sondern ganzheitlichen Orientierungen. Die traditionellen Rollenbilder der Pädagoginnen und Pädagogen verändern sich insbesondere durch die andere Akzentsetzung der Ganztagschule zugunsten von Erziehungsaufgaben und der Gestaltung des Schullebens. Lehrerinnen und Lehrer nehmen nicht mehr nur die Rolle eines fachbezogenen Unterrichtenden ein, sie gewinnen auch die Rolle der Erziehenden zurück. Ihre Rollen weisen also notwendigerweise andere Segmente auf als in traditionellen Unterrichtsanstalten (vgl. Homfeldt u.a. 1997). In solchen Schulen, die oft Ganztagsschulen sind, erhalten Lehrerinnen und Lehrer neue Lehr- und Erziehungsgelegenheiten; ihre Aufgaben und Rollenanforderungen sind differenzierter und komplexer. Das professionelle Qualifikationsprofil von Lehrerinnen und Lehrern erfordert neben den Grundqualifikationen der fachdidaktischen Fertigkeiten im Unterricht und im Schulleben von Ganztagsschulen offensichtlich vor allem folgende sozialpädagogische Kompetenzen:

- 1. Analytisches Fallverstehen und Diagnosekompetenz hinsichtlich der Lernfortschritte und -probleme,**
- 2. Förderkompetenz als methodische Fähigkeiten zur individuellen Förderung und Binnendifferenzierung,**
- 3. sozialerzieherisches Handlungsrepertoire,**
- 4. Beratungskompetenz für Schülerlernen und Elternberatung**
- 5. ausgeprägte Kooperations- und Teamfähigkeit,**
- 6. Schulentwicklungscompetenz: Gestaltungsfähigkeit für die Entwicklung ganztägiger Schullebensgestaltung.**

Die Beschäftigung von Lehrerinnen und Lehrern und sozialpädagogischen Fachkräften liegt nahe. Wünschenswert wäre eine enge Kooperation beider Gruppen im Sinne einer verstärkten Integration unterrichtlichen und sozialpädagogischen Handelns und einer intensiven Kooperation durch die Bildung von festen Teams.

Konzepte und Modelle für die Organisation von ganztägigen Schulen

In Betreuungsschulen des additiven Modells entstehen für verschiedene Schülergruppen unterschiedliche Tagesstrukturen entstehen, die bestimmten Zwängen unterliegen: Einerseits muss der Unterricht nach Stundenplan in bestimmten Kernzeiten für alle Kinder verbindlich platziert werden, andererseits wird in den darüber hinaus gestalteten Phasen kein gemeinsames Schulleben möglich, denn in den Randzeiten hat ein Teil der Schülerinnen und Schüler (vor allem der oberen Klassen) schon bzw. noch Unterricht, während die nicht betreuten Kinder noch nicht in der Schule sind oder bereits nach Hause gehen, betreute Kinder dagegen

ein Sonderprogramm erhalten. Im Gegensatz dazu kann in Halbtagsgrundschulen und Ganztagsschulen im gebundenen Modell der Schultag für alle Schülerinnen und Schüler pädagogisch gestaltet und rhythmisiert werden. In Schulen, die für alle Schülerinnen und Schüler ganztägig verpflichtend sind, zeigen sich Vorteile:

- + **Der Schultag kann anders zeitlich organisiert und lern- und kindgemäß rhythmisiert werden, weg von dem starren Stundentakt werden, im Wechsel von Anspannung und Entspannung, Ruhe und Bewegung, Lernarbeit und Spiel.**
- + **Für eine effektive Lernförderung sind ein Mix aus unterschiedlich lernenden Schülerinnen und Schüler und auch unterschiedliche Niveaus erforderlich; auch für soziales Lernen ist eine gewisse soziale Mischung der Schülerschaft notwendig.**
- + **Schulen können ihre Lernkultur im Unterricht und im Schulleben ebenso weiter entwickeln wie das Schulklima mit Eltern und Schülerinnen und Schüler entfalten; Lehrkräfte gewinnen ein umfassenderes Verhältnis zu den Schülerinnen und Schüler, ihren Lernbedürfnissen und ihrer Entwicklung, und handeln auch erzieherisch.**

5 Perspektiven

Mit dem Investitionsprogramm „Zukunft Bildung und Betreuung“ (IZBB) wird das BMBF bildungspolitisch im Ganztagsschulbereich aktiv (BMBF 2003). Explizit weist das BMBF (2004a) in seiner Öffentlichkeitsarbeit darauf hin, dass die Ursache für das Engagement „die Ergebnisse der internationalen PISA-Studie zur Schulleistung sind“ und in diesem Zusammenhang vor allem der verheerende Zusammenhang von Bildungserfolg und sozialer Herkunft. Mit Blick auf andere Nationen geht man von der These aus, dass die Erweiterung des Ganztagsangebots der Förderung von Schülerinnen und Schülern dient. Schulentwicklung im Sinne der Entwicklung von Lernkultur und Intensivierung von Förderung wird allenfalls in gebundenen Modellen mit entsprechenden pädagogischen Konzeptionen und dezidiertem Teambuilding in umfassender Weise erwartbar. Gleichwohl wird eine sozialpädagogische Orientierung manche Schulen mittelfristig durchaus nachhaltig verändern, traditionelle Strukturen aufbrechen und die Erziehungsfunktion stärken können. Hier könnten sich die in der Lehrerschaft noch verbreiteten Vorstellungen von einer traditionellen Lehrerrolle des Fachvermittlers mit weitgehend halbtägiger Präsenz am Vormittag als größte Hindernisse erweisen, vor allem auch in Verbindung mit eingenommenen Teilzeitstellen. Damit würden wichtige Voraussetzungen für eine verbesserte Förderung entfallen.

Die Ganztagsschulentwicklung gerät damit in die „Ausbau-Qualitäts-Falle“, zumal einheitliche Qualitätsstandards nicht einmal innerhalb der meisten Länder in Sicht sind. Druck und Tempo hinsichtlich eines quantitativen Ausbaus von Ganztagsplätzen könnte am Ende den Weg für eine echte Ganztagsschule für alle Schülerinnen und Schüler behindern, wenn nicht bald Standards greifen, die Beliebigkeit und instabile Organisationsformen in die Schranken weisen. Für Verbesserungen in der Schul- und Unterrichtsqualität wäre sonst mit der erweiterten Schulzeit wenig gewonnen. Vielerorts wird ein attraktives Ergänzungsprogramm unterbreitet, ohne dass die schulischen Kernaufgaben von Unterricht und Förderung spürbar verbessert werden. Zu hoffen bleibt, dass die jetzige Expansion nicht auf Dauer innovative Entwicklungen blockiert, sondern der Innovationsrahmen fruchtbar und mit dem Hauptfokus auf individuelle Förderung und Lernchancen genutzt wird.

6 Literatur

Appel, St. (1998):

Handbuch Ganztagschule. Konzeption, Einrichtung und Organisation.
Schwalbach/Ts.

Bargel, T./Kuthe, M. (1991):

Ganztagschule. Untersuchungen zu Angebot und Nachfrage, Versorgung und Bedarf.
Hrsg. vom Bundesminister für Bildung und Wissenschaft. Bonn.

Baumert, J./Trautwein, U./Artelt, C. (2003):

Schulumwelten – institutionelle Bedingungen des Lehrens und Lernens.

In: Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.), PISA 2000.

Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland, S. 261-331.

Bellenberg, G.:

Individuelle Schullaufbahnen.

Eine empirische Untersuchung über Bildungsverläufe von der Einschulung bis zum Abschluß.
Weinheim 1999.

BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) (2003):

Verwaltungsvereinbarung Investitionsprogramm „Zukunft, Bildung und Betreuung“
2003-2007, Berlin.

BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) (2004):

Grund- und Strukturdaten 2002/03.

Bonn.

Bos, W./Lankes, E.-M./Prenzel, M.u. a. (Hrsg.) (2003):

Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe
im internationalen Vergleich.

Münster.

Bos, W./Voss, A./Lankes, E.-M./Schwippert u. a. (2004):

Schullaufbahneempfehlungen von Lehrkräften für Kinder am Ende der vierten Jahrgangsstufe.

In: W. Bos/E.-M. Lankes/M. Prenzel u. a. (Hrsg.),

IGLU. Einige Länder der Bundesrepublik Deutschland im nationalen und internationalen Vergleich,
Münster, S. 191-228.

Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung (BLK) (1973):

Bildungsgesamtplan, Bd. I.

Stuttgart

Burk, K./Ronte-Rasch, B./Thurn, B. u.a. (1998):

Grundschule mit festen Öffnungszeiten. Rhythmisierter Schulvormittag und
veränderte Arbeitszeiten.

Weinheim/Basel.

Deutscher Bildungsrat (Hrsg.) (1969):

Empfehlungen der Bildungskommission. Einrichtung von Schulversuchen mit Ganztagsschulen.
Stuttgart.

Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.) (2001):

PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich.
Opladen.

Drechsel, B./Senkbeil, M. (2004):

Institutionelle und organisatorische Rahmenbedingungen von Schule und Unterricht.
In: Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.), a.a.O., S. 284-291.

Forsa – Gesellschaft für Sozialforschung und statistische Analysen (Hrsg.) (2003):

Ganztagsschulen.

www.ganztagsschulen.org

27.05.04.

Glumpler, E./Luig-Arlt, H. (1995):

**Halbtagsgrundschule im Spannungsfeld zwischen Elternerwartungen und Personaleinsatz –
Ergebnisse aus Schleswig-Holstein.**

In: H.G. Holtappels (Hrsg.), a.a.O., S. 189-208

Haenisch, H. (1998):

Was GÖS-Projekte in der Schule bewirken.

Arbeitsberichte zur Curriculumentwicklung, Schul- und Unterrichtsforschung.
Soest.

Haenisch, H. (2001):

Wirkungen von Schulöffnung auf Schülerinnen und Schüler.

Arbeitsberichte zur Curriculumentwicklung, Schul- und Unterrichtsforschung.
Soest.

Haenisch, H. (2003):

Evaluation der schulischen Ganztagsangebote in Nordrhein-Westfalen.

Ergebnisse der quantitativen und qualitativen Befragungen.

Landesinstitut für Schule, Soest.

Hansen, R./Pfeiffer, H. (1998):

Bildungschancen und soziale Ungleichheit.

In: H.-G. Rolff/K.-O. Bauer/K. Klemm/H. Pfeiffer (Hrsg.): Jahrbuch der Schulentwicklung Bd. 10,
Weinheim/München, S. 51-86.

Höhmann, K./Holtappels, H.G./Schnitzer, T. (2004):

Ganztagschule. Konzeptionen, Forschungsbefunde, aktuelle Entwicklungen.

In: H.G. Holtappels/K. Klemm u. a. (Hrsg.): Jahrbuch der Schulentwicklung Bd. 13,
Weinheim/München,
S. 253-289.

Holtappels, H.G. (1994):

Ganztagschule und Schulöffnung. Perspektiven für die Schulentwicklung.

Weinheim/München.

Holtappels, H.G. (Hrsg.): (1995)

Ganztagserziehung in der Schule. Modelle, Forschungsbefunde und Perspektiven

Opladen.

Holtappels, H.G. (1997):

Grundschule bis mittags. Innovationsstudie über Zeitgestaltung und Lernkultur.

Weinheim/München.

Holtappels, H. G. (2002):

Die Halbtagsgrundschule. Lernkultur und Innovation in Hamburger Grundschulen.

Weinheim/München.

Holtappels, H.G. (2003):

Schulqualität durch Schulentwicklung und Evaluation.

München.

Holtappels, H.G./Heerdegen, M. (2005):

Schülerleistungen in unterschiedlichen Lernumwelten im Vergleich zweier Grundschulmodelle in Bremen.

In: W. Bos/E.-M. Lankes/M. Prenzel u. a. (Hrsg.)

IGLU. Vertiefende Analysen zu Leseverständnis, Rahmenbedingungen und Zusatzstudien.

Münster 2005, S. 361-397.

Hoyer, K./Kennedy, M. (Hrsg.) (1978):

Freizeit und Schule. Materialien für Forschung, Planung und Praxis.

Braunschweig.

Ipfling, H. J. (1981):

Modellversuche mit Ganztagschulen und anderen Formen ganztägiger Förderung.

Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung.

Bonn

Klemm, K./Rolf, H.-G./Tillmann, K. J. (1985):

Bildung für das Jahr 2000.

Reinbek.

KMK – Kultusministerkonferenz (Hrsg.) (2004):

Bericht über die allgemein bildenden Schulen in Ganztagsform in den Ländern in der Bundesrepublik Deutschland – Schuljahr 2002/03.

Bonn.

Lankes, E.-M./Bos, W. u. a. (2003):

Lehr- und Lernbedingungen in den Teilnehmerländern.

In: W. Bos u.a. (Hrsg.), a.a.O. 2003. S. 29-67.

MSW – Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.):

Schule von acht bis eins. Auswertung der landesweiten Erhebung zum 01.09.1996.

Düsseldorf 1997.

PISA-Konsortium Deutschland (Hrsg.) (2004):

**PISA 2003. Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland –
Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs.**

Münster 2004.

Schaffner E./Schiefele, U./Drechsel, B./Artelt, C. (2004):

Lesekompetenz.

In: PISA-Konsortium Deutschland (Hrsg.), a.a.O., S. 93-110.

Tillmann, K.-J./Meier, U. (2001):

Schule, Familie und Freunde – Erfahrungen von Schülerinnen und Schülern in Deutschland.

In: Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.), a.a.O. 2000, S. 468–509.

Tippelt, R. (1990):

**Bildung und sozialer Wandel. Eine Untersuchung von Modernisierungsprozessen
am Beispiel der Bundesrepublik Deutschland seit 1950.**

Weinheim.

Empirische Schulforschung ohne bildungspolitische Schranken: Thesen zu einem sozial gerechteren Schulsystem in Deutschland

Gabriele Bellenberg

Mein Thema ist nicht neu und hat auch schon die bildungspolitischen Debatten der 1960er Jahre entscheidend geprägt. Die Diagnose aber ist seit dieser Zeit weitestgehend dieselbe geblieben. Ich möchte Ihnen das Thema in zwei Teilen nahe bringen:

In einem ersten Teil möchte ich Ihnen die Soziale Selektivität des bundesdeutschen Schulsystems empirisch gesättigt vorstellen. Dabei konzentriere ich mich einerseits auf den Beitrag der Schule zu diesem Zusammenhang, andererseits möchte ich Ihnen aber auch nahe bringen, wie folgenreich der durch die Schule mitbedingte Zusammenhang zwischen sozialem Hintergrund und Bildungserfolg für das nachschulische Leben ausfällt.

Im zweiten Teil meines Vortrags möchte ich den Vortragstitel einlösen und Ihnen einige Thesen zu einem sozial gerechteren Schulsystem präsentieren. Dies möchte ich tun, ohne auf die Bildungspolitik, eine etwaige Mehrheitsmeinung der Bevölkerung usw. Rücksicht zu nehmen, sondern nur aus meiner Perspektive als Wissenschaftlerin.

1 Die soziale Selektivität des bundesdeutschen Schulsystems

Das gegliederte bundesdeutsche Schulsystem ist – obwohl es für eine ständisch gegliederte Gesellschaft geschaffen worden ist – strukturell auch in die Demokratie hinüber gerettet worden. In seiner selektiven Anlage insbesondere durch die frühe Auslese nach Klasse vier ist es mittlerweile nahezu einmalig in Europa. Unsere Nachbarländer haben historische Zäsuren wie das Ende des zweiten Weltkriegs zu einer strukturellen Erneuerung ihrer Bildungssysteme genutzt, in Deutschland hingegen setzte und setzt man auf die Restauration der gegliederten Struktur. Diese Entscheidung ist folgenreich für den Zusammenhang zwischen der sozialen Herkunft und Bildungserfolg. Angesichts der Tatsache, dass dies historisch betrachtet auch so gewollt war, ist dies gar nicht verwunderlich.

Soziale Selektion durch Schule beginnt früh, nämlich schon mit dem Schuleintritt und endet spät, in aller Regel ist nämlich die Ausprägung des Zusammenhangs während der Schulzeit lebenslänglich folgenreich, beides werde ich Ihnen im Folgenden darstellen, in dem ich mit dem Schulanfang beginne.

Einschulung – Zurückstellungen

In Deutschland ist der Beginn der allgemeinen Schulpflicht an das sechste Lebensjahr gekoppelt, auch wenn es Überlegungen gibt, dieses Alter vorzuziehen. Tatsächlich aber werden nicht alle schulpflichtigen Kinder in die Schule aufgenommen: Bereits die Aufnahme in die Schule ist durch die Möglichkeit der Zurückstellung vom Schulbesuch selektiv angelegt. Diese soll dann erfolgen, „wenn zu erwarten ist, dass eine Förderung im schulischen Rahmen keine für die Entwicklung des Kindes günstigeren Voraussetzungen schafft“ (KMK 1997, S. 2).

Während 1993 bundesweit 8,0 Prozent aller schulpflichtigen Kinder vom Schulbesuch zurückgestellt wurden, sind es im Schuljahr 2003/04 immerhin noch 6,1 Prozent (vgl. Einsiedler 2003, S. 290). Insbesondere in den neuen Bundesländern wird von Zurückstellungen häufig Gebrauch gemacht.

Das Risiko aber, bei der Einschulung in die Grundschule zurückgestellt zu werden, ist sozial ungleich verteilt, wie die PISA-Studie nachweist. Gegenüber einem Kind aus einem Facharbeiter- oder Arbeiterhaushalt beträgt die Zurückstellungswahrscheinlichkeit eines Kindes aus einer Familie der oberen Dienstklasse nur 45 Prozent. Hingegen sind Schüler mit Migrationshintergrund überproportional von Zurückstellungen von der Einschulung betroffen. Anhand dieser Zusammenhänge wird klar, dass unser selektiver Einschulungsansatz bereits bei Schulbeginn dazu beiträgt, dass wir mit Blick auf die Schüler am Ende der Pflichtschulzeit „Weltmeister sozialer Selektion“ sind.

Zusammenhang zwischen sozialen Hintergrund und Bildungserfolg am Ende der Grundschulzeit

Wenn wir auch mit den kognitiven Kompetenzen, über die deutsche Viertklässler am Ende ihrer Grundschulzeit verfügen, vergleichsweise zufrieden sein können, so zeigt uns die Grundschulstudie IGLU aber auch, dass bereits die Kompetenzen der Viertklässler in Abhängigkeit von der Sozialschichtzugehörigkeit variieren, und zwar in einem durchaus beunruhigenden Maße.

Die IGLU-Forscher haben als einfachen Schätzer für die Sozialschichtzugehörigkeit den Buchbestand der Familie als Unterscheidungskriterium genommen. Die auf diese Weise gefundenen durchschnittlichen Leistungsunterschiede von Kindern aus Familien mit mehr bzw. weniger als 100 Büchern im Haushalt bewerten die IGLU-Autoren als einen Zuwachs, der zwischen Klasse 3 und 4 zu erwarten ist und damit dem Gewinn von einem Schuljahr entspricht. Die sozialschichtabhängigen Kompetenzunterschiede in der Sekundarstufe I sind durchaus erheblich dramatischer als am Ende der Grundschulzeit, dennoch gelingt es bereits der Grundschule hier nicht überzeugend, die unterschiedlichen familialen Sozialisationsbedingungen zu kompensieren.

Übergangsempfehlungen

Der Übergang in die Sekundarstufe I ist eine Übergangsschwelle, an der in erster Linie – wie rechtlich verankert und der Systemlogik folgend – nach Leistung selektiert werden sollte. Unserem traditionellen Schulsystem in der Sekundarstufe liegt die Annahme zu Grunde, dass die besten Leistungsfortschritte in leistungshomogenen Lerngruppen erzielt werden. Nur die Gesamtschule weicht von dieser pädagogischen Überzeugung ab, übrigens zu Recht, wie die empirische Schulforschung insbesondere für leistungsschwache Schüler immer wieder bestätigt.

Folgt man der Systemlogik, dann müsste das einzige Kriterium des Übergangs von der leistungsheterogenen Grundschule in die leistungshomogene Sekundarstufe eben die schulische Leistung sein. Dass die Chance, für ein Gymnasium empfohlen zu werden, nachweisbar nicht nur von der Leistungsfähigkeit, sondern auch vom sozialen Hintergrund abhängt, dafür liegen mittlerweile zahlreiche empirische Belege vor, beispielsweise aus der IGLU-Studie, aus der ich berichten werde. Unter Kontrolle kognitiver Grundfähigkeiten und der Lesekompetenz beträgt die Wahrscheinlichkeit einer Gymnasialempfehlung für ein Kind der Oberen Dienstklasse gegenüber einem Kind aus einem Facharbeiterhaushalt 268 Prozent. Auch Kinder ohne Migrationshintergrund – den Einfluss der Sozialschichtzugehörigkeit und der Leseleistung eliminiert – haben eine um 166 Prozent erhöhte Wahrscheinlichkeit, zum Gymnasium empfohlen zu werden als Kinder mit Migrationshintergrund.

Jenseits der Empfehlungen der Grundschullehrer zeigen das tatsächliche Übergangsverhalten und damit die Entscheidungen der Eltern ebenfalls schichtspezifisch unterschiedliche Muster (vgl. Lehmann 1997, Preuss 1970). Eltern höherer sozialer Schichten melden ihre Kinder eher als Eltern niedriger sozialer Schichten auch gegen die Grundschulempfehlung am Gymnasium an. Im Generationenvergleich zeigt sich, dass der Zusammenhang im Verlauf der Nachkriegsgeschichte in der BRD kontinuierlich abgenommen hat, auch wenn der Effekt weiterhin beachtlich ist. Kinder von leitenden Angestellten und Beamten haben eine mehr als doppelt

so große Chance im Vergleich zu Kindern von un- und angelernten Arbeitern, auf das Gymnasium oder die Realschule überzugehen, anstatt die Hauptschule zu besuchen. In den 1950er Jahren war der entsprechende Chancenvorteil noch sechs Mal so hoch.

Sekundarstufe I: Bildungsbeteiligung

Das Übergangsverhalten am Ende der Grundschulzeit führt in Deutschland zu einem engen Zusammenhang zwischen Sozialschichtzugehörigkeit und besuchtem Bildungsgang. Während der Gymnasialbesuch (in der Abbildung blau unterlegt) bei Kindern aus Familien der obersten Dienstklasse 50 Prozent beträgt, sinkt er bei Familien von ungelerten oder angelernten Arbeitern auf 10 Prozent.

Das Pendant ist der Hauptschulbesuch (in der Grafik rot unterlegt), der von gut 10 Prozent der oberen Dienstklasse auf rund 40 Prozent in der Gruppe der Kinder aus Familien von ungelerten Arbeitern steigt. Dagegen zeigt sich eine annähernde Gleichverteilung im Realschulbesuch. An den Befunden zur Integrierten Gesamtschule zeigt sich, dass diese Schulform in der oberen Dienstklasse deutlich weniger nachgefragt ist. Im Hauptschul- und Gymnasialbesuch werden die zentralen sozialen Disparitäten der Bildungsbeteiligung sichtbar (PISA Basis S.356).

Dass die Leistungen am Ende der Grundschulzeit in Deutschland erheblich in Abhängigkeit von der Sozialschichtzugehörigkeit variieren, darauf habe ich bereits hingewiesen. Dieser Zusammenhang verstärkt sich aber im Verlauf der Sekundarstufe noch einmal dramatisch. Zwischen der mittleren Lesekompetenz von 15-Jährigen aus Familien der oberen und unteren Dienstklasse und der Arbeiterschicht (PISA diff S.179) liegen bundesland-spezifisch unterschiedlich ausgeprägte Differenzen, die aber in allen Ländern höher liegen als im Bereich der Grundschule. Für die Flächenländer zeigt hier Hessen den stärksten Zusammenhang zwischen Sozialschichtzugehörigkeit und Leseleistung von 100 Testpunkten, während Sachsen mit Leistungsunterschieden von 50 Punkten das andere Ende des Spektrums darstellt. Insbesondere in den Großstädten fallen diese Zusammenhänge besonders deutlich aus.

Der internationale Vergleich trägt hier noch einmal zur Plastizität des Ergebnisses bei: Im vereinigten Königreich und in den USA, welche häufig als Beispiele für Länder mit großen sozialen Disparitäten angeführt werden, fallen die Unterschiede in einem mit Deutschland vergleichbaren Maße aus. Dass die schichtspezifische Ausprägung des Bildungsertrags in dem in Deutschland zu beobachtenden Ausmaß kein unveränderbarer Tatbestand sein muss, belegt die PISA-Studie des Jahres 2000. Bei den 15-Jährigen, bei Jugendlichen am Ende ihrer Schulpflichtzeit im allgemein bildenden Schulwesen also, findet sich in jedem der 31 an der PISA-Untersuchung teilnehmenden Ländern ein unverkennbarer Zusammenhang zwischen der sozialen Herkunft und den individuell erreichten Testleistungen. In keinem der 31 Länder ist dieser Zusammenhang aber so eng wie in Deutschland. Im Kompetenzbereich „Leseverständnis“ z. B. beträgt der Unterschied zwischen der durchschnittlichen Lesekompetenz aus Familien des oberen Viertels und der aus Familien des unteren Viertels der Sozialstruktur 111 Testpunkte. In Finnland, dem Land mit den „lesestärksten“ Jugendlichen, liegt dieser Unterschied bei nur 53, in Japan sogar bei nur 27 Punkten (vgl. Baumert u.a. 2001, S. 385).

Die Autoren der deutschen PISA-Studie machen für das schichtspezifische Auseinanderklaffen der Testleistungen auch die deutsche Schulstruktur mit ihrer frühen Aufteilung der Schülerinnen und Schüler auf unterschiedliche Schultypen verantwortlich. Sie formulieren:

„Die Analyse sozialer Disparitäten auf der Grundlage der PISA-Ergebnisse ergibt, dass es am Ende der Grundschulzeit beim Übergang in die weiterführenden Schulformen zu gravierenden sekundären sozialen Disparitäten der Bildungsbeteiligung kommt. Sie treten in Folge der differenziellen Förderung in den einzelnen Bildungsgängen am Ende der Sekundarschulzeit als verstärkter Zusammenhang zwischen Sozialschicht und den gemessenen Kompetenzen in Erscheinung“ (ebenda, S. 360).

Mit Blick auf die Mathematikleistungen wird der hier angesprochene Zusammenhang konkretisiert: „Auch bei gleichen kognitiven Grundfähigkeiten und identischem sozioökonomischem Status ist die Leistung eines Gymnasiasten um 49 Punkte höher als die Leistung eines Hauptschülers“ (ebenda S. 182). Ein Befund, der aus der BIJU-Studie stammt.

Nach der Sekundarstufe I: Bildungsbeteiligung

Für die an die Sekundarstufe I anschließenden Bildungswege gibt es keine empirischen Belege mehr für den Zusammenhang zwischen Bildungserfolg gemessen an Leistungen oder Abschlüssen und dem sozialen Hintergrund, sehr wohl aber zur sozialen Bildungsbeteiligung (aus 16. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerkes; vgl. Schnitzer u.a. 2001):

Berufliche Karriereaussichten

Aber auch die, denen es – gleichsam gegen ihre soziale Herkunft – gelungen ist, am Ende des Parcours durch Bildung und Ausbildung in der „Spitzengruppe“ der erfolgreichen Teilnehmer zu landen, verspüren weiterhin den „langen Arm des sozialen und kulturellen Kapitals“. Wie hartnäckig dieses den Kindern in die Wiege gelegte kulturelle Kapital selbst erfolgreiche Ausgleichsbemühungen in Schule und Hochschule überdauert, macht eine aktuelle Studie deutlich.

In einer neueren Untersuchung über die soziale Herkunft, die Ausbildungswege und die beruflichen Karrieren haben die Darmstädter Soziologen Hartmann und Kopp – bezogen auf die Promotionsjahrgänge 1955, 1965, 1975 und 1985 – den weiteren Berufsweg von 6.500 promovierten Ingenieuren, Juristen und Wirtschaftswissenschaftlern verfolgt. Für diese Untersuchung wurden zur Bestimmung der sozialen Herkunft der Promovierten – gestützt auf den väterlichen Beruf – drei Untergruppen gebildet: Unterteilt wurde in „Arbeiterklasse/Mittelschicht“, „gehobenes Bürgertum“ und „Großbürgertum“ (vgl. im Einzelnen dazu Hartmann/Kopp 2001, S. 440 ff). Das Untersuchungsergebnis ist ernüchternd:

In Führungspositionen von Unternehmen waren aus den untersuchten Promotionsjahrgängen aus der Gruppe derer mit der sozialen Herkunft

- + **„Arbeiterklasse/Mittelschicht“ neun Prozent gelangt,**
- + **aus der Gruppe „gehobenes Bürgertum“ 13 Prozent und**
- + **aus der Gruppe „Großbürgertum“ 19 Prozent.**

Betrachtet man nur die Führungspositionen in Spitzenunternehmen, so fällt die herkunftsspezifische Verteilung noch deutlicher aus: Den zwei Prozent aus der Gruppe „Arbeiterklasse /Mittelschichten“ standen vier Prozent aus dem „gehobenen Bürgertum“ und sechs Prozent aus dem „Großbürgertum“ gegenüber.

Zusammenfassung

Insgesamt zeigt diese Durchmusterung durch die verfügbaren empirischen Befunde, dass auch am Ende des 20. und zu Beginn des 21. Jahrhunderts der Zusammenhang von sozialer Herkunft sowie Bildungs-, Ausbildungs- und Karriereweg nahezu ungebrochen ist. Die Auswirkungen eines „hohen“ Schulabschlusses für die Teilhabe am Erwerbsleben sind unverkennbar: Sie zeigen sich – auch wenn ich die dafür vorhandenen Belege an dieser Stelle nicht referieren will – beim Eintritt in eine Berufsausbildung, bei der Teilhabe an Erwerbsarbeit und beim erzielbaren Einkommen.

Ergänzung: Berufsausbildung, Erwerbsarbeit, Einkommen

Gerade in Phasen des Ausbildungsplatzmangels wird deutlich, wie stark die Chancen, einen Ausbildungsplatz zu erhalten, mit dem erworbenen Schulabschluss zusammenhängen. So erhielt Ende der 1990er Jahre von den Schulabsolventen ohne Schulabschluss lediglich ein Sechstel einen Ausbildungsplatz (vgl. Bellenberg/Klemm 2000, S. 69). Die darin zum Ausdruck kommende Verbindung zwischen Schulbildung und Ausbildungschancen setzt sich in dem ebenso beachtlichen Zusammenhang zwischen Ausbildungsabschluss und Arbeitslosigkeit fort: 2004 betrug die Arbeitslosenquote in Deutschland insgesamt 11,2 Prozent (in den alten Ländern einschließlich Berlin West 9,2 Prozent, in den neuen Ländern einschließlich Berlin Ost 19,9 Prozent). In der Gruppe der Erwerbstätigen ohne formalen Berufsbildungsabschluss lag sie hingegen bei 24,6 Prozent (21,7 Prozent

in den alten und 51,2 Prozent in den neuen Ländern), bei den Erwerbstätigen mit Hochschul- oder Fachhochschulabschluss dagegen bei ‚nur‘ 4 Prozent (3,5 Prozent im Westen und 6,0 Prozent im Osten Deutschlands) (Reinberg, A./Hummel, M. 2005, S.2). Schließlich schlagen sich Schul- und Berufsausbildung im erzielbaren Einkommen nieder: Wenn das Einkommen der Absolventen der dualen Ausbildung für das Jahr 2000 mit 100 angesetzt wird, so beläuft sich das entsprechende Einkommen der Erwerbstätigen ohne abgeschlossene Berufsausbildung auf 75 Prozent; Erwerbstätige mit einer Ausbildung an Fachschulen oder an Berufsakademien erreichen 115 Prozent, solche mit einem Hochschulabschluss dagegen 163 Prozent. Eindringlich belegt dies die ökonomischen Folgen der unterschiedlichen Teilhabe an Bildung und Ausbildung (vgl. OECD 2002, S.148). Und damit komme ich zum zweiten Teil meines Vortrags, der der Diagnose eine Medikation gegenüber stellen möchte und nach Chancen zur Abmilderung des Zusammenhangs zwischen schulischer Bildung und sozialer Herkunft fragt.

2 Thesen zu einem sozial gerechteren Schulsystem

Wie lässt sich der Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Bildungsbeteiligung und Bildungserfolg mildern? Dass er sich mindern lässt, ist unstrittig. Dazu kann und muss, so meine These, auf mehreren Ebenen angesetzt werden:

- + **Ebene der Schulstruktur,**
- + **der Steuerung von Schule wie auch**
- + **der Didaktik und Pädagogik.**

Ein sozial gerechteres Schulsystem durch eine Veränderung der Struktur

Meine erste These bezieht sich auf eine veränderte Schulstruktur und ist wenig originell, weil ich sie bereits an mehreren Stellen dieses Vortrags angesprochen habe: Integrative Schulsysteme bringen im Vergleich zu gegliederten geringere Leistungsstreuungen zwischen den Schülern unterschiedlicher Schichten hervor. Wir wissen, dass alle Bildungssysteme soziale Ungleichheit im Bildungserwerb produzieren. Aber das Ausmaß, in dem sie das tun, fällt unterschiedlich aus. Bildungssysteme können so angelegt sein, dass sie Ungleichheit verstärken oder abmildern. Schule kann also durchaus die Möglichkeit bieten, denjenigen mehr Chancen zu geben, die von Haus aus bildungsfern sind. Dass dies möglich ist, haben uns PISA usw. gezeigt. An dieser Stelle möchte ich die Schlussfolgerungen aus dem OECD-Bericht zu PISA 2003 zitieren. Dort wird aus dem internationalen Vergleich abgeleitet, dass „integrativere Schulsysteme sowohl ein höheres Leistungsniveau als auch geringere Differenzen zwischen Schülerinnen und Schülern aus unterschiedlichen sozioökonomischem Milieu aufweisen“ (OECD 2004, Lernen für die Welt von morgen, S.226). In einem solchen Schulsystem dürfte dann während des Bildungsdurchgangs Selektion z. B. in der Form von Klassenwiederholungen keine Rolle mehr spielen und durch konsequente Förderung ersetzt werden.

Ein sozial gerechteres Schulsystem durch eine veränderte Steuerung

Will man die Kopplung zwischen Herkunft und Schulerfolg aufheben, dann muss zunächst eine entsprechende gesellschaftliche und bildungspolitische Prioritätensetzung erfolgen. Diese können ihren Ausdruck in pragmatischen (Mindest)Bildungsstandards finden. Bei der Verfehlung dieser Standards – häufig im Fall von Kindern aus bildungsfernen Elternhäusern – müssen gezielte ausgleichende Maßnahmen ergriffen werden, beispielsweise durch zur Verfügungstellung von zusätzlichen monetären Ressourcen, die in Förderprogramme investiert werden können. Dafür werden Mindeststandards und nicht Regelstandards, wie die KMK sie festgelegt hat, benötigt. Diese Standards müssen so anspruchsvoll sein, dass sie definieren, was junge Menschen lernen müssen, um in der modernen Gesellschaft partizipationsfähig zu sein und über ein Fundament und ein

Motiv zum Weiterlernen zu verfügen. Sie müssen deshalb auch verbindlich sein, weil sie für alle Kinder und Jugendlichen gelten sollen. Insbesondere hier ist auch auf Fairness zu achten: Starke Standards tragen dazu bei, dass alle Kinder unabhängig von ihrer Herkunft mit dem gleichen anspruchsvollen akademischen Curriculum konfrontiert werden. Alle Kinder können aber erst dann höhere Leistungen erbringen, wenn gezielte ausgleichende Maßnahmen für diejenigen ergriffen werden, die in Gefahr sind, diese Standards zu verfehlen. Damit sind Fördermaßnahmen das funktionale Äquivalent starker Bildungsstandards.

Ein sozial gerechteres Schulsystem durch eine veränderte Didaktik und Pädagogik

Eine Pädagogik, welche soziale Ungleichheit aufbrechen möchte, muss es sich zur zentralen Aufgabe machen, das von Schülern erwartete auch tatsächlich zu vermitteln, da die Schule für Kinder aus unteren sozialen Schichten die einzige Quelle eines derartigen Kompetenzerwerbs darstellt. Eine derartige Pädagogik, die mein Kollege Wolfgang Böttcher als reflexive Pädagogik bezeichnet, müsste möglichst früh ansetzen und die zentrale Variable bei der Reproduktion von Ungleichheit außer Kraft setzen, nämlich die Erwartung der Schule, schon voranzusetzen, was sie eigentlich lehren sollte. Bereits in der Elementarbildung sollte es zu einem gezielten Erlernen der Grundkenntnisse kommen, die die Grundschule stillschweigend von ihren Schülern voraussetzt, angefangen beim Verständnis und Gebrauch der gemeinsamen Landessprache und verschiedener sprachlicher und grafischer Techniken.

Eine solche reflexive Pädagogik, die Ungleichheit reduzieren will, muss sensibel auf die jeweilige Zielgruppe reagieren, was einschließt, dass gegebenenfalls unterschiedliche Strategien angewandt werden müssen. Auch die Didaktik, die sich aus ihrer geisteswissenschaftlichen Tradition heraus eher auf die Bildungsinhalte und den Lehrprozess als auf die Bildungswirkung in den Köpfen der Schüler konzentriert hat, leistet hier einen Beitrag. Diese Tradition didaktischen Denkens, welche erst in letzter Zeit durch die empirische Lern- und Unterrichtsforschung aufgebrochen wird, liefert keine Antwort auf die Frage, wie man Schüler, die in Hinblick auf ihre soziale Herkunft heterogen sind, zu einer gleichen und für alle verbindlichen Mindestkompetenz führt. Sie fokussiert auf den Prozess des Lehrens der Lehrer, nicht des Lernens der Schüler. Dies hat zur Folge, dass die Verantwortung für den Lernprozess auf die Schüler statt auf die Lehrer übertragen wird: Die Lehrer haben schließlich den Lernstoff so präsentiert, wie sie es gelernt haben. Schüler, die dabei nicht mithalten können, gehören nicht auf diese Schule, diese Schulform usw. Diese Didaktik gibt nicht dem Lehrer die Hauptverantwortung für den Lernerfolg der Schüler sondern dem Schüler selbst. Ist dieser nicht erfolgreich, lernt er in der falschen Institution. Die Schulleistungsstudien haben gezeigt, dass sich die deutschen Lehrer nicht verantwortlich für die guten oder schlechten Leistungen ihrer Schüler fühlen.

Schluss

Dieses didaktische Denken geht von der Institution aus, nicht von den Schülern. Die skandinavischen erfolgreichen Länder wie Schweden und Finnland vertreten die umgekehrte Philosophie. Übrigens auch ökonomisch betrachtet ganz zum Wohl ihrer Volkswirtschaft, die aufgrund des dünn besiedelten Landes Finnland klein ist. Durch den starken Geburtenrückgang in Deutschland ein Szenario, das für Deutschland in den kommenden Jahren mehr als wahrscheinlich ist. Umso mehr ein Grund die soziale Selektivität unseres Schulsystems abzubauen.

Lernen mit neuen Medien: Rahmenbedingungen und Möglichkeiten individueller Förderung

Bardo Herzig

In der öffentlichen Diskussion um neue, d.h. computerbasierte, Medien wird häufig suggeriert, diese würden das Lernen in besonderer Weise erleichtern, zu schnelleren und besseren Lernergebnissen führen und eine neue Lernkultur schaffen. In diesem Beitrag wird die Frage aufgenommen, wie angemessen solche Hoffnungen sind und welche Rahmenbedingungen für eine erfolgreiche Nutzung lernförderlicher Potenziale und für eine individuelle Förderung von Schülerinnen und Schülern wichtig sind.

1 Medien als Strukturmoment von Unterricht

Der Ausweis von Medien als ein Strukturmoment von Unterricht ist in der Allgemeinen Didaktik nicht seit jeher selbstverständlich. Lange Zeit wurden sie in der Didaktik nur als (bloße) Hilfsmittel im Kontext methodischen Vorgehens gesehen. Spätestens aber mit der Entwicklung des Fernsehens und seit den didaktischen Überlegungen von Paul Heimann werden sie als eigenständiges Strukturelement von Lehren und Lernen betrachtet. Dies bedeutet insbesondere, dass Medien in ihrer Wechselwirkung zu anderen Strukturelementen von Lehren und Lernen – wie etwa den Lernaktivitäten und Lehrhandlungen, den Lernvoraussetzungen, den Zielvorstellungen, den Sozialformen und den Inhalten – gesehen werden müssen. Medien können als eine besondere Form der Erfahrung in der Auseinandersetzung mit einem Lerngegenstand verstanden werden. Solche Erfahrungsformen – als Art und Weise, wie ein Lernender mit einem Lerngegenstand in Beziehung tritt – können real, modellhaft, abbildhaft oder symbolisch sein (Tulodziecki/Herzig 2004, S. 12ff.). Die unterrichtliche Auseinandersetzung mit z. B. dem Wattenmeer könnte demnach in unmittelbarer Begegnung, über ein Modell, mit Hilfe von Fotos, Diagrammen oder Schaubildern, Filmen und Animationen oder über Texte und Vorträge erfolgen.

Im Kontext der nachfolgenden Überlegungen ist es zweckmäßig, den Medienbegriff auf abbildhafte und symbolische Erfahrungsformen einzugrenzen und nur solche Artefakte als Medien zu bezeichnen, bei denen die Präsentation, Speicherung, Übermittlung, Verarbeitung oder Verknüpfung von Zeichenaspekten mit technischer Unterstützung geschieht. Als Neue Medien werden computerbasierte Medien bezeichnet.

Die Verortung von Medien als Strukturmerkmal von Lehren und Lernen ist mit einer spezifischen Vorstellung vom Lernen verbunden. Diese Vorstellung explizit zu machen ist wichtig, weil die jeweilige Auffassung vom Lernen Auswirkungen auf die Einschätzung der lernförderlichen Potenziale von Medien und damit auf die Gestaltung von Unterricht hat und weil Medienangebote – z. B. Lernsoftware – selbst implizite Vorstellungen vom Lernen repräsentieren. In der hier vertretenen Auffassung werden Lernprozesse als aktive Prozesse des Individuums in der Auseinandersetzung mit der Umwelt betrachtet, die dem Ziel einer Ausdifferenzierung, Erweiterung oder Veränderung von Entwicklungsständen und kognitiven Strukturen dienen (Tulodziecki/Herzig/Blömeke 2004, S. 15ff.). Diese Prozesse finden auf der Basis des Vorwissens – oder allgemeiner: des jeweiligen Erfahrungs- und Kenntnistanandes sowie des Standes der sozial-kognitiven Entwicklung – statt. Damit sind sowohl kognitionstheoretische als auch konstruktivistische Aspekte angesprochen. Die konstruktivistischen Ansätze stellen heute den theoretisch bedeutsamsten Rahmen zur Beschreibung von Lernprozessen dar. Allerdings sind die Spielarten und Varianten so zahlreich, dass von einer einheitlichen Theorie nicht gesprochen werden kann. Wertet man die verschiedenen Lesarten aus, so lassen sich erkenntnistheoretische, kognitive

und soziale Akzentuierungen unterscheiden. Auf die didaktische Diskussion haben insbesondere Ansätze des situierten Lernens Einfluss gewonnen, die zu den kognitivistisch und sozial ausgerichteten Varianten des Konstruktivismus zählen. Didaktisch sind diese Annahmen insofern mit weitreichenden Konsequenzen verbunden, als die Annahme einer „Übertragung“ von Wissen – im Sinne objektiv vorhandener Wissensbestände – damit nicht mehr haltbar ist. Darüber hinaus gilt es, Wissen in solche Kontexte einzubetten, in denen es zur Anwendung kommen kann. Da der Erwerb des Wissens zunächst an die jeweilige Erwerbssituation gebunden ist, müssen Möglichkeiten des Transfers didaktisch gefördert und gefordert werden.

Darüber hinaus lässt sich Folgendes festhalten:

- + **Lehren und Lernen sollen jeweils von einer – für die Lernenden bedeutsamen – Aufgabe ausgehen. Solche Aufgaben können z. B. Problemstellungen, Entscheidungsfälle, Gestaltungs- und Beurteilungsaufgaben sein.**
- + **Lehren und Lernen sollen darauf gerichtet sein, vorhandenes Wissen oder bestehende Fertigkeiten zu einem Themengebiet zu aktivieren und – von dort ausgehend – eine Korrektur, Erweiterung, Ausdifferenzierung oder Integration von Wissen und Vorstellungen zu erreichen.**
- + **Lehren soll eine aktive und kooperative Auseinandersetzung der Lernenden mit einer Aufgabe ermöglichen, indem – auf der Basis geeigneter Informationen – selbstständig Lösungswege entwickelt und erprobt werden.**
- + **Lehren soll den Vergleich unterschiedlicher Lösungen ermöglichen sowie eine Systematisierung und Anwendung angemessener Kenntnisse und Vorgehensweisen sowie deren Weiterführung und Reflexion.**

Im Rahmen dieser grundsätzlichen Anforderungen gilt es zu prüfen, welche Rolle neue Medien bei der Anregung und Unterstützung von Lehr- und Lernprozessen leisten können.

2 Funktionen von neuen Medien in Lehr- und Lernprozessen

Medien wurden im bisherigen Verlauf der Argumentation als konstitutiver Bestandteil von Lehr- und Lernprozessen ausgewiesen und in ihrer Wechselbeziehung zu anderen Strukturelementen von Unterricht betont. Diese Vorstellung geht zunächst einmal davon aus, dass Lehrende und Lernende in interfazialen Settings miteinander lernen, d.h. sich in realen Räumen befinden. Prinzipiell können Lehrhandlungen aber auch durch ein Lehrsystem realisiert werden, z. B. ein Software-Angebot, das die Funktion der Lernanregung und Lernunterstützung übernimmt. Dabei variiert der Grad der Übernahme von Lehraktivitäten. Die Pole bilden „didaktisch geschlossene“ Angebote – z. B. im Sinne eines Lehrprogramms zur Buchführung – und „didaktisch offene“ Angebote – z. B. Arbeits- und Kooperationsplattformen mit bestimmten Groupware-Funktionalitäten oder Softwarewerkzeugen, wie z. B. ein Grafik- oder Textverarbeitungsprogramm. Das Extrem der geschlossenen Angebote ist inhaltsgebunden und enthält eine „implementierte Didaktik“, d.h. möglichst viele Lehrfunktionen bzw. instruktionale Elemente sind in das Angebot selbst verlagert. Eine Betreuung oder eine Einbettung in soziale Kontexte ist nicht – oder nur eingeschränkt über tutorielle Unterstützung – vorgesehen. Das andere Extrem stellen inhaltsneutrale Angebote dar, die über medienspezifische Funktionalitäten – z. B. Kommunikationstools, Visualisierungswerkzeuge, Dokumentenverwaltungen usw. – verfügen, d.h. die didaktische Gestaltung des Lernprozesses ist nicht im Vorhinein festgelegt, sondern wird durch die Art der Nutzung des Mediums bestimmt.

Medien können als Artefakte verschiedene Funktionen übernehmen. Dazu zählen das Darstellen und Präsentieren, das Speichern und Übermitteln von Informationen bzw. Zeichenaspekten. Hinzu kommen – als spezifische Eigenschaften computerbasierter Medien – das Arrangieren, Verknüpfen und Verändern bzw. Verarbeiten von Objekten.

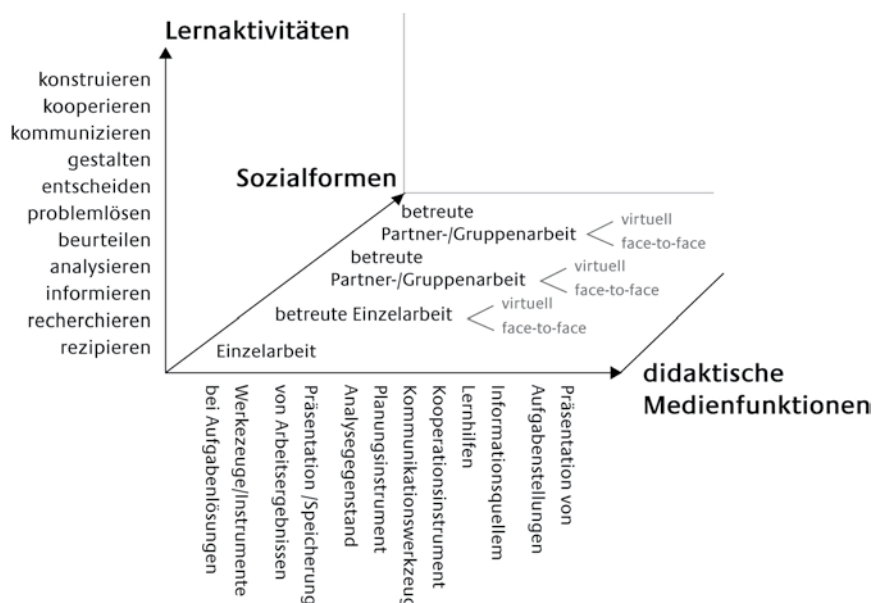
Diese Medienfunktionen sind zunächst einmal Funktionen technischer Artefakte, die im Kontext von Lehren und Lernen genutzt werden können. Sie beziehen sich auf abbildhaft und/oder symbolisch codierte Darstellungsformen, also z. B. Bilder, Filme, Texte, Grafiken, Tondokumente usw. Verbindet man die (primären) Medienfunktionen mit grundsätzlichen Anforderungen an Unterricht bzw. an Lehr- und Lernprozesse, so gewinnen die technischen Funktionalitäten eine didaktische Qualität – oder genauer gesagt: den Medienfunktionen wird durch die Gestalter des Lernprozesses eine didaktische Qualität zugeschrieben. Insgesamt können computerbasierte Medien in Lehr- und Lernprozessen in folgenden didaktischen Funktionen genutzt werden (vgl. auch Tulodziecki/Herzig 2002, S. 87ff.):

- + als Mittel der Präsentation von Aufgaben,
- + als Informationsquelle und Lernhilfe,
- + als Werkzeug oder Instrument bei Aufgabenlösungen,
- + als Gegenstand von Analysen und Material für weitere eigene Verwendungen und Bearbeitungen,
- + als Instrument der Planung, des Austausches und der Kooperation oder
- + als Werkzeug der Speicherung und der Präsentation von Ergebnissen.

Gleichzeitig erlauben bzw. unterstützen die technischen Funktionalitäten verschiedene Lernaktivitäten, die in Lehr- und Lernprozessen ermöglicht werden sollten. Dazu zählen z. B. Aktivitäten der Recherche, des Informierens, der Gestaltung, der Problemlösung, der Beurteilung, der Kommunikation oder der Kooperation. Und nicht zuletzt ist mit der Kombination von Lernaktivitäten und didaktischen Medienfunktionen immer eine bestimmte Form der Sozialität verbunden, die von der selbstständigen Einzelarbeit bis hin zu betreutem Lernen in Gruppen reicht, wobei sich noch einmal reale und virtuelle (telemediale) Formen der Betreuung unterscheiden lassen.

Fasst man diese Dimensionen zusammen, so erhält man einen „Raum“, innerhalb dessen computerbasierte bzw. computerunterstützte Lehr- und Lernarrangements analytisch verortet werden können (vgl. Abb. 1). Die Skalierung dieses Raums ist dabei so offen gehalten, dass die zuvor genannten Angebotsvarianten – online oder offline, mit personaler oder telemedialer Begleitung – mit erfasst werden.

**Abb. 1: „Didaktischer Raum“
zur analytischen Verortung computerbasierter Lehr- und Lernarrangements**



3 Didaktik „inside“

Unter Lehrhandlungen lassen sich u.a. all diejenigen Aktivitäten von Lehrpersonen verstehen, die instruktionale Maßnahmen, welche die Anpassung von Lehrhandlungen an die Lernvoraussetzungen, Rückmeldungen zu Lernaktivitäten sowie die Variation und Gestaltung von Sozial- und Arbeitsformen betreffen. Grundsätzlich lässt sich dabei unterscheiden, in welcher Form und in welchem Ausmaß diese Lehrhandlungen in das jeweilige Medienangebot implementiert sind. Mit anderen Worten: die didaktischen Aufgaben – bzw. Teile davon – werden in das Medienangebot verlagert. Dies führt zu folgenden Konstellationen:

- + **Implementation instruktionaler Elemente in das Medienangebot,**
- + **Adaption des Medienangebots an individuelle Lernvoraussetzungen,**
- + **Kombination des Medienangebots mit weiteren Lehr-Lernformen.**

Implementation instruktionaler Elemente in das Medienangebot

Im Zusammenhang von Forschungen zum Instruktionsdesign ist eine Reihe von Ansätzen entwickelt worden, die Aussagen darüber treffen, in welcher Folge Lehrinhalte in einzelnen Kursen oder Curricula angeordnet werden sollten und welche Schritte sinnvoll sind, damit Lernende mit bestimmten Voraussetzungen Lehrziele einer bestimmten Art erreichen (z. B. Merrill 1987; Reigeluth 1983). Die Entwicklung medialer Produkte nach diesen Ansätzen umfasst entsprechend die Bestimmung von Lernzielen, die Identifizierung von Eigenschaften der Lernenden (im Sinne von Lernvoraussetzungen), die Auswahl und Aufbereitung der Inhalte sowie die Gestaltung von Kontroll- und Feed-back-Elementen. Welche Lehrfunktion dabei konkret im jeweiligen Angebot realisiert wird, hängt vom Instruktionsmodell und der damit verbundenen lerntheoretischen Auffassung sowie den jeweils angestrebten Zielen ab. Die Umsetzungen reichen von der Darbietung kleiner Informationseinheiten mit anschließenden Kontrollfragen über strukturierte Wissenseinheiten mit Anwendungsaufgaben bis hin zu offenen Lernumgebungen mit der Präsentation von fallbasierten Aufgaben, zu denen Informationen eigenständig erarbeitet und ausgewertet werden müssen, ohne dass eine detaillierte Anweisung für einzelne Arbeitsschritte vorliegt (vgl. Merrill/Li/Jones 1990). Dies bedeutet auch, dass die einzelnen Instruktionsmodelle von unterschiedlich ausgeprägten Fähigkeiten zur Selbststeuerung des Lernprozesses ausgehen. Während einzelne Lehrfunktionen in lernförderlicher Weise in das Lernangebot integriert werden können – z. B. die Präsentation von Aufgabenstellungen, der Aufweis von bedeutsamen Anwendungskontexten, die Formulierung wichtiger Fragestellungen im Hinblick auf die Aufgabenlösung, die Angabe von Zielvorstellungen oder die Bereitstellung grundlegender Informationen – sind andere nur eingeschränkt zu realisieren, insbesondere wenn sie der Heterogenität von Lernenden Rechnung tragen sollen. Dies betrifft z. B. Formen der Lernerfolgskontrolle oder der Qualitätssicherung, individuelle Rückmeldungen zum Lernprozess sowie kommunikations- und verständigungsorientierte Elemente – solange auf unidirektionale Kommunikationsformen zurückgegriffen wird (z. B. Aufforderungen, Anweisungen, Hilfetexte usw.).

Adaption des Medienangebots an individuelle Lernvoraussetzungen

Geht man davon aus, dass Lernen zwar ein sozial eingebetteter, aber in hohem Maße von individuellen Eigenschaften und Voraussetzungen abhängiger Prozess ist, dann wird deutlich, dass Lehrmedien ohne personale Komponente schnell Gefahr laufen, den unterschiedlichen Voraussetzungen nicht hinreichend gerecht zu werden. Aus diesem Grunde werden computerbasierte Angebote z. T. mit technischer/softwaretechnischer Hilfe an die Lernvoraussetzungen adaptiert. Dies kann zum einen bedeuten, dass Einstellungen in der Software eine Anpassung an die Lernvoraussetzungen ermöglichen (adaptierbare Systeme) oder dass sich die Systeme automatisch an die Voraussetzungen der Lernenden anpassen (adaptive Systeme). Einfachere Formen solcher Maßnahmen beziehen sich z. B. auf die Anpassung der Lernzeit (d.h. die Frage, ob bei einem diagnostizierten Wissensstand noch weitergearbeitet oder schon ein neues Ziel angestrebt werden soll), auf die Auswahl

der zu bearbeitenden Aufgaben, die Dauer ihrer Präsentation, auf die Dauer von Reaktionszeiten (die das System abwartet), auf die Anpassung von Schwierigkeitsgraden und von kontextbezogenen Hinweisen sowie von Informationen an die Interessen des Lernenden (Leutner 2002, S. 120ff.). Darüber hinaus sind sogenannte intelligente tutorielle Systeme (ITS) in der Lage, sich situativ an Lernereigenschaften anzupassen. Solche Systeme enthalten eine Wissensbasis für die Inhalte sowie ein Modul, das den jeweils aktuellen Wissensstand des Lernenden repräsentiert und Informationen über Lernwege und deren Angemessenheit unter bestimmten Bedingungen enthält. Im idealen Falle sind wissensbasierte Systeme selbst lernfähig, d.h. sie verändern in der Folge ihrer „Erfahrungen“ die Lehrstrategie.

Aus didaktischer Sicht werden mit der Adaption bzw. mit „intelligenten“ Systemen wichtige Funktionen im Lernprozess erfasst, die sich auf die Berücksichtigung von Lernvoraussetzungen sowie auf Rückmeldungen, z. B. zum aktuellen Wissensstand, beziehen. Allerdings ist in Anbetracht der denkbaren unterschiedlichen Lernvoraussetzungen die erforderliche Komplexität bzw. Anzahl von Lernermodellen so groß, dass der mit der Entwicklung verbundene Aufwand unverhältnismäßig im Hinblick auf den zu erwartenden Erfolg erscheint. Bisher sind auch nur einzelne Funktionen von „intelligenten“ tutoriellen Systemen in Beispielen implementiert. Adaptive („unintelligente“) Maßnahmen hingegen sind leichter zu realisieren und z. B. bei Lernerfolgskontrollen oder Leistungstests in der Fehleranalyse und -diagnose bei solchen Aufgaben sinnvoll, in denen es um die Anwendung von Schemata und Regeln geht, zu denen typische Fehler bekannt sind.

Kombination des Medienangebots mit weiteren Lehr-Lernformen

Die Implementation von instruktionalen Maßnahmen und die Anpassung von Lehrstrategien an die Lernvoraussetzungen sind stärker auf das Einzellernen ausgerichtet. Da bestimmte Phasen des Lernprozesses, insbesondere solche, die mit sozialem Austausch, Emotionalität und sozialer Nähe verbunden sind, nicht oder nicht angemessen medial simuliert werden können, ergibt sich die Notwendigkeit, verschiedene Medienangebote miteinander zu kombinieren und/oder in Formen personaler Begleitung oder unmittelbarer sozialer Präsenz einzubetten („hybride Angebote“).

Dazu werden telemediale Angebote z. B. mit Software-Tools kombiniert, so dass ein Austausch zwischen Lernenden (E-Mail, Chat, Newsgroups), eine Beratung durch Mentoren (Tele-Tutoren, Tele-Coaches) oder Gruppenarbeiten (workspaces mit Groupware-Funktionalitäten) möglich werden. Auch die Durchführung von Präsenzveranstaltungen kann in den Phasen von Lernprozessen, in denen personale Anwesenheit eine hohe Bedeutung hat, eine angemessene Ergänzung darstellen. Formen der Lernerfolgskontrolle beispielsweise lassen sich durch Einsendeaufgaben mit individueller Rückmeldung oder in Form von Videokonferenzen durchführen.

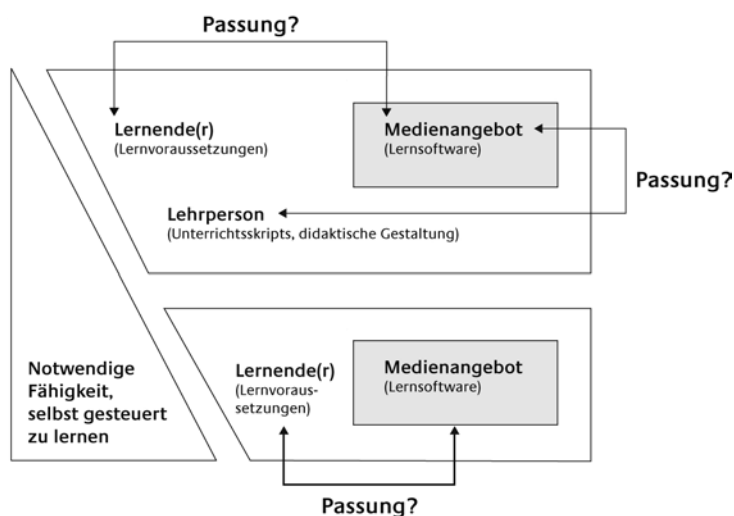
Bei diesen Formen besteht aus didaktischer Sicht die Aufgabe, die Lernarrangements so zu gestalten, dass eine sinnvolle und lernförderliche Auseinandersetzung mit bestimmten Aufgabenstellungen möglich wird. So kann beispielsweise im Kontext eines Teleseminars eine Präsenzphase zur Präsentation der – ggf. medienunterstützten – Aufgabenstellung, zur Verständigung über Zielvorstellungen, zur Besprechung von Arbeitsschritten und -formen sowie zur Bildung von Lern- und Arbeitsgruppen genutzt werden, bevor in einer virtuellen Umgebung relevante Informationen zusammengetragen, bearbeitet und präsentiert sowie in vergleichender Weise diskutiert werden. In der Phase der Erarbeitung können zusätzlich Offline-Medien, z. B. geeignete CD-ROMs, genutzt werden. Die individuelle Rückmeldung zu Schwierigkeiten in den individualisierten Phasen kann über Telekommunikationsdienste sichergestellt werden. Die Verbindung traditioneller Medien und präsenzgebundener Lernformen mit den besonderen Vorzügen computerbasierter Angebote wird auch unter dem Stichwort des „blended learning“ diskutiert – allerdings nicht immer auf der Basis didaktischer Überlegungen.

4 Konsequenzen im Hinblick auf individuelle Förderung

Die bisherigen Überlegungen machen deutlich, dass bei allen computerbasierten Angeboten grundsätzlich die didaktische Aufgabe bestehen bleibt, diese – mit ihrer jeweiligen medieninternen didaktischen Struktur – so zu gestalten und zu verwenden, dass eine lernwirksame Wechselwirkung zwischen medieninternen Momenten (instruktionales Design, didaktische Struktur der Inhalte, Darstellungs- und Interaktionsformen usw.) und medienexternen Momenten (individuelle Lernvoraussetzungen, personale, reale Begleitung, sozialer Kontext usw.) entsteht. Je nach Angebot ist es also erforderlich, einzelne Lehrfunktionen, Kommunikations- oder Kooperationsfunktionen im Kontext des Medieneinsatzes zu planen und zu realisieren.

Diese grundsätzliche Bedeutung des Lehrkonzepts lässt sich auch auf der Basis empirischer Daten deutlich machen. Wertet man die Vielzahl von Studien zur Frage der Lernwirksamkeit neuer Medien aus, so lässt sich zeigen, dass neben bestimmten Medienmerkmalen – etwa den Codierungs-, Gestaltungs- und Interaktionsformen – der Wahl des didaktischen Konzepts eine besondere Rolle zukommt (Tulodziecki/Herzig 2004, S. 76ff.). Dies spricht nicht gegen die lernförderlichen Potenziale computerbasierter Medien, sondern verweist darauf, dass neue Medien nicht per se lernförderlich wirken, sondern dass die erfolgreiche Nutzung – und damit auch die Möglichkeiten einer individuellen Förderung – abhängig ist von der „Passung“ zwischen den Lernvoraussetzungen, dem Lernarrangement und dem (medialen) Lernangebot.

Abb. 2: „Passungsprobleme“ beim Medieneinsatz



Ein solches „Passungsproblem“ stellt sich – insbesondere mit Blick auf die individuelle Förderung – in zweierlei Hinsicht (vgl. auch Abb. 2):

- + **Im Falle einer Nutzung von Software durch Einzellernende wird es insbesondere auf die Passung zwischen den individuellen Lernvoraussetzungen und der Gestaltung des Medienangebots ankommen, d.h. die Adaptivität des Mediums stellt eine wichtige Gelingensbedingung dar. Gewissermaßen muss das System in der Lage sein, die diagnostischen Fähigkeiten einer Lehrperson zu simulieren und anschließend die Systemparameter (z. B. Inhaltsauswahl, Aufgabenschwierigkeit, Art und Inhalt der Rückmeldungen, Bearbeitungshinweise etc.) an die Lernvoraussetzungen anpassen. Dies unterstellt ein sehr differenziertes Lernermodell, das die – durch Lehrpersonen diagnostizierte – Lernschwierigkeiten aufgreifen und noch nicht oder in noch nicht hinreichendem Maße individuell verfügbare Fähigkeiten in**

ihrer Entwicklung fördern und unterstützen können. Im Bereich der Rechtschreibung beispielsweise liegen hier entsprechende Angebote vor. Ihre Wirksamkeit hängt allerdings in entscheidendem Maße davon ab, wie gut die Lernenden mit den typischen bzw. typisierten Eigenschaften von Lernermodellen – etwa in Bezug auf Fehlerklassen, die mit Hilfe des Medienangebots bearbeitet werden können – übereinstimmen. Lehrkräfte können die Potenziale solcher Angebote – trotz ihrer grundsätzlichen Beschränkungen – für die individuelle Förderung dann möglichst effizient nutzen, wenn sie zunächst überlegen, welche Lernaktivitäten für die Entwicklung der spezifischen Kompetenzen sinnvoll oder erforderlich sind. In einem nächsten Schritt gilt es dann, Softwareangebote daraufhin zu prüfen, ob sie diese Lernaktivitäten ermöglichen, anregen und unterstützen. In der Regel gilt, dass die Anforderungen an bestimmte Fähigkeiten selbstregulierten Lernens bei solchen Angeboten, die in Einzelarbeit ohne unmittelbare Betreuung einer Lehrperson bearbeitet werden, höher sind als bei der Bearbeitung in Gruppen oder in betreuten Unterrichtssituationen (vgl. Herzig 2001) (s.u.).

- + Im Falle einer Nutzung von Softwareangeboten im Unterricht wird das Problem der Passung neben den Aspekten der Lernvoraussetzungen und den adaptiven Möglichkeiten des Programms noch erweitert um die Passung zwischen der didaktischen Konzeption der Software – und den damit verbundenen impliziten Annahmen zu Lernprozessen – und der didaktischen Gestaltung des Unterrichts durch die Lehrperson sowie ihren subjektiven Vorstellungen von Lernprozessen (d.h. den subjektiven Theorien der Lehrperson). Dieses Passungsproblem ist nicht zu unterschätzen, im extremen Fall kann es passieren, dass die didaktischen Konzepte der Software („inside“) und die Unterrichtsskripts der Lehrperson nicht miteinander korrespondieren oder sogar widersprechen. Dies wäre beispielsweise der Fall, wenn eine Simulationssoftware, die der Förderung von Problemlösefähigkeit und der Entwicklung kognitiver Komplexität dient, in einem Frontalunterricht zu Demonstrationszwecken eingesetzt würde. Wenn dies auch nicht notwendigerweise schaden muss, so sind doch die lernförderlichen Potenziale des Medienangebots damit in keiner Weise genutzt. Dies bedeutet, dass ein bestimmtes Medienangebot auch eine bestimmte Form der unterrichtlichen Einbettung und damit der didaktischen Gestaltung von Unterricht erfordert (vgl. ausf. Tulodziecki/Herzig 2002, S. 87 ff.). Und nicht zuletzt ist auch dies ein Hinweis darauf, dass die (medien-)didaktischen Fähigkeiten der Lehrperson in besonderer Weise gefragt sind.

Damit ist auch noch einmal betont, dass Medien als technische Artefakte einzelne Lernphasen bzw. die damit zusammenhängenden individuellen Denkprozesse in lernförderlicher Weise unterstützen können, aber weder Organisatoren von Lernprozessen sind noch automatisch eine besondere Qualität von Lernprozessen sicherstellen. Eine solche Qualität – sowohl im Bezug auf den Prozess als auch auf die erreichten Lernziele – wird im Wesentlichen davon abhängen, inwieweit es gelingt, eine handlungs- und entwicklungsfördernde Auseinandersetzung des Einzelnen bzw. von Gruppen mit bedeutsamen Aufgabenstellungen in Verbindung mit neuen Medien anzuregen und zu unterstützen. Für die fruchtbare Nutzung spezifischer Potenziale neuer Medien für die Förderung individueller Entwicklung ist eine hohe diagnostische Fähigkeit in Verbindung mit entsprechenden (medien-)didaktischen Kompetenzen eine grundlegende Voraussetzung. Die Annahme einer sich quasi automatisch entfaltenden medieninhärenten Wirksamkeit ist ebenso wenig sinnvoll wie der Versuch, in generalisierender Weise das Lernen mit neuen Medien mit dem „traditionellen“ Unterricht zu vergleichen.

Literatur

Herzig, B. (2001):

Selbst gesteuertes Lernen mit Multimedia.

Lerntheoretisch und didaktisch begründete Anforderungen an Lernumgebungen zum selbst gesteuerten Lernen.

In: Pfeil, G./Hoppe, M./Hahne, K. (Hrsg.):

Neue Medien – Perspektiven für das Lernen und Lehren in der beruflichen Bildung.

Bielefeld: Verlag Bertelsmann, S. 41-88

Leutner, D. (2002):

Adaptivität und Adaptierbarkeit multimedialer Lehr- und Informationssysteme.

In: Issing, L.J./Klimsa, P. (Hrsg.):

Information und Lernen mit Multimedia und Internet.

Weinheim: Beltz PVU 2002, S. 115-125.

Merrill, M.D. (1987):

The New Component Display Theory: instructional Design for Courseware Authoring.

Instructional Science 16(1987)1, S. 19-34.

Merrill, M.D./Li, Z./Jones, M.K. (1990):

Second generation instructional design (ID2).

Educational Technology 31(1990)6, S. 7-12.

Reigeluth, C.M. (1983):

Instructional design: What is it and why is it?

In: Reigeluth, C.M. (Hrsg.):

Instructional Theories and Models. An Overview of Their current status.

Hillsdale: Lawrence Erlbaum, S. 3-36

Tulodziecki, G./Herzig, B. (2002):

Computer & Internet in Schule und Unterricht.

Medienpädagogische Grundlagen und Beispiele.

Berlin: Cornelsen Scriptor

Tulodziecki, G./Herzig, B. (2004):

Mediendidaktik. Medienverwendung in Lehr- und Lernprozessen.

Stuttgart: Klett-Verlag

Tulodziecki, G./Herzig, B./Blömeke, S. (2004):

Gestaltung von Unterricht.

Eine Einführung in die Didaktik.

Bad Heilbrunn: Klinkhardt

Die Präsentation des Vortrags von Prof. Dr. Herzig finden Sie im Internet unter

<http://www.ganztaegig-lernen.org/www/web201.aspx>

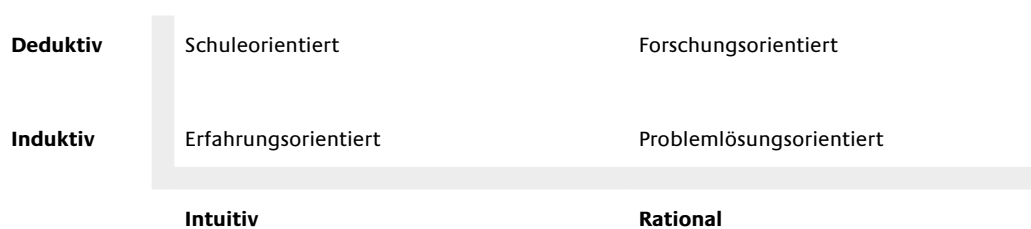
Finnische Lehrerbildung: Welche Kompetenzen und welche Unterstützung brauchen Lehrerinnen und Lehrer?

Matti Meri

Meine sehr verehrten Damen und Herren! Es wäre relativ einfach, wenn ich mich für meinen Vortrag aufs Podium stellen und vom Lehrerpult eine Art akademische Vorlesung halten würde. Ich möchte das aber gerne anders machen, um Ihnen einen Eindruck davon zu vermitteln, wie wir in Helsinki das Lehren in der Praxis gestalten. (Meri spricht seinen Vortrag frei, läuft durch den Saal und befragt auch Teilnehmerinnen und Teilnehmer.)

Wenn wir über die notwendigen Kompetenzen von Lehrern sprechen, gelten sie nicht nur für Deutschland oder Finnland, sondern sie sind global zu sehen. Zunächst möchte ich etwas demonstrieren. Hier in der ersten Reihe sitzen vier Erstklässler. (Er wendet sich an vier Konferenzteilnehmer aus dem Publikum in der ersten Reihe.) Es wäre doch interessant zu erfahren, wie sie sich einen kompetenten Lehrer vorstellen. Natürlich würde man Kinder nicht so fragen, sondern eher: Was ist ein guter Lehrer? (Die vier Teilnehmer übernehmen die Schüler-Rolle und antworten nacheinander:) „Einer, der gut rechnen kann.“ – „Einer, der gut zuhört.“ – „Einer, bei dem ich lachen kann.“ – „Einer, der alles weiß.“ Ja, so antworten die Kinder (Lachen, Beifall). Wir Lehrer meinen häufig, dass es bei einem kompetenten Lehrer um ganz andere Dinge geht. Aber wenn man unsere Vorstellungen mit den Antworten der Kinder vergleicht, gibt es häufig viel mehr Ähnlichkeiten als angenommen. Wir benutzen nur andere Begriffe und Konzepte. Und über diese möchte ich heute sprechen. In meinem Vortrag widme ich mich den Kompetenzen, die Lehrer in ihrer Ausbildung erhalten müssen. Dafür ist es wichtig zu wissen, welche Modelle der Lehrerbildung es überhaupt gibt. Einige dieser Modelle sind hier dargestellt:

Abb. 1: Modelle der Lehrerbildung



Erfahrungsorientierung bedeutet, dass wir unsere Erfahrungen mit Schule stärker wahrnehmen und berücksichtigen sollten. Wir alle haben viele und vielfältige Erfahrungen mit Schule – schon allein deshalb, weil wir selbst Schüler gewesen sind. In der Lehrerbildung haben Erfahrungen eine große Bedeutung: Erfahrungen als Schüler, aber auch Erfahrungen mit den Leistungen eines Lehrers oder einer Lehrerin im Unterricht. Jeder in diesem Raum hat sehr unterschiedliche Erfahrungen mit Schule gemacht. Auch eine Schulorientierung ist in der Lehrerbildung sehr wichtig: Die Studentinnen und Studenten müssen in ihrer Ausbildung eine ganz gewöhnliche Schule und gewöhnliche Schülerinnen und Schüler kennen lernen können. Denn diese Erfah-

rungen brauchen sie unbedingt: Was passiert tagtäglich in einer Schule? Natürlich sind diese Erfahrungen nicht nur positiv, aber in jedem Fall vielfältig. In einigen Ländern ist die Lehrerbildung sehr stark auf Problemlösung ausgerichtet: Die Studenten sollen lernen, oder zumindest üben, verschiedene pädagogische Probleme zu lösen. Tatsächlich ist die Situation in einer Klasse sehr komplex, in der es viele Probleme geben kann. Deshalb sind forschungsorientierte Phasen in der Lehrerbildung ganz wichtig: Studenten, die Lehrer werden wollen, sollten richtige Forschung betreiben und Themen intensiv bearbeiten.

Genau in diesem Punkt unterscheidet sich das finnische Modell erheblich von der Lehrerbildung in anderen Ländern. Bei uns müssen alle Lehrer, auch Grundschullehrer, eine Magisterprüfung ablegen. Das bedeutet fünf Jahre Studium. Natürlich taucht hier die Frage auf: Welche Bedeutung hat diese Orientierung zur Forschung? Man sollte sich bewusst machen: Schon eine ganz normale Situation in einem Klassenzimmer bietet viele interessante Themen, die man erforschen kann. Die Ergebnisse der Forschung können dem Lehrer geeignete Mittel an die Hand geben, sie helfen ihm in der Praxis bei der Problemlösung, indem er eine Methode anwenden kann. In Finnland schreiben auch Grundschullehrer eine Magisterarbeit, die eine eigenständige Forschungsarbeit sein muss, mit Thesen sowie einem theoretischen und einem praktisch-empirischen Teil. Wenn ich den Unterrichtsprozess ideal beschreibe, hat dieser zwei Teile oder auch zwei verschiedene Zwecke:

Abb. 2: Unterrichtsprozess

Deskriptiv	Normativ
+ Objektiv	+ Stellungnahme
+ Was wissen wir von Unterricht?	+ Wie unterrichtet man gut?
+ Forschung	+ Beschlüsse machen
+ Wissensbasis	+ Ideologien

Im deskriptiven Teil stellt der Lehrende die Inhalte so dar, dass man ziemlich objektiv sehen und verstehen kann: Was ist das eigentlich? Doch wenn man die Lehrer in ihrem tätigen Beruf betrachtet, merkt man auch, dass Unterrichten nicht neutral ist. Deshalb ist die Frage wichtig: Welche Zwecke habe ich selbst in Richtung Publikum oder Studenten? Ich verfolge heute zum Beispiel das Ziel, hier etwas darzustellen, was Ihnen später wichtige Impulse geben kann. Sie sollten also nicht nur zuhören, sondern auch nachher in Ihrer Praxis, in Ihrer Berufstätigkeit wirklich etwas mit meinen Gedanken anfangen können. Dieser Punkt ist mir sehr wichtig.

In Finnland wird momentan eine ziemlich harte und kontroverse Diskussion darüber geführt, ob wir für unsere Lehrerausbildung die richtig motivierten Studenten auswählen. Häufig wird danach gefragt, ob und wie wir eine geeignete Auswahl treffen können. In einem Jahr hatten wir etwa 1300 Bewerber für die Grundschullehrerbildung, konnten aber nur 150 Studenten aufnehmen. Da muss man natürlich sehr genau überlegen, welche Kompetenzen die Studenten schon haben müssen, wenn sie zu uns kommen und welche Qualifikationen wir ihnen anbieten müssen, damit das Studium gut läuft. Das Dreieck aus Befähigung/Motivation, Qualifikation und Kompetenzen ist von großer Bedeutung.

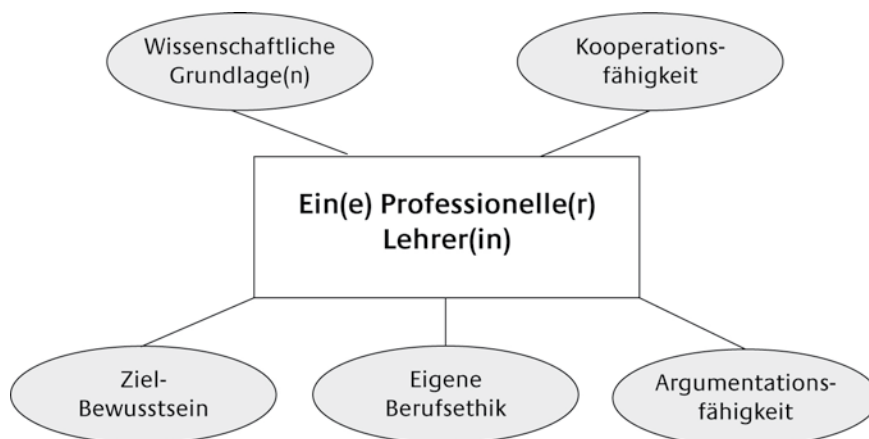
Abb. 3:



Ziel der Lehrerbildung ist ein bestimmter Lehrertypus: ein reflektierender Didaktiker (Denker und Forscher) mit Theoriewissen, Berufswissen und Handlungskompetenz.

Das, was einen professionellen Lehrer auszeichnet, dürfte ihnen allen bekannt sein. Hier würde im Prinzip jeder zustimmen.

Abb. 4:



Über die Bedeutung der Forschungsorientierung eines Lehrers habe ich bereits gesprochen. Ein Lehrer sollte während seines Studiums eine wissenschaftliche Grundlage erhalten, die nicht nur pädagogische, sondern auch andere, zum Beispiel psychologische und soziologische Komponenten hat.

Zielorientierung hat bei uns in Finnland schon sehr früh einen großen Stellenwert. Bereits in der Grundschule üben Erstklässler, sich Ziele zu setzen. Ein Schüler setzt sich am Anfang des Tages ein Lernziel: Heute will ich dieses und jenes lernen. Er schreibt seine Ziele auf eine kleine Karte, damit er am Ende des Schultages seinen Erfolg genau sehen kann: Dieses Ziel habe ich geschafft, und dieses nicht. Allerdings reicht das noch nicht aus. Letztlich geht es darum zu verstehen, warum man Ziele nicht erreicht hat, die man sich selbst gesetzt hat. Das ist nicht einfach. Als kompetenter Lehrer sollte man natürlich auch eine Fähigkeit zur Argumentation haben. Häufig bezieht man sich auf eine subjektive Theorie, also auf eine Theorie, die man selbst entwickelt hat. Das ist ein guter Anfang, aber nicht genug. Man sollte die eigene subjektive Theorie mit anderen Theorien vergleichen, und auch lesen, was andere zum Thema geschrieben haben, welche Unterschiede und Ähnlichkeiten es gibt und warum. Warum stehe ich bei meinem Vortrag nicht da oben am Lehrerpult, sondern bewege mich mitten unter ihnen? Weil die Fähigkeit zur Kooperation für einen Lehrenden ganz wichtig ist, weil Interaktion, die Wechselbeziehung zu anderen, eine äußerst interessante und grundlegende Sache ist.

Ein guter Lehrer braucht bestimmte Persönlichkeitsmerkmale, pädagogische Reflexionsfähigkeit und Handlungsfähigkeit:

Abb. 5:

Persönlichkeitsmerkmale:	Pädagogische Reflexfähigkeit:	Handlungsfähigkeit:
+ Selbstvertrauen	+ Theoriewissen	+ Methodenrepertoire
+ Selbstkritik	+ Biografische Kompetenz	+ Soziale & emotionale Integrationsfähigkeit
+ Berufsethos	+ Fallverstehen	+ Curriculum- & Planungskompetenz
	+ Soziale & emotionale Intelligenz	

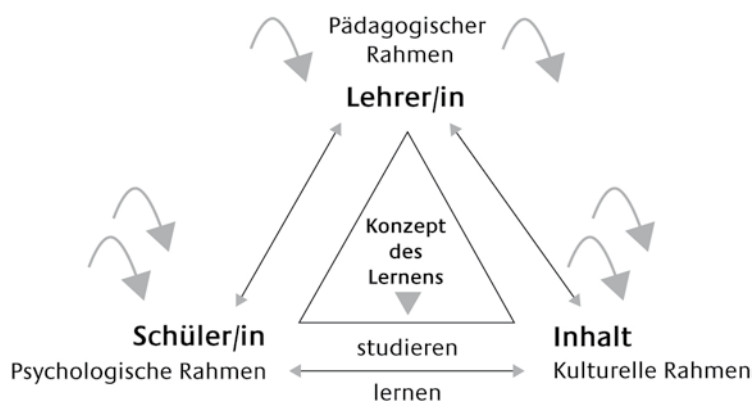
Die meisten hier aufgeführten Aspekte werden Ihnen klar sein. Ich will nur einzelne Punkte erläutern. Mit Berufsethik meine ich vor allem: Ein Lehrer sollte ein Verständnis dafür haben, was Kindern wichtig ist und warum. Biografische Kompetenz bedeutet: Es reicht nicht aus, wenn ich den Namen eines Schülers kenne. Ich sollte genauer wissen, was in seinem Kopf vorgeht. In Finnland wird gegenwärtig viel darüber diskutiert, wie wir mit den Eltern zusammenarbeiten können, um die Kinder besser zu verstehen. Wir suchen nach gemeinsamen Lösungen, die für die Kinder zu Hause und in der Schule die besten sind. Leider ist es in Finnland oft so – und das ist hier vielleicht nicht anders –, dass bei Elternabenden die Mütter kommen und nur zwei Väter (Zuruf: einer!), oder sogar nur einer. Ich bin davon überzeugt, dass die Väter auch kommen würden, wenn sie irgendetwas Interessantes in der Schule zu tun hätten. Zur Handlungsfähigkeit: Ein Lehrer sollte beispielsweise dazu fähig sein, sofort zu verstehen und sofort zu reagieren, nicht lange abzuwarten, wenn irgendetwas passiert. Bei der Gestaltung des Unterrichts kann ihm ein Methodenrepertoire sehr helfen. Ab und zu sollten Lehrer individuellen Unterricht organisieren, sodass Schüler lernen können, selbstständig zu sein und etwas Wichtiges zu verstehen: Ich bin selbst verantwortlich für das, was ich hier mache. Weitere wichtige Kernkompetenzen des Lehrers sind Selbstvertrauen, Kreativität und das Wissen, wie die Potenziale einer Lernumgebung ausgeschöpft werden können.

Diesen interessanten Punkt möchte ich an einem Beispiel erklären. Eine junge Lehrerin hatte ihren ersten Schultag. Das Klassenzimmer der Erstklässler war völlig leer, ohne Pulte, ohne Stühle, ohne Pflanzen, nichts. Und die Erstklässler kamen mit ihren Eltern und fragten: „Was bedeutet das? Wir kommen und da gibt es nichts?“ Da fragte die Lehrerin die Schüler: „Was meint ihr, wo seid ihr?“ Sie bekam mehrere Antworten: „Wir sind in der Schule! Wir sind im Klassenraum!“ – und so weiter. Dann hat sie gefragt: „Seid ihr schon mal in der Schule gewesen, in einem Klassenraum?“ Und die Schüler antworteten: „Ja, waren wir!“ – „Und wie war es da?“ – „Nicht so wie hier! Da waren Tische, Stühle und Schränke, Pulte, Bilder und Pflanzen.“ – „Aha, und wo könnten wir nun die Tische holen?“ Und die Kinder haben geantwortet: „Wir glauben, hier irgendwo in der Schule gibt es einen Raum, wo es Tische und Stühle für uns gibt.“ – „Und wer besucht so einen Raum?“ – „Der Schullektor, der Direktor, eine Krankenschwester...“ – „Eine Krankenschwester? Was macht eine Krankenschwester dort?“ – Und die Kinder überlegten weiter: „Es gibt auch einige Damen, die uns das Essen vorbereiten, aber die haben keine Tische und Stühle für uns, aber der Hausmeister, ja, der Hausmeister...!“ Und dann waren die Kinder auf dem Gang, um den Hausmeister zu suchen. Und das war interessant: Als die Kinder mit den Eltern im Lagerraum waren, was haben sie zuerst gemacht? Sie haben Überlegungen angestellt, richtige Messungen: So einen Stuhl brauche ich, für ihn brauchen wir einen etwas größeren Stuhl, oder einen kleineren. Wie hoch soll eigentlich der Tisch sein? Die Kinder haben ganz viel gemacht, und nicht einfach nur da gesessen. Und die Väter trugen die Stühle und die Pulte, sie hatten also eine richtige Position. Und alle

haben gemeinsam die Lernumgebung gebaut, sodass jede Sache eine persönliche Bedeutung für das Kind erhielt. Die Kinder haben verstanden: Wir setzen uns Ziele, aber um dafür irgendwelche Mittel zu bekommen, müssen wir sie erst einmal finden.

Der nächste Punkt ist für Lehrer bei der Unterrichtsplanung sehr bedeutsam. Ich möchte Ihnen nun das Modell des Lehrens und Lernens vorstellen, das wir in Helsinki praktizieren:

Abb. 6: Modell des Lehrens und Lernens



Äußerst wichtig ist die Wechselwirkung zwischen Lehrer und Studenten, aber auch, was die Studenten von der Sache, vom Unterrichten und Lernen verstehen. Von großer Bedeutung ist auch, was im Kopf vor sich geht: Können wir als Lehrer erkennen, was bei unseren Studenten und Schülern passiert, wenn sie eine Beziehung zur Sache haben? Das heißt: Kann ich beispielsweise bei einem Schüler, der Mathematik lernen soll, bemerken, was in seinem Kopf passiert, wenn er eine mathematische Aufgabe zu lösen versucht? Manchen Lehrern reicht es aus, zu wissen: Diese Kinder können es, und diese können es nicht. Wenn Kinder etwas nicht können, ist es diesen Lehrern egal, sie können es ja zu Hause üben, zum Beispiel mit den Eltern. Ein Lehrer sollte aber nicht nur realisieren, dass ein Schüler Fehler macht, sondern auch versuchen zu verstehen, warum er diese Fehler macht. Lehrer sind meistens gut darin, Unterricht zu planen und durchzuführen, und auch nachher zu reflektieren, was geschehen ist. Sehr schwierig ist jedoch, dieses nötige Verständnis für den Schüler zu entwickeln. Lehrer sollten auch spontan richtig reagieren können, also ein sehr intuitives Wissen haben, das schwer zu erklären ist. Letztlich brauchen sie nicht nur kognitive, sondern auch soziale und emotionale Kompetenzen. Schließlich passieren in der Klasse viele Dinge, bei denen Emotionen eine große Rolle spielen.

Wir verändern Schule – Schülerinnen und Schüler präsentieren ihre Arbeit

Servicestelle Jugendbeteiligung/Bundesarbeitskreis

Vom 4. bis 6. Juli 2005 herrschte in der Schule am roten Berg Ausnahmezustand. An der Haupt- und Realschule in Hasbergen in der Nähe von Osnabrück fand die erste mobile Zukunftswerkstatt (MobiZ) statt. Zehn Zukunftspiloten – ausgebildete junge Menschen, zum Teil selbst noch Schüler – weckten in den Schülern der fünften bis zehnten Klasse den Wunsch, ihre Schule, die vor kurzem Ganztagschule wurde, aktiv mit zu verändern.

In der Kritikphase gingen die Schüler mit Post-Its durch die Schule und kritisierten gnadenlos alles. Am Abend wurde diese Kritik zerstört, bildlich mit zerplatzenden Luftballons und brennendem Papier. Am zweiten Tag, in der Visionsphase träumten die Schüler und Lehrer von der perfekten Schule und verewigten einige ihrer Ideen auf einem großen Stoffbanner. In der Realisierungsphase entwickelten sie mit Hilfe der Zukunftspiloten viele Projekte, die sie nun an ihrer Schule umsetzen werden.

Mit dem Erfolg der ersten MobiZ sind auch die Zukunftspiloten motiviert weiterzumachen, demnächst mit Verstärkung.

Die MobiZ ist ein Unterstützungsangebot für (werdende) Ganztagschulen. Ein junges Moderatorenteam begleitet Schüler und Lehrer durch einen partizipativen Konzeptentwicklungs- oder Evaluationsprozess: eine Zukunftswerkstatt. Gemeinsam erarbeiten sie Vorschläge, wie sie sich ihre Schule in Zukunft vorstellen und setzen diese Vorschläge um.

Mehr Infos und Anfragen richten Sie bitte an:
mobiz@jugendbeteiligung.info

Individuelle Förderung – ein Erfolgsfaktor in finnischen Schulen

Rainer Domisch

Individuelle Förderung im Unterricht lässt sich nicht auf einer Ebene festmachen. Individuelle Förderung als Grundlage für den schulischen Unterricht kann man nicht nur über die Arbeit und Einstellung von Lehrenden und Lernenden innerhalb von vier Schulwänden verwirklichen. Neben den notwendigen pädagogischen und zwischenmenschlichen Beziehungen zwischen Schülern und Lehrern sind weitere wichtige Faktoren die Lernkultur einer Schule, die Organisation von Lernen und Schulunterricht landesweit und die allgemeinen Zielsetzungen und Qualitätsansprüche der verantwortlichen Bildungsplanung insgesamt.

Individuelle Förderung von Schülern kann nicht vom Zufall oder vom Glück abhängen, eine Lehrerin oder einen Lehrer mit der entsprechenden persönlichen Haltung und Einstellung zu bekommen. Es reicht auch andererseits nicht aus, individuelle Förderung in Schulgesetze zu schreiben und darauf zu hoffen, dass sich die Schulwelt entsprechend verhält. Individuelle Förderung muss ein Recht sein, auf das jede Schülerin und jeder Schüler einen Anspruch hat. Gleichzeitig müssen Schüler lernen, in diesem Lernprozess Mitverantwortung für das eigene Lernen zu übernehmen und zwar schon bereits im Vorschulbereich. Dieser Anspruch und die Mitverantwortung brauchen als Grundlage

- + **Selbstvertrauen in die eigenen Fähigkeiten,**
- + **ein Vertrauensverhältnis zu Lehrern und Mitschülern,**
- + **Sicherheit und Geborgenheit in der Schule,**
- + **Neugier und Motivation, Neues zu lernen,**
- + **Mut und Bereitschaft zu Herausforderungen,**
- + **Stärke, auch Niederlagen entgegenzusehen und sie zu überwinden.**

Schulen müssen lernen, nicht nur verwaltet zu werden oder sich selbst zu verwalten, sondern in eigener Verantwortung die ihnen anvertrauten Schüler so weit zu bringen wie es nur möglich ist, einmal in einer von menschlicher Solidarität bestimmten Lernkultur und zum anderen mit hochgesteckten Angeboten und Ansprüchen, welche die Perspektive zum lebenslangen Lernen eröffnen. In Finnland wurde die Organisation des schulischen Lernens in den letzten Jahrzehnten u.a. von folgenden Reformschritten geprägt:

- + **Einführung der Peruskoulu, der gemeinsamen Schule für alle unterschiedlichen Schüler eines Jahrganges mit einer gemeinsamen neunjährigen Lernzeit und dem Prinzip der individuellen Förderung und Abschaffung des gegliederten Schulsystems 1972-1977.**
- + **Übertragung der Schulträgerschaft auch für Inhalte der Unterrichtsarbeit auf die Kommunen.**
- + **Abschaffung von Schulinspektion und Einführung von schulischer Qualitätsevaluierung auf verschiedenen Ebenen, auf partnerschaftlicher Grundlage mit hohem Anteil von Selbstevaluierung Anfang der 90er-Jahre.**
- + **Grundsätzlich alle zehn Jahre neue Rahmenpläne und Standards.**

Rahmenpläne (Standards) einerseits und nationale Evaluierung von schulischer Qualität andererseits bilden die Basis für die Bildungsplanung. Die Rahmenpläne enthalten neben den Anforderungen im Fachbereich Zielsetzungen zum Lernen lernen, zum lebenslangen Lernen und enthalten individuelle Förderung. Die jährlichen Evaluierungen auf Landesebene in Form von repräsentativer Zufallsauswahl ohne Ranglisten von Schulen

untersuchen die Qualität schulischer Arbeitsergebnisse, die sich auf Lerninhalte, Lernen lernen und lebenslanges Lernen beziehen. Der Landesdurchschnitt der Evaluierungen wird veröffentlicht, der Vergleich mit dem eigenen Schulprofil bildet die Grundlage für die Qualitätsentwicklung der einzelnen Schule. Evaluierung ist ein Mittel der Bildungsplanung, das sich als Weitergabe von Informationen versteht.

Ganztagsschulen – Chancen für eine besser individuelle Förderung

Mats Ekholm

Ich möchte gerne ein paar Reflexionen über das deutsche Schulsystem anstellen und Ihnen vom schwedischen System und unsere Erfahrungen berichten, insbesondere darüber, warum wir gewisse Dinge gemacht haben, über die Sie heute in Deutschland diskutieren. In 2003 analysierte ich zusammen mit einem Engländer, einem Ungarn und einem Portugiesen im Rahmen eines OECD-Berichts die Situation der Lehrerversorgung in Deutschland. Wir waren damals etwas verwundert darüber, dass das veränderte gesellschaftliche Leben sich noch nicht in einem veränderten Schulsystem niederschlug. Wir waren weiterhin erstaunt darüber, dass die Situation in Deutschland dadurch gekennzeichnet war, dass es an keiner Stelle im System Vergleiche und Evaluationen gab. Wir wunderten uns ferner darüber, dass Lehrer in Deutschland typischerweise verbeamtet sind. Wir waren auch erstaunt darüber, dass ein Schultag in Deutschland in der Regel auf lediglich einen halben Tag komprimiert ist und eine Unterrichtseinheit (noch immer) 45 bis 50 Minuten dauert. Wir beobachteten einen generellen Mangel an Rückmeldemechanismen und -prozessen im System. Wir fanden ein segmentiertes System, das stark selektiert und in seiner Struktur nicht die Lebensweltrealitäten (Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen und Arbeitswelt) abbildet sowie die Kräfte von Schülern und Lehrkräften übermäßig verbraucht. Wir stellten auch fest, dass zu wenig über die Herausforderungen bzw. Anforderungen der Zukunft geredet wurde.

Wenn man versucht, die deutschen Leistungen in einem internationalen Zusammenhang zu betrachten, so muss man an viele Faktoren denken. Als Schwede finde ich die frühe Selektierung der Schülerinnen und Schüler problematisch. Man selektiert sie in einem Alter, in dem sie in die Pubertät kommen bzw. in der Pubertät sind, was aufgrund der damit einhergehenden hormonellen Veränderungen starke Auswirkungen auf ihre Motivation und Leistung hat. Man serviert ihnen an der Schule keine Mahlzeiten. Auch das wundert mich. Es ist gut für das Denken und Lernen, wenn man satt ist. Und ich bin, wie gesagt, erstaunt über die Dauer einer Unterrichtseinheit und die Strukturierung eines normalen Schultags. Lernende Menschen brauchen andere Zeittakte als 50 Minuten.

Selbstständige versus (Selbst)Verantwortliche Schule

Ich finde die aktuellen Bemühungen in Deutschland, den Schulen mehr Verantwortung und Freiräume zu geben, interessant. Für mich handelt es sich dabei um eine Möglichkeit, ein Schulsystem zu verbessern. Doch glaube ich, dass die „Selbstständige Schule“ zu viele Assoziationen von Lehrerautonomie weckt, von einer Schule als Freiraum, in der die alte Norm weiter gilt: Jeder macht seine Arbeit so gut er kann, aber keiner wird wirklich tangiert, muss sich wirklich verändern. Die Forderungen, die an die neue Schule gestellt werden, sind groß und komplex. Ich glaube, dass man weiter kommt und bessere Assoziationen weckt, wenn man den Ausdruck „Verantwortliche Schule“ gebraucht. In dieser Schule ist man verantwortlich für den Gebrauch von Ressourcen und für die Resultate, die erreicht werden. Diese Schule ist verantwortlich für Initiativen zu ihrer Verbesserung und für die Orientierung in ihrem Umfeld.

Schulstruktur

Für die Weiterentwicklung des deutschen Schulsystems sollte meiner Meinung nach auch die Struktur des Systems diskutiert werden. Das gegliederte Schulsystem ist nicht mehr zeitgemäß, insbesondere für ein moder-

nes Land in der EU. Die moderne Kommunikationsfähigkeit und der Arbeitsmarkt orientieren sich an der EU. Die Schulformen noch nicht. Es ist meinem Erachten nach eine Vogel-Strauß-Politik, wenn man die Schulformproblematik nicht diskutiert und attackiert.

Individuelle Förderung – Leitbild in Schweden

In meinem Heimatland Schweden haben wir einiges gelernt, seit wir begannen unser Schulsystem zu reformieren. In den fünfziger und sechziger Jahren des zwanzigsten Jahrhunderts reformierten wir nicht nur die Struktur des Schulwesens, sondern auch dessen Inhalte und Methoden. Betont wurden die politische und gesellschaftliche Bildung sowie die Vermittlung praktischer sozialer Erfahrungen. Die Förderung der individuellen und sozialen Entwicklung der Jugendlichen wurde in den Vordergrund gerückt, um den Schülerinnen und Schülern mehr Selbstständigkeit, Selbstvertrauen und Kooperationsfähigkeit zu vermitteln. Ein weiteres Element dieser Reformen bestand darin, das Lernfeld Natur sowie das Lernen einer zweiten Fremdsprache für alle Schülerinnen und Schüler obligatorisch zu machen.

Es ist vielleicht von Interesse für Sie zu wissen, dass damals individuelle Förderung unser Leitbild war. Schon 1949 betonten die Sozialdemokraten sowie die konservativen und liberalen Parteien das Prinzip der Individualisierung. Jeder junger Mensch sollte und soll seinen einzigartigen Weg durch eine Schule finden, in der die Lehrerinnen und Lehrer die Profile eines jeden jungen Menschen respektieren. Alle sollten gemeinsam in die gleiche Schule gehen, damit sie voneinander lernen können und lernen, andere Menschen und ihre Lebensbedingungen zu respektieren.

Einheitsschulsystem – Einführung der Grundskola

In den 1950er Jahren erprobten verschiedene Gemeinden Ansätze für ein enger miteinander verbundenes Einheitsschulsystem. Die Ergebnisse dieser Versuche wurden der Obersten Schulaufsichtsbehörde mitgeteilt. Auf der Basis dieser sich über mehrere Jahrzehnte hin erstreckenden Schulversuche wurde dann 1962 die heutige „Grundschule“ (Grundskola) eingerichtet, in die alle sieben- bis sechzehnjährigen Kinder gehen. Die Richtlinien und Lehrpläne für diese Schulform wurden seitdem dreimal revidiert: 1969, 1980 und 1994. Seit 1970 wurde auch das Gymnasium (die Klassen 10-12) in Schweden stärker vereinheitlicht. 1970 bekam das Gymnasium seine ersten Richtlinien und Lehrpläne, die 1994 durch neue Richtlinien und Lehrpläne ersetzt wurden. In der Diskussion der 1950er Jahre über die Einführung der obligatorischen Gesamtschule in Schweden wurde immer wieder gewarnt, gerade die besonders begabten Schülerinnen und Schüler könnten sich in einer Gesamtschule nicht entfalten. Dagegen wurde die Idee der Individualisierung gesetzt. Individualisierung ist die Grundlage der Grundschule: Alle Schülerinnen und Schüler können die individuelle Unterstützung bekommen, die sie brauchen, um bestmögliche Leistungen zu erzielen.

Öffentliche versus private Schulen

Die Grundschule umfasst die Klassen 1 bis 9 und ist für alle Schülerinnen und Schüler verpflichtend. Heute besuchen 96 Prozent aller Schülerinnen und Schüler in den ersten neun Schuljahren die öffentliche Grundschule. Vier Prozent besuchen nicht öffentliche, private Schulen. In den drei am dichtesten besiedelten Regionen Schwedens um Stockholm, Göteborg und Malmö ist der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die Privatschulen besuchen, deutlich höher. Über zehn Prozent der Eltern schicken dort ihre Kinder auf Privatschulen. In anderen Landesteilen dagegen existieren überhaupt keine Privatschulen. Privatschulen erhalten staatliche Mittel, wenn die Nationale Behörde für das Bildungswesen ihnen eine Zulassung erteilt hat.

Lehrerausbildung in Schweden

Die Lehrer der Grundschule werden dreieinhalb oder viereinhalb Jahre an der Universität ausgebildet. Das erste Studienjahr ist für alle gemeinsam. Während der Ausbildung spezialisieren sich die Lehrer auf bestimmte Fächer oder Fachinhalte, um später in den höheren Klassen eine Art Fachlehrerrolle einzunehmen.

In den ersten Schuljahren werden die Schülerinnen und Schüler jeweils nur von einigen wenigen Lehrern unterrichtet, in den späteren Schuljahren unterrichten dann mehr Lehrer pro Klasse. Die Lehrer der Grundschule begleiten denselben Schüler drei bis sechs Jahre lang. Im Gymnasium begleiten die Fachlehrer ihre Schüler die gesamten drei Jahre lang. Die Lehrer-Schüler-Relation in der schwedischen Grundschule beträgt 1:12. In Deutschland beträgt diese Relation 1:19, in der Sekundarstufe I 1:16.

Die Schüler in Schweden beginnen ihre Schulzeit in einer kleinen Grundschule, die meist nahe ihrem Wohnort liegt. In der 6. oder 7. Klasse müssen sie dann zum Teil in andere Schulgebäude wechseln, in denen spezielle Fachräume (zum Beispiel für Physik und Chemie) vorhanden sind. Der Besuch der dreijährigen Gymnasialschule, also des 10. bis 12. Schuljahrs, ist für die Schüler freiwillig. Mehr als 90 Prozent aller Schüler besuchen die Gymnasialschule, so dass dieser Schulabschnitt praktisch zu einem normalen Teil einer individuellen Schülerkarriere gehört. In Schweden ist es schwierig einen Arbeitsplatz zu erhalten, wenn man nicht vorher die Gymnasialschule besucht hat. Es gibt 16 Ausbildungsprogramme an den Gymnasien sowie ein weiteres individuelles Ausbildungsprogramm für Schüler mit besonderen Lernbedingungen. Die meisten der Ausbildungsprogramme bereiten die Schülerinnen und Schüler direkt auf das Arbeitsleben vor. Es ist das erklärte Ziel der schwedischen Schule, dass alle Schüler einen Abschluss erhalten, der sie berechtigt, am tertiären Bildungsbereich (Weiterbildung, Hochschule) teilzunehmen. Voraussetzung für diese Teilnahme sind gute Kenntnisse in Schwedisch, Englisch und Mathematik. Heute erreichen zwei Drittel der Schüler der Gymnasialschulen diesen Abschluss. Mehr als die Hälfte dieser Gruppe besucht dann noch vor ihrem 25. Lebensjahr die Universität.

Während der neun Jahre der Grundschule bleibt die Klasse von 20 bis 30 Schülerinnen und Schülern zusammen. Die Stabilität des Klassenverbandes über diese neun Jahre ist einer der Grundpfeiler der Grundschule. Die Tatsache, dass sie lange Phasen ihrer Schulzeit mit den gleichen Schülern und Lehrern verbringen, soll schwedische Jugendliche dazu befähigen, stabile und lang andauernde Beziehungen zu bilden, die „in guten und in schlechten Zeiten“ halten und in denen sie lernen, einander zu helfen, Stärken zu entdecken und Schwächen gemeinsam abzubauen. Differenzierungen verstoßen gegen die Ziele der Grundschule.

Einblick in den Schulalltag

Um einen Einblick in das schwedische Schulsystem zu geben, möchte ich Ihnen kurz beschreiben, wie ein typischer Schultag eines Schülers in Schweden verläuft. Ein Schüler der 5. oder 6. Klasse ist in der Regel elf oder zwölf Jahre alt. Seit dem Beginn seiner Schulzeit ist er mit den gleichen Klassenkameraden zusammen, und mindestens eine Lehrkraft hat ihn durch alle Schuljahre hindurch begleitet. Wenn seine Familie nicht während der Schulzeit umgezogen ist, besucht er immer noch die Schule, in der er im ersten Jahr eingeschult wurde. In der 5. und 6. Klasse verbringt der Schüler etwa 24 Zeitstunden pro Woche in der Schule. In Schweden kann jede Schule selbst entscheiden, wie der Schultag strukturiert ist. Das alte Modell des streng eingeteilten Stundenplans kommt allmählich aus der Mode.

In vielen Schulen sind Schüler der 5. oder 6. Klasse schon längere Zeit daran gewöhnt, die Verantwortung für ihre schulische Arbeitszeit selbst zu übernehmen. Sie haben gemeinsam mit ihren Lehrern einen Wochenplan erstellt und festgelegt, wann und in welchen Bereichen sie allein an Aufgaben arbeiten werden, wann sie mit anderen Schülern in Gruppen zusammenarbeiten und wann sie mit Schülern und dem Lehrer zusammenarbeiten werden. Der typische Schultag ist in zwei Hälften geteilt – die Mitte bildet die Schulmahlzeit, die in der Grundschule für die Schüler übrigens kostenlos ist. Normalerweise beginnt die Schule morgens gegen acht

Uhr und endet nachmittags zwischen zwei und drei Uhr. Viele Schüler in Schweden haben einen langen Schulweg, sie müssen oft eine halbe Stunde oder länger mit dem Bus fahren, bis sie an der Schule sind. Morgens und nachmittags wird die Schularbeit durch kleine Pausen unterbrochen, in denen die Schüler nach draußen gehen und spielen können.

Seit mehr als 30 Jahre haben wir nach einem echten ganzen Schultag gestrebt, bei dem die Schulkinder bis zum 12. Lebensjahr in der Nähe ihrer Schule oder in der Schule zusammen mit anderen Kindern und Jugendlichen an sinnvollen Freizeitaktivitäten teilnehmen können. Um dies zu ermöglichen, wurden Jugendheime und Freizeiteinrichtungen für Jugendliche geschaffen. Heute ist es selbstverständlich, dass Gemeinden für die Kinder und Jugendlichen entsprechende Freizeiteinrichtungen anbieten. Und in vielen Fällen kooperieren dabei die Schulen und Freizeiteinrichtungen.

Schwedische Erfahrungen mit der Gesamtschule

In der Diskussion der 1950er Jahre über die Einführung der obligatorischen Gesamtschule in Schweden wurde immer wieder gewarnt, gerade die besonders begabten Schülerinnen und Schüler könnten sich in einer Gesamtschule nicht entfalten. Dagegen wurde die Idee der Individualisierung gesetzt. Individualisierung ist die Grundlage der Grundschule: Alle Schüler bekommen die individuelle Unterstützung, die sie brauchen, um bestmögliche Leistungen zu erzielen.

Was sind jetzt unsere Erfahrungen in Schweden mit über vierzig Jahren Gesamtschule? Es hat sich gezeigt, dass die befürchteten Probleme nicht eingetreten sind. In ganz unterschiedlichen internationalen Schulleistungsstudien erreichen die schwedischen Schüler gute Ergebnisse. Die besten zehn Prozent der Schüler unseres Landes können es gut mit denen anderer Länder aufnehmen. Und woran kann das liegen? Eine der Erklärungen ist interessanterweise gerade das einheitliche, nicht gegliederte Schulsystem. Es ist eine Illusion, dass es wirksam sei, nur genügend verschiedene Schulformen anzubieten und die Schüler dann entsprechend zuzuordnen. So braucht man sich nicht auf jeden einzelnen Menschen, der da kommt, einzustellen, man hat sich ja schon eingestellt, in dem man verschiedene (Schul)Formen anbietet. In einem einheitlichen Schulsystem bleibt den Lehrern nichts anderes übrig, als sich individuell auf die Schüler einzurichten. Individualisierung in der schwedischen Grundschule zeigt sich in verschiedenen Formen an unterschiedlichen Stellen: Es wird zum Beispiel variiert bei den

- + **Lernzeiten und -dauern,**
- + **Lernmitteln,**
- + **Instruktionen durch die Lehrer,**
- + **Lernaktivitäten,**
- + **Lernzielen.**

In vielen schwedischen Schulen sind zum Beispiel die Schülerinnen und Schüler für ihr wöchentliches Arbeitsschema verantwortlich. Sie erstellen gemeinsam mit ihren Lehrern einen Wochenplan, in dem sie festlegen, wann und in welchen Bereichen sie allein an Aufgaben arbeiten werden, wann sie mit anderen Schülern in Gruppen zusammenarbeiten und wann sie gemeinsam mit allen Schülern und dem Lehrer lernen.

Individuelle Planungs- und Entwicklungsgespräche versus Noten und Zeugnisse

Zeugnisse und somit Noten gibt es in Schweden erst ab dem 8. Schuljahr bzw. dem 15. Lebensjahr. Das macht es erforderlich, dass man eine andere Form der Rückmeldung praktiziert. Die Schülerinnen und Schüler der Grundschule erhalten eine sehr fundierte und deutliche Rückmeldung über ihre Leistungen und über die

zukünftig notwendigen Lernschritte. Dies geschieht nicht nur über die täglichen Kommentare im Unterricht oder über die Ergebnisse von Prüfungen, sondern insbesondere über so genannte Planungs- und Entwicklungsgespräche, an denen der Schüler, seine Eltern und Lehrer teilnehmen und die einmal pro Halbjahr durchgeführt werden. In diesen Gesprächen geht es darum, wie das letzte halbe Jahr genau ablief, was der aktuelle Entwicklungs- und Leistungsstand ist und wie man das nächste halbe Jahr gemeinsam planen kann. Es wird ein individueller Entwicklungsplan erstellt, der dann wiederum die Basis für das nächste Gespräch bildet. Die Schüler und ihre Eltern sind in diesen Gesprächen echte Gesprächspartner der Lehrer: Sie können den Lehrern sagen und sie das fragen, was die Lehrer sie fragen oder ihnen sagen! Eine Voraussetzung, um individuell fördern zu können, ist, dass die Lehrer ihre Schülerinnen und Schüler kennen bzw. genug Zeit haben, sie kennen und einschätzen zu lernen. Das ist bei uns, wie bereits oben beschrieben, gegeben. Individuelle Förderung ist bei uns übrigens auch deshalb erforderlich, weil in manchen Schulen altersgemischte Gruppen zusammen lernen.

Schulleiter/in – ein Schlüsselposition

Der Schulleiter, die Schulleiterin nimmt in unserem Schulsystem, in unseren eigenverantwortlichen Schulen eine zentrale Rolle ein. Die direkte Kontrolle darüber, was in der Schule geschieht, haben bei uns heute die Gemeinden und die so genannten Schulmanager, die im Auftrag des Staates und der Gemeinden arbeiten. Die Schulmanager sind in der Regel zu Rektoren beförderte Lehrer, aber sie werden heutzutage auch aus anderen Berufsgruppen ausgewählt (z. B. Schulpsychologen, Militäroffiziere). Während der ersten drei Jahre ihrer Tätigkeit als Schulmanager nehmen sie an einer staatlichen Teilzeit-Ausbildung für Schulleiter teil. In dieser Ausbildung können sie sich mit ihrer neuen Rolle als Manager von Lehrern und Schule auseinandersetzen. Sie lernen, die Anforderungen zu bewältigen, die der Staat und die Gemeinde an sie stellen. Schwedische Schulleiterinnen und Schulleiter haben keine Unterrichtsverpflichtung. Sie können ihre gesamte Arbeitszeit für ihre Leitungsaufgaben verwenden. Wenn man bei uns Schulleiter wird, hat man seine Karriere als Lehrer beendet. Der Schulleiter ist verantwortlich für das Budget, den Haushalt seiner Schule. Der Schulleiter wählt Lehrpersonal aus und stellt es an. Er bestimmt das Gehalt seiner Lehrer und führt die Mitarbeiter- bzw. Entwicklungsgespräche. Er hat einen Assistenten, der ihn bei den administrativen Aufgaben unterstützt. Er wird weiterhin unterstützt von Spezialpädagogen, Schulpsychologen, Sozialarbeitern, einem Hausmeister, Restaurantpersonal und einer Krankenschwester.

Historische Gründe und Wurzeln von Schulsystemen

Um zu erklären, warum die schwedische Schule so aussieht, wie sie heute aussieht, und wie ich sie gerade beschrieb, muss ich etwas in die Geschichte zurückgehen. Schulen in Schweden sind lokale Organisationen, die in alten Traditionen verankert sind. Die Gestaltung vieler Schulen beruht auf Ideen aus vergangenen Zeiten. Vereinfacht kann man sagen: Die Grundidee hinter der Schule von früher, die vor mehr als zweitausend Jahren geboren wurde, war, dass Menschen, die über sehr viel Wissen verfügten, andere Menschen treffen sollten, die dieses Wissen noch nicht hatten. Durch eine ganze Reihe solcher Treffen sollte das Wissen sich vom Lehrer auf die Schüler weiter verbreiten. Die Hauptaufgabe des Lehrers war, mündlich das wiederzugeben, was er wusste, und bei den Zuhörern zu erreichen, dass sie behielten, was gesagt wurde. Diese Idee stammt aus einer Zeit, als es nur wenige geschriebene Texte gab und als man das, was man wusste, durch Erzählungen weitergab. Die wurden dann wieder weitererzählt, damit sie nicht in Vergessenheit gerieten. Diese einfache Grundidee hat in hohem Maße die Arbeit und die Gestaltung der Schulen in Europa geprägt – auch noch lange nachdem die vorherige große informationstechnologische Revolution stattfand, als Gutenberg den Buchdruck erfand und Texte massenweise gedruckt werden konnten. Auch als viele Erkenntnisse und Informationen

durch die gedruckten Texte gewonnen beziehungsweise behalten werden konnten, fuhren die Lehrer weiter damit fort zu berichten, was sie wussten. Und sie forderten, dass die Jugendlichen das dann auch lernten...

Der ursprüngliche Zweck von Schulen war also, ein Ort zu sein, wo der, der was weiß, mitteilen kann, was er weiß, und wo die, die zuhören, sich darauf konzentrieren, das zu behalten, was gesagt wurde.

Gestaltung von Raum und Zeit an Schulen

Dieser Zweck hat dann sehr stark geprägt, wie die Schulen „Raum und Zeit“ gestalten: Schulen bestehen üblicherweise aus einer großen Ansammlung von Räumen, in denen man sich trifft und deren Einrichtung und Möblierung man so gestaltet hat, dass der, der etwas weiß, so gut wie möglich zu denen sprechen kann, die noch nicht über das Wissen verfügen. Stühle und Tische sind so angeordnet, dass die, die lernen sollen, gut hören und sehen können und dass sie mitschreiben können. Auch die soziale Architektur wurde nach dieser Grundidee ausgerichtet. Das sieht man vor allem am Stundenplan. Dort wird der Werktag in kurze Arbeitseinheiten aufgeteilt, in vielen Ländern 45 oder 50 Minuten lang. Anscheinend hat man diese Aufteilung deshalb vorgenommen, weil Lehrer und Schüler es höchstens so lange schaffen, sich auf eine bestimmte Aufgabe zu konzentrieren. Geht man der Sache jedoch genauer auf den Grund, stellt man fest: Diese Zeitaufteilung in den Schulen ist eine Folge davon, wie man in einigen Klöstern zu jeder Stunde eine Unterbrechung machte für ein Gebet. Das hatte also überhaupt nichts damit zu tun, wie lange man sich auf eine Aufgabe konzentrieren konnte. Diese Zeitaufteilung – wie auch die Gestaltung der Klasse und die Auffassungen, wie man unterrichten soll – hatten eine bewundernswerte Fähigkeit zu überleben und die Arbeit der Schulen zu prägen, so dass Schulen an unterschiedlichen Orten und in unterschiedlichen Ländern doch sehr ähnlich waren.

Hauptzweck von Schule: Lernen der Schülerinnen und Schüler

Diese sehr alte Auffassung, wie Schule sein sollte, ist im Laufe der Jahrhunderte von anderen Ideen in Frage gestellt worden, die man mindestens für genauso wichtig oder noch wichtiger hielt, um den gewünschten Effekt der Schule zu erreichen. Die aktuell bedeutendste Herausforderung für die Schule ist die Idee, dass man eine Schule so gestalten soll, dass deren Hauptzweck das Lernen der Schüler ist. Weil das Lernen der Schüler sowohl konstruktiv wie reflexiv ist, und weil es sowohl einzeln wie auch gemeinsam mit anderen erfolgen kann, hat sowohl die äußere wie auch die soziale Architektur der Schule eine andere Gestaltung bekommen wie in der traditionellen Schule.

Einige der Veränderungen waren beispielsweise längere Arbeitseinheiten, mehr Diskussionsforen, mehr Raum für Experimentieren, mehr Zeit für Aufenthalte in der Natur und in der Arbeitswelt. In dieser Schule sind Lehrer dann nicht nur Verbreiter und Beurteilende von Wissen und Kenntnissen. Mindestens im gleichen Maße besteht ihre Arbeit darin, ein Reflexionspartner zu sein für die Teilnehmer, die ihr eigenes Wissen konstruieren. Sie stehen für die Anforderung, dass derjenige, der etwas lernt, ausdrücken können muss, was er lernt. Wenn Wissen und Kenntnisse als etwas gesehen werden, das von Individuen im Zusammenspiel mit anderen erobert und aufgebaut wird, dann wird deutlich, dass man große Unterschiede zulassen muss im Hinblick darauf, wie man arbeitet, um das Wissen zu erobern. Diese Unterschiede beziehen sich sowohl auf das Tempo wie auch auf die Lern- und Unterrichtsmethoden. Schulen müssen – wenn man sie auf dieser Grundidee aufbaut – ihre Arbeitsweisen und Lösungen an die Teilnehmer anpassen, die man bei der Lehreraufgabe hat. Man kann Schule nicht so gleichförmig ausrichten und gestalten wie in früherer Zeit, als der Glaube an die ursprüngliche Grundidee von Schule noch stärker war. Um eine Schule zu sein, muss eine Schule heute nicht so aussehen, wie Schulen immer schon ausgesehen haben. Dieser stark vereinfachte Überblick darüber, wie die Grundidee von Schule aussah, bildet den Hintergrund für die Veränderungen, die im letzten Jahrhundert im schwedischen Schulwesen erfolgt sind, und die ich oben kurz beschrieben habe.

Zu den Veränderungen im deutschen Schulsystem

Die Veränderungen im deutschen Schulsystem – vor allem die erweiterte Selbstständigkeit und Verantwortlichkeit von Schule – werden hoffentlich kraftvoll umgesetzt. Dies wird neue Anforderungen und Aufgaben an die Schulen und Schulleitungen stellen. Die erweiterte Selbstständigkeit und Verantwortlichkeit von Schule ist meinem Erachten nach entscheidend für die Umsetzung der Schulreformation in Deutschland. Die Verantwortlichen können dabei auf gutes und fundiertes Wissen über Schulentwicklung bauen. Ich denke hier zum Beispiel an das Institut für Schulentwicklungsforschung (IFS) in Dortmund. Darüber hinaus gibt es viele Initiativen, die darauf warten, flächendeckend umgesetzt zu werden. Ich denke dabei an Initiativen zur Erhöhung der Interaktivität im Schulunterricht. Ich denke weiterhin an die sich verändernde Bedeutung und Stellung von Schulleitungen, insbesondere an ihre (Weisungs)Befugnisse im Umgang mit ihrem Lehrpersonal. Vielleicht können Sie prüfen, ob es sinnvoll ist, Menschen mit anderem, breitem Erfahrungshintergrund als Schulleiter einzusetzen. Egal welchen Weg der Schulentwicklung Sie im Detail gehen werden, der Schulleiter, die Schulleiterin hat eine Schlüsselposition inne. Daher ist es wichtig, Normen und Regelungen abzubauen, die Schulleitungen in ihrer Arbeit behindern. Auf diesem Weg wäre es hilfreich, wenn man in Deutschland anerkennt, dass der Beruf des Schulleiters sich vom Lehrerberuf unterscheidet. Im Hinblick darauf versteht sich, dass es eine spezifische und obligatorische Ausbildung für Schulleiter geben sollte. Einhergehend mit den beschriebenen Veränderungen sollte es auch größere Investitionen in die Schulforschung und Schulleiter(wirksamkeits)forschung geben.