

vielfalt Methoden
Lernkultur



Forum Ganztagsschule Niedersachsen

Andere Rhythmen –
andere Zeiten



Niedersachsen

ZUKUNFTS
OFFENSIVE
BILDUNG

Vorwort



Der Ausbau der Ganztagschule ist einer der zentralen bildungspolitischen Schwerpunkte in Niedersachsen. Mit dem zum 1. August 2014 in Kraft getretenen neuen Ganztagschul-erlass wurde ein Rah-

men geschaffen, der individuelle und regionsspezifische Schulentwicklung ermöglicht. Entgegen den früheren Regelungen stehen jetzt drei Organisationsformen zur Auswahl. Jede Schule kann zwischen einem offenen, einem teilgebundenen oder einem voll gebundenen Ganztagschulkonzept wählen. Selbst eine „Mischform“ mit Ganztagszügen abweichender Organisationsform ist möglich.

Der beschriebene Handlungs- und Gestaltungsspielraum regt an, neu über die Verzahnung von Unterricht und außerunterrichtlichen Angeboten nachzudenken. Das Stichwort „Rhythmisierung“ gewinnt dabei eine besondere Bedeutung.

Ganztägige Vielfalt ist eine Chance für alle, denn gute Ganztagschulen können die Bildungschancen junger Menschen erhöhen, individuelle Fähigkeiten fördern und dazu beitragen, Benachteiligungen abzubauen. Wir stehen am Anfang eines sehr anspruchsvollen Schulentwicklungsprozesses, den die fortlaufende Reihe *Forum Ganztagschule Niedersachsen* mit Impulsen und Anregungen begleiten möchte.

Frauke Heiligenstadt
Niedersächsische Kultusministerin

Inhalt

Seite

1	Einleitung	3
2	Dr. Ilse Kamski: Rhythmisierung bzw. Zeitstrukturierungsmodelle in der Ganztagschule. Begründungen und Gestaltungsansätze.	4
2.0	Einleitung	4
2.1	Historischer Kontext	4
2.2	Rhythmus bzw. Rhythmisierung	5
2.3	Fazit	9
3	Kooperative Lehr- und Lernmethoden im Ganztag	10
3.1	Der 45-Minuten-Takt	10
3.2	Veränderte Lehr- und Lernkultur – Von der Halbtagschule zur Ganztagschule	11
3.3	Unterricht in anderen Rhythmen	11
3.4	Kooperatives Lernen	12
3.5	Fazit	14
4	Aus der Praxis für die Praxis	23
4.1	Georg-Christoph-Lichtenberg-Gesamtschule Göttingen: Umgang mit (Haus-)Aufgaben: Hausaufgaben gehören in die Schule	23
4.2	Gymnasium Neue Oberschule Braunschweig: Veränderung des Stundentaktes an einem Ganztagsgymnasium Umsetzung und Bedeutung für eine veränderte Lehr- und Lernkultur	24
4.3	Albert-Schweitzer-Schule Hannover: Der Weg zu Qualitätsstandards für die Wochenplanarbeit als Ansatz der Binnendifferenzierung im Primarbereich	26
4.4	Christian-Hülsmeier-Schule Barnstorf: Individuelle Förderung im Ganztag einer Oberschule	28
5	Merkmale guter Ganztagschule	30
6	Weiterführende Links und Literaturhinweise	32
	Impressum	

1 Einleitung

Die vorliegende Ausgabe von „Andere Rhythmen – andere Zeiten“ greift das im Zusammenhang mit ganztägiger Bildung sehr häufig verwendete Wort „Rhythmisierung“ auf. Eine Chance und ein Ziel bei der Weiterentwicklung zur guten Ganztagsschule ist es, in Schulen eine veränderte Lern- und Lehrkultur zu etablieren. Das Heft zeigt, welche Faktoren bei der Weiterentwicklung der Halbtagschule zur Ganztagsschule zu bedenken sind, damit die Umsetzung nachhaltig gelingt. Aber auch Schulen mit erprobten Ganztagskonzepten erhalten Anregungen, die „Rhythmisierung“ an ihrer Schule zu reflektieren und gegebenenfalls weiter zu entwickeln.

Es wird immer wieder argumentiert, dass die unter dem Stichwort „Rhythmisierung“ zusammengefassten Entwicklungsprozesse nur an teilgebundenen bzw. besser noch an voll gebundenen Systemen umzusetzen seien. Es ist offensichtlich, dass die Gestaltungsmöglichkeiten durch die für alle Schülerinnen und Schüler verpflichtenden Tage in diesen Organisationsformen am größten sind. Das ist ohne Frage so. Aber auch an offenen Ganztagsschulen bieten sich trotz des additiven Charakters der Schulorganisation (Unterricht am Vormittag und außerunterrichtliche Angebote am Nachmittag) Möglichkeiten, die pädagogischen Chancen der „Rhythmisierung“ zu nutzen.

Der erste Beitrag dieses Heftes umreißt das Thema „Andere Rhythmen – andere Zeiten“ aus wissenschaftlicher Sicht. Dr. Ilse Kamski vom Institut für Schulentwicklung der TU Dortmund liefert mit ihrem Beitrag eine „Orientierung im Rhythmisierungsdschungel“. Die mit „Rhythmisierung“ verbundenen Vorstellungen werden nach einem kurzen historischen Abriss begrifflich getrennt und erläutert, bevor dann auf Zeitstrukturierungsmodelle und die Konsequenzen für den Unterricht eingegangen wird. Wilhelm Steinkamp, ehemaliger didaktischer Leiter der Gesamtschule Schinkel in Osnabrück und freier Trainer im Bereich Unterrichtsentwicklung, lieferte Materialien für den Weg zu einer veränderten Lehr- und Lernkultur. Mithilfe des Kooperativen Lernens werden Kinder und Jugendliche angeleitet, Lernstrategien zu entwickeln und die eigenen Lernprozesse selbst zu steuern. Die vorgestellten Methoden lassen sich ohne großen Aufwand in unterschiedlichen Lernsituationen erproben. In den anschließenden vier Beiträgen aus der Praxis berichten Schulen zu ausgewählten Schwerpunkten von ihren Erfahrungen in der Weiterentwicklung von der Halbtagschule

zu einer Pädagogik der Ganztagsschule. Der Umgang mit (Haus-)Aufgaben ist das Thema der Georg-Christoph-Lichtenberg-Gesamtschule Göttingen. Das Gymnasium Neue Oberschule Braunschweig präsentiert ein vom 45-Minuten-Takt abweichendes Stundenraster mit Blick auf die Bedeutung für eine veränderte Lernkultur. Die Albert-Schweitzer-Schule Hannover stellt Wochenplanarbeit als Ansatz der Binnendifferenzierung im Primarbereich vor. Mit den unterschiedlichen Facetten der Förderung im Ganztage hat sich die Christian-Hülsmeyer-Oberschule Barnstorf schwerpunktmäßig beschäftigt. Der Beitrag über Merkmale guter Ganztagsschulen rundet das Heft ab.

2 Rhythmisierung bzw. Zeitstrukturierungsmodelle in der Ganztagsschule. Begründungen und Gestaltungsansätze.

Dr. Ilse Kamski



2.0 Einleitung

Mit der Entwicklung von Ganztagsschulen, aber auch der Einführung von G8, kam in der Schullandschaft ein Stein ins Rollen, der einschneidende organisatorische und pädagogische Veränderungen erforderlich macht. Die absehbare Konsequenz ist eine nachhaltige Veränderung der Lernkultur. Den in der damit verbundenen schulpraktischen und schulpolitischen Diskussion dominanten Begriff stellt dabei *Rhythmisierung* dar. Doch was genau ist darunter zu verstehen? Welche verschiedenen Dimensionen, Bereiche und Merkmale sind gemeint und werden damit verbunden? Der Begriff ruft die unterschiedlichsten Assoziationen, aber auch gezielte (Einzel-)Vorstellungen bei den Beteiligten hervor. Eine fehlende Abgrenzung und Fokussierung des Begriffs führt bei Entwicklungsvorhaben häufig zu Irritationen, Zeitverzögerungen und der Gefahr des Scheiterns von Prozessen.

Der vorliegende Beitrag soll eine zusammenfassende Orientierung für die unterschiedlichen Ebenen der Rhythmisierung geben. Durch Verweise auf den historischen Kontext soll in die Thematik eingeführt und die in der deutschen Diskussion um Ganztagsschule fokussierte Interpretation des Rhythmisierungsbegriffs eingeordnet werden. Befunde und Erträge zur Definition von Rhythmi-

sierung werden zusammengeführt und in einer Abbildung zusammenfassend dargestellt. Inhaltliche und strukturelle Aspekte werden aufgezeigt, um so für alle, die mit Ganztagsschule praktisch befasst sind, die unterschiedlichen Dimensionen, Bereiche und Merkmale „greifbar“ werden zu lassen.

2.1 Historischer Kontext

Im reformpädagogischen Diskurs in Deutschland wird üblicherweise unterstellt, dass es die Aufgabe von Ganztagsschulen sei, den Schultag in einer Art und Weise zu gestalten, die sich am „natürlichen“ Rhythmus der Kinder und Jugendlichen orientiere, um dadurch eine bessere Verbindung von Schule und Leben zu schaffen als es in einer Halbtagschule möglich ist. Es werden Aspekte aufgezeigt, wie die Notwendigkeit eines „*rhythmischen Wechsels von Anspannung und Entspannung*“, wie der Bedarf einer „*Entzerrung des Schultages*“ und wie die Dringlichkeit, einer „*Verkopfung des Morgens*“ entgegenzuwirken.

Rhythmisierung des Tagesablaufs

Ludwig (1993, S. 592f) verweist in seiner „Geschichte der Ganztagsschule“ auf die seit den 1920er Jahren stattfindenden Bemühungen „*um eine ‚Rhythmisierung‘*

des Tagesablaufes in der ganztägig geführten Schule“, die Ausdruck einer kindgemäßen Schule seien. Damit verbinden sich Vorstellungen, dass ein Wechsel von Anspannung und Entspannung, der den Schülerinnen und Schülern sowohl im Unterricht als auch im gesamten Tagesablauf geboten werden soll, für das Lernen förderlich sei. Im engen Zusammenhang mit diesen Annahmen stehen Vorstellungen, ideologische Überzeugungen oder Unterstellungen, es gebe einen typischen Lebens- und Lernrhythmus für Kinder und Jugendliche, der als ein „kind- und lerngerechter Zeitrhythmus pädagogisch förderlich“ sei (vgl. Kolbe, Rabenstein, Reh 2006, S. 3). Nach wie vor ist der physiologische Leistungskurvenverlauf in pädagogischen Zusammenhängen jedoch ein wenig erforschtes Feld, der davon ausgeht, alle Kinder und Jugendliche unterliegen weitgehend identischen Aktivitäts- und Ruhephasen. Der Begriff der Rhythmisierung steht somit gewissermaßen als Metapher für den reformpädagogischen Kerngedanken einer kindgemäßen Lebensschule. Diesen Entstehungs- und Verwendungskontext gilt es bei der Verwendung des Begriffs mit zu berücksichtigen.

In der Literatur ist der ideologisch geprägte Hintergrund der Diskussion um *Rhythmisierung* unter anderem bei einem Blick auf die Tages-Heimschule von Harless zu finden. Der Mensch und vor allem das Kind bzw. der Jugendliche sei zu unterschiedlichen Tages- und Jahreszeiten unterschiedlich leistungsfähig; es gebe rhythmische Schwankungen: eine gleichmäßige Wiederkehr von Spannung, Entspannung und Ruhe sei erforderlich (vgl. ebda. S. 277). Diese Annahmen wurden im pädagogischen Kontext weiter verarbeitet, indem der Blick auf physiologische Aspekte ausgeweitet wurde.

Physiologische Leistungskurve

In den 1970er Jahren hatten Untersuchungen zu physiologischen Leistungskurven Konjunktur (vgl. u.a. Rutenfranz 1977, Ortner 1979). In dieser Zeit wird von Vorkämpfern der Ganztagschule sowie von Verfassern ganztagspezifischer Konzepte darauf verwiesen, dass aufgrund der Einbeziehung physiologischer Leistungskurveergebnisse nicht von einer höheren Belastung der Schülerinnen und Schüler durch Ganztagschule als in Halbtagschule ausgegangen werden könne. Auch auf einer 1973 stattgefundenen Tagung der Gemeinnützigen Gesellschaft Tagesheimschule unter Mitwirkung von Medizinerinnen und Medizinern wurde deutlich, dass der Einfluss des Verlaufs der physiologischen Leistungskurve auf das Ler-

nen nicht so eindeutig ist wie bis dato unterstellt wurde, sondern von verschiedenen Faktoren abhängig erscheint. So sei an dieser Stelle auf die Bedeutung der didaktischen Ausgestaltung des Unterrichts verwiesen, die einen wesentlichen Einfluss auf das Lernen hat. Petersen verweist in diesem Zusammenhang darauf, dass der „Ablauf der Tagesarbeitskurve keineswegs eine unabänderlich feststehende Größe“ sei, sondern von der pädagogischen Gestaltung der Arbeitsformen abhängt (Petersen 1959). Es kann festgestellt werden, dass bis heute der Leistungskurvenverlauf ein im pädagogischen Kontext noch wenig erforschtes Feld darstellt.

2.2 Rhythmus bzw. Rhythmisierung

Wenn von *Rhythmisierung* gesprochen wird, so ist dabei vielfach die Art und Zeitfolge der Tätigkeiten von Lehrkräften, von Kräften des weiteren pädagogisch tätigen Personals und von Schülerinnen und Schülern während des Tagesablaufes gemeint (vgl. Messner 1991, S. 54). Häufig geht der Blick dabei ausschließlich auf Aspekte der Organisation wie die Stundenplangestaltung, die Gestaltung des Tagesablaufes (mit Klingelzeichen oder ohne, die Gestaltung der Mittagspause, die Organisation von Lernzeiten, etc.) oder die Kooperation zwischen Lehrkräften und dem weiteren pädagogisch tätigen Personal. Oder aber der Fokus gilt eher inhaltlichen Aspekten wie der Schaffung von Phasen der Entspannung und Anspannung, beispielsweise während der einzelnen Unterrichtsstunde/des Unterrichtsblocks (Methodenvielfalt, etc.) oder während des einzelnen Schultages (hier kann die Zielrichtung Aspekte der Gesundheits- oder Bewegungslehre beinhalten). Andere Vorstellungen zielen eher auf unterrichtliche Aspekte, wie den Umgang mit traditionellen Hausaufgaben bzw. Schulaufgaben, mit Wochenplanarbeit und Kompetenzrastern. Alleine diese Auswahl verdeutlicht bereits die vielfältigen Vorstellungen hinsichtlich des Rhythmisierungsbegriffs, die sowohl auf pädagogische als auch organisatorische Aspekte fokussieren und zudem jeweils unterschiedliche Bereiche und Merkmale beinhalten.

2.2.1 Dimensionen der Rhythmisierung

Was bedeutet es nun primär, wenn Schulen sich mit der Thematik der *Rhythmisierung* beschäftigen? Welche Dimensionen, Bereiche und Merkmale gilt es dabei zu beachten? *Rhythmos* (der griechische Ursprung des Begriffs) bedeutet primär Gleichmaß und zielt auf Bedeutungen wie einen periodischen Wechsel, eine regelmäßige Wiederkehr bestimmter Vorgänge oder gleichmäßige

gegliederte Bewegungen. Bezogen auf das Schulsystem beinhaltet Rhythmus verschiedene Merkmale und Grundelemente (Röthig 1990, S. 53):

- Die Gegliedertheit der Schulzeit
- Die Wiederholung bestimmter Abläufe und Rituale
- Die Betonung und Akzentuierung besonderer Aktivitäten und Ereignisse
- Die Stetigkeit der zeitorganisatorischen Merkmale

Hier wird Rhythmus als Ablauf verstanden, bei dem die Bestandteile geordnet, gegliedert und aufeinander bezogen sind. Die regelmäßigen Verläufe sind dabei durch bestimmte Akzentuierungen und Wiederholungen gekennzeichnet.

Rhythmus

Bezogen auf (Ganztags)schule kann dies auf

- der Schulebene (1),
- der Unterrichtsebene (2) oder
- der Individualebene (3) der einzelnen Schülerin/ des einzelnen Schülers

betrachtet werden. Der Rhythmus beinhaltet also ordnende und gliedernde Elemente, gleichzeitig aber auch Spannungswechsel und Gegensätze. Burk versteht unter Rhythmisierung die „interne Lernstruktur innerhalb der vorgegebenen Unterrichtsblöcke“ (2005, S. 68). Er unterscheidet dabei zwischen der „Äußeren Rhythmisierung“ auf der Unterrichtsebene und der „Inneren Rhythmisierung“ auf der Individualebene.

In Anlehnung an Burk (2005) seien hier nun drei Formen der Rhythmisierung vorgeschlagen:

- a) Äußere Rhythmisierung auf der Schulebene
- b) Innere Rhythmisierung auf der Unterrichtsebene bzw. auf der Ebene der außerunterrichtlichen Angebote
- c) Individuelle Rhythmisierung auf der Ebene des einzelnen Kindes bzw. Jugendlichen

Bei der Inneren bzw. Binnen-Rhythmisierung auf der Unterrichtsebene (bzw. Ebene des außerunterrichtlichen Angebotes) geht es um den Wechsel der Lehr- und Lernformen wie etwa Stationenlernen oder Wochenplanunterricht. Es geht aber auch um die Festlegung bestimmter Abschnitte innerhalb eines Unterrichtsblockes wie die eines Morgen- und Abschlusskreises oder die Festlegung von Entspannungsphasen. In jeder Unterrichtsstunde, aber auch bei den außerunterrichtlichen Angeboten wird dementsprechend „rhythmisiert“. Auf der Individualebene bei der Individuellen Rhythmisierung geht es hingegen um den eigenen Rhythmus, den jeder Mensch hat und die

Steuerung der Lernprozesse durch jedes einzelne Kind/ jeden Jugendlichen selbst. Es geht beispielsweise um die Art und Weise wie Schülerinnen und Schüler Kontakt zu Mitschülerinnen und Mitschülern aufnehmen, wie vom einzelnen Kind und Jugendlichen Lernstrategien entwickelt und Lernhilfen wahrgenommen werden oder wie Entspannungsphasen individuell bewusst gestaltet werden. (Individuelle) Rhythmisierung findet folglich bei jedem Lernen statt. Es kann festgestellt werden, dass auf der Unterrichtsebene (Innere bzw. Binnen-Rhythmisierung) sowohl der Wechsel von Unterrichtsmethoden (frontale Unterrichtsblöcke, eigenständige Arbeitsphasen, etc.) als auch die phasierende Einteilung prägend für das Lernen wirken. Im Rahmen der Individuellen Rhythmisierung (auf der Individualebene) wird hingegen das Lernen einerseits durch das individuelle Lerntempo und die Zugangsweise zum Lernen durch das einzelne Kind bzw. Jugendlichen bestimmt, aber auch durch Lernarrangements wie etwa eine bewusste Zusammenstellung von Lernen auf unterschiedlichem Niveau.

Takt

An dieser Stelle ist es angezeigt, auf die weiter vorne erwähnte „Stetigkeit der zeitorganisatorischen Ordnung“ zu verweisen. Von einigen Autoren wird der Rhythmus im Sinne der Stetigkeit als Takt bezeichnet (vgl. u. a. Messner 1991, Burk 2005) und auf das Sinnvolle einer Unterscheidung zwischen Rhythmus und Takt hingewiesen. Der Takt in einer Schule bezieht sich auf die „schuleinheitlich festgelegte zeitliche Strukturierung“ (Burk 2005, S. 68 und 2006, S. 96). Gemeint ist damit die Abfolge und Dauer von Unterrichtsstunden und -blöcken (z. B. 45 Min., 60 Min., 67,5 Min., 80 Min., 90 Min., 95 Min., etc.), Pausen (z. B. 5 Min., 10 Min., 20 Min., 40 Min., etc.), Mahlzeiten (z. B. 15 Min., 20 Min., 25 Min., 30 Min., etc.) und Öffnungszeiten (z. B. 7.00, 7.15, 7.30, 7.45, 7.50 Uhr, etc.). Der Takt zählt folglich gleichbleibend und stellt die Beständigkeit in der zeitorganisatorischen Ordnung der Schule dar, oder mit anderen Worten ausgedrückt ist der Takt die schuleinheitlich festgelegte Strukturierung. Der Rhythmus hingegen lässt Variationen zu und entspricht der internen Lernstruktur innerhalb des Unterrichts.

In der Abbildung 1 sind im Hinblick auf Rhythmisierung die Unterscheidungskriterien bzw. Dimensionen (Takt und Rhythmus) auf den unterschiedlichen Bereichen bzw. Ebenen (Schule, Unterricht, Individuum) dargestellt, mit den entsprechenden Merkmalen unterlegt und mit den ordnenden Lenkungsgruppen bzw. -individuen (System, Lehrkraft, Kind) ausgewiesen.



Abbildung 1: Dimensionen, Bereiche, Ebenen, Merkmale

2.2.2 Zeitstrukturierungsmodelle und ihre Folgen

Kolbe, Rabenstein und Reh haben bereits 2006 den Vorschlag gemacht, von „Zeitstrukturierungsmodellen bzw. einer zeitlich strukturierten Tagesplanung“ zu sprechen statt von Rhythmisierung (vgl. ebda., S. 38). Damit ist die Vorstellung verbunden, dass es nicht Aufgabe von Ganztagschulen ist, den Schultag in einer Art und Weise zu gestalten, die sich am „natürlichen“ Rhythmus der Kinder und Jugendlichen orientiert. Diesem Gedankengang liegt die Annahme zugrunde, dass die Entscheidung für eine bestimmte Strukturierung des Tages nicht deshalb getroffen wird, weil ein „natürlicher“ Rhythmus von Anspannung und Entspannung wie im reformpädagogischen Diskurs üblicherweise angenommen wird, sondern weil die zu stellende Frage lautet, wie für die Schülerinnen

und Schüler die besten Voraussetzungen für *das Lernen* geschaffen werden können, wobei es hierbei gilt, Lernen im unterrichtlichen, im außerunterrichtlichen Kontext und bei Alltagsbeschäftigungen wie dem Mittagessen im Blick zu behalten. Oder mit anderen Worten: formelles Lernen und informelles bzw. non-formales Lernen zu berücksichtigen.

Der 45-Minuten-Takt

Zwar kann derzeit noch nicht auf ausreichend entsprechende empirische Studien zurückgegriffen werden, die mögliche Vor- bzw. Nachteile für das Lernen durch eine Veränderung der Taktung des Unterrichts (45 Minuten oder größere Einheiten) hinreichend untermauern oder dementieren. Der Tenor sowohl im wissenschaftlichen als auch schulpraktischen Diskurs geht jedoch in Richtung

der Favorisierung größerer Unterrichtseinheiten. Erfahrene und engagierte Lehrkräfte fordern zunehmend die Abkehr vom 45 Minutentakt zu Gunsten der Einführung größerer Unterrichtseinheiten (z. B. 60 Minuten, 65 Minuten etc.). In vielen Schulen fand dieser Umwandlungsprozess bereits statt. Ziel ist es, durch beispielsweise differenzierte Lehrmethoden verschiedene Lernarrangements anbieten zu können, durch unterschiedliche Unterrichtsphasen Unterricht lernorientierter gestalten zu können und durch die Nutzung von Übungsphasen im Unterricht auf traditionelle Hausaufgaben verzichten zu können.

Vorteile entwickeln sich aus einer veränderten Taktung sowohl für die Schülerinnen und Schüler als auch für die Lehrkräfte. Die Kinder und Jugendlichen haben den Vorteil, dass sie weniger Unterrichtseinheiten pro Schultag haben, folglich weniger Materialien im Tornister transportieren müssen, weniger Vorbereitungszeit für weniger Fächer kalkulieren müssen, weniger Hetze im Schultag haben, sich auf weniger Lehrkräfte einstellen müssen. Für Lehrkräfte gilt dies im umgekehrten Sinne. Sie haben weniger Schülerinnen und Schüler pro Tag, auf die sie sich einstellen müssen. Durch weniger Fächer pro Tag verringert sich deren Vorbereitungszeit, der größere Zeitrahmen lässt einen weniger gehetzten Unterricht zu. Vor allem Lehrkräfte, die Sprachen unterrichten, haben in der Regel einige Zweifel bei der Umstellung der Taktung, da sie ihre Schülerinnen und Schüler, bedingt durch den Stundenplan weniger oft sehen. Derzeit kann lediglich auf Erfahrungsberichte zurückgegriffen werden, Ergebnisse aus empirischen Studien, die gegenwärtig bereits durchgeführt werden (z. B. das Projekt „Ganz In“ in Nordrhein Westfalen), sind dazu in den kommenden Jahren zu erwarten.

Konsequenzen für den Unterricht

Unterricht muss zukünftig anderen Prinzipien folgen (vgl. dazu: Beitrag „Kooperative Lehr- und Lernmethoden im Ganztags“ in dieser Veröffentlichung). Ziel ist es, durch die Veränderung von Zeitstrukturierungsmodellen auf längere Sicht eine Veränderung der Lernkultur herbeiführen zu können. Aus einer veränderten Zeitstruktur erwachsen demgemäß veränderte Lehr- und Lernbedingungen, die eine enge Zusammenarbeit und Kooperationen zwischen den Lehrkräften einzelner Klassenstufen und Fachschaften, aber auch zwischen Lehrkräften und dem weiteren pädagogisch tätigen Personal erforderlich machen (vgl. Kamski, 2011). Pädagogisch und organisatorisch bedeutet dies in der Regel eine Neuorientierung,

die von Schulen einiges abverlangt. So führen veränderte Zeitstrukturierungsmodelle zu großen Herausforderungen in der Stundenplangestaltung (vgl. Dirkmann, 2008). Bei der Umstellung auf neue Taktungsmodelle ist es unbedingt erforderlich, die Kollegien durch Fortbildungsangebote für eine veränderte Unterrichtsgestaltung zu unterstützen. Ohne Unterstützungsangebote besteht die Gefahr, dass der Unterricht in einem nunmehr erweiterten Zeitrahmen umgesetzt wird, ohne die entstandenen pädagogischen Chancen zu nutzen.

Veränderungsbedarf

Fragen, die im Vorfeld einer Veränderung der Taktung der Unterrichtseinheiten gestellt werden müssen, sind:

- Was ist das Ziel des Ganztags?
- Welches Zeitstrukturierungsmodell liegt derzeit vor?
- Was sind die Effekte des vorfindbaren Zeitstrukturierungsmodells?

Ihre Beantwortung entspricht einer Ist-Standsanalyse (wo stehen wir und wohin wollen wir) und bildet die Basis für die Erstellung einer Prioritätenliste für den weiteren Entwicklungsverlauf. Fokussiert auf verschiedene Zeiteinheiten, könnte sich eine Veränderungsnotwendigkeit ergeben, die innerhalb

- einer Unterrichtsstunde,
- von Stundenblöcken,
- eines Tages,
- einer Woche,
- eines Monats,
- eines Jahres oder
- der Schulzeit eines Kindes an der Schule

liegt. Ausgehend von diesen Entscheidungen, könnte nun zu klären sein, inwiefern ein Veränderungsbedarf auf der Ebene der Schulorganisation (z. B. der Umgang mit Fächerstrukturen bzw. Lernbereichen) angesagt ist, oder ob eher die Ebene der Personalorganisation in den Blick zu nehmen wäre (z. B. die Thematisierung veränderter Arbeits- und Anwesenheitszeiten, die Notwendigkeit, verstärkt Teamarbeit zu etablieren). Die Ebene der Lernorganisation könnte darüber hinaus ein weiterer Bereich sein, der auf der Prioritätenliste bezüglich anstehender Entwicklungsmaßnahmen berücksichtigt werden könnte (z. B. ein Blick auf die Haltungen der Lehrenden gegenüber den Lernenden zu werfen oder eine transparente und kriterienorientierte Bewertungs- und Benotungspraxis zu etablieren). Die aufgezeigten Gestaltungsansätze stellen Möglichkeiten dar, Zeitstrukturierungsmodelle pädagogisch und organisatorisch zu unterfüttern.



2.3 Fazit

Ganztagsschule bedeutet zum einen „Mehr Zeit zu haben“, zum anderen gilt es jedoch auch zu fragen: Welche Zeit und wofür? Die entscheidenden Fragen scheinen jene zu sein, die sich mit den Auswirkungen auf den Unterricht und den Phasen der darüber hinaus verbleibenden Zeit in der Ganztagsschule beschäftigen. Mit dem höheren Zeitumfang in Ganztagsschulen erwachsen Vorteile für eine flexiblere Organisation der Lernprozesse insgesamt (vgl. Messner 1991). In der dargestellten Diskussion um Rhythmisierung sollte deutlich gemacht werden, dass der Begriff häufig in reformpädagogischem Sinne verwendet und interpretiert wird. Also untergeordnet dem Primat, dass Schule sich am Kind und am Leben orientiert, im Gegensatz zu einem systematisierten Lehrgang und einem Angebot, das sich an formeller Bildung orientiert. Ganztagsschule ermöglicht allerdings nunmehr (im Gegensatz zu Halbtagschulen) Bildung in nonformaler bzw. informeller Form durch außerunterrichtliche Angebote. Für den reformpädagogisch ausgerichteten Ansatz werden häufig Begrifflichkeiten verwendet, die als Natur bzw. natürlich ausgegeben werden, was gleichzeitig als Norm pädagogischen Handelns erst mal unterstellt wird. Nach wie vor ist jedoch der physiologische Leistungskurvenverlauf, der von einem für alle Menschen bzw. Kinder und Jugendlichen identischen Verlauf ausgeht, in pädagogischen Zusammenhängen ein wenig erforschtes Feld. Nichts desto trotz werden Ganztagsschulen noch vielfach entsprechend dieser Argumentationsgrundlage organisatorisch geplant und ausgerichtet. Es wird zwischen Phasen von Anspannung und Erholung unterschieden und mit dem Ablauf

der biologischen Tagesarbeitskurve argumentiert. Dabei liegt der Fokus oftmals ausschließlich auf der Schulebene. Die Chancen und Möglichkeiten der pädagogischen Gestaltung der Unterrichtseinheiten durch verschiedene Arbeitsformen werden dabei in der Regel nicht berücksichtigt. Ergebnisse aus der Hirnforschung werden in letzter Zeit häufig argumentativ hinzugezogen, jedoch vielfach nicht in Verbindung mit pädagogischen Kontexten gekoppelt und empirisch unterfüttert dargestellt. Festzustellen ist auch, dass nach wie vor im wissenschaftlichen und im praxisorientierten Diskurs noch häufig von Rhythmisierung gesprochen wird, entgegen dem Vorschlag von Kolbe, Rabenstein und Reh (2006), die für „Zeitstrukturierungsmodelle“ plädieren. Der Begriff „Rhythmisierung“ scheint mittlerweile jedoch so fest etabliert zu sein, dass es kaum mehr möglich erscheint ihn zu ersetzen. An dieser Stelle sei der Appell erlaubt, im Zusammenhang mit Rhythmisierung jeweils klar zwischen den Ebenen (Schulebene, Unterrichtsebene, Individual Ebene) zu unterscheiden und auf die anvisierte Realisierungsformen hinzuweisen. „Takt“ und „Rhythmus“ als ordnende Größen zu verwenden, unterstützen neben der Empfehlung die Schul-, Unterrichts- und Individualebene als gliedernde Ebenen wahrzunehmen, eine Orientierung im „Rhythmisierungsdschungel“. Werden zudem die vorgeschlagenen Zeiteinheiten wie Unterrichtsstunden, Blöcke, Tage, Wochen, etc. als Zielgrößen bei den Entwicklungsmaßnahmen hinzugezogen, so besteht die berechnete Chance, den ominösen Begriff „Rhythmisierung“ im Schulalltag zu entmystifizieren.

3 Kooperative Lehr- und Lernmethoden im Ganztag

Unter Mitwirkung von Wilhelm Steinkamp



3.1 Der 45-Minuten-Takt

„Ich bestimme daher, dass an allen höheren Lehranstalten die Dauer der Unterrichtsstunde allgemein auf 45 Minuten festgesetzt ist.“¹

August von Trott zu Solz, „Königlich Preußischer Staatsminister der Geistlichen- und Unterrichtsangelegenheiten“, 2. Oktober 1911

Per Dekret führte der Königlich Preußische Staatsminister August von Trott zu Solz im Jahre 1911 die 45-Minuten-Stunde ein.

Die Gründe für die damit vollzogene Kürzung einer Unterrichtsstunde von 60 auf 45 Minuten sind zum einen im gesellschaftlichen Kontext zu betrachten: Häufig wurden die Kinder an den Nachmittagen in der Landwirtschaft oder im Familienbetrieb als Arbeitskräfte eingesetzt oder sie mussten den Vätern das Mittagessen zur Arbeitsstelle bringen. Zum anderen setzte sich die Erkenntnis durch, dass die Aufnahmefähigkeit der Schülerinnen und Schüler unter den Bedingungen eines 60-minütigen frontalen Unterrichts nachmittags äußerst gering war. In einem Artikel aus der „Allgemeinen Deutschen Lehrerzeitung“ aus jener Zeit war zu lesen: „Welch bleierne Schwere

ruht über der Klasse! Unaufmerksamkeit, Zerstreuung und geringe Aufnahmefähigkeit der Kinder sind wohl allgemein die Begleiterscheinungen des Nachmittagsunterrichts, die ihre Erklärung hauptsächlich in den physiologischen Veränderungen - die durch die Verdauung des Mittagmahles bewirkt werden - finden.“²

Diese Umstellung auf die 45-Minuten-Stunde ermöglichte zwar, den gesamten Unterricht auf den Vormittag zu konzentrieren. Die sogenannte Kurzstunde wurde jedoch als Notbehelf gesehen. Bis heute ist sie aber immer noch fest im deutschen Schulsystem verankert: Die 45-Minuten-Stunde ist die Berechnungsgrundlage für die Stunden- tafeln, für die Höchststundenzahl der Schülerinnen und Schüler in den verschiedenen Jahrgängen und für die Arbeitszeit der Lehrkräfte.

¹ Ministerieller Erlass vom 22. August 1911. In: Ministerium der geistlichen und Unterrichtsangelegenheiten (Hrsg.): Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen, Jahrgang 1911, Berlin 1911, S. 528.

² Vgl. www.ultimateheroswelt.blog.de/2007/10/03/2_oktober_1911_schulstunde_45_minuten_la-3077996/

3.2 Veränderte Lehr- und Lernkultur – Von der Halbtagschule zur Ganztagschule

An Ganztagschulen steht (wieder) mehr Lernzeit zur Verfügung. Durch die größere Zeitspanne, die gestaltet werden kann, bestehen mehr Möglichkeiten der äußeren und inneren Rhythmisierung (s. Beitrag Kamski). Überlegungen zu einer veränderten Lern- und Lehrkultur mit offenen Unterrichtsformen zeigen, welchen großen Einfluss der Faktor „Zeit“ für das Lernen und für den Lernerfolg hat.

3.3 Unterricht in anderen Rhythmen

Eine veränderte Lern- und Lehrkultur mit offenen Unterrichtformen beansprucht oftmals mehr Zeit, als im traditionellen 45-Minuten-Takt zur Verfügung steht. Viele Schulen haben sich mittlerweile auf den Weg gemacht, über eine andere Taktung nachzudenken.

Wenn Alternativen zum 45-Minuten Takt in Augenschein genommen werden, so kommt als erstes die sogenannte Doppelstunde ins Gespräch: Zweimal 45 Minuten werden zu einer 90-minütigen Unterrichtssequenz zusammengefasst. Dieses Taktungsmodell bietet mehr Lernzeit im Fachunterricht und ist organisatorisch einfach umzusetzen. Die geplante Umstellung auf eine veränderte Taktung führt jedoch nur in Verbindung mit einer veränderten Unterrichtsgestaltung (s. Kapitel 4) zum Erfolg.

Die Verpflichtungen der Stundentafeln ebenso wie die Arbeitszeit der Lehrkräfte basieren auf Berechnungen von 45-Minuten-Einheiten. Andere Taktungsmodelle, die von den 45 bzw. 90 Minuten-Einheiten abweichen, werfen die Frage auf, was mit den verbleibenden restlichen Minuten geschieht. Die Unterrichtsminuten, die beispielsweise bei einem 80 Minuten dauernden Unterrichtstakt gewonnen werden, können den Schülerinnen und Schülern als Zeit zur selbstständigen Arbeit zur Verfügung gestellt werden, die in eigenem Lerntempo gestaltet werden kann. In diesen Freiarbeitsphasen stehen die Lehrkräfte durch die gewonnenen Minuten den Schülerinnen und Schülern für Beratung und Unterstützung zur Verfügung.

Beim Schaffen von Freiarbeitsphasen sind im Umstrukturierungsprozess drei Faktoren zu bedenken und zu kommunizieren:

1. Im Rahmen der Neustrukturierung werden Übungszeiten aus dem unmittelbaren Fachunterricht ausgelagert. Sollen sich diese positiv auf den Lernerfolg auswirken, sind gelungene (kooperative) Arbeitsaufträge zu formulieren. Eine innerhalb des Kollegiums und zwischen sonstigen pädagogischen Fachkräften getroffene Vereinbarung, wer wem was wann zuarbeitet und wo die entsprechenden Materialien zu finden sind, trägt zu einer angenehmen Arbeitsatmosphäre bei.
2. Lernzeit in Freiarbeitsphasen benötigt eine klare Struktur und klare Absprachen. Es bietet sich an, diese mit den Schülerinnen und Schülern gemeinsam zu entwickeln, da somit eine größere Akzeptanz gegeben ist.
3. Es stellt sich die Frage, wie Lern- und Arbeitsfortschritte der Schülerinnen und Schüler dokumentiert werden. Eine mögliche Form ist das Lerntagebuch.

In einem Lerntagebuch werden das eigene Arbeitsverhalten, das Gelernte und Nicht-Verstandene sowie der Arbeitsprozess beschrieben. Ein Lerntagebuch dient der Selbstreflexion und Selbsteinschätzung der Schülerin bzw. des Schülers. Es kann auch für ein Lernentwicklungsgespräch zwischen Lehrkräften, Schülerin bzw. Schüler und Eltern herangezogen werden. Es ist jedoch nicht als Kontrollinstrument misszuverstehen und unterliegt auch nicht der Benotung.

Die Vorteile einer veränderten Taktung wurden im Beitrag von Ilse Kamski ausführlich beschrieben. Darüber hinaus tragen Freiarbeitsphasen dazu bei, dass Kinder und Jugendliche herangeführt werden, die Verantwortung für das Lernen selbst zu übernehmen.

Der beschriebene Weg zu einer veränderten Taktung erfordert ein hohes Maß an Verantwortung sowohl auf Seiten der Steuerungsverantwortlichen und der Lehrkräfte als auch auf Seiten der Schülerinnen und Schüler. Um insbesondere für die Schulabschlussprüfungen die rechtlich verbindlichen Vorgaben über Unterrichtszeiten in allen Schulstufen zu erfüllen, ist sicher zu stellen, dass die ggf. aus dem Fachunterricht ausgelagerten Übungszeiten auch tatsächlich für Übung und Vertiefung der fachspezifischen Inhalte der jeweiligen Fächer genutzt werden. Eine Möglichkeit zur Dokumentation wurde oben bereits angesprochen.

3.4 Kooperatives Lernen

Kooperatives Teamlernen wird umso notwendiger, als unsere Welt immer differenzierter und komplizierter wird. In unserer pluralistischen Gesellschaft ist die Fähigkeit, zusammenzuarbeiten und Unterschiede zu erkennen und zu akzeptieren, eine Grundvoraussetzung, um bei Lernenden ein Gefühl der Zusammengehörigkeit, der Toleranz und des gegenseitigen Respekts zu entwickeln.

Green 2005, S. 32

Lernen hat mit Beziehungen zu tun, vor allem auch mit der Beziehung zwischen Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern. Wir wissen aus der Kommunikationspsychologie, dass der Beziehungsaspekt der Sachebene fast immer übergeordnet ist. Wenn es also nicht gelingt, sich in positiver und einander wertschätzender Weise auf einander zu beziehen, dann wird es sehr schwer, Inhalte zu vermitteln. Es kommt also darauf an, Lernprozesse so in Gang zu setzen, dass Schülerinnen und Schüler einander annehmen und wertschätzen und so eigenverantwortlich in der Lage sind, das Verlangte zu bewältigen.

Kooperatives Lernen ist eine Form der schüleraktivierenden Gruppenarbeit. Es stellt Eigenaktivität und Kooperation von Schülerinnen und Schülern als wichtige Elemente des Unterrichts in den Mittelpunkt. Es führt verschiedene Unterrichtsformen mit dem Ziel zusammen, alle Schülerinnen und Schüler zu aktivieren, umso bei jedem einen möglichst hohen Lernzuwachs zu erlangen. Das Kooperative Lernen basiert auf einem erweiterten Lernbegriff, der die verschiedenen Kompetenzbereiche, die Sach-, die Methoden-, die Sozialkompetenz und die personale bzw. Selbstkompetenz umfasst.

Norm und Kathy Green fassen die zentralen Inhalte des Kooperativen Lernens in acht Punkten zusammen (Green 2005, S. 44):

1. Kooperative Lerngruppen basieren auf einer positiven Abhängigkeit unter den Gruppenmitgliedern. Die Ziele sind so strukturiert, dass die Schüler sich um die Leistung aller Gruppenmitglieder genauso wie um die eigene kümmern müssen.
2. Es gibt eine klare individuelle Verantwortlichkeit, was das Beherrschen des Stoffes bei den einzelnen Schülerinnen und Schülern angeht. Jedem Schüler wird ein Feedback zu seinem Lernfortschritt gegeben; und der Gruppe wird ein Feedback

gegeben, wie die einzelnen Mitglieder vorankommen.

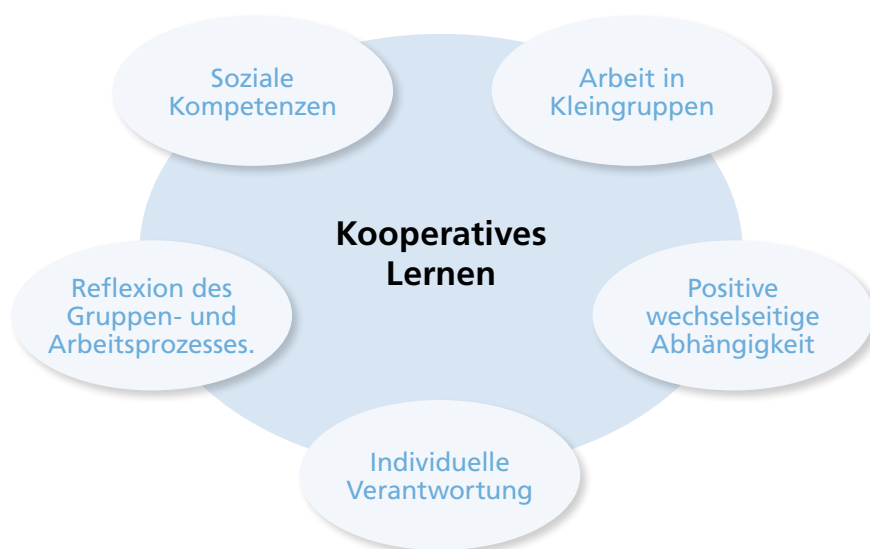
3. Die Gruppenmitglieder sind üblicherweise heterogen zusammengesetzt, was ihre Fähigkeiten und persönlichen Eigenschaften betrifft.
4. Alle Gruppenmitglieder teilen die Verantwortung, sich zu organisieren, und es gibt keinen formellen Leiter.
5. Die Verantwortung für das Vorwärtkommen aller wird gemeinsam getragen. Von den Gruppenmitgliedern wird erwartet, dass sie sich gegenseitig helfen und ermutigen, um zu gewährleisten, dass alle Mitglieder die gestellte Aufgabe erledigen.
6. Die Ziele der Schülerinnen und Schüler bestehen sowohl darin, das Lernen jedes Einzelnen zu optimieren, als auch darin, gute Arbeitsbeziehungen untereinander aufrechtzuerhalten.
7. Die sozialen Kompetenzen, die die Schüler brauchen, um zusammenzuarbeiten (wie Führung, Kommunikation, Vertrauensbildung und Konfliktmanagement) werden direkt gelehrt.
8. Der Lehrer beobachtet die Gruppen, analysiert die Probleme, die sie in der Zusammenarbeit haben, und gibt jeder Gruppe ein Feedback darüber, wie gut die Zusammenarbeit funktioniert.

3.4.1 Kooperatives Lernen in der Praxis

Rhythmisierung und Unterrichtsgestaltung sind eng miteinander verknüpft. Eine veränderte Taktung bedingt eine veränderte Unterrichtsgestaltung und umgekehrt. Doch was verstehen wir unter guter Unterrichtsgestaltung? Beispielhaft sei an die zehn Merkmale guten Unterrichts von Hilbert Meyer erinnert. Gleich als zweites Merkmal nennt er: Hoher Anteil echter Lernzeit durch gutes Zeitmanagement und die Rhythmisierung des Tagesablaufs (vgl. Meyer 2004).

Guter Unterricht ist zunächst einmal nach Heckt jener, „der bei allen Kindern einer Klasse einen hohen Leistungszuwachs bewirkt, ohne die sozialen und kommunikativen Aspekte des Lernens und Lehrens zu vernachlässigen“ (Heckt in Green 2005, S. 13). Wenn das stimmt, dann kommen wir nicht umhin, uns mit dem Unterrichtsprinzip des Kooperativen Lernens näher zu beschäftigen. Die fünf zentralen Gelingensbedingungen des kooperativen Lernens sind

- Soziale Kompetenzen
- Arbeit in Kleingruppen
- Positive wechselseitige Abhängigkeit
- Individuelle Verantwortung
- Reflexion des Gruppen- und Arbeitsprozesses.



Soziale Kompetenzen sind zugleich Bedingung und Ziel des kooperativen Lernens. Sie sind Voraussetzung für gelingende Kommunikation, wechselseitiges Vertrauen, Verantwortungsübernahme jedes Einzelnen und Entscheidungsfindung bei der alle einbezogen werden.

Die Gruppen sollten aus nicht mehr als vier Personen bestehen. Nur so können die Schülerinnen und Schüler, ohne die anderen Gruppen zu stören, in räumlicher Nähe arbeiten. Bei dieser Gruppengröße wird zudem die individuelle Einbindung in den Gruppenprozess intensiviert.

Die positive wechselseitige Abhängigkeit liegt vor, wenn alle Gruppenmitglieder für den gemeinsamen Erfolg mitverantwortlich sind. Erst wenn jedes Gruppenmitglied erfolgreich ist, ist die Gruppe erfolgreich.

Die individuelle Verantwortung ist gegeben, wenn jedes Gruppenmitglied in der Lage ist, das Gruppenergebnis und seinen persönlichen Lernfortschritt vorzustellen und die erworbenen Kenntnisse und/oder Fähigkeiten anzuwenden.

Wenn die Gruppenmitglieder ihren Lern- und Arbeitsprozess gemeinsam reflektieren, wird sich die Gruppenarbeit immer weiter verbessern. Die Qualität der Ergebnisse steigt, die fachlichen, methodischen, sozialen und personalen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler erweitern sich stetig.

Der Einsatz kooperativer Methoden ermöglicht, mit der Heterogenität der Schülerinnen und Schüler produktiv

umzugehen und Verschiedenheit als Chance wahrzunehmen. Schülerinnen und Schüler werden aktiviert und motiviert, die Verantwortung für das Lernen selbst zu übernehmen. Lernprozesse zu individualisieren und gleichzeitig eine soziale Gemeinschaft zu schaffen, in der Kinder und Jugendliche voneinander und miteinander lernen, ist Ziel des kooperativen Lernens.

3.4.2 Grundprinzip des kooperativen Lernens

Das Grundprinzip des kooperativen Lernens, das sich in allen weiter unten vorgestellten Methoden wiederfindet, ist der Dreischritt „Denken – Austauschen – Präsentieren“, auch bekannt als „Think – Pair – (Square) – Share“. Die einzelnen Phasen sind klar voneinander abzugrenzen, was sich zu Beginn oft schwierig gestaltet.

Im ersten Schritt setzt sich jede Schülerin bzw. jeder Schüler individuell mit der Problemstellung auseinander. Das eigenständige Denken in Einzelarbeit ermöglicht ein dem eigenen Arbeitstempo angepasstes Durchdringen der Bildungsinhalte. Noch nicht sehr mit dem kooperativen Lernen vertrauten Schülerinnen und Schülern mag es zunächst schwerfallen, selbst den Versuch einer Lösung zu wagen und bei auftretenden Problemen nicht vorzeitig aufzugeben.

Im zweiten Schritt werden die Arbeitsergebnisse der ersten Phase ausgetauscht, diskutiert, ggf. korrigiert und ergänzt. Die erste Austauschphase kann in Partnerarbeit erfolgen, um so die Arbeit in der Kleingruppe vorzubereiten. Dieser Schritt gibt den Lernenden Sicherheit durch kommunikatives Durchdringen des Sachverhaltes.

Nach dieser vertieften Auseinandersetzung mit der Aufgabenstellung folgt im dritten Schritt die Präsentation der Gruppenergebnisse vor der gesamten Lerngruppe. Die Schülerinnen und Schüler werden erneut aktiviert, weil jeder davon ausgehen muss, dass er einen aktiven Part übernimmt.

3.4.3 Methoden kooperativen Lernens

Im Folgenden werden ausgewählte Methoden kooperativen Lernens beschrieben, die zusammengekommen als kleine Methodensammlung zu verstehen sind, aber kein Methodenhandbuch ersetzen sollen. Die Materialien können wie lose Karteikarten mit in den Unterricht genommen werden, um Ideen der Unterrichtsgestaltung auszuprobieren oder bereits vorliegende Erfahrungen wieder in Erinnerung zu rufen. Die vorgestellten Methoden eignen sich für alle Altersgruppen und lassen sich nicht nur im unterrichtlichen Kontext, sondern auch im Zusammenhang mit der Durchführung ganztägiger Angebote anwenden.

Als Einstieg ins kooperative Lernen bieten sich *Kopfkino* und *Hörprobe*, sowie das unter der Methode *Lesekarussell* als Tipp kurz beschriebene *wechselseitige Lesen und Zusammenfassen* an. Das *Lesekarussell* bzw. die Methode des *reziproken Lesens*, das *Partnerpuzzle*, die *Placemat-Methode* mit *Galeriegang* und das *Gruppenpuzzle* hingegen sind komplexer und anspruchsvoller.

3.5 Fazit

Landesweit entwickeln sich viele Halbtagschulen weiter zu Ganztagschulen. Jede Schule durchläuft ihren eigenen Schulentwicklungsprozess. Allen gemein ist jedoch das globale Ziel, die Lehr- und Lernkultur dahingehend weiterzuentwickeln, dass Schule sich den bildungs- und gesellschaftspolitischen Veränderungen stellt, in der Absicht, der Heterogenität der Schülerschaft Rechnung zu tragen und Kinder und Jugendliche durch individuelle Förderung bestmöglich auf das spätere Leben vorzubereiten.

Bevor eine Schule Ziele und Maßnahmen für den Veränderungsprozess formuliert, ist eine Ist-Standsanalyse angeraten, die erfasst wo die Schule steht und wohin sie sich entwickeln will. In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage, wofür und wie die Schule das „Mehr an Zeit“ nutzen will.

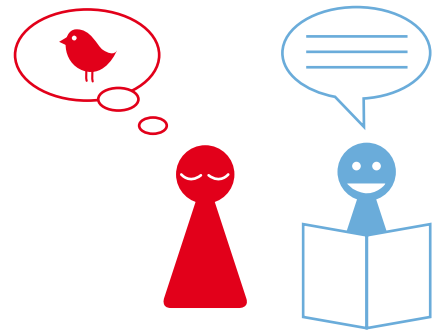
Die damit verbundene Frage nach einer veränderten Taktung wird ebenso wie die einer veränderten Unterrichtsgestaltung mit hohem Aktivierungsgrad der Schülerinnen und Schüler zu den meistgestellten gehören. In diesem Beitrag wird deutlich, dass beide Überlegungen selten isoliert zu betrachten sind.

Die vorgestellten Modelle und Methoden können beide Themenbereiche nur „anreißen“. Sie werden beschrieben, um die Motivation zu wecken, schulische Veränderung aktiv mit zu gestalten. Weiterführende Literaturempfehlungen sind dem hinteren Teil des Heftes zu entnehmen.

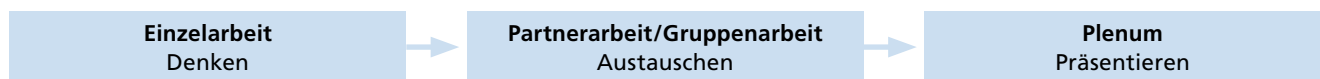
Das Kopfkino

Kommentar

Diese Methode, die durch geeignete Impulse Bilder im Kopf entstehen lässt, eignet sich zur Wiederholung oder zur Reflexion, um sich an Gelerntes oder Erlebtes zu erinnern. Arbeitsergebnisse aus einer vorherigen Lernsituation können auf diese Weise unter Aktivierung aller Schülerinnen und Schüler schnell und effektiv wiederholt werden.



Verlauf: Dreischritt



Phase 1: Einzelarbeit

Die Schülerinnen und Schüler schließen die Augen. Die Lehrkraft trägt einen Text vor oder gibt einen Impuls, der Bilder bzw. einen Film vor dem inneren Auge entstehen lässt.

Phase 2: Partnerarbeit

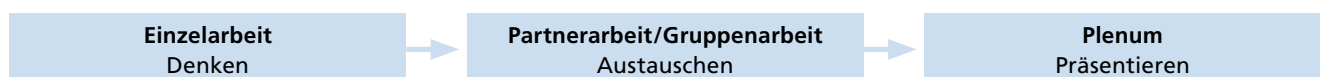
Zwei Schülerinnen oder Schüler arbeiten zusammen und tauschen ihre „Bilder“ bzw. „Filme“ aus. Schüler A erzählt Schüler B, was er gesehen, erlebt oder verstanden hat. Schüler B unterbricht Schüler A dabei nicht, sondern hört aufmerksam zu. Dann stellt Schüler B Schüler A seine „Bilder“ oder seinen „Film“ vor.

Die Hörprobe

Kommentar

Mit Hilfe der Hörprobe werden die individuellen „Bilder“ oder „Filme“ der beiden Partnerinnen bzw. Partner der gesamten Lerngruppe präsentiert.

Verlauf: Dreischritt



Phase 3: Plenum

Es wird ein Stuhlkreis gebildet. Schüler B setzt sich und bekommt „eine rote Karte“ in die Hand. Schüler A stellt sich hinter Schüler B und berichtet dem Plenum, was er von Schüler B gehört hat. Dieser kann, wenn sein Partner etwas Falsches oder Ungenaues sagt, mit der roten Karte Einspruch erheben und korrigieren, ggf. auch Fehlendes ergänzen. Danach tauschen die Partner Plätze und Rollen.

Zeitbedarf

pro Partner-Vortrag eine Minute,
5 bis 7 Minuten für die Präsentation im Plenum

Materialien

rote Karten



Das Lesekarussell

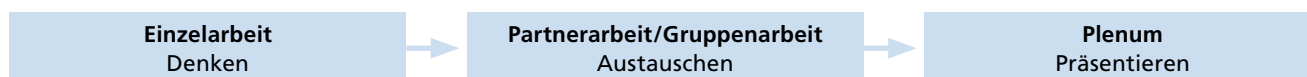
Kommentar

Das zentrale Medium einer Bildungsgesellschaft und einer Bildungseinrichtung wie der Schule ist der Text. Einen Text lesen, heißt jedoch noch nicht, ihn auch zu verstehen. Verstehen entsteht erst durch eine bewusste und aktive Interaktion zwischen Leser und Text. An dieser Stelle setzen kooperative Texterschließungsstrategien an, mit Hilfe derer Schülerinnen und Schüler zu kompetenten Lesern werden.

Die Methode Lesekarussell ist eine Texterschließungsstrategie, mit Hilfe derer die Schülerinnen und Schüler angeregt werden, sich über einen Text auszutauschen. Nach einer individuellen Lesephase stehen Fragen zum Text und das Zusammenfassen von Inhalten im Mittelpunkt. Nach Ablauf des gesamten Verfahrens sollte jedes Gruppenmitglied in der Lage sein, den Inhalt der Textvorlage mit eigenen Worten wiederzugeben.

Tipp: Die einfachste kooperative Arbeitsform ist die Texterschließung in Partnerarbeit. Diese Methode kann vor allem bei jüngeren Kindern oder wenig geübten Leserinnen und Lesern als Vorbereitung auf das Lesekarussell eingesetzt werden. Dabei liest – nach einer individuellen Lesephase – einer der Partner den ersten Abschnitt leise vor, der Zuhörer wiederholt im nächsten Schritt das Gehörte mit den eigenen Worten, woraufhin der Vorleser prüft, ob die Zusammenfassung den Textinhalt angemessen wiedergibt. Anschließend werden die Rollen getauscht.

Verlauf: Dreischritt



Es werden Vierergruppen gebildet. Jedes Gruppenmitglied übernimmt eine Aufgabe,

- Vorleser (A),
- Fragensteller (B),
- Fragenbeantworter (C),
- und Zusammenfasser (D),

die nach jedem Textabschnitt wechselt. Die Aufgaben sind durch Rollenkarten klar zugewiesen.

Alternativ kann statt der Rollenkarten auch ein Lesestern eingesetzt werden. In jeder Zacke eines Sternes ist eine Rolle notiert. Der Stern wird nach jeder Leserunde um 90 Grad gedreht, so dass jeder Schüler bzw. jede Schülerin durch die auf sie/ihn zuweisende Spitze ihre/seine Rolle zugewiesen bekommt.

Um sich den Text nachhaltig zu erschließen, gehen die Schülerinnen und Schüler in mehreren, deutlich strukturierten Schritten vor:

Schritt 1: Jeder liest einen Abschnitt leise für sich.

Schritt 2: Schüler A liest den ersten Abschnitt leise, deutlich und betont vor.

Die Schüler B, C und D hören aufmerksam zu.

Schritt 3: Schüler B stellt Fragen zu dem Text.

Schritt 4: Schüler C beantwortet die Fragen.

Schritt 5: Schüler D findet für den Textabschnitt eine Überschrift oder Schlüsselbegriffe.

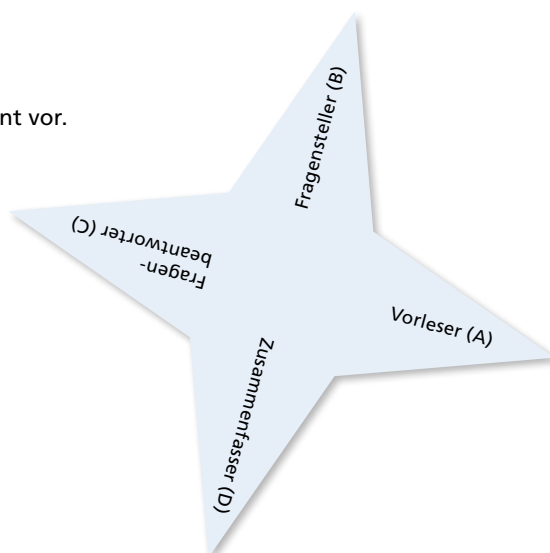
Schritt 6: Alle Gruppenmitglieder notieren das Ergebnis von Schritt 5.

Zeitbedarf

Je nach Umfang des Textes 15 bis 45 Minuten

Materialien

Rollenkarten oder Lesestern



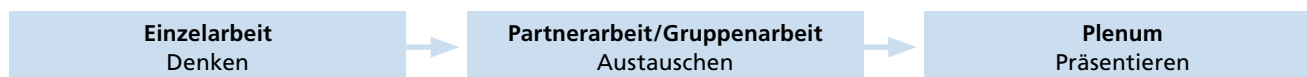
Das reziproke Lesen

Kommentar

Das reziproke Lesen ist eine Methode bzw. Arbeitstechnik zur gemeinsamen Texterschließung in einer Arbeitsgruppe. Im Vergleich zum Lesekarussell ist das reziproke Lesen in der Gruppe komplexer und anspruchsvoller. Wie auch beim Lesekarussell erhalten die Schülerinnen und Schüler einer Gruppe verschiedene Teilaufgaben, die sie bei der gemeinsamen Besprechung eines zunächst in Einzelarbeit gelesenen Textabschnitts übernehmen.

Tipp: Aufgrund des höheren Anforderungsniveaus sollten die einzelnen Kompetenzen, die zum reziproken Lesen benötigt werden, vorab mit den Schülerinnen und Schülern eingeübt werden.

Verlauf: Dreischritt



Es werden Vierergruppen gebildet. Die Gruppenbildung kann geplant oder zufällig erfolgen. Unter Zuhilfenahme beispielsweise eines Kartenspiels lässt sich der zufällige Gruppenbildungsprozess spielerisch auflockern. Alle Teilnehmerinnen bzw. Teilnehmer mit Karten gleicher Wertigkeit (beispielsweise alle Asse) finden sich in einer Gruppe zusammen.



Phase 1: Einzelarbeit

Zunächst ist ausreichend Zeit einzuplanen, um jedem Gruppenmitglied zu ermöglichen, sich die jeweiligen Textabschnitte still im eigenen Lesetempo zu erschließen.

Phase 2: Gruppenarbeit

- Schüler A erhält den Auftrag, den gelesenen Text zusammenzufassen. Die anderen Gruppenmitglieder überlegen, ob die Zusammenfassung gelungen ist oder ob noch Ergänzungen und eventuelle Korrekturen notwendig sind, um die Kernaussagen des Abschnittes zu erfassen.
- Schüler B formuliert Fragen, die von den anderen Gruppenmitgliedern beantwortet werden.
- C identifiziert schwierige Textstellen, die noch nicht genügend berücksichtigt wurden und fordert zur Erläuterung unklarer Begriffe auf. Die Schülerinnen und Schüler klären einzelne Aussagen oder Wortbedeutungen selbstständig. Verständnislücken werden so im Dialog zwischen den Gruppenmitgliedern geschlossen.
- Schüler D stellt Vermutungen über den Inhalt des folgenden Abschnitts an.

Die Aufgaben rotieren im Uhrzeigersinn, wobei auch der nächste Durchgang mit der Einzelarbeit beginnt.

Tipp: Das oben genannte Kartenspiel kann als Rollenkarten weitere Verwendung finden, indem die Kartenfarbe mit einer Rolle belegt wird (Kreuz: Fragensteller, Pik: Zusammenfasser, ...)



Zeitbedarf

Zeitaufwand: je nach Jahrgang und Komplexität der Aufgabe zwischen 30 und 60 Minuten.

Materialien

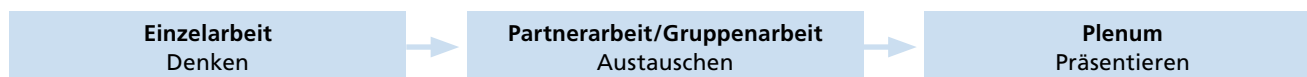
ggf. Kartenspiel

Das Partnerpuzzle

Kommentar

Bei dieser Methode arbeiten zwei Paare eng zusammen. Das Reizvolle dieser Methode ist, dass sich Phasen des Wissenserwerbs mit Phasen der Wissensvermittlung abwechseln und jede Schülerin bzw. jeder Schüler einerseits die Rolle des Lernenden, andererseits die Rolle des Lehrenden einnimmt. Nach Ablauf des Verfahrens sollte jede Partnerin bzw. jeder Partner in der Lage sein, die Kernaussagen des arbeitsteilig bearbeiteten Textes wiederzugeben.

Verlauf: Dreischritt



Phase 1: Wissenserwerb

Schritt 1: individuelle Texterschließung

Jede Partnerin bzw. jeder Partner liest den eigenen Textteil, notiert sich die Kerngedanken und visualisiert die Schlüsselwörter.



Schritt 2: kooperative Texterschließung

Die beiden Partner, die denselben Text bearbeitet haben, tauschen die eigenen Kerngedanken mit denen der Partnerin bzw. des Partners aus. Anschließend klären sie gemeinsam, welche Kernaussagen sie den beiden aus der anderen Partnergruppe mitteilen wollen.



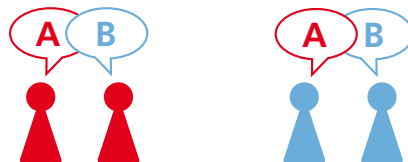
Phase 2: Wissensvermittlung

Jetzt kommt eine Partnerin bzw. ein Partner aus Gruppe A mit einer Partnerin bzw. einem Partner aus Gruppe B zusammen. Jeder stellt die Kerngedanken seines Textteils den anderen vor. Der Zuhörende notiert sich die wichtigsten Informationen.



Phase 3: „Doppelter Boden“ - Wiederholung und Vertiefung

Jeder kehrt wieder zu seinem ursprünglichen Partner, der den gleichen Textteil gelesen hat, zurück. Beide können sich wechselseitig fragen, was sie in der Vermittlungsphase nicht richtig verstanden haben und so letzte Wissenslücken schließen.



Zeitbedarf

Ca. 30 Minuten insgesamt, davon

- 8 Min. für die individuelle Texterschließung
- 8 Min. für die kooperative Texterschließung,
- 10 Min. für die Vermittlungsphase und
- 5 Min. für den „doppelten Boden“.

Materialien

Keine

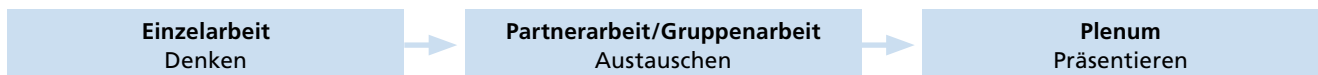
Methode Placemat

Kommentar

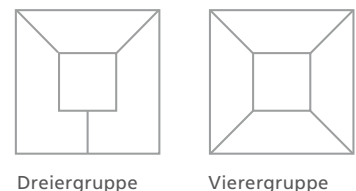
Placemat ist eine Unterrichtsmethode, die dem Schreibgespräch ähnelt. Der Name Placemat bedeutet Tischdeckchen und bezieht sich auf die Form des dabei verwendeten Arbeitsblattes.

Bei der Placemat-Methode handelt es sich um ein Verfahren, bei dem – unter Nutzung einer grafischen Struktur – kooperative Arbeitsabläufe strukturiert und Arbeitsergebnisse verschiedener Personen zusammengeführt werden. Damit liefert sie die Möglichkeit, sowohl die individuellen Arbeitsergebnisse als auch Ergebnisse der Gruppe festzuhalten. Diese Methode eignet sich sehr gut im Sinne eines Brainstormings zum Einstieg in ein Thema, um Vorerfahrungen zu aktivieren. Durch den Dreischritt werden zunächst viele Ideen zusammengetragen, ohne dass der Ideenfluss des einzelnen durch Diskussion und Bewertung vorzeitig gestoppt wird.

Verlauf: Dreischritt



Die Schülerinnen oder Schüler finden sich zu Dreier- oder Vierergruppen zusammen. Jede Gruppe erhält ein vorbereitetes Blatt (s. Abb.), auf dem in der Mitte ein großer Kasten und zum Rand drei bzw. vier Felder aufgezeichnet sind. Das Blatt liegt in der Mitte eines Tisches, die Schülerinnen und Schüler platzieren sich um den Tisch.



Phase 1: Einzelarbeit

Jedes Gruppenmitglied entwickelt in der vorgegebenen Zeit seine Gedanken und/oder Ergebnisse zu der vorgegebenen Fragestellung und notiert diese in dem eigenen Feld. Es können auch Fragen oder Widersprüche notiert werden.

Phase 2: Gruppenarbeit

Anschließend tauschen die Gruppenmitglieder ihre individuellen Notizen mit den anderen Gruppenmitgliedern aus. Dazu wird das Blatt im Uhrzeigersinn gedreht und jeder liest, kommentiert, erweitert und ergänzt die Ausführungen in einer vorgegebenen Zeit. Dies wird sooft wiederholt, bis die Gruppenmitglieder ihre ursprünglichen Notizen wieder vor sich haben.

Nun einigen sich die Gruppenmitglieder auf zwei oder drei zentrale Aussagen, die als Gruppenergebnis in der Mitte des Placements notiert werden. Dabei ist es wichtig, dass die individuellen Gedanken berücksichtigt werden und zugleich ein Konsens gefunden wird, der die Meinung der Gruppe widerspiegelt.

Phase 3: Plenum

In der dritten Phase werden nun die Ergebnisse der Gesamtgruppe vorgestellt. Die Aufzeichnungen im Mittelfeld sind Grundlage der Präsentation. Für die Auswertung der Ergebnisse eignet sich der im Folgenden beschriebene Galeriegang im Besonderen.

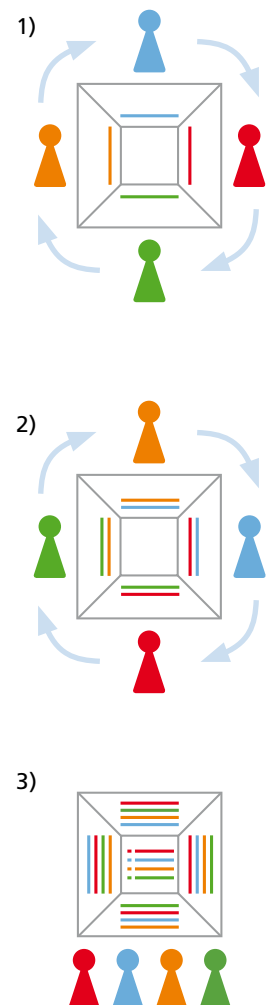
Zeitbedarf

Je nach Alter der Lernenden, Anzahl der Gruppen und Komplexität der Aufgaben ca. zwischen 20 und 60 Minuten (Einzelarbeit: 2 – 5 Min., Gruppenarbeit: 10 Min., Vorstellen im Plenum: 5 Min. bei arbeitsgleichen Aufgabenstellungen, bei unterschiedlichen Aufgabenstellungen erhöht sich der Zeitbedarf).

Tipp: Ein Zeitwächter erleichtert das Einhalten der vereinbarten Zeitvorgaben.

Materialien

Gruppentische, Rastervorlage (s. Abb.), Stifte

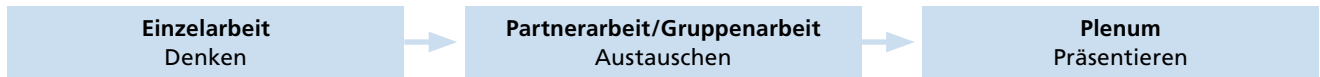


Methode Galeriegang

Kommentar

Ein Galeriegang dient der Begutachtung, Durchdringung und Reflexion unterschiedlicher Gruppenergebnisse. Alle Teilnehmerinnen und Teilnehmer gehen durch die Galerie und informieren sich über die Ergebnisse der anderen Gruppen.

Verlauf: Dreischritt



Phase 1: Gruppenarbeit

In Gruppen haben Schülerinnen und Schüler eine Aufgabe bearbeitet. Nun erstellen sie gemeinsam Plakate zur Präsentation, die wie in einer Galerie ausgestellt werden.

Phase 2: Präsentation – „jeder präsentiert“

Es werden neue Gruppen gebildet. Da kann unter Zuhilfenahme von farbigen Klebepunkten geschehen. Bei Arbeitsbeginn erhält jede Gruppe Klebepunkte in unterschiedlichen Farben, einen Klebepunkt für jedes Mitglied. In den neu zu bildenden Gruppen finden sich dann alle Mitglieder mit Punkten gleicher Farbe zusammen. Auf diese Weise wird sicher gestellt, dass in den neu gebildeten Gruppen je ein Mitglied aus jeder Gruppe vertreten ist.

Die neu gebildeten Gruppen gehen von Plakat zu Plakat. Derjenige, der das zu betrachtende Plakat mit entworfen hat („Hausherr“), präsentiert den anderen Gruppenmitgliedern das Ergebnis einer Gruppe. Nach einer bestimmten, vorher festgelegten Zeit wechselt die ganze Gruppe zum nächsten Plakat.

Tipp: Je mehr Gruppen bei arbeitsteiliger Aufgabenstellung Ergebnisse präsentieren, umso schwieriger wird es für die Schülerinnen und Schüler, die Ergebnisse in der folgenden Phase zusammenzustellen. Es kann daher sinnvoll sein, größere Klassen beim Galeriegang zu teilen.

Phase 3: Einzelarbeit

In Einzelarbeit fasst jeder Lernende abschließend mit Hilfe seiner Notizen die Ergebnisse zusammen und dokumentiert sie ggf. im Lerntagebuch.

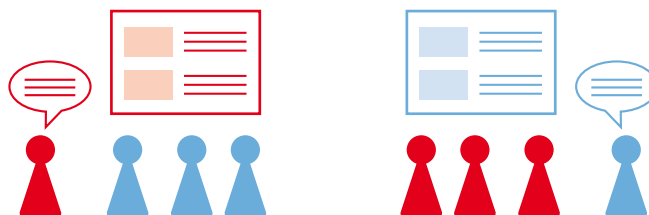
Zeitbedarf

Mindestens 5 Minuten pro Präsentation, dabei ist in den Blick zu nehmen, dass genügend Zeit für Rückfragen und Notizen zur Verfügung steht.

Tipp: Es hat sich bewährt, das Ende einer Präsentation durch den Zeitnehmer eine Minute vor Ablauf der Zeit anzukündigen.

Materialien

- Stellwände
- ggf. Tische
- Informationsmaterial



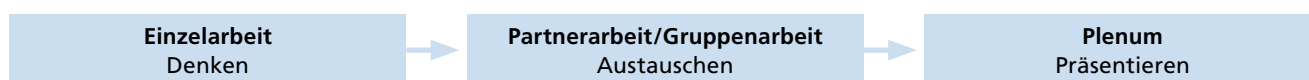
Methode Gruppenpuzzle

Kommentar

Diese Methode ist ein sehr effektives Verfahren, komplexe Inhalte arbeitsteilig für die ganze Lerngruppe aufzubereiten. Das Interessante an dieser Vorgehensweise ist, dass alle Schülerinnen und Schüler an der Weitergabe und dem Austausch der Gruppenergebnisse beteiligt sind und nicht nur einzelne wie bei einem klassischen Vortrag bzw. einer Ergebnispräsentation.

Es handelt sich um eine Variante der Gruppenarbeit, bei der ein Thema, untergliedert in mehrere Teilthemen, in mehreren Schritten in jeweils neu zusammengesetzten Kleingruppen erarbeitet wird. Dabei wird zwischen den Stammgruppen (als Ausgangsgruppen) einerseits und aus Experten zusammengesetzte Gruppen andererseits unterschieden. Bei Einführung dieser Methode ist es wichtig, die Raumfrage für die jeweiligen Gruppen vorab zu klären und für die Länge der jeweiligen Phasen klare Zeitvorgaben zu machen.

Verlauf: Dreischritt



Phase 1: Erarbeitung I (Stammgruppe)

Die der Gruppe gestellten Aufgaben werden zunächst allein erarbeitet, dann in der eigenen Gruppe abgeglichen. Es ist sicher zu stellen, dass jedes Gruppenmitglied die Arbeitsergebnisse so weit durchdrungen hat, dass es die Ergebnisse anderen vermitteln kann.

Folgende Fragen für die Hand der Schülerin bzw. des Schülers sind hilfreich:

- Welche zentralen Informationen benötigen die anderen Gruppen?
- Wie sollen diese vermittelt werden (Methode, Kontrollfragen, Hilfsmittel, Zeit)?
- Ist eine angemessene Ergebnissicherung (Merksätze, Visualisierung) sichergestellt?

Phase 2: Erarbeitung II (Expertengruppen)

Nun werden die Ergebnisse der Stammgruppen untereinander ausgetauscht, indem jedes Mitglied einer Stammgruppe den anderen Mitgliedern der neuen Gruppe die Arbeitsergebnisse aus der ersten Arbeitsphase vorstellt. Diese neuen Gruppen, auch Expertengruppen genannt, werden folgendermaßen gebildet:

Aus den Stammgruppen

Gruppe A	Gruppe B	Gruppe C	Gruppe D	Gruppe E
1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5

werden jetzt Expertengruppen.

Gruppe A	Gruppe B	Gruppe C	Gruppe D	Gruppe E
1 1 1 1 1	2 2 2 2 2	3 3 3 3 3	4 4 4 4 4	5 5 5 5 5

Die Gruppen können mit Hilfe von farbigen Klebepunkten – wie beim Galeriegang beschrieben – gebildet werden: Auf diese Weise wird sicher gestellt, dass in den neu gebildeten Expertengruppen je ein Mitglied aus jeder Stammgruppe vertreten ist.

Phase 3: Vermittlungsphase (Stammgruppe)

In der Stammgruppe werden die Ergebnisse des Austausches in der Expertengruppe zusammengetragen. Experte A1 stellt seine Informationen der Gruppe vor, die Experten A2, A3, A4 und A5 folgen entsprechend.

Phase 4: Ergebnispräsentation

Vor der Großgruppe werden die Ergebnisse der Arbeitsschritte 1 bis 3 vorgetragen. Teilgebiete werden hier zu einem Ganzen zusammengeführt. Anschließend bietet es sich an, in einem offenen Gespräch die inhaltlichen Ergebnisse und das methodische Vorgehen auszuwerten, um abschließend zu überlegen, ob sich Verbesserungspotentiale ergeben.

Zeitbedarf

Je nach Schwierigkeitsgrad der arbeitsteiligen Aufgaben und Umfang der Präsentation mindestens 60 Minuten.

Materialien

- Klebpunkte zur Gruppenbildung
- ggf. Moderationskoffer zur Vorbereitung der Ergebnispräsentation
- ggf. Flipchart und/oder Stellwände

4 Aus der Praxis für die Praxis

4.1 Georg-Christoph-Lichtenberg-Gesamtschule Göttingen: Umgang mit (Haus-)Aufgaben: Hausaufgaben gehören in die Schule

Name der Schule	Georg-Christoph-Lichtenberg-Gesamtschule Göttingen
Kontakt Daten	Schulweg 22 37083 Göttingen igs@goettingen.de
Ansprechpartner	Schulleiter Wolfgang Vogelsaenger
Schulform	Integrierte Gesamtschule, gebundener Ganztag
Schulgröße	1500 Schülerinnen und Schüler, 140 Lehrerinnen und Lehrer
Umfeld	Mittelstadt, bürgerlich
Problem, „Stein des Anstoßes“	Die Ungleichheit schulischer Chancen liegt unter anderem auch darin, dass nicht alle Eltern ihren Kindern bei den Hausaufgaben helfen können. Verantwortlich für Wiederholungs- und Übungsprozesse ist die Schule, nicht das Elternhaus oder Nachhilfelehrer.
Ziel	Elternhäuser und Nachhilfeeinstitute möglichst hausaufgabenfrei zu halten
Maßnahmen	Pro Tag möglichst eine Arbeits- und Übungsstunde (A&Ü), in der die (Haus-)Aufgaben erledigt werden
Beschreibung des Veränderungsweges	Die A&Ü-Stunden waren von Beginn an Teil des Schulkonzeptes
Durchführung	Möglichst täglich, mindestens aber an drei Tagen ist im Stundenplan eine A&Ü-Stunde ausgewiesen. In allen Klassen hängt ein A&Ü-Brett, an dem Spalten für die Hausaufgabenfächer vorgesehen sind. Die Kollegen und Kolleginnen hängen für ihre Fächer Aufträge an diese Tafel, die in einem bestimmten Zeitraum allein oder in der Gruppe zu bearbeiten sind.
Evaluation	Alle erledigten Aufträge werden in einem Ordner abgeheftet und gelegentlich nachgesehen. In einer Erledigt-Tabelle werden erledigten Aufgaben abgehakt.
Stolpersteine	Regelmäßige Kontrolle der Aufträge. Im Ganztagsbudget müssen Stunden dafür vorgesehen sein. Sollte dies nicht der Fall sein, müssen einzelne Fächer jeweils eine Stunde an den A&Ü-Bereich abgeben.
Gelingensbedingungen	Alle Kolleginnen und Kollegen müssen regelmäßig Aufträge geben und die Arbeitsergebnisse der Schülerinnen und Schüler nachsehen. Art und Umfang der Aufträge müssen abgestimmt werden. Während der Stunden müssen sich die Kolleginnen und Kollegen aktiv einbringen.
Fazit (1 Satz)	A&Ü-Stunden sind sehr geeignet, das Elternhaus von Hausaufgaben zu entlasten und auch den Schülerinnen und Schülern eine Chance zu geben, erfolgreich in Schule zu sein, die nicht auf häusliche Unterstützung bauen können.

4.2 Gymnasium Neue Oberschule Braunschweig:

Veränderung des Stundentaktes an einem Ganztagsgymnasium

Umsetzung und Bedeutung für eine veränderte Lehr- und Lernkultur

Name der Schule	Gymnasium Neue Oberschule
Kontaktdaten	Beethovenstrasse 57 38106 Braunschweig neue.oberschule@braunschweig.de
Ansprechpartner	Schulleiter Marten Kohfahl
Schulform	Gymnasium
Schulgröße	900 Schülerinnen und Schüler
Umfeld	Einzugsgebiet der Schule ist ein Stadtviertel mit hohem Anteil an Akademikerfamilien.
Problem, „Stein des Anstoßes“	Wechsel von G9 zu G8; Wie kommen wir mit der erhöhten „Stundenzahldichte“ zurecht?
Ziel	Beruhigung des Schulalltages
Maßnahmen	<ul style="list-style-type: none"> • Wechsel von 45-Minuten-Stunden auf ein „reines“ 90-Minutenmodell in allen (!) Jahrgangsstufen • verändertes Lernen und Arbeiten im Unterricht.
Beschreibung des Veränderungsweges	<ol style="list-style-type: none"> 1. Problemanalyse innerhalb des Kollegiums (Schuljahresbeginn 2008/2009) Die Veränderung von äußeren Bedingungen (Wegfall der OS, Wechsel von G9 auf G8) hat Unruhe und Unzufriedenheit in den Schulalltag von Lehrkräften, Schülerinnen und Schülern sowie Eltern gebracht. 2. Lösungsansatz innerhalb des Kollegiums Eine Veränderung der schulinternen Situation durch eine andere Rhythmisierung wird gewünscht. 3. Ganztägige SchiLF am 16.4.2009 Durchführung erfolgt gemeinsam mit Schülerinnen und Schülern sowie Eltern. Die Vor- und Nachteile einer veränderten Rhythmisierung wurden vorgestellt. Am Ende stand die Entscheidung, die Länge der Schulstunden zu verändern, ein Meinungsbild favorisierte die 90 Minuten-Variante. 4. Der Schulvorstand verzichtet auf sein Vorschlagsrecht einer konkreten Maßnahme, um der Gesamtkonferenz die volle – und schnelle – Entscheidung zu ermöglichen. 5. Entscheidung der Gesamtkonferenz Ende des Schuljahres 2008/2009 Von den unterschiedlichen Möglichkeiten wird die Umsetzung des 90 Minuten-Modells für alle Fächer und alle Schuljahrgänge beschlossen.
Durchführung	Mit Beginn des Schuljahres 2009/2010 wurde der 90 Minuten-Takt eingeführt. Gleichzeitig wurden die Unterrichtsmethoden auf den veränderten Zeittakt eingestellt: Weniger Frontalunterricht, mehr Gruppenarbeit und eigenständiges Lernen. Unterschiedliche Methoden wurden zwischen den Lehrkräften diskutiert und ausgetauscht.



<p>Evaluation (Ende des Schuljahres 2009/10)</p>	<p>Arbeiten und Lernen im Unterricht:</p> <ul style="list-style-type: none"> • eigenständiges Arbeiten • mehr Möglichkeiten der Differenzierung; auch individuelleres Helfen • größere Praxis- und Übungsphasen • mehr Ruhe und effektivere Lernzeit • mehr Zeit (u. a. für komplexere Methoden, aber auch für Versuche in wissenschaftlichen Fächern) • Variieren der Sozialformen durch kooperatives Lernen: Partnerarbeit, Gruppenarbeit, Plenum • In Klasse 5 und 6 werden Bewegungs- und Entspannungsspiele, Singen und Musik zur Förderung der Konzentration eingesetzt • höhere Effizienz in der häuslichen Nachbereitung <p>Pausen, Pausennutzung und sonstige Regelungen zu Bedürfnissen, wie beispielsweise Essen und Trinken:</p> <ul style="list-style-type: none"> • mehr Flexibilität <p>Entlastung der Schülerinnen und Schüler sowie der Lehrkräfte:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Das selbstständige Arbeiten hat zugenommen • Ruhe für die Bearbeitung von Aufgaben • Intensivität einzelner Fächer: Es ist ein tieferer Einstieg in Themen möglich, auch die meisten Fremdsprachenlehrerinnen und -lehrer möchten nicht zum 45 Minuten-Takt zurückkehren, da die Vorteile der 90 Minuten-Einheiten überwiegen • weniger Hausaufgaben • weniger Bücher und Materialien, leichtere Ranzen • Es ist über den ganzen Tag gesehen ruhiger und weniger hektisch
<p>Stolpersteine</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Akzeptieren der Veränderung des Lehrens und Lernens • Im Krankheitsfall fällt der gesamte Fachunterricht der Woche aus • Ein Vertretungsstundenkonzept wurde entwickelt, ist in der Umsetzung aber unterschiedlich erfolgreich
<p>Gelingensbedingungen</p>	<p>Der Leidensdruck war groß genug! Der Anstoß kam aus dem Kollegium und wurde nicht durch die Schulleitung vorgegeben. Gute Vorbereitung und Einbeziehung aller Beteiligten bei der Entscheidung für den 90-Minuten-Takt.</p>
<p>Fazit (1 Satz)</p>	<p>Eine notwendige, wichtige und richtige Entscheidung</p>

4.3 Albert-Schweitzer-Schule Hannover:

Der Weg zu Qualitätsstandards für die Wochenplanarbeit als Ansatz der Binnendifferenzierung im Primarbereich


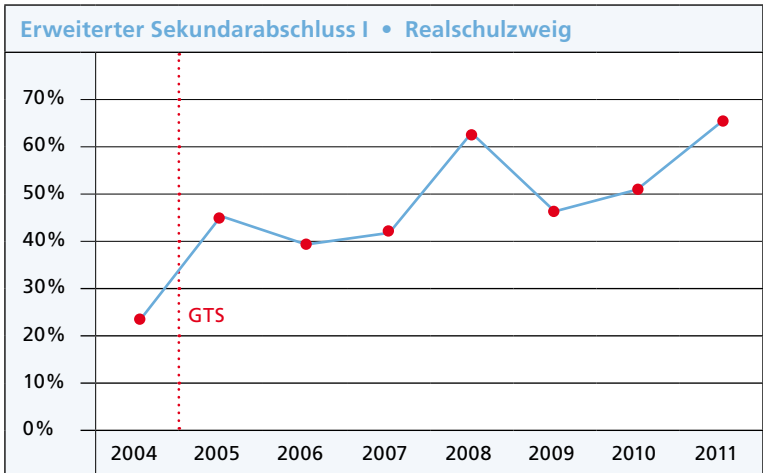
Name der Schule	Albert-Schweitzer-Schule
Kontaktdaten	Liepmanstraße 6 30453 Hannover albert-schweitzer-schule@hannover-stadt.de
Ansprechpartner	Schulleiterin Beatrix Albrecht
Schulform	Grundschule
Schulgröße und Umfeld	Die Albert-Schweitzer-Schule ist eine teilweise offene Ganztagsgrundschule in einem sozial benachteiligten Stadtteil Hannovers. Von den 340 Schülerinnen und Schülern haben ca. 70% einen Migrationshintergrund. Seit August 2011 ist der Ganztags für alle Kinder an vier Tagen in der Woche bis 15.00 Uhr verpflichtend.
Problem, „Stein des Anstoßes“	Wochenplanarbeit ist seit Jahren fester Bestandteil des Unterrichts im Primarbereich der Grundschulen. Durch die Rhythmisierung des Ganztags, den Wegfall der Hausaufgaben und einen kritischen Blick auf den Förderunterricht stellte sich die Frage, an welcher Stelle des Tages können Kinder eigenständig, individuell und nachhaltig Kompetenzen und Wissen erwerben. Kann die bisherige Wochenplanarbeit diesen Ansprüchen überhaupt gerecht werden?
Ziel	Ziel ist es langfristig, die Wochenplanarbeit für alle Jahrgänge verbindlich zu gestalten. Dazu gehören feste Zeiten im Stundenplan, eine verbindliche inhaltliche Abstimmung in und zwischen den Jahrgängen im Hinblick auf Methodenkompetenz, Lerninhalte, einzusetzendes Material und Formen der Lerndokumentation. Außer den festen Zeiten für Wochenplanarbeit ermöglicht die Arbeit in größeren Lernblöcken auch Angebote im Wochenplan, bei denen die Kinder ganz individuellen Neigungen und Interessen ihren Fähigkeiten entsprechend nachgehen können, wie z. B. durch Lernwerkstattarbeit oder in projektorientierten Lernangeboten.
Maßnahmen	Der Prozess, die Qualität der Wochenplanarbeit nachhaltig zu verbessern und sie sinnvoll in den Schulalltag zu integrieren, ist sehr komplex und benötigt deshalb viel Zeit.
Beschreibung des Veränderungsweges, der Durchführung und Evaluation	Um einen neuen Blick auf die eigene Alltagsroutine zu bekommen, haben Lehrkräfte an zwei Langzeitfortbildungen zur Verbesserung der Unterrichtsqualität und für Deutsch als Zweit- bzw. Bildungssprache teilgenommen. Beide Fortbildungen haben wesentliche Impulse gegeben, um Arbeitsweisen, Lerninhalte und Arbeitsmaterialien neu bewerten zu können. Bei der Neugestaltung des Stundenplans werden tägliche Zeiten für die Wochenplanarbeit festgelegt und darüber hinaus Lernblöcke im Wochenverlauf bestimmt, die klassenübergreifend projektartig gestaltet werden. Die Ausgestaltung dieser Zeiten werden zunächst den jeweiligen Jahrgangsteams überlassen mit der Bitte, verschiedene Materialien, Arbeits- und Übungsformen und Angebote auszuprobieren und diese kritisch zu



	<p>bewerten. Die Rückmeldungen aus den Jahrgangsteams werden an die Steuergruppe weitergeleitet, die in diesem Prozess zunächst unterstützende Funktionen wahrnimmt, z. B. im Hinblick auf Verbesserung der Rahmenbedingungen, bei Bedarf inhaltliche Impulse gibt bzw. gute Ideen und auch negative Erfahrungen sammelt, auswertet und für alle Teams zur Verfügung stellt. Wegen des hohen Anteils von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache und Schülerinnen und Schülern aus bildungsfernen Elternhäusern ist dem Einsatz der Sprache im Rahmen der Wochenplanarbeit ein besonderes Augenmerk zu widmen, damit eigenverantwortliches Lernen nicht an mangelnder sprach- bzw. bildungssprachlicher Kompetenz scheitert. Mit den praktischen Erfahrungen sollen zukünftig auch unsere schuleigenen Lehrpläne überarbeitet und Standards für die Wochenplanarbeit/selbstgesteuerte Lernzeit festgelegt werden. Die Motivation des Kollegiums, in diesem Bereich zu arbeiten, ist sehr hoch.</p>
Stolpersteine	<p>Leider findet sich im schulischen Alltag einer Ganztagschule kaum Zeit für gemeinsame intensive Arbeitsphasen der Kolleginnen und Kollegen. Das Lernmaterial, das von den Verlagen angeboten wird, entspricht oft nicht den Vorstellungen und muss den Bedürfnissen unserer Schülerinnen und Schüler angepasst werden. Auch dies ist sehr zeit- und arbeitsintensiv.</p>
Gelingensbedingungen	<p>Hilfreich ist es deshalb, wöchentlich Zeiten für die Arbeit der Jahrgangsteams im Stundenplan festzulegen, damit ein regelmäßiger Austausch stattfinden kann.</p>
Fazit (1 Satz)	<p>Da die Wochenplanarbeit viele Bereiche des schulischen Alltags direkt oder indirekt betrifft, ist es wichtig, sich zeitlich nicht unter Druck zu setzen und den Mut zu haben, Vieles auszuprobieren und Rückschläge als notwendigen Teil des Prozesses zu akzeptieren.</p>

4.4 Christian-Hülsmeier-Schule Barnstorf: Individuelle Förderung im Ganztag einer Oberschule

Name der Schule	Christian-Hülsmeier-Schule Barnstorf
Kontakt Daten	Walsener Straße 2 49406 Barnstorf ulrich.zieske@schulnet.diepholz.de
Ansprechpartner	Schulleiter Ulrich Zieske
Schulform	Oberschule mit gymnasialem Zweig
Schulgröße	530 Schülerinnen und Schüler
Umfeld	Die Samtgemeinde Barnstorf (12.000 Einwohner) liegt in der Mitte eines von den Städten Bremen, Oldenburg und Osnabrück gebildeten Dreiecks und entspricht flächenmäßig dem Gebiet der Landeshauptstadt Hannover. Die Landwirtschaft, viele kleine und mittelständische Betriebe und drei überregional bedeutende Unternehmen der Erdöl- und Erdgasindustrie, der Kunststoffverarbeitung und der Naturkostherstellung bieten zahlreiche Arbeitsplätze.
Problem, „Stein des Anstoßes“	<ul style="list-style-type: none"> • Unterdurchschnittliche Zahl höherwertiger Abschlüsse • Häufung sozialer Auffälligkeiten Barnstorfer Jugendlicher in Statistiken des Landkreises
Ziel	<ul style="list-style-type: none"> • bessere Bildungsabschlüsse • bessere Sozialisation
Maßnahmen	<ul style="list-style-type: none"> • Förderung selbstständigen Lernens • Diagnose und Abbau von Defiziten • Erkennen und Fördern von Stärken • Entwicklung von Fach- und Methodenkompetenzen • Entwicklung sozialer Kompetenzen, z. B. wechselseitiger Respekt, Toleranz, Hilfsbereitschaft, persönlicher Einsatz für die Allgemeinheit und Mitverantwortung
Beschreibung des Veränderungsweges	<ol style="list-style-type: none"> 1. Entwicklung des Ganztagskonzeptes in enger Abstimmung mit den Bedürfnissen der Eltern (2003) 2. Angebot von Ganztagsklassen mit 4 verbindlichen Zusatzstunden (2004) 3. Unerwartet hohe Akzeptanz des Ganztagsangebotes (80% – 98%) 4. Umwandlung in eine teilgebundene Ganztagschule (2011)
Durchführung	Der Förderunterricht der Christian-Hülsmeier-Schule findet in Ganztagsklassen für alle Schülerinnen und Schüler jeweils durch eine zusätzliche Wochenstunde in den Fächern Deutsch, Mathematik und Englisch statt. Unterstützt wird die Förderung teilweise durch Assistenten. Eine vierte über die reguläre Studentafel hinausgehende Stunde wird den Ganztagsklassen für besondere Aktionen innerhalb der Klassengemeinschaft bereitgestellt. Als Verfügungsstunden geben sie der Klassenlehrerin oder dem Klassenlehrer die Möglichkeit, im Rahmen der Arbeit in der Klasse, ggf. im Rahmen des Klassenrates, insbesondere erzieherische und organisatorische Aufgaben

	<p>intensiv wahrzunehmen, z. B. Gespräche über Beziehungen und Konflikte, besondere Vorhaben und ganztagschulspezifische Fragen.</p> <p>Die Verantwortung tragende Arbeit einer gut beratenen Schülerselbstverwaltung rundet das Erlernen und Erleben demokratischer Strukturen ab. In Kooperation mit der Schul-Diplompädagogin oder externer Referenten, z. B. Konfliktberater, Polizei, Benimmtrainer, DRK, werden regelmäßig Kurse oder Projekte durchgeführt, die die Sozialkompetenz der Schülerinnen und Schüler fördern oder Sozialisationsdefizite ausgleichen: Streitschlichtung, Anti-Aggressionsschulung, Buddy-Ausbildung, Suchtprävention, Anti-Blamier-Training, Sozialtraining, Schulsanitätsausbildung.</p> <p>Klassenaktionsstunden werden in einigen Jahrgängen auch genutzt, um zusätzliche berufsorientierende Maßnahmen zu ermöglichen oder grundlegende Fertigkeiten im Umgang mit Informations- oder Kommunikationstechniken zu erlernen.</p> <p>Ein wichtiger Baustein der sozialen Förderung ist die regelmäßige Einbindung aller Schülerinnen und Schüler in schulische Verantwortung, z. B. Mensadienst, Aufsichtshilfen, Schulsanitätsdienst, Streitschlichtung, Spieleausgabe in den Pausen, Bibliotheksverwaltung.</p> <p>Die aktive Beteiligung der Schule am öffentlichen Leben und die Kooperation mit Vereinen, Behörden, etc. fördert Schlüsselkompetenzen und stärkt die Schülerpersönlichkeiten nachhaltig.</p>																		
<p>Evaluation</p>  <p>Schülerfriedenspreis 2011</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Schülerfriedenspreis 2011  <table border="1"> <caption>Erweiterter Sekundarabschluss I • Realschulzweig</caption> <thead> <tr> <th>Jahr</th> <th>Prozent</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>2004</td> <td>~23%</td> </tr> <tr> <td>2005</td> <td>~45%</td> </tr> <tr> <td>2006</td> <td>~39%</td> </tr> <tr> <td>2007</td> <td>~42%</td> </tr> <tr> <td>2008</td> <td>~62%</td> </tr> <tr> <td>2009</td> <td>~46%</td> </tr> <tr> <td>2010</td> <td>~51%</td> </tr> <tr> <td>2011</td> <td>~65%</td> </tr> </tbody> </table>	Jahr	Prozent	2004	~23%	2005	~45%	2006	~39%	2007	~42%	2008	~62%	2009	~46%	2010	~51%	2011	~65%
Jahr	Prozent																		
2004	~23%																		
2005	~45%																		
2006	~39%																		
2007	~42%																		
2008	~62%																		
2009	~46%																		
2010	~51%																		
2011	~65%																		
Stolpersteine	Modalitäten der Vertragsgestaltung mit externen Kooperationspartnern oder Förderassistenten.																		
Gelingensbedingungen	<ul style="list-style-type: none"> • Große Akzeptanz bei den Eltern • Hohes Engagement der Kolleginnen und Kollegen • Positive Unterstützung durch Schulträger und schulfachliche Dezernenten der NLSchB 																		
Fazit (1 Satz)	Nachhaltige Förderung zahlt sich aus.																		

5 Merkmale guter Ganztagsschule

An den Ausbau der Ganztagsschule ist die Erwartung geknüpft, dass sie durch längere Lernzeiten in Verbindung mit alternativen Lernarrangements und mehr Raum für individuelle Unterstützung den Bildungserfolg der Schülerinnen und Schüler befördert. Das Potential dazu hat die Ganztagsschule ohne Frage. Es kann sich jedoch nur entfalten mit einer durchdachten Konzeption, die auf die Besonderheiten des Lernumfeldes und der Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler ausgelegt ist.

Wollen die Ganztagsschulen die an sie gestellten Erwartungen erfüllen, dann brauchen sie gute Rahmenbedingungen. Sie benötigen Handlungs- und Gestaltungsspielräume sowie ausreichende Ressourcen. Der zum 1.8.2014 in Kraft getretene neue Ganztagschülerlass eröffnet den Schulen den lang ersehnten Handlungs- und Gestaltungsspielraum.

Mit dem Aufwuchs der Ganztagsschulen stellt sich die Frage nach der Qualität. Was macht eine gute Ganztagschule aus? Der Erlass zur Arbeit in der Ganztagschule benennt Merkmale guter Ganztagschule, die in Ergänzung des Orientierungsrahmens für Schulqualität in Niedersachsen Anhaltspunkte liefern.

Im Kern geht es um die Erweiterung einer pädagogisch zu gestaltenden Zeit. Der qualitätsorientierte Ausbau der Ganztagsschulen fokussiert also ohne Frage stärker als in der Vergangenheit den Bildungsauftrag der Schule.

Gute Ganztagsschulen erfordern eine konzeptionelle Verbindung von Unterricht und außerunterrichtlichen Angeboten

Bislang bedeutete die Errichtung einer Ganztagschule vielerorts, dass additiv an den Halbtagsschulbetrieb zahlreiche Nachmittagsangebote angefügt wurden, ohne dass Vor- und Nachmittag inhaltlich wie personell miteinander verzahnt wurden. Durch die neue Erlasslage können und sollen nunmehr Unterricht und außerunterrichtliche Angebote konzeptionell verbunden werden.

Personell erfährt der Ganztag dadurch, dass zunehmend mehr Lehrkräfte außerunterrichtliche Angebote durchführen, vor allem im Hinblick auf die erweiterten Möglichkeiten der individuellen Förderung, eine beachtliche Aufwertung.

Veränderte Zeitstrukturen bestimmen den Schulalltag – Rhythmisierung ist das Stichwort

Gute Ganztagsschulen zeichnen sich vor allem dadurch aus, dass sie bessere Lehr- und Lernvoraussetzungen bieten. Eine veränderte Zeitstruktur und ein Tagesablauf, bei dem sich Unterricht und außerunterrichtliche Angebote über den Tag verteilt ebenso abwechseln wie Phasen der Konzentration und der Entspannung, kommen den Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler wie auch den Lehrenden entgegen.

Gute Fachlehrerinnen und Fachlehrer – aber auch Lehrkräfte als Lern- und Lebensbegleiter

Ganztagschulen sind in Niedersachsen nicht mehr der Ausnahmefall, sondern eher der Regelfall. Damit stellt sich die Frage, ob sich damit auch die Rolle der Lehrkräfte an den niedersächsischen Schulen verändert hat bzw. verändern muss. Die Antwort lautet: Ja, das ist sicherlich so.

Die neue Schulkultur, die gute Ganztagschule ausmacht, stellt veränderte Anforderungen an die Lehrkräfte – didaktisch und organisatorisch. Wird Unterricht über den ganzen Tag verteilt und sind Lehrkräfte an der Durchführung außerunterrichtlicher Angebote beteiligt, verändert dies die Arbeit der Lehrkräfte in vielfacher Hinsicht.

Die Zusammenarbeit mit weiteren pädagogischen Fachkräften erfordert nicht nur neue Kommunikationsstrukturen, sondern auch eine gegenseitige Wertschätzung der unterschiedlichen Professionen und Personen.

Es kommt darauf an, Lernprozesse so zu steuern, dass die Schülerinnen und Schüler einander annehmen und eigenverantwortlich und selbststeuernd das Anstehende bewältigen. Die Ganztagschule bietet hierzu einen verlässlichen Rahmen.

Kooperation ist die Basis guter Ganztagschule

Eine gute Ganztagschule erweitert ihr Bildungsangebot, indem sie sich öffnet, inner- wie außerschulisch, und indem sie kooperiert. Das Ganztagsangebot wird nicht nur schulintern ausgestaltet, sondern unterschiedlichste Kooperationspartner bringen sich mit ihren Kompetenzen in die Ganztagschule ein.

Kooperationen mit außerschulischen Partnern sind für gute Ganztagschulen unerlässlich, um Kindern und

Jugendlichen einen breit ausgerichteten Lern- und Sozialisierungsraum mit Lebensweltbezug zu bieten. Begleitet werden sie von Lehrkräften und weiteren pädagogischen Fachkräften. Wenn diese bereit sind, voneinander und miteinander zu lernen, wenn der Perspektivwechsel hin zur multiprofessionellen Vielfalt in Gemeinsamkeit gelingt, werden alle Gewinn daraus ziehen – Lernende, deren Erziehungsberechtigte eingeschlossen, wie Lehrende.

Die Entwicklung lokaler Kooperationen zwischen Schule und beispielsweise Kulturanbietern soll daher gezielt gestärkt werden. Niedersachsen gehört zu den Bundesländern, die sehr frühzeitig mit vielen unterschiedlichen Partnern eine Rahmenvereinbarung zur Kooperation in öffentlichen Ganztagsschulen geschlossen hat und dabei ist, weitere abzuschließen.

Damit wird die Vernetzung unterschiedlicher Bildungsakteure unter dem Dach der Schule gestärkt und die Qualität der niedersächsischen Ganztagsschulen weiter befördert. Es ist ein weiterer, bedeutsamer Baustein auf dem Weg zum Ganztagsschulland Niedersachsen.

Raum für mehr: Gute Ganztagsschulen bieten Möglichkeiten zur Mitwirkung

Gute Ganztagsschulen sind keine reinen Lernräume mehr, sondern entwickeln sich zu sozialen Lebensräumen. Die Annahme, dass Kindern und Jugendlichen an Ganztagschulen zu wenig Zeit zur Verwirklichung ihrer Interessen bleibt, ist vereinzelt von Kritikern der Ganztagschule immer noch zu hören.

Es ist zwar richtig, dass Kinder und Jugendliche einer Ganztagschule deutlich mehr Zeit in der Schule verbringen. An einer Ganztagschule, die sich ihrem Umfeld gegenüber öffnet und die Angebote von Kooperationspartnern integriert, bleibt jedoch während des Schultages genügend Zeit, den eigenen Interessen und Neigungen nachzugehen. Umso wichtiger ist es daher, dass das Ganztagschulkonzept ein besonderes Augenmerk auf die Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler richtet und dafür sorgt, dass sie sich in die Gestaltung ihrer Schule aktiv einbringen können.

Gute Ganztagsschulen sind inklusive Schulen

Das „Mehr“ an Zeit in der Ganztagschule eröffnet in besonderem Maße den Raum für eine veränderte Lernkultur, die selbstgesteuertes Lernen anregt und damit die Möglichkeit schafft, alle Kinder und Jugendlichen individuell

in ihrer Gesamtpersönlichkeit zu fördern.

Der Anspruch der „individuellen Förderung in Vielfalt“ beruht auf der Erkenntnis, dass es nicht die äußeren Differenzierungsmaßnahmen sind, die allen Kindern zugutekommen. Gerade das Lernen in heterogenen Gruppen bietet eine Fülle von Lernanreizen und damit eine gute Chance für Lernerfolge. Ganztagschulen sind daher als inklusive Schulen besonders geeignet.

Die Entwicklung guter Ganztagschule beginnt vor Ort

Das pädagogische Konzept einer Ganztagschule wird entscheidend durch das soziale, kulturelle und betriebliche Umfeld vor Ort geprägt. Jede Schule entwickelt daher ein eigenes regions- und schulspezifisches Ganztagschulkonzept. Es gibt also weder „die“ gute Ganztagschule, noch wird eine gute Ganztagschule allein durch die Wahl einer bestimmten Organisationsform bestimmt.

Vieles spricht dafür, dass sich die Verzahnung von Unterricht und außerunterrichtlichen Angeboten in Verbindung mit einer neu rhythmisierten Tagesstruktur an Ganztagschulen mit verpflichtendem Angebot, wie wir sie in den gebundenen Ganztagschulen angelegt haben, leichter umsetzen lässt. Gleichwohl gibt es auch zahlreiche praktische Beispiele guter offener Ganztagschulen in Niedersachsen. Entscheidend für die Qualität einer Ganztagschule sind vor allem die Konzeption und die Qualität der praktischen Umsetzung.

Die Herausforderung besteht darin, verlässliche Strukturen und „Gelingensbedingungen“ zu schaffen, damit sich ein fächerübergreifendes Bildungsangebot entfalten kann, das langfristig zur Verbesserung der Schulqualität beiträgt. Dieses Vorhaben kann nur gelingen, wenn es von der gesamten Schulgemeinschaft und den außerschulischen Partnerinnen und Partnern mitgetragen wird.

Gute Ganztagschulen leisten mehr – Bildung statt Betreuung

Im Zuge der Neuausrichtung der niedersächsischen Ganztagschulen ist besonders darauf geachtet worden, dass die Schülerinnen und Schüler am Nachmittag in der Ganztagschule nicht nur „betreut“ werden. Statt von „Betreuung“ im Sinne von „Aufbewahrung“ zu sprechen, ist es richtiger, die Ganztagschule mit dem Dreiklang „Bildung, Erziehung und Betreuung“ zu umschreiben.

6 Weiterführende Links und Literaturhinweise

Links

Niedersächsisches Kultusministerium

www.mk.niedersachsen.de

→ Schule → Unsere Schulen → Ganztagsschulen

Niedersächsisches Kultusministerium

www.ganztagsschule-niedersachsen.de

Niedersächsische Landesschulbehörde

www.landesschulbehoerde-niedersachsen.de

→ Themen → Schulorganisation → Ganztagsschule – Vertragsgestaltung

Bundesministerium für Bildung und Forschung

www.ganztagsschulen.org

„Ideen für mehr! Ganztägig lernen.“

www.ganztaegig-lernen.de

Der Ganztagsschulverband GGT e.V.

www.ganztagsschulverband.de

Literaturhinweise

Dr. Ilse Kamski:

Rhythmisierung bzw. Zeitstrukturierungsmodelle in der Ganztagschule.
Begründungen und Gestaltungsansätze.

Burk, K. H. (2005):

Zeitstrukturmodelle. In: Höhmann, K./Holtappels, H.G./Kamski, I./Schnetzer, T. (Hrsg.).
Entwicklung und Organisation von Ganztagsschulen.
Anregungen, Konzepte, Praxisbeispiele. S. 66–71.
IFS-Verlag. Dormund.

Dirkmann, K.H. (2008):

Rhythmisierung in der Ganztagschule.
Word-Dokument unter www.niedersachsen.ganztaegig-lernen.de/Niedersachsen/home.aspx
der Serviceagentur Niedersachsen.

Holtappels, H.G. (2007):

Schüler- und lerngerecht rhythmisieren.
Begründungen und Gestaltungsansätze.
In: Ganztags Schule machen. Heft 1, 2007, S. 8–11.
Friedrich Verlag.

Kamski, I./Holtappels, H.G./Schnetzer, T. (Hrsg.)(2009):

Qualität von Ganztagschule. Konzepte und Orientierungen für die Praxis. Münster. Waxmann.

Kamski, I. (2011):

Kooperation in der Ganztagschule. Eine Analyse der Zusammenarbeit von zwei Berufsgruppen am Beispiel von Lehrkräften und Erzieherinnen und Erziehern. Waxmann. Münster

Kolbe, F.U./Rabenstein, K./Reh, S. (2006):

Expertise. „Rhythmisierung“ Hinweise für die Planung von Fortbildungsmodulen für Moderatoren. Berlin. Mainz.
www.lernkultur-ganztagsschule.de/html/publik_voll.html
vom 31.8.2007

Ludwig, H. (1993):

Entstehung und Entwicklung der modernen Ganztagschule in Deutschland. 2 Bände. Köln/Weimar/Wien: Böhlau Verlag.

Messner, R. (1991):

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

Ortner, R. (1979):

Kind – Schule – Gesundheit: was muß die Schule für die Gesundheit unserer Kinder tun? Mit besonderer Berücksichtigung des Primarbereichs. Donauwörth: Auer.

Rabenstein, K. (2008):

„Rhythmisierung“ – Diskurse, Modelle und Forschungen zur Zeitstrukturierung von ganztägigen Lernangeboten. In: Otto, Hans-Uwe/Coelen, Thomas (Hrsg.): Grundbegriffe der Ganztagsbildung. Das Handbuch. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Röthig, P. (1990):

Zur Theorie des Rhythmus. In: Bannmüller, E./Röthig, P. (Hrsg.): Grundlagen und Perspektiven ästhetischer und rhythmischer Bewegungserziehung. Stuttgart.

Rutenfranz, J. (1977):

Beanspruchung von Schülern. Arbeitsphysiologische Aspekte der derzeitigen Schulsituation. BMBW. Bonn.

Schnetzer, T. (2009):

Zeitstrukturierung an Ganztagsschulen. In: Kamski, I./Holtappels, H.G./Schnetzer, T. (Hrsg.): Qualität von Ganztagsschule. Konzepte und Orientierungen für die Praxis. S.100–109. Münster. Waxmann.

Kooperative Lehr- und Lernmethoden im Ganztag

Brüning, L. / Saum, T. (2009):

Erfolgreich unterrichten durch Kooperatives Lernen. Strategien zur Schüleraktivierung. Band 1. Essen: Neue Deutsche Schule Verlagsgesellschaft mbH.

Brüning, L. / Saum, T. (2009):

Erfolgreich unterrichten durch Kooperatives Lernen. Band 2. Essen: Neue Deutsche Schule Verlagsgesellschaft mbH.

Brüning, L. / Saum, T. (2009):

Erfolgreich unterrichten durch Visualisieren. Grafisches Strukturieren mit Strategien des Kooperativen Lernens. Essen: Neue Deutsche Schule Verlagsgesellschaft mbH.

Green, N. und K. (2005):

Kooperatives Lernen im Klassenraum und im Kollegium. Seelze: Velber: Kallmeyer.

Meyer, H. (2004):

Was ist guter Unterricht? Berlin: Cornelsen Verlag. Ministerium der geistlichen Unterrichtsangelegenheiten (Hrsg.): Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen. Jahrgang 1911. Berlin.

UltimateHeroswelt,

2. Oktober 1911 Schulstunde 45 Minuten lang:
www.ultimateheroswelt.blog.de/2007/10/03/2_oktober_1911_schulstunde_45_minuten_la-3077996/

Weitere Informationen und Materialien zum Kooperativen Lernen finden sich unter:

- www.greeninstitut.squarespace.com
- www.kooperatives-lernen.de
- www.IQESonline.net

Literaturtipp zum Download oder zur kostenlosen Bestellung unter www.ganztaegig-lernen.de:

Deutsche Kinder- und Jugendstiftung (Hrsg.):
Themenheft 14 – Auf neuen Wegen.
Die Lernkultur an Ganztagsschulen verändern.
Berlin 2011.

Herausgeber:

Niedersächsisches Kultusministerium
Presse- und Öffentlichkeitsarbeit
Schiffgraben 12
30159 Hannover
E-Mail: Pressestelle@mk.niedersachsen.de
www.mk.niedersachsen.de
Bestellung: bibliothek@mk.niedersachsen.de
Fax: (05 11) 1 20 - 74 51

Autorin:

Dr. Ilse Kamski

Unter Mitarbeit von:

Beatrix Albrecht
Marten Kohfahl
Wilhelm Steinkamp
Ulrich Zieske
Wolfgang Vogelsänger

Gestaltung:

Visuelle Lebensfreude, Hannover

Druck:

COLOR+, Holzminden

veränderter Nachdruck, November 2015



Diese Broschüre darf, wie alle Publikationen der Landesregierung, nicht zur Wahlwerbung in Wahlkämpfen verwendet werden.