

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung



EUROPÄISCHE UNION
Europäischer Sozialfonds

Individuelle Förderung in ganztägig organisierten Schulformen im Primarbereich

Dr. Elke Kaufmann

Abschlussbericht

Wissenschaftliche Texte

Wissenschaftliche
Texte

Das Deutsche Jugendinstitut e.V. (DJI) ist ein zentrales sozialwissenschaftliches Forschungsinstitut auf Bundesebene mit den Abteilungen „Kinder und Kinderbetreuung“, „Jugend und Jugendhilfe“, „Familie und Familienpolitik“, den Forschungsgruppen „Gender und Lebensplanung“ sowie „Migration, Integration und Methoden“ sowie dem Forschungsschwerpunkt „Übergänge in Arbeit“. Es führt sowohl eigene Forschungsvorhaben als auch Auftragsforschungsprojekte durch. Die Finanzierung erfolgt überwiegend aus Mitteln des Bundesministerium für Familien, Senioren, Frauen und Jugend und im Rahmen von Projektförderung aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung. Weitere Zuwendungen erhält das DJI von den Bundesländern und Institutionen der Wissenschaftsförderung.

Impressum: © 2007 Deutsches Jugendinstitut e.V.

Abteilung Kinder und Kinderbetreuung
Projekt. Individuelle Förderung in ganztägig
organisierten Schulformen im Primarbereich

Nockherstraße 4
81541 München

Tel. +49 (0)89 62306-357

Fax: +49 (0)89 62306-407

E-Mail: gerwens@dji.de

Inhalt

Vorbemerkung	5
I Organisation und Verlauf des Projekts	9
1. Vorbemerkung	9
2. Die Auswahl der Schulen	9
3. Kurze Vorstellung der ausgewählten Ganztagschulen	10
4. Die Auswahl der Zielpersonen	13
5. Erhebung und Auswertung	14
II Individuelle Förderung im Schulalltag	17
1. Der Unterricht	17
1.1 Der Unterricht an den Schulen des Samples	17
1.2 Das Bildungssetting im Unterricht	20
1.2.1 Die Partizipationsmöglichkeiten der Kinder im Unterricht	21
1.2.2 Umsetzung von Selbstregulierungsmöglichkeiten im Unterricht	26
1.2.3 Die Individualisierung der Arbeitsaufträge	32
1.2.4 Die Verstärkung als pädagogisches Handlungsmuster im Unterricht	36
1.2.5 Die Bedeutung der LehrerInnen-SchülerInnen-Beziehung im Unterrichtskontext	43
1.3 Die individuelle Förderung im Unterricht	46
1.4 Umgang der Kinder mit Anforderungen im Schulalltag	51
1.5 Die Zusammenarbeit von Eltern und Lehrkräften	63

2	Die Hausaufgabenorganisation und -betreuung im Ganztag	73
2.1	Die Hausaufgabenbetreuung an den Schulen des Samples	73
2.2	Der Bedarf an Hausaufgabenbetreuung	74
2.3	Organisation der Hausaufgaben	78
2.3.1	Hausaufgaben und Wochenpläne	78
2.3.2	Verzicht auf Hausaufgaben oder Integration in den Unterricht	80
2.4	Die Zusammenarbeit in der Hausaufgabenbetreuung	84
2.4.1	Die Zusammenarbeit von Lehrpersonen und pädagogischen Fachkräften	84
2.4.2	Die Hausaufgabensituation und die Zusammenarbeit mit Eltern	88
2.5	Zur Bedürfnisorientierung in der Hausaufgabenbetreuung	95
2.6	Interessenskonflikte zwischen Eltern und Ganztagskräften – Perspektivendifferenzen im Hausaufgabenverständnis	99
2.7	Hausaufgabenbetreuung als Dienstleistung	103
3	Zusätzlicher Förderunterricht im Ganztag	105
3.1	Der Förderunterricht an den Ganztagschulen des Samples	105
3.2	Einschätzung und Problemaspekte des Förderunterrichts	107
4	Interessen- und Freizeitangebote im Ganztag	114
4.1	Das freie Angebot an den Schulen des Samples	114
4.2	Förderaspekte in freien Angeboten	117
4.3	Die Kostenpflichtigkeit von Angeboten	127

5	Konflikte im Schulalltag	131
5.1	Konflikte und die Befindlichkeit der SchülerInnen	131
5.2	Umgang mit Konflikten im Ganzttag	135
6	Rückzugsmöglichkeiten im Rahmen des Ganztags	143
7	Die Relevanz des Übertritts in die Sekundarstufe 1 in den Deutungsmustern der Akteure	148
III	Zentrale Untersuchungsergebnisse	153
1.	Offene Unterrichtsformen: Fortbildungs-, Lern- und Trainingsbedarf	153
2.	Die Orientierung am Leistungsdurchschnitt als Hindernis im Individualisierungsprozess	155
3.	Stigmatisierungseffekte als Problem bei unterrichtsexternen Fördermaßnahmen	159
4.	Die emotionale Dimension der Intervention	161
5.	Dimensionen des Rückzugsbedürfnisses im ganztägigen Schulalltag	163
6.	Unterschiedliche Perspektiven zum Sinn von Hausaufgaben und die Bedeutsamkeit der sozialen Dimension in der Elternarbeit	165
7.	Handlungsbedarf in der Organisation freier Angebote: Die Definition der Bildungserträge und soziale Selektivität durch Gebühren	168
8.	Resümee	170
	Literatur	178
	Frageleitfäden	181

Vorbemerkung

Lernen wird im aktuellen Diskurs der Schul- und Unterrichtsforschung als ein individueller Prozess behandelt, welcher nach konsequenter Umsetzung individueller Förderung *aller* Kinder verlangt. Wie Witlof bereits aufzeigt, geht es in der Unterrichtsforschung und –entwicklung insbesondere darum, effektive Konzepte für die Praxis auszuarbeiten, um die individuelle Entwicklung aller SchülerInnen „[...] durch systematische Förderung der Lernkompetenz so zu unterstützen, dass die Kinder und Jugendlichen ihr eigenes Lernen zunehmend effektiver und selbstständig planen, gestalten und reflektieren [...]“ können (Witlof 2007, S. 6).

Eine ebenso zentrale Fragestellung ist allerdings, wie SchülerInnen, Eltern, Lehrpersonen und Betreuungsfachkräfte selbst, als in den schulischen Alltag involvierte Akteure, die Umsetzung neuer Programme zur individuellen Förderung im Rahmen des ganztägigen Schulbetriebs erleben. Aus diesem Forschungsinteresse heraus, die Bewährungszusammenhänge individueller Förderung im praktischen Ganztagschulkontext aus Sicht der beteiligten Akteursgruppen herauszuarbeiten, entstand die vorliegende DJI-Studie „Individuelle Förderung in ganztägig organisierten Schulformen im Primarbereich“. Mit der Fokussierung der Unterrichts-, Betreuungs- und Kooperationspraxis sowie entsprechender Rahmenbedingungen an Ganztagschulen schließt diese Forschungsarbeit an die quantitativ ausgerichteten StEG-Ergebnisse an und will auf qualitativer Untersuchungsebene einen vertieften Einblick in die unterschiedlichen Akteursperspektiven gewähren.

Die Studie Untersuchung startete im 2005 unter Mitarbeit von Alfred Hössl und Doris Kellermann. Vor der zweiten Erhebungswelle ergab sich für beide DJI-MitarbeiterInnen der Übergang in die Altersteilzeit und damit die Verabschiedung aus der Forschungsarbeit am Deutschen Jugendinstitut. Auf diese Weise entstand das Erfordernis einer personellen Neubesetzung im Projekt. Die Autorin Elke Kaufmann übernahm die Bearbeitung des Projektes zum Februar 2007, unmittelbar vor der zweiten Befragungswelle an den sechs teilnehmenden Ganztagsgrundschulen. Im Hinblick auf die zeitnahe Durchführung der 60 Zweitinterviews mit Kindern, Eltern, Lehrpersonen und Betreuungsfachkräften sei an dieser Stelle Alfred Hössl ein gesonderter Dank für seine Mitwirkung in der Erhebungsphase ausgesprochen.

Darüber hinaus gilt es, die Bereitschaft der sechs Ganztagschulen und dabei insbesondere das kooperative Engagement von Lehrpersonen und Betreuungsfachkräften sowie vor allem aber die Offenheit der Kinder und deren Eltern für unsere Interviews bzw. Fragen an sie, dankend hervorzuheben. Sie alle haben einen wichtigen Beitrag dazu geleistet, dass die nachfolgenden Untersuchungsergebnisse in aufbereiteter Form vorliegen und präsentiert werden können.

Einleitung

Die vorliegende qualitative Studie untersucht die Umsetzung individueller Förderung an Ganztagsgrundschulen in vier verschiedenen Bundesländern. Um das Thema „individuelle Förderung“ multiperspektivisch erfassen und die Wahrnehmungen bzw. die Sichtweisen unterschiedlicher beteiligter Akteursgruppen kontrastieren zu können, basiert die Untersuchung auf der qualitativen Analyse von Interviews mit Lehrenden, pädagogischen Betreuungsfachkräften, SchülerInnen und deren Eltern. Ein längsschnittlich angelegtes Forschungsdesign ermöglicht die Beobachtung von Veränderung und Stabilität über den Zeitraum eines Jahres mit dem Wechsel von der 3. zur 4. Jahrgangsstufe. Interessant ist dabei insbesondere die Frage, unter welchen Bedingungen Veränderungen in der Wahrnehmung der jeweiligen Akteure erkennbar sind und welche Rolle dabei die zeitliche Annäherung an den Übertritt in die Sekundarstufe 1 spielt. Somit ist die zeitliche bzw. längsschnittliche Dimension nicht nur im Hinblick auf Erfahrungen mit didaktischen und ressourcenbezogenen Veränderungen im Ganztagsprogramm von Bedeutung, sondern darüber hinaus vor allem auch mit Blick auf die Wahrnehmung des bevorstehenden Wechsels in die Sekundarstufe von großem Interesse.

Nach einer kurzen Einführung in die Organisation und den Verlauf des Projekts werden im Hauptkapitel die empirischen Untersuchungsergebnisse zu unterschiedlichen Programmelementen des ganztägigen Schulalltags vorgestellt. Im ersten Abschnitt wird dabei zunächst dem Unterricht und den an den jeweiligen Schulen praktizierten Unterrichtsformen Aufmerksamkeit geschenkt. Von Interesse ist jedoch nicht ausschließlich, wie die unterschiedlichen Akteure die Organisation des Unterrichts sowie entsprechende didaktische Elemente wahrnehmen, sondern insbesondere auch ihre Erfahrungen damit, wie offene Lernformen methodisch umgesetzt werden. Des Weiteren sind die beratende Elternarbeit sowie die Einbeziehung der Eltern in unterrichtsbezogene Aktivitäten zu betrachten.

Als weiteres zentrales Thema wird die Hausaufgabenbetreuung im Rahmen des Ganztags behandelt. Von Interesse sind dabei Wahrnehmungen hinsichtlich der personalen Zuwendung sowie der Rahmenbedingungen in der Hausaufgabenbetreuungssituation. Darüber hinaus liefert die Untersuchung einen Einblick in akteursspezifische Erfahrungen mit innovativen pädagogischen Ansätzen wie Wochenplänen sowie mit der Integration von Hausaufgaben in den Unterricht. Als wichtige Untersuchungsperspektive erweist sich vor allem die Divergenz in den Akteursperspektiven sowie die Wahrnehmung von Problemen im Zusammenhang mit den jeweiligen Organisationsformen.

Neben der individuellen Förderung im Unterrichtsgeschehen ist solchen zusätzlichen Förderangeboten Aufmerksamkeit zu schenken, die klassenverbandsextern und zielgruppenspezifisch durchgeführt werden und sich insbesondere an leistungsschwache oder besonders begabte Schüler richten. Diese Förderangebote interessieren vorwiegend im Bezug auf die Frage, wie sie von den beteiligten Akteuren wahrgenommen werden und inwiefern die

Separierung vom Klassenverband mit Stigmatisierungseffekten in Zusammenhang gebracht wird.

Als weiteres Programmelement an Ganztagschulen ist das freie Angebot zu nennen. Im Bezug auf die Thematik der individuellen Förderung widmet sich die Untersuchung dabei gezielt der Frage, welche Bildungserträge die unterschiedlichen Akteure im freien Angebot sehen und wie sich diese Perspektiven zueinander verhalten. Als weitere wichtige Thematik stellen sich zudem der Aspekt der Kostenpflichtigkeit mancher Freizeitaktivitäten und damit einhergehende soziale Selektionsmechanismen heraus.

In einem abschließenden Teil werden die vorgestellten Untersuchungsergebnisse unter Berücksichtigung der Akteursperspektiven einer resümierenden Diskussion sowie einer kritischen Betrachtung unterzogen.

Zunächst sollen die Organisation und der Verlauf des Projektes dargestellt werden um so einen Überblick über den Untersuchungsrahmen zu schaffen.

I Organisation und Verlauf des Projekts

1. Vorbemerkung

Das Projekt „Individuelle Förderung in ganztägig organisierten Schulformen des Primarbereichs“ ist inhaltlich in das Forschungskonzept „für die länderübergreifende Begleitforschung zur Entwicklung von Schulen in Ganztagsform in Deutschland“ (StEG) eingebettet. Es widmet sich in einer vertiefenden Untersuchung der Frage nach der Entstehung und Entwicklung von individuellen Fördermaßnahmen und -angeboten in ganztägigen Formen der Grundschule und nach deren Einschätzung durch Kinder, Eltern und LehrerInnen bzw. durch beteiligte Betreuungskräfte. Sie alle werden zu diesem Zweck im Rahmen qualitativer Fallstudien detailliert nach ihren Erfahrungen und Bewertungen vor dem Hintergrund ihrer eigenen Erwartungen und konzeptionellen Vorstellungen befragt. Ein besonderes Interesse gilt dabei der Entwicklung von Förderangeboten sowie den damit verbundenen Motivationslagen und Interessen der Kinder sowie ihrer Eltern. Mit einer zweimaligen Befragung der Zielgruppen im dritten und vierten Schuljahr sowie vermittels retrospektiver Fragestellungen sollen die Beteiligung an, und die Einschätzung von Fördermaßnahmen im Kontext individueller Entwicklungsverläufe über die gesamte Grundschulzeit in den Mittelpunkt der gestellt werden.

2. Die Auswahl der Schulen

Nach Maßgabe des Projektantrags (April 2005) wurden für die Studie insgesamt sechs Grundschulen ausgewählt,¹ die

1. ein Ganztagsangebot vorhalten und
2. IZBB-Mittel zur Ausstattung des Ganztagsangebots beantragt haben.

Die Auswahl der Schulen erfolgte in Brandenburg und Thüringen auf Vorschlag des jeweiligen Kultusministeriums. In NRW konnte der Weg über das Kultusministerium aufgrund des selbständigen Status der Schulen nicht beschritten werden. Die Suche musste hier über die Adressenliste von StEG erfolgen und gestaltete sich schwierig und aufwändig, weil mehrere der angefragten Schulen aufgrund von Zeitmangel im LehrerInnenkollegium oder der Beteiligung an anderen Forschungsprojekten² wegen, ihre Teilnahme an der Untersuchung zum Teil nach längeren Bedenkzeiten verweigerten. Abweichend vom vorgesehenen Plan konnte demnach nur eine Schule in NRW für die Studie gewonnen werden. Eine Verzögerung der Genehmigung

1 Eine der Schulen befindet sich in Bayern, zwei in Brandenburg, eine in NRW und zwei weitere Schulen in Thüringen.

2 Vor allem spielt dabei die Beteiligung am landesweiten Evaluationsprogramm OGS (offene Ganztagschule) eine zentrale Rolle (Behr et al. 2007).

musste auch an einer Schule in Brandenburg hingenommen werden, weil sich hier zunächst zu wenige Eltern zu einer Teilnahme bereit erklärten. Erst zu einem späteren Termin konnten dann nach einer neuerlichen Anfrage alle Interviews erfolgreich durchgeführt werden. Die Auswahl der Schule in Bayern (Ersatz für eine Schule in NRW) kam über eine Kooperationsanfrage des zugehörigen Hortes an das DJI zustande.

3. Kurze Vorstellung der ausgewählten Ganztagschulen

Die gebundene Ganztagschule A (Thüringen)

Die Grundschule in E in K-Stadt bietet seit 1999 neben der Grundschule mit Hort einen gebundenen Ganztagsanteil an, der in der Folgezeit weiter ausgebaut wurde. Heute werden alle SchülerInnen im gebundenen Ganztagesrhythmus betreut, wobei Betreuung täglich ab 6:00 Uhr morgens möglich ist. Der erste Unterrichtsblock beginnt um 8:00 Uhr, beinhaltet eine individuelle Frühstückspause und endet um 9:40 Uhr. An den ersten Unterrichtsblock schließt eine 40minütige große Spiel- und Bewegungspause an, die von den Erzieherinnen gestaltet wird. Der zweite Unterrichtsblock endet um 12:00 Uhr, wobei die 3. und 4. Klassen montags und freitags bis 12:55 Uhr Unterricht haben.

Die verlängerte Mittagszeit wird für Mittagsruhe und Entspannung, Spiel und Beschäftigung, für unterrichtsergänzende Angebote, individuelle Förderung, Förderung von Talenten und Begabungen sowie für die integrierten Hausaufgaben bis 13:30 Uhr genutzt.

Es folgt dienstags, mittwochs und donnerstags ein dritter Unterrichtsblock bis 15:00 Uhr. Abgerundet wird der Tag mit Freizeitangeboten und einem gleitenden Schluss. Die Betreuung im Späthort ist bis 17:00 Uhr möglich.

Grundschule B mit offenem Ganztagsangebot (Bayern)

Der Standort der Grundschule B-Dorf ist ein etwa 5 km entfernt gelegener Ortsteil eines Marktes. A-Dorf ist ein Wohndorf mit vielen Aussiedlern und einem relativ hohen Anteil von Familien, die in schwachen wirtschaftlichen Verhältnissen leben. So haben etwa 20% der Familien mit Kindern im Schulalter Anspruch auf volle oder teilweise Kostenübernahme bei einer Nachmittagsbetreuung im Hort.

Die Grundschule, die von Kindern aus ganz B-Dorf besucht wird, ist eine „normale“, zweizügige Halbtagschule mit Unterrichtszeiten bis 13:00 Uhr. Das offene Ganztagsangebot ergibt sich durch das in unmittelbarer Nachbarschaft gelegene Kinderzentrum, in dessen Hort den angemeldeten Kindern Mittagessen, Hausaufgabenbetreuung und Freizeitgestaltung bis 17:00 Uhr vorgehalten wird. Neue Ressourcen für die Ganztagsbetreuung ergeben sich durch den Anfang 2006 fertig gestellten Hortneubau, für den

vom Jugendhilfeträger unter Berufung auf ein kooperatives Konzept auch IZBB-Mittel beantragt wurden. Zum Zeitpunkt der zweiten Befragungswelle ist der unmittelbar an die Schule angrenzende Hortneubau bereits bezogen.

Grundschule K mit offenem Ganztagsangebot (Brandenburg)

Die Grundschule des kleinen Ortes K wird von SchülerInnen aus insgesamt acht umliegenden Gemeinden bzw. Orten frequentiert. Das bedeutet für die meisten Kinder am Morgen und am Nachmittag die Fahrt mit dem Schulbus, zum Teil von jeweils 45 Minuten Dauer. Die Orte weisen sowohl traditionell ländliche Strukturen (viele landwirtschaftliche Betriebe) als auch den Charakter von Wohndörfern mit vielen Einfamilienhäusern auf, die von Berufspendlern aus M-Stadt bewohnt werden. Das Einzugsgebiet der Schule ist von einer breiten Mittelschicht geprägt, sozial belastete Milieus konnten hingegen kaum identifiziert werden.

In der Grundschule werden 200 SchülerInnen aus sechs Jahrgangsstufen in insgesamt neun Klassen unterrichtet. Es handelt sich um eine „volle Halbtagschule“ mit offenem Beginn um 7.30 Uhr und verbindlichen Unterrichtszeiten bis 13.45 Uhr. In den rhythmisierten Schulalltag sind Wahlangebote, Hausaufgabenbetreuung, gegebenenfalls Förderstunden und Mittagessen integriert. Weitere freie Angebote werden in der Zeit von 14.00 Uhr bis 15.30 Uhr vorgehalten. Im organisatorisch angebotenen Hort oder auch in den Horten (Kindertagesstätten) am jeweiligen Wohnort der Kinder ist bei Bedarf eine zusätzliche Betreuung bis 17.00 Uhr möglich. Die Schule hat sich bereits im Schuljahr 2001/2002 dem Schulversuch „FLEX-Schule“ angeschlossen³, in welchem eine flexiblere Gestaltung und differenzierte Förderung in der Schuleingangsphase (Klassenstufen 1 und 2) angestrebt wird.

Die gebundene Ganztagschule O (Brandenburg)

Die ehemals eigenständige Gemeinde D (1.500 Einwohner) ist seit 2003 Ortsteil von O-Stadt. Mit der Niederlassung mehrerer großer Wirtschaftsunternehmen sind moderne Reihenhaussiedlungen entstanden, die ebenso zum Einzugsgebiet der Grundschule O gehören, wie viele Sozialwohnungen in notdürftig renovierten Plattenbauten. Durch die Eingemeindung von Gemeinde D und die damit erfolgte Zuordnung zur städtischen Schulverwaltung ist die Schule in Anbetracht der nahe gelegenen größeren Europa-Schule und der rückläufigen Geburtenzahlen „Dispositionsmasse“ geworden und längerfristig von der Schließung bedroht.

Bis 2004 war die Schule O noch als Gesamtschule verfasst, die aber aufgrund der mangelnden Nachfrage aufgelöst wurde. Für die verbleibende Grundschule mit den in Brandenburg üblichen sechs Jahrgängen (insgesamt acht Klassen mit durchschnittlich 15 SchülerInnen) ergab sich damit die

³ Modelle für den Unterricht in FLEX-Klassen wurden in Brandenburg in einem ersten Schulversuch an zwei Schulen von 1999 bis 2001 und in einem zweiten Schulversuch an 20 Schulen von 2001 bis 2003 durchgeführt. Im Schuljahr 2005/2006 gab es landesweit bereits mehr als 100 FLEX-Schulen. Modelle und ihre praktische Umsetzung für den Unterricht in FLEX-Klassen finden sich in acht FLEX-Handbüchern, die von FLEX-Lehrerinnen als Praxismaterialien geschrieben, erprobt und überarbeitet wurden (Quelle: www.learn-line.nrw.de/angebote/flex).

Möglichkeit der Neugestaltung. Mit der Einführung der flexiblen Eingangsstufe (FLEX-Modell) und der Umwandlung zur gebundenen Ganztagschule wurden trotz oder vielleicht auch wegen der drohenden Existenzfrage erhebliche Investitionen in das pädagogische Konzept und die zugehörige räumliche und sachliche Ausstattung getätigt, so dass die Schule heute auf ein attraktives Gesamtangebot verweisen kann, das auch am Nachmittag Betreuungsmöglichkeit im benachbarten Hort mit einschließt. Unter anderem wurden mit Hilfe von IZBB-Mitteln für die angemessene Gestaltung des Ganztags Funktionsräume eingerichtet und Materialien angeschafft.

Grundschule W mit offenem Ganztagsangebot (Thüringen)

Abgesehen von dem dörflich geprägten Ortsteil F (viele Einfamilienhäuser) besteht das Einzugsgebiet der Grundschule W-Stadt zum größten Teil aus einem ehemaligen Plattenbauviertel am Stadtrand von W-Stadt. Zu DDR-Zeiten für alle Bevölkerungsschichten eine begehrte Wohngegend in Waldnähe, hat das Viertel nach der Wende den für diese Wohnviertel typischen sozialen Abstiegsprozess durchlaufen: Besser gestellte Familien zogen weg; viele Sozialwohnungen sind entstanden, mit überproportional vielen Arbeitslosen und Familien mit Migrationshintergrund.

Die staatliche Schule, untergebracht in einem für Plattenbauviertel üblichen Normbau, ist eine einzügige Grundschule mit vier Jahrgangsstufen. Der Hort ist räumlich und in seiner Trägerschaft der Schule angegliedert, so dass eine koordinierte, verlässliche Ganztagesbetreuung von 6.30 Uhr bis 17.00 Uhr angeboten werden kann. Der nicht-rhythmisierte Unterricht findet von 7.45 Uhr bis 13.00 Uhr statt. Nahezu 90% der Kinder an der Schule nutzen die Nachmittagsbetreuung, wenn auch nur wenige im vollen zeitlichen Umfang.

Die Gemeinschaftsgrundschule Z mit offenem Ganztagsangebot (Nordrhein-Westfalen)

Das Haupteinzugsgebiet der Grundschule mit angegliederter Hauptschule bildet eine Hochhaussiedlung im Stadtteil U, S-Stadt. Unter den 248 SchülerInnen finden sich zu 66% Migrantenkinder (überwiegend AussiedlerInnen), 30% der Elternschaft sind Sozialhilfeempfänger. Mit der Beteiligung am NRW-Modellprojekt „Selbständige Schule“ setzt die Schule ihre langjährige Schulprogrammarbeit fort, zu deren Schwerpunkten die Einführung einer jahrgangsübergreifenden, integrierten Schuleingangsphase und das Bemühen um den Status einer Ganztagschule gehören. Wenngleich die Nutzung des Ganztagsangebots an dieser Schule seit der Einführung offener Angebote stetig zunimmt, sind es zum Zeitpunkt der ersten Befragung lediglich fünf Kinder der untersuchten 3. Klasse, die am Ganztagsangebot teilnehmen. Zum Zeitpunkt der zweiten Befragung sind es nur noch drei Kinder aus dieser Klasse, die das offene Ganztagsangebot mit Hausaufgabenbetreuung nutzen.

4. Die Auswahl der Zielpersonen

Nachdem nun die sechs Schulen des Samples in Kürze vorgestellt wurden, ist an dieser Stelle auf die Auswahl der zu befragenden Zielpersonen an den einzelnen Schulen einzugehen. Mit der Beteiligung der Schulen an der Studie war auch die Zusage für Interviews mit den jeweiligen KlassenlehrerInnen einer dritten Klasse verbunden, ebenso wie für die Auswahl von vier an der Studie zu beteiligenden Kindern und deren Eltern nach den vorgegebenen Kriterien des Projekts. Danach sollten Kinder mit unterschiedlichem schulischem Leistungsvermögen und unterschiedlichem Förderbedarf sowie Kinder in Ganztagsbetreuung ausgewählt werden. Ebenso sollten sozial besonders belastete Familien bzw. Familien aus bildungsfernen Milieus berücksichtigt werden. Die Auswahl unter Einhaltung der Kriterien gestaltete sich teilweise schwierig, weil

- in den Klassen mit offenem Ganztagsangebot zum Teil nur wenige Kinder das Ganztagsangebot nutzen;
- nach Angabe der Lehrkräfte nicht in allen Klassen Kinder mit wirklich schwachen Leistungen zu finden seien;
- eine Beteiligung der Kinder, die in Frage gekommen wären, von deren Eltern verweigert wurde oder Familien – besonders solche aus bildungsfernen Milieus – nicht erreicht werden konnten.

Parallel zur Schulauswahl und zur Organisation der Erhebungen erfolgte die inhaltliche und methodische Vorbereitung der geplanten qualitativen Interviews. Hierzu wurden, unterstützt durch DJI-interne ExpertInnengespräche, für die vorgesehenen Zielgruppen (Kinder, Eltern, Lehrkräfte, Betreuungsfachkräfte) Frageleitfäden⁴ entwickelt und in punktuellen Pre-Tests erprobt.

Trotz der erwähnten Schwierigkeiten und zeitlichen Verzögerungen bei der Auswahl der ProbandInnen konnten in der Zeit von November 2005 bis Februar 2006 alle geplanten Interviews der ersten Befragungswelle erfolgreich durchgeführt werden; die Probanden zeigten durchwegs eine große Kooperationsbereitschaft. An jeder der sechs beteiligten Schulen wurden gesonderte Interviews mit den jeweiligen KlassenlehrerInnen, einer Betreuungskraft/der Hortleitung, vier Kindern und deren Eltern geführt. An einer Schule ergab sich ein zusätzliches Interview mit der Schulleiterin. An zwei Schulen wurden die Interviews von einer wissenschaftlichen Mitarbeiterin auf der Basis eines Werkvertrags durchgeführt. Die durchschnittliche Interviewdauer lag, je nach Mitteilungsfreude und verfügbarer Zeit, zwischen 30 und 60 Minuten, bei manchen Eltern und Lehrkräften auch bei 90 Minuten. Beim Großteil der Elterngespräche war die Mutter beteiligt, einige Gespräche wurden mit beiden Elternteilen geführt. Alle Interviews wurden auf MD aufgezeichnet und im Anschluss transkribiert. Im Hinblick auf die Auswahlkriterien der Kinder und ihren Eltern ergab sich folgende Zusammensetzung:

⁴ Die Frageleitfäden, die in der ersten und zweiten Befragungswelle Verwendung fanden, befinden sich in vollständiger Ausführung im Anhang dieser Arbeit.

Nach vorläufiger Einschätzung sind etwa neun Kinder dem sehr guten bis guten, acht Kinder dem mittleren und sieben Kinder dem eher schwachen Leistungsbereich zuzuordnen. Vier Kinder kommen aus sozial belasteten Familienverhältnissen und zwei Kinder aus Familien mit Migrationshintergrund, die über mangelnde Deutschkenntnisse verfügen. Drei Kinder wurden zum Zeitpunkt der ersten Befragung nicht ganztägig betreut, waren jedoch in der ersten und zweiten Klasse in Ganztagsbetreuung. Zum Zeitpunkt der zweiten Befragungswelle waren es sechs Kinder, die das offene Ganztagsangebot nicht mehr nutzten.

Die zweite Befragungswelle wurde in den Monaten Februar und März 2007 durchgeführt. Auf der Basis erster Auswertungen wurden die Frageleitfäden für die zweite Befragungswelle um die Kategorie „Konflikte im Schulalltag“ erweitert. Darüber hinaus wurde das Thema „Hausaufgabenbetreuung“ in der zweiten Befragungswelle stärker fokussiert und als zentraler Aspekt in den Frageleitfäden aufgenommen. Es konnten alle Interviews mit den beteiligten Zielpersonen durchgeführt werden. Bedingt durch zwischenzeitlichen Personalwechsel standen an einer Schule eine andere Lehrkraft und in einem Hort eine andere Betreuungskraft als InterviewpartnerInnen zur Verfügung.

5. Erhebung und Auswertung

Um die Analyse der Interviewmaterialien strukturiert durchführen zu können, wurde eine computergestützte qualitative Auswertungsstrategie gewählt (vgl. auch Kuckartz 2007). Auf der Basis der vollständig transkribierten Interviews erfolgte eine computergestützte (MAXqda 2007) induktive, qualitativ-inhaltsanalytische Kategorienbildung (vgl. Mayring 2002: 115 f.); die endgültige Form des Kategorienschemas wird im Anhang dokumentiert.

Der Auswertung liegt dabei kein auf der Überprüfung vorgefertigter Hypothesen *beruhendes*, sondern vielmehr ein Hypothesen *generierendes* Forschungsdesign zugrunde. Nach einer Fokussierung des Forschungsgegenstandes und der oben bereits benannten Fragestellung wurde durch Explikation der in Antrag und Leitfäden implizit enthaltenen Auswertungsinteressen ein erstes Codeschema hergeleitet. Die weiteren Auswertungsschritte folgten den anerkannten Standards in der qualitativen Sozialforschung. Auf der Grundlage eines seriellen Materialdurchgangs wurden Kategorien definiert, subsumiert oder – soweit inhaltlich erforderlich – neu formuliert. In einem weiteren Schritt erfolgte in einem erneuten Materialdurchgang auf der Basis des nun am Material bewährten endgültigen Kategorienschemas die Recodierung des Materials nach nun einheitlich differenzierten kategorialen Standards.

Die in induktiv generierten (Sub-)Kategorien codierten Äußerungen konnten nun schul- und/oder aktorsgruppenspezifisch sowie in der Längsschnittbetrachtung aufbereitet und ausgewertet werden. Die Auswertung der Interviews erfolgte anhand einer computergestützten Analyse mit MAX.QDA und eines nach der zweiten Befragungswelle weiterentwickelten

Dimensionierungsschemas.⁵ In Kapitel II werden nun in Folge die Ergebnisse der Analyse vorgestellt.

Zur Darstellung der Analyseergebnisse ist anzumerken, dass im Hinblick auf die Ergebnisse der akteursgruppenzentrierten Querauswertung und der Längsschnittanalyse, welche die zeitliche Dimension von Stabilität oder Veränderung mit einbezieht, eine Präsentationsvariante gewählt wurde, die auf Ergebnisrelevanz abstellt. Um Wiederholungen oder fortlaufende Verweise auf stabile bzw. überdauernde Strukturen im Längsschnitt zu vermeiden und das Augenmerk stattdessen auf kontextspezifische Veränderungen zu richten, wurden Ergebnisse der Längsschnittuntersuchung ausschließlich dann präsentiert, wenn sich tatsächlich Veränderungen in den akteurspezifischen Deutungsmustern abzeichneten. Ein wichtiges Auswertungsinteresse war in diesem Zusammenhang, solche Veränderungen stets in ihren Kontexten zu erfassen und darzustellen. Es ging nicht ausschließlich darum, auf Veränderungen hinzuweisen, sondern darzustellen, unter welchen Bedingungen diese in den Deutungsmustern zum Ausdruck gelangen. Wenngleich die Präsentation der Ergebnisse sich primär am Kategorienschema der akteursgruppenspezifischen Querschnittsanalyse orientiert, so werden längsschnittbezogene Ergebnisse immer wieder dann in die Präsentation eingeflochten, wenn diese Art der zeitbezogenen Betrachtung einen Informationsgewinn gewährleistet bzw. wenn sich dem Analysematerial im Hinblick auf eine bestimmte Dimension tatsächlich Veränderungen entnehmen ließen.

Ähnlich verhält es sich mit einzelschulspezifischen Vergleichen. Sicherlich wäre es möglich gewesen, die Präsentation einzelschulbezogen aufzubauen bzw. eine Gliederung der Untersuchungsergebnisse nach den sechs teilnehmenden Schulen anzulegen. Da es sich hier jedoch nicht um eine Schulevaluation, sondern um eine Untersuchung von Deutungsmustern beteiligter Akteure handelt, versprach eine Aufgliederung nach zentralen ganztagschulrelevanten und –typischen Kategorien unter Herausarbeitung unterschiedlicher Akteursperspektiven mehr Informationsgewinn im Hinblick auf die Forschungsfrage. Dennoch spielen Kontextbedingungen an den unterschiedlichen Schulen auch in dieser gewählten Präsentationsvariante immer wieder eine interessante Rolle und finden je nach thematischer Relevanz Eingang in den Text. Darüber hinaus geht jedem neuen Abschnitt eine einzelschulspezifische Einführung voraus, die darüber informiert, wie z.B. der Unterricht, die Hausaufgaben, zusätzliche Fördermaßnahmen oder das freie Angebot an jeder der sechs Ganztagschulklassen organisiert werden.

Ein abschließender Vermerk gilt der Stilistik und bezieht sich hier insbesondere auf den Vergleich unterschiedlicher Akteursperspektiven. Es ist darauf hinzuweisen, dass Perspektiven zu einer bestimmten Kategorie jeweils in ihrer Ähnlichkeit und ihrer Unterschiedlichkeit erfasst worden sind. Ein zentrales Interesse war stets, alternative Perspektiven – sowohl innerhalb einer Akteursgruppe, als auch akteursgruppenübergreifend - nach dem Kontrastprinzip herauszustellen. Das heißt, sofern sich dem Interviewmate-

⁵ Das verwendete Dimensionierungsschema befindet sich im Anhang des Berichtes.

rial differenzierte Perspektiven zu einem sachlichen Inhalt entnehmen ließen, finden sich diese in der Präsentation als solche dargestellt. Ist im Text jedoch undifferenziert von „den Eltern“ die Rede, so bezieht sich dies im qualitativen Sinne auf die personelle Dimension der Teilnehmenden und ist hingegen nicht als repräsentative Aussage im Verständnis einer quantitativen Studie gemeint. Von „den Eltern“ ist in dieser Präsentation einer qualitativen Studie die Rede, sofern - wie viele Eltern auch immer – einen Sachverhalt auf diese Weise sehen und alternative Perspektiven dazu nicht vorliegen.

II Individuelle Förderung im Schulalltag

1. Der Unterricht

1.1 Der Unterricht an den Schulen des Samples

Die offene Ganztagschule W (Thüringen)

Wie auch an den anderen untersuchten Schulen, wird auch hier eine Unterrichtsreform praktiziert, die vermittelt einer stärkeren Binnendifferenzierung die individuellen Fördermöglichkeiten verbessern soll. Bereits im Schuljahr 2002/2003 wurde die Stammgruppenarbeit eingeführt, wonach die Kinder für einen Teil der wöchentlichen Unterrichtsstunden in jahrgangsübergreifenden Gruppen zusammengefasst werden. Innerhalb der Stammgruppen bekommt jedes Kind für jeweils ein Schuljahr einen festen Lernpartner, im Wechsel aus dem darunter liegenden und aus dem darüber liegenden Schuljahrgang zugewiesen, sodass es in der 1. und 3. Klasse im Prinzip in der Rolle des vom Wissen her unterlegenen, in der 2. und 4. Klasse in jener des erfahreneren Kindes ist.

In den Fächern Ethik, Musik und Kunst lernen die Kinder ausschließlich in der Stammgruppe, für Deutsch, Mathematik und Sachunterricht sind drei Wochenstunden Stammgruppenarbeit reserviert. In den übrigen Fächern werden die Kinder in ihren Jahrgangsklassen unterrichtet. Die befragte Lehrkraft verweist auf regelmäßige Projektarbeiten, in welchen Kinder die Möglichkeit bekommen, auszuprobieren und selbstständig an Themen zu arbeiten. Frontalunterricht hat, nach Angabe der Lehrkraft, im Lauf des 4. Schuljahrs abgenommen.

Die offene Ganztagschule B (Bayern)

Neben dem Frontalunterricht nennt die befragte Lehrkraft den Werkstattunterricht als regelmäßig praktizierte Unterrichtsform. Im Rahmen eines Arbeitsauftrags, für dessen Bewältigung den Kindern zwei Wochen zur Verfügung stehen, werden hier Aufgaben in Mathematik, Deutsch sowie Heimat- und Sachunterricht (HSU) vergeben. Für die Bearbeitung stehen den SchülerInnen fünf bis sechs Unterrichtsstunden pro Woche zur Verfügung; was hier nicht bewältigt wird, ist im Rahmen der Hausaufgaben zu erledigen. Die Aufgaben sind mit Empfehlungen für tägliche Arbeitsabschnitte versehen, obliegen aber letztlich dem Zeitmanagement des Kindes. Der Spielraum, den der Werkstattunterricht dem Lehrer eröffnet, um sich mit dem einzelnen Kind zu beschäftigen und es nach seinen Bedürfnissen zu unterstützen, wird auch für die gezielte Förderung bei niedrigen Fachleistungen genutzt. Dazu kommt eine zusätzliche Lehrkraft, die leistungsschwache Kinder in kleinen Gruppen oder in Einzelarbeit fördert, für einige Wochenstunden in die Klasse.

Darüber hinaus gibt der befragte Lehrer an, regelmäßig Projektarbeiten mit den SchülerInnen durchzuführen. Dabei werden vorgegebene oder von

den SchülerInnen frei gewählte Themen mit Lernpartnern oder in Gruppen bearbeitet.

Einmal pro Woche findet in dieser Klasse ein gemeinsamer Stuhlkreis statt, der den Kindern eine Gelegenheit bietet, Erlebnisse, Probleme und Interessen einzubringen.

Die gebundene Ganztagschule A (Thüringen)

Die rhythmisierte Unterrichtsgestaltung an der Schule ermöglicht eine weitgehende Binnendifferenzierung in Form von Werkstattarbeit, jahrgangsübergreifenden Unterrichtsphasen und Stationenlernen. Die Erfahrungen des Lehrerkollegiums, welches nach Auskunft der Befragten das Ganztagskonzept von Anfang an mit getragen hat, dokumentieren eine insgesamt positive Entwicklungstendenz:

„Also seitdem wir dieses Ganztagsprojekt beschreiten, merkt man schon einen deutlichen Unterschied zwischen so einer individuellen Förderung von Kindern im Vergleich zu einer Halbtagschule, weil einfach die Kinder länger am Ort sind, mehr greifbar sind und der Tag ganz anders rhythmisiert werden kann. Unser Tag ist ja nicht rhythmisiert in Unterricht und Hortbetreuung, sondern in drei Einteilungen: Drei Teile Unterricht und zwischendurch sind die Betreuungszeiten eingebaut. Und diese Betreuungszeiten sind oft länger als eine Stunde und deswegen werden sie sehr viel für Förderung und Beschäftigungsangebote genutzt. Und da merkt man schon, dass die Möglichkeit einer Förderung wirklich deutlich besser gegeben ist als in einer Halbtagschule. Es ist mehr Zeit.“ (L-t1-A-TH/4-4).⁶

Gleichzeitig sind aus der Sicht der Lehrkraft noch Verbesserungen in der Unterrichtsgestaltung wünschenswert. Diese richten sich auf eine noch stärkere Differenzierung bei den Arbeitsaufträgen im Rahmen des Werkstattunterrichts, um noch individueller auf die Bedürfnisse der Kinder eingehen zu können. Auf Veränderungen im Hinblick auf die Durchführung des Unterrichts wird man vom Zeitraum der ersten zur zweiten Befragung nicht aufmerksam. Was sich jedoch zum Zeitpunkt der zweiten Befragung seitens der Lehrkraft zeigt, ist das Bestreben, den Werkstattunterricht zeitlich in tägliche, einstündige Sequenzen zu fassen, anstatt einmal wöchentlich über den Zeitraum von vier Stunden Werkstattarbeit zu praktizieren.

Die offene Ganztagschule K (Brandenburg)

Kennzeichnend für den Unterricht sind an dieser Halbtagschule mit organisatorisch angegliedertem Hort die jahrgangsübergreifenden, offenen pädagogischen Konzepte. Werkstattarbeit, Projektarbeit, Gruppen- und PartnerInnenarbeit sind ebenso wie Frontalunterricht die alltäglich praktizierten Unterrichtsformen an dieser Schule. Mit Blick auf die erste und die zweite Befragungswelle zeigen sich an dieser Schule zwei grundlegende Veränderungen hinsichtlich der Unterrichtsgestaltung. Während in der dritten Klasse

⁶ Zur Erklärung des Kürzelsystems: Akteursgruppen = L-Lehrkraft, B-Betreuungsfachkraft, K-Kind, E-Eltern / Befragungszeitpunkte: t1-erste Befragungswelle, t2-zweite Befragungswelle / Kürzel zur Definition der Einzelschule wie auf S. 12 eingeführt / Bundesland = BY-Bayern, TH-Thüringen, BB-Brandenburg, NW-Nordrhein-Westfalen / Angabe des Abschnitts im MAX.QDA-Dokument.

noch das Modell „JÜKI“ (jahrgangsübergreifende Klasse mit Integration) existierte, in dessen Rahmen kontinuierliche Lernpartnerschaften zwischen Kindern aus der 3. und der 4. Klasse gepflegt wurden, zeigt sich zum Zeitpunkt der zweiten Befragung, dass JÜKI mit Beendigung des vergangenen Schuljahres abgeschafft wurde. Als Grund für die Beendigung von JÜKI gibt die Schule an, mit dem Anwachsen der Klassenzahl von zehn auf zwölf über zuwenig räumliche Ressourcen zu verfügen, um JÜKI weiterhin umsetzen zu können. Pädagogische Gründe spielen nach Aussage der Schulleitung keine Rolle für die Absetzung des Modells. JÜKI wird vielmehr als ein Konzept betrachtet, das sich im Unterricht bewährt hat und dessen Fortführung grundsätzlich erwünscht ist. Als Ersatz wurde im Laufe des vergangenen Schuljahres 2006/07 die jahrgangsübergreifende Projektarbeit für 3. und 4. sowie 5. und 6. Klasse eingeführt. Diese zweitägigen Projekte finden derzeit viermal pro Schuljahr statt und sollen auf zehn Termine pro Schuljahr ausgeweitet werden.

Die zweite Veränderung bezieht sich auf die zeitliche Dimension der Einteilung von Unterrichtssequenzen. Mit dem vierten Schuljahr wurden Doppelstunden eingeführt, um der Lehrkraft zufolge, die intensivere Arbeit an einem Thema zu ermöglichen. Werkstattlernen, Projekt- und Gruppenarbeiten werden so wie im vorausgehenden dritten Schuljahr umgesetzt.

Die offene Ganztagschule O (Brandenburg)

Ab der 3. Klasse sieht der schulische Pflichtalltag nach einer offenen Eingangsphase (7.15 Uhr – 7.30 Uhr) drei Unterrichtsblöcke vor, die von einer Frühstücks- und Hofpause (9.00 Uhr – 9.30 Uhr) und einer großen Pause (11.00 Uhr – 12.00 Uhr für Essen, Spielen, Ausruhen) unterbrochen werden. Die letzte Schulstunde (12.45 Uhr bis 13.30 Uhr) ist an einigen Wochentagen für Wahlangebote, Hausaufgabenbetreuung und Förderstunden reserviert.

Individuelle Förderung im Unterricht wird durch Kleingruppen- und Einzelarbeit gestaltet. Insgesamt hebt das pädagogische Konzept der Schule auf eine möglichst attraktive Unterrichtsgestaltung ab, die das Interesse an der Sache und das Wohlgefühl beim Lernen stärken soll. Einschlägige Maßnahmen sind u. a. in der Einführung fächerübergreifender Projektunterrichtseinheiten, der Einrichtung eines großzügigen Computerkabinetts mit 26 Arbeitsplätzen und Internetanschluss zu sehen. Trotz gelegentlicher Kleingruppenarbeit gibt die befragte Lehrkraft an, aus eigener Überzeugung hauptsächlich frontal zu unterrichten.

„Ich gebe ehrlich zu, von mir aus jetzt, dass ich mehr Frontal-Unterricht mache. Ja? Ich habe da meine Ansichten dazu. Ich gebe davon nicht ab. Frontal-Unterricht kommt ja schon von dem Wort: Frontal. Die Schüler sitzen frontal vor mir, die konzentrieren sich auf den Stoff, auf das was ich ihnen vermittele. Und dazu müssen sie auch nach vorn gerichtet sein. Und dazu haben wir auch die Tische so stehen, wie sie vor hundert Jahren schon standen. Aber das hat auch noch eine andere Bewandnis - nämlich einen gesundheitlichen Aspekt. Es sind ja immer die Schüler benachteiligt, die mit dem Rücken - nein - zur Seite sitzen würden. So. Das bedeutet, ihre Wirbelsäule ist noch nicht fest. Die müssen irgendwie SO sitzen und ich habe dazu meine Meinung“ (L-t1-O-BB/33-33).

Zum Zeitpunkt der zweiten Befragungswelle wird man jedoch auf Verände-

rungen aufmerksam. Die befragte Lehrkraft gibt mit dem Verweis auf neue Anforderungen durch den bevorstehenden Übertritt in die Sekundarstufe an, jetzt mehr Gruppen- und PartnerInnenarbeit in den Unterricht einzubauen und die Kinder Themen selbstständig bearbeiten zu lassen.

Die offene Ganztagschule Z in Nordrhein-Westfalen

Der Unterricht findet an dieser offenen Ganztagschule am Vormittag statt. Für Kinder, die keine Ganztagsangebote nutzen, endet der Schultag mittags nach der letzten Unterrichtsstunde.

Die Umsetzung offener Unterrichtsformen gilt an dieser Schule als Bestreben und wird, nach Aussage der befragten Lehrkraft, seitens der Schulleitung vorangetrieben. Die Lehrkräfte erhalten regelmäßige Fortbildungen zu Themen wie selbstreguliertes Lernen, Methodentraining und Konfliktlösung. Darüber hinaus ist es an der Schule üblich, dass Lehrkräfte gegenseitig im Unterricht hospitieren und sich im Anschluss Feedback geben.

Als alltäglich umgesetzte Unterrichtsformen nennt die befragte Lehrkraft vorwiegend Werkstattunterricht, aber auch Frontalunterricht und Projektarbeit. Partner- und Gruppenarbeit wird dabei als ein wesentlicher Bestandteil des Unterrichts genannt, wobei dabei zu unterschiedlichen Themenbereichen Expertengruppen festgelegt werden, die den übrigen Kindern als Ansprechpartner zur Verfügung stehen.

Besondere Aufmerksamkeit gilt, den Aussagen der Lehrkraft zufolge, der Förderung des selbstständigen Arbeitens, dem Trainieren von Lern- und Arbeitsmethoden sowie der Reflexion zusammen mit dem Lernpartner. Die Dimension der Reflexion gewinnt, längsschnittlich betrachtet, im 4. Schuljahr zunehmend an Bedeutung und wird unter methodischer Anleitung durch die Lehrkraft sowohl als Gespräch mit dem Lernpartner als auch im Sinne des Führens eines Reflexionsbuches praktiziert.

Darüber hinaus gibt die befragte Lehrkraft an, seit Beginn des 4. Schuljahres verstärkt Projekte mit freier Themenwahl anzubieten. Eine Klassenrats-sitzung, die den Kindern ermöglicht, eigene Interessen, Probleme und Bedürfnisse im Kreis der Klassengemeinschaft einzubringen, findet einmal wöchentlich statt.

1.2 Das Bildungssetting im Unterricht

Im Bezug auf das Bildungssetting erweist sich das gesammelte Interviewmaterial in fünf Kategorien als informativ. Aus der induktiv vorgenommenen Kategorisierung lassen sich die Dimensionen (a) Umsetzung von *Partizipationsmöglichkeiten* der Kinder, (b) *Selbstregulierung* beim Lernen, (c) *Individualisierung* der Arbeitsaufträge, (d) Rolle von *Verstärkungsmechanismen* im Unterricht sowie (e) *soziale Beziehung* zwischen Lehrpersonen und SchülerInnen gewinnen.

1.2.1 Die Partizipationsmöglichkeiten der Kinder im Unterricht

In den Interviewmaterialien wird die Partizipation von Kindern in unterschiedlicher Hinsicht thematisch sichtbar. Ein häufig angesprochenes Thema ist hier die Einbeziehung bzw. das Aufgreifen von Interessen, die SchülerInnen mitbringen. Oft geht es auch um die Schaffung eines Rahmens im Unterricht, der es den Kindern erlaubt über ihre Probleme, alltäglichen Belange und Erlebnisse zu erzählen oder Konflikte im Schulalltag zu klären. Darüber hinaus wird Partizipation in den Interviews relevant, wenn es um Entscheidungen im Unterrichtsalltag und um die gemeinsame Erarbeitung verbindlicher Regeln für die Klasse geht.

Es fällt auf, dass SchülerInnenpartizipation an unterschiedlichen Schulen in sehr unterschiedlichem Ausmaß thematisch relevant wird. Was hier offensichtlich wird ist, dass insbesondere in Interviewkonstellationen, in denen die Klassenleitung ihr didaktisches Unterrichtskonzept im Sinne einer weitgehenden Umsetzung *offener Lernformen* beschreibt, auch seitens der Kinder und Eltern Partizipationsmöglichkeiten der SchülerInnen an der Unterrichtsgestaltung gesehen werden. Sowohl Eltern als auch Kinder sehen in diesen Fällen vermehrt Möglichkeiten zur Teilhabe der Kinder und thematisieren dies in den Interviewgesprächen. Auf der anderen Seite wird man darauf aufmerksam, dass das Thema Partizipation in solchen Interviewkonstellationen, in denen die befragte Lehrkraft lediglich eine rudimentäre Berücksichtigung offener Unterrichtsformen sichtbar werden lässt, bei allen Akteuren kaum bzw. nur am Rande thematisch relevant wird. In letzteren Interviewkonstellationen berichten einzelne Kinder z.B. davon, sich im Unterricht durch zu viele Vorgaben eingeschränkt zu sehen oder sich mit ihren Fragen von der Lehrkraft abgewehrt zu erleben. So wird man im Gespräch mit einem Schüler darauf aufmerksam, wie dieser eine Diskrepanz wahrnimmt zwischen dem Wert, den er seinen Beiträgen selbst beimisst und dem Spielraum, den die Lehrkraft zulässt, um diese im Unterricht einzubringen.

„Wir melden uns und bei Fr. R., da ist es manchmal so, dass sie dann einfach sagt: dass es da dann keine Fragen mehr gibt. Und dann sagt sie: Schluss! Und ich muss manchmal noch was ganz Wichtiges sagen“ (K-t2-O-BB/25-25).

Interessant ist dabei, dass im Bezug auf Partizipationsmöglichkeiten im Unterricht kritische Äußerungen seitens der Kinder oder der Eltern vor allem in solchen Interviewkonstellationen auftauchen, in welchen die entsprechenden Lehrkräfte wenig reflektiert auf die Umsetzung offener Unterrichtsformen eingehen. Eine Mutter kritisiert z.B. feste Vorgaben durch die Lehrkraft und sieht diese als hinderliche Bedingungen, wenn es um die Möglichkeit des aktiven Einbringens von Ideen und Lösungsmöglichkeiten durch die Kinder geht.

„Und die Mathelehrerin, die jetzt zuständig ist, die hat jegliche vorteilhafte Rechnungen abgelehnt. Wir rechnen so. Das ist so, das war schon immer so. Mein Sohn ist so einer, der nimmt auch gerne - so seinen eigenen Rechenweg. Und kommt dann auch auf das Ergebnis. Und sagt, ich bin eben schneller da durch“ (E-t2-O-BB/13-13).

Eine alternative Tendenz zeigt sich in Konstellationen mit LehrerInneninterviews, die insbesondere einen reflektierten Umgang mit didaktischen

Themen und vor allem mit offenen Lernformen zeigen. Lehrkräfte geben z.B. an, Kinder an thematischen Entscheidungen zu beteiligen und die Interessen bzw. Wünsche der Kinder im Unterricht aufzugreifen.

Die Einbindung einer wöchentlichen Besprechungsrunde oder Klassenkonferenz ist ein weiteres Element der Unterrichtsgestaltung, das von KlassenleiterInnen eingebracht wird. Eine Lehrerin beschreibt die Umsetzung wöchentlicher Besprechungen, die dazu da sind, um Anliegen und Probleme, welche die Kinder selbst einbringen, zu diskutieren bzw. zu klären.

„Wir haben ein Beschwerdebuch wo die Kinder ... also wenn was in der Pause gewesen ist oder so, oder im Unterricht, einfach reinschreiben können ohne den Unterricht zu stören, also die nehmen sich das Buch, schreiben ihr Problem auf, können auch Fragen oder Wünsche oder so reinschreiben und dann wird das immer in der Klassenstunde im Klassenrat, in der Klassenratssitzung dann abgearbeitet“ (L-t2-Z-NW/35-35).

Kinder bringen solche wöchentlichen Besprechungen zum einen als eine Möglichkeit ein, über Erlebnisse und Aktivitäten zu erzählen und Wünsche im Bezug auf den Unterricht zu äußern. Darüber hinaus gewinnt die Klassenbesprechung für Kinder auch im Hinblick auf Problemsituationen im Schulalltag an Bedeutung. Auf die Frage, wie er mit den von ihm erlebten Konfliktsituationen mit MitschülerInnen umgehe, antwortet ein Junge unmittelbar mit dem Verweis auf die Möglichkeit, Probleme freitags in der Klassenbesprechung einzubringen.

„Ich schreibe es auf. Ich schreibe es auf und dann am Freitag wird alles besprochen, jede Woche. Da wird dann erst gesprochen und dann ...“ (K-t2-Z-NW/205-205).

Diese unmittelbaren Thematisierungen der Möglichkeit, Wünsche, Anliegen oder Probleme einzubringen veranschaulichen hier, wie gerade auch solche regelmäßigen Klassenbesprechungen bei den Kindern eine gewisse Bedeutsamkeit erlangen, wenn es um Bedürfnisse oder Belange des Einzelnen geht. Aus der Kinderperspektive erscheint die wöchentliche Klassenbesprechung darüber hinaus als ein fest in den Schulalltag integriertes Ritual, in dessen Rahmen z.B. das Einbringen persönlicher Erlebnisse als Bestandteil des Unterrichts erwartbar ist.

„Also heute haben wir ... zuerst hat Herr S. ... haben wir gebetet. Das machen wir immer jeden Montag und dann gehen wir in den Stuhlkreis und erzählen, was wir für Erlebnisse am Samstag ... Freitag, Samstag, Sonntag hatten und ...“ (K-t2-B-BY/4-4).

Was sich in Gesprächen mit Eltern zeigt ist, dass auch diese Akteursgruppe eine Bedeutsamkeit in der Öffnung des Unterrichts für individuelle Belange, Interessen und Sorgen der Kinder sieht. Aus der Perspektive einer Mutter wird darüber hinaus auch die Bedeutsamkeit sozialen Lernens durch regelmäßige Klassengespräche offensichtlich. Diese Mutter betrachtet das vorübergehende Aufbrechen der üblichen Sitzordnung an den Schulbänken zugunsten eines Stuhlkreises, in dem die Kinder sich gegenüber sitzen, als eine Möglichkeit in den Dialog mit den Klassenkameradinnen und -kameraden zu treten und eigene Sichtweisen aktiv in den Interaktionsprozess einzubringen. Das Aufbrechen der üblichen Sitzordnung wird dabei als Bedingung gesehen, welche Blickkontakte mit anderen bzw. einen wechselseitigen Interaktionsprozess ermöglicht.

„Sie setzen sich in der Gruppe zusammen, Stuhlkreis nennt sich das, besprechen ihre Sorgen, besprechen ihre Probleme. Und ich finde das ganz in Ordnung. Also nicht dieses zwangs..., zwanghafte Sitzen hinter dem Tisch, sondern auch einmal außerhalb des Tisches. Und, ja, dieses „mal sich den anderen anschauen“ und wirklich zu sagen: „Pass auf, mir gefällt das und das nicht an dir!“ oder „Ich hab das und das Problem.“ Also wirklich so ...“ (E-t1-W-TH/72-72).

Auch Eltern sehen hier offensichtlich eine Erweiterung der Lernbereiche und schätzen die Möglichkeit sozialen Lernens im Dialog mit MitschülerInnen. Interessant ist hier jedoch, wie dieselbe Mutter, im Rahmen der zweiten Befragungswelle, zum Ende der Grundschulzeit unter anderen Kontextbedingungen schließlich ganz anders beobachtet. Zum einen zeigt das Zweitgespräch sehr deutlich die Fokussierung des Schulwechsels an eine Realschule im Anschluss an das aktuelle Schuljahr. Zum anderen ist nun der Wechsel der Lehrkraft zu Beginn der 4. Klasse ein entscheidendes Thema und die Bewertung der Drittklassensituation erfolgt hier mit Blick auf die aktuell wahrgenommene Situation im 4. Schuljahr.

„Ja, es war zu locker. Es war zu locker. Also die Kinder hätten schon von vornherein ein ... aber das ging gar nicht, weil eben dieses ... na ja, sie hat es eben mehr aufs Mütterliche versucht, also die Lehrerin. Sie war sehr nachgiebig und hat immer wieder im Guten versucht das und das haben manche Kinder ausgenutzt. Und dadurch kam das zustande, dass eben dieses Tempo, sage ich mal, immer herabgeschraubt wurde und jetzt eben dies Tempo wieder heraufgeschraubt wurde und ein ganz anderes Niveau da war“ (E-t2-.,-TH/25-25).

Die Mutter nimmt hier eine starke Inkongruenz von tatsächlichen Leistungsanforderungen und dem Leistungsniveau ihres Kindes wahr. Die hohen Leistungsanforderungen durch die neue Lehrkraft betrachtet sie im Sinne des zusätzlichen Aufarbeitens versäumten Dritt-Klassen-Stoffes kritisch. Aus dieser aktuellen Sicht werden Komponenten, die auf soziales Lernen abstellen, plötzlich als Hemmnis im Bezug auf die Erbringung von Leistungsanforderungen gesehen. Die Einbeziehung sozialen Lernens konnte hier nur solange als wünschenswertes Unterrichtselement eingeschätzt werden, wie der Aspekt einer Angleichung des kindlichen Leistungsniveaus an formal vorausgesetzte Anforderungen im Zusammenhang mit elterlichen Bildungsaspirationen noch nicht als kritische Konstellation in den Blick geriet. Auch insgesamt wird in der zweiten Befragungswelle sichtbar, wie die elterliche Befürwortung solcher Unterrichtselemente, die sich nicht primär auf Lernstoffvermittlung richten, vor allem im Hinblick auf den geplanten Wechsel an eine weiterführende Schule, abnimmt und wie damit auch der Gedanke einer ganzheitlichen Einbeziehung der Person des Kindes in den Hintergrund tritt.

Als weitere Variante der Partizipation im Unterricht werden die Aushandlung der Sitzordnung und die Erarbeitung verbindlicher Regeln sichtbar. Wenngleich nicht alle Lehrkräfte, Ordnung bzw. Regeln als Resultat eines interaktiven Prozesses verstehen, so schildert ein kleiner Teil der befragten LehrerInnen wie und in welchem Ausmaß bei ihnen eine gemeinsame Erarbeitung mit den Kindern, sowie deren Einbeziehung in die Überprüfung der Einhaltung, umgesetzt wird. Insbesondere zwei Lehrkräfte beschreiben ein Unterrichtskonzept, welches Kinder als Interaktionspartner sowohl in die Erarbeitung von Regeln als auch in die Überprüfung bzw.

Reflexion von deren Einhaltung einbezieht. Die übrigen Schulen zeigen hingegen, mehr oder weniger ausgeprägt, vornehmlich Regelvorgabe und Kontrolle durch die Lehrkraft. Die Partizipation der Kinder erscheint dort nur partiell in Form von kontextspezifisch eingeräumten Entscheidungsspielräumen, nicht hingegen als durchgängiges Konzept. Lehrpersonen geben dabei zum Beispiel partiell eingebundene Beteiligungschancen als Besonderheit an. Vor allem taucht das gelegentliche Angebot der eigenständigen Wahl von Arbeitspartnern auf.

„Und manchmal geben wir eben auch die Partner frei. Wo wir eben sagen: ‚Ihr könnt euch aussuchen mit welchem Partner ihr arbeiten möchtet‘“ (L-t1-W-TH/25-25).

Ein übergreifendes Konzept, das die *gemeinsame* Erarbeitung und Überprüfung von Regeln als didaktisches Element des Unterrichts behandelt, zeigt sich in einem Lehrerinnengespräch umgesetzt und in einem weiteren Gespräch auf dem Weg der Umsetzung. Als interessant erweist sich eine Perspektive, die neben der Partizipation insbesondere dem Erleben bzw. der Erfahrung der Kinder einen hohen Wert beimisst, wenn es um die Akzeptanz von Regeln im Unterricht geht. Das beschriebene pädagogische Verhalten zeichnet sich dadurch aus, dass nicht unmittelbar interveniert wird, sondern Unstrukturiertheit im Sinne eines „Chaostages“ als Erfahrungskontext zunächst zugelassen wird. Aus dieser Sicht wird als entscheidend wahrgenommen, dass die Kinder im Erleben von Unstrukturiertheit individuell ein Verständnis für Strukturen und Regeln entwickeln bzw. diese nicht als fremdvermittelte Vorgabe, sondern als selbsterlebte Voraussetzung für eine optimale Lernumgebung sehen.

„...und dass sie dann halt wirklich auch klar haben so: ‚Ich achte ... ich achte selber auf die Regeln‘, also ... und das passiert dann automatisch. Alle halten sich dran, weil sie genau wissen, so ein Chaostag, der macht einfach fertig. Also sie haben danach ... die geben dann mit Kopfschmerzen nach Hause und sind echt einfach nur fertig und können nicht mehr. Und ... die wollen das dann auch nicht. Und weil sie halt gelernt haben, dass man Lernen nur in einer ruhigen, guten, netten, entspannten Atmosphäre kann, ist das für die überhaupt keine Frage. Und sie achten alle sehr auf die Regeln“ (L-t2-Z-NW/27-27).

Diese Lehrerin beschreibt das Aufstellen von Klassen-Regeln als interaktiven Prozess, in welchen die Kinder selbst aktiv eingebunden werden. Die erfahrungsorientierte Förderung eines Verständnisses dessen, wofür Regeln gebraucht werden, sowie die gemeinsame Erarbeitung von verbindlichen Regeln, werden hier als die beiden entscheidenden Kriterien im Hinblick auf eine selbstmotivierte Beachtung bzw. Einhaltung genannt. In ihrem pädagogischen Handeln sieht die betreffende Lehrerin vor allem auch eine Anregung von Lernprozessen bei den Kindern und schreibt ihrem Interventionsmuster eine positive Qualität im Hinblick auf den kindlichen Umgang mit Regeln zu.

Es lässt sich zusammenfassend festhalten, dass Partizipationsmöglichkeiten für die Kinder im Unterricht in unterschiedlichem Ausmaß umgesetzt werden. Während Partizipation vom kleineren Teil der befragten LehrerInnen als durchgängiges pädagogisches Prinzip beschrieben wird, schildert der Großteil der Lehrkräfte Partizipation im Sinne einer punktuell eingebrachten „Besonderheit“. Zum Beispiel führen Lehrpersonen die freie Wahl der

LernpartnerInnen als Besonderheit ein, die für ausgewählte Zeitpunkte reserviert bleibt. Worauf man dabei aufmerksam wird ist zum einen, dass diejenigen LehrerInnen, die in den Interviews insgesamt hohes Interesse an offenen Unterrichtsformen zeigen und die Umsetzung im eigenen Unterricht reflektieren, gleichermaßen ein höheres Engagement zeigen, wenn es um das Einbauen von Partizipationsspielräumen geht. Tatsächlich erleben auch Kinder und Eltern an diesen Schulen mehr Raum für die Beteiligung der Kinder am Unterrichtsalltag. Wie sich zeigte, scheint die Möglichkeit, in Klassenbesprechungen eigene Belange einbringen zu können, für Kinder besonders bedeutsam. Klassenbesprechungen werden von Kindern als feste und erwartbare Bestandteile des Unterrichts, die aktive Beteiligung erlauben, wahrgenommen. Auffallend ist, dass Eltern sich zwar grundsätzlich positiv zur ganzheitlichen Einbeziehung kindlicher Bedürfnisse äußern, ihre Haltung allerdings mit zunehmender zeitlicher Nähe zum Übertritt in die Sekundarstufe ändern. Im 4. Schuljahr setzen Eltern ihre Prioritäten zugunsten leistungsorientierter Ansprüche. Sichtbar wird oftmals die Befürchtung, dass die Wissensvermittlung inhaltlich nicht den Ansprüchen genügen könnte, mit welchen das Kind in der Sekundarstufe konfrontiert wird. Die ganzheitliche Einbeziehung kindlicher Bedürfnisse wird von Eltern aus dieser Befürchtung heraus oftmals als weniger wichtig eingestuft bzw. zu einer Komponente, die in zugunsten leistungsorientierter Ansprüche in den Hintergrund gestellt werden muss.

Die Selbstbeschreibung einer Lehrkraft verdeutlicht allerdings eine Haltung, die einer Beteiligung der Kinder hohe Bedeutsamkeit beimisst, wenn es um die Akzeptanz von Regeln im Unterricht geht. Mit dem Beispiel zum „Chaostag“ berichtet eine Lehrkraft von ihren Erfahrungen, wie das Erleben chaotischer, belastender Umstände bei Kindern das Bewusstsein für die Bedeutung von Regeln weckt und deren gemeinsame Erarbeitung, unter Einbeziehung der Kinder, mit einer Akzeptanzsteigerung gegenüber Regeln einhergeht. LehrerInnen, die verstärktes Interesse an SchülerInnenpartizipation zeigen, sehen darin insbesondere einen pädagogischen Wert und setzen dafür einen festen Rahmen innerhalb des Unterrichtsgeschehens. Mit der Wahrnehmung, dass Kinder den gemeinsam erarbeiteten Regeln aus eigenem Bewusstsein heraus mehr Akzeptanz entgegenbringen wird in der SchülerInnenpartizipation zudem ein hoher Wert im Hinblick auf Selbstregulation gesehen. Damit ist diese Ausführung bereits an einem weiteren zentralen Punkt zum Bildungssetting angelangt. Die Umsetzung von Selbstregulierungsmöglichkeiten im Unterricht wird im folgenden Abschnitt näher erläutert.

1.2.2 Umsetzung von Selbstregulierungsmöglichkeiten im Unterricht

Während es unter dem Abschnitt zu Partizipationsmöglichkeiten im Unterricht primär darum ging, ob und wie die befragten Akteursgruppen Spielräume für die Kinder sehen, eigene Ideen in das Unterrichtsgeschehen einbringen zu können sowie an Entscheidungen teilhaben zu dürfen, fokussiert der Blick auf Selbstregulierungsmöglichkeiten Beschreibungen, die sich auf Möglichkeiten zur selbstverantwortlichen Auswahl und Einteilung zu bearbeitender Aufgaben beziehen. Unter die Kategorie Selbstregulierungsmöglichkeiten werden neben Äußerungen zur selbstständigen Aufgabenwahl und –bearbeitung zudem Aspekte der Selbsteinschätzung gefasst. Wenn man „[...] Offenheit für Schülerelbstentscheidungen, Schülereigentätigkeit und Schülerelbstkontrolle im Lernprozess“ (Wiater et al. 2002, S. 14) als profilierende Aspekte des „offenen Unterrichts“ verstehen will, so stößt man im Interviewmaterial auf Beschreibungen, die ein sehr unterschiedliches Verständnis im Hinblick auf die Umsetzung dieser Aspekte zeigen.

Aus den Interviews mit den Lehrkräften geht hervor, dass Selbstregulierung im Lernen nicht von allen Unterrichtenden, aber dennoch von einem großen Teil dieser befragten Akteursgruppe als erstrebenswertes Ziel eingebracht wird, für dessen Erreichung im Unterricht entsprechende Bedingungen herzustellen sind. LehrerInnen nennen hier vor allem Aspekte wie die freie Themenwahl nach individuellem Interesse der Kinder, die eigenständige Erarbeitung des Themas z.B. in Kooperation mit einem LernpartnerInnen, die Ermutigung dazu, unterschiedliche Medien zur Informationsgewinnung bzw. Recherche heranzuziehen, sowie das Einbringen der Arbeitsergebnisse in die Gesamtgruppe durch die Kinder selbst.

„Sie [die Schülerinnen und Schüler; Anm. der Verf.] wollten gerne ein eigenes Thema bearbeiten im Sachunterricht, ihr Wunschthema. Und dann habe ich denen zwei Wochen Zeit gegeben und ... Ja, meine Aufgabe ist eigentlich nur Plakate ranzuschaffen, irgendwelche Materialien, die sie brauchen. Informationen suchen sie sich größtenteils aus Büchern und Internet raus und ... ja, und ich bin dann eben nur so beratend tätig und die organisieren sich komplett selber und stellen sich das dann auch im Anschluss selber vor und machen dann auch eine Ausstellung. Und das organisieren sie alles alleine. Das ist natürlich ein viel effektiveres Lernen, weil die auch miteinander dann sprechen und so und ... sie merken auch, dass man voneinander sehr sehr viel lernen kann“ (L-t2-Z-NW/43-43).

Insbesondere zwei Lehrkräfte, die angeben, bereits Fortbildungen zum Thema „offene Unterrichtsformen“ besucht zu haben, greifen Selbstregulierung thematisch detailliert auf und sehen sowohl Dimensionen der Selbstorganisation und Selbstbewertung wie auch die Erfordernis der Veränderung der eigenen Rolle als LehrerIn.

Zunächst weist hier eine der beiden Lehrkräfte, die angibt, im Rahmen eines organisationsinternen Engagements den Unterricht offener zu gestalten, darauf hin, Selbstregulierung bereits aktiv in ihr Unterrichtskonzept einzubinden. Die betreffende Lehrerin stellt ein Unterrichtsmodell vor, das neben der selbstbestimmten Arbeit an Themen zugleich die Reflexion von Lernprozessen als neues Element mit aufgreift. Als ein wesentliches neues Element hebt diese Lehrerin die Einführung eines Reflexionsbuches hervor,

das die Kinder selbst führen, um ihre Arbeiten im Anschluss zu reflektieren. Reflexion findet damit zum einen auf Interaktionsebene im Gespräch mit dem jeweiligen Lernpartner statt und wird zum anderen um die Komponente der schriftlichen Auseinandersetzung mit der eigenen Arbeitsleistung erweitert.

„Wobei ich ... also das ist wirklich neu ... also das Reflexionsbuch und dass wir jetzt sehr stark reflektieren, unsere Arbeit und dass es Reflexionsgespräche gibt und ... dass man auch mit seinem Partner reflektieren kann, das ... so was ist vielleicht neu, aber ansonsten habe ich alle Formen ... führe ich eigentlich von Anfang an ein, weil ich der Meinung bin, je früher desto besser und desto mehr können die Kinder das trainieren und sind dann auch eben firm darin, das ... zu nutzen“ (L-t2-Z-NW/31-31).

Dieselbe Klassenleiterin schildert ihre Perspektive zur Umsetzung dieser Lernformen im Unterricht und betont mit Verweis auf ihre Erfahrungen im Unterrichtsalltag die Notwendigkeit, Methodenstunden zur Einübung erforderlicher Arbeitsstrategien in den Stundenplan mit aufzunehmen. Um Selbstregulierung im Unterricht erfolgreich umsetzen zu können, sieht diese Lehrerin die Bedingung, dass Kinder sich entsprechende Arbeitsstrategien aneignen und diese trainieren, als entscheidende Voraussetzung für das Gelingen dieser Lernform an. Als weitere Ressource wird hier „Zeit“ genannt - mit dem Verweis darauf, dass Lernprozesse durchlaufen werden müssen, bis Kinder sich Arbeitsstrategien angeeignet haben und über einen weitgehend sicheren Umgang mit Selbsteinschätzungsstrategien verfügen können.

Wenngleich Lehrkräfte Möglichkeiten zum selbstorganisierten Lernen als Elemente ihres Unterrichts einbringen, wenn es um die individuelle Förderung der einzelnen Kinder geht, so zeigt sich insbesondere im Hinblick auf die Reflexion dieser Lernform ein jedoch sehr gemischtes Bild. Während ein Teil der Lehrkräfte Selbstregulierung darauf bezieht, dass die Schüler in festgelegten Unterrichtsstunden, selbstständig an vorgegebenen Aufgaben arbeiten und ihre Lernunterlagen selbstverantwortlich ordnen und strukturieren, erfassen andere Lehrkräfte Selbstregulierung in zunehmend differenzierten Kategorien und reflektieren das Potential sowie die Bedingungen für Selbstregulierung im Unterricht eingehend. Vor allem zeigen die Gespräche mit Lehrkräften, wie diese sich gerade im Hinblick auf ihre Funktion im Rahmen selbstgesteuerten Arbeitens auf ganz unterschiedliche Weise positionieren. So wie das oben eingebrachte Beispiel eine LehrerInnenrolle vermittelt, die sich über Bedarfsorientierung und die Fähigkeit, sich als Lehrkraft zwischen Zurücknahme und Beratung zu bewegen konstituiert, stößt man in anderen LehrerInnen-Selbstbeschreibungen auf ein pädagogisches Verhalten, das sich in mehr oder weniger hohem Maße dadurch kennzeichnet, dass die Lehrperson die Zügel weitgehend in der Hand behält. Letztere Beschreibungen kommen nicht über das Verhältnis von Instruktionerteilung und Instruktionsempfang hinaus. So zeigt das folgende Beispiel eine Beschreibung, aus der eine paradoxe Situation hervorgeht. Das Kind muss sich nicht an das Vorgegebene halten, solange sich seine Plakatgestaltung im Rahmen dessen hält, was die Lehrperson sich vorstellt.

„Wir haben darüber ein Plakat gestaltet. Wir geben darüber bestimmte Vorgaben. Natürlich wird der Lehrer immer offen sein für neue Ideen. Für neue Bezüge. Das Kind muss sich nicht halten und ich sage auch: das ist möglich und DAS ist mög-

lich. Und dann ist es auch noch möglich, dass das Kind eine vierte Form bringt. Ich bin ja dankbar. Das Kind soll ja gefördert werden, dass es Kreativität mitbringt. Aber ER macht das ganz anders“ (L-t2-O-BB/3-3).

Wie entsprechende Selbstbeschreibungen erkennen lassen, sind Lehrkräfte in sehr unterschiedlichem Ausmaß bereit, Selbstbestimmung umzusetzen bzw. zuzulassen. Dabei beschreiben Lehrpersonen jeweils einen bestimmten Kontext, in dem sie Möglichkeiten zur Selbstregulation umsetzen. Was sichtbar wird ist, dass in diesem Punkt immer auch die pädagogische Haltung der Lehrkraft eine entscheidende Rolle spielt. Man wird in den Interviewgesprächen zwar zum einen auf Lehrpersonen aufmerksam, die sich in Rahmen eines selbstgesteuerten Lernprozesses zunehmend als AnsprechpartnerInnen und BeraterInnen verstehen. Zum anderen wird jedoch deutlich, dass eine Reihe von Lehrkräften den Gedanken der Selbstbestimmtheit einbringt, gleichzeitig jedoch nicht von einer instruierenden LehrerInnenrolle abweichen will, bzw. die Instruktion nach wie vor als ihre primäre Aufgabe behandelt.⁷

Eine Veränderung vom 3. hin zum 4. Schuljahr wird bei einer Lehrkraft sichtbar. Diese Klassenlehrerin gab in der ersten Befragungswelle an, Frontalunterricht zu favorisieren und begründete dies mit einer, aus ihrer Sicht optimalen Sitzposition sowie mit der Anpassung dieser Sitzposition an den Unterrichtszweck. Zweck des Unterrichts ist dabei die Stoffvermittlung durch die Lehrkraft, für die eine Sitzposition, in der die Kinder gerade mit dem Blick nach vorne sitzen, als ideal betrachtet wird. Die gemeinsame Arbeit in Gruppen wird von dieser Lehrerin als eine Arbeitsform genannt, die für Ausnahmesituationen reserviert bleibt und etwas Besonderes bleiben soll – obwohl die befragte Lehrkraft gleichzeitig die Erfahrung einbringt, dass Kinder diese Art des Arbeitens bevorzugen.

Im Zweitgespräch gibt die Lehrkraft an, dass nun in der 4. Klasse nach wie vor Frontalunterricht im Vordergrund steht, andere Unterrichtsformen jedoch langsam eingebunden werden.

„Ja, das ist schon richtig. Das ist ja auch noch so. Aber ich mache jetzt doch, in Anbetracht dessen, weil wir ja doch jetzt langsam in die 5.Klasse kommen, und auch einige dann weggehen, dass sie sich an die neuen Formen gewöhnen, z.B. Gruppenarbeit, Teamarbeit. Und vor allen Dingen viel Vorträge schon selbst zusammentragen. Ihr Wissen selbst zusammen zutragen. Sich Literatur- ja...“ (L-t2-O-BB/4-4).

Die Intervention, nun in der 4. Jahrgangsstufe selbstständige Bearbeitung von Unterrichtsthemen in Gruppen bzw. Teams eingeführt zu haben, wird von der Lehrerin schließlich in einem bestimmten Zusammenhang bzw. Kontext genannt. Immer noch wird die Stoffvermittlung im Frontalunterricht von der Klassenlehrerin favorisiert, dennoch wird die aktuelle Unterrichtssituation nun in der 4. Klasse als Vorbereitung auf den Übertritt in die

⁷ Mit Blick auf Begrifflichkeiten wie „Instruktion“ und „Beratung“ ist darauf hinzuweisen, dass diese hier – sowie in der gesamten Arbeit – von der Autorin nicht als normative Werte vorausgesetzt werden, sondern im Sinne von Deutungs- und Selbstbeschreibungsmustern der Akteure Verwendung finden. Es handelt sich um eine Unterscheidung, die erst aus dem Interviewmaterial selbst gewonnen wurde und die von den befragten Lehrpersonen selbst auf diese Weise behandelt und eingeführt worden ist.

Sekundarstufe gesehen. Die Förderung des selbstständigen Arbeitens, z.B. auch in Teams, wird hier nicht plötzlich aus pädagogischen Gründen bzw. aufgrund einer Haltungsänderung zur Effektivität bestimmter Lernformen befürwortet, sondern aus Gründen der Vorbereitung auf den Schulwechsel als Erfordernis gesehen. Diese Lehrerin hält es für sehr wahrscheinlich, dass zukünftige LehrerInnen offene Unterrichtsformen anwenden und von den Kindern gewisse Kompetenzen im Hinblick auf Selbstorganisation und eigenständiges Arbeiten im Team erwarten werden. Darauf sollen die Kinder vorbereitet werden, um mit den Anforderungen, die eine neue Lehrkraft im neuen Schuljahr stellen wird, zurechtzukommen zu können. Nicht das individuelle Bedürfnis des einzelnen Kindes und seine Entfaltungsmöglichkeiten werden hier fokussiert, sondern die Adaptionfähigkeit an einen antizipierten veränderten Lernkontext.

Interessant ist dabei, wie sich diese Perspektive einer Lehrerin von der oben eingebrachten, die eigene Rolle im Sinne der Beratungsfunktion reflektierenden Haltung unterscheidet. Während oben gezeigt wurde, wie eine Klassenleiterin ihre eigene Rolle als Ansprechpartnerin begreift und sich mit Gelingensbedingungen selbstregulierten Arbeitens auseinandersetzt, wird hier deutlich, wie der Aspekt des Funktionierens in den Vordergrund rückt, wenn das Erfordernis gesehen wird, dass die Kinder jetzt im Sinne einer Vorbereitung auf den Schulformwechsel selbstständig an ihren Aufgaben arbeiten können müssen.

„Naja - erstmal waren sie verknarzt. Das gebe ich schon zu. Aber ich sage dann immer: naja, ihr seid in einer Leistungsgruppe jetzt. Ihr müsst jetzt, wenn ihr da drin bleiben wollt, irgendwie das akzeptieren. Die fragen auch nicht mehr“ (L-t2-O-BB/20-20).

Im Zusammenhang mit dem Verweis darauf, dass Selbstorganisation in dieser Klasse jetzt umgesetzt werden muss, da die Kinder mit dem Übertritt in die Sekundarstufe in eine andere Schule wechseln werden, wird hier, im Hinblick auf den Aspekt des Funktionierens, auch die Einführung von Leistungsgruppen interessant. Die Einteilung in drei Gruppen erfolgt nach dem Schema „leistungsschwach – mittelmäßig – leistungsstark“. Dabei richtet sich die Anforderung, dass Selbstorganisation im Sinne des Unterlassens von Fragen funktionieren muss, in vollem Ausmaß an die Gruppe „leistungsstarker“ Schüler.

„Und bei uns, wir haben die Leistungsstarken, die ganz Guten - also die kriegen überhaupt nur noch das Blatt vor und die müssen alleine mit dem Problem fertig werden. Die dürfen auch nicht mehr fragen. Weil ich am Ende der Stunde wirklich wissen will, wie sind sie damit fertig geworden, und wo müssen wir noch toll dran arbeiten. Da haben sie den Hintergrund. Und die mittlere Gruppe, die darf auch immer Fragen z.B. stellen“ ((L-t2-O-BB/18-18).

Hier wird erneut deutlich, wie der Aspekt des Funktionierens leistungsstarker Kinder – und damit insbesondere derjenigen Schülergruppe, für die oben die Wahrscheinlichkeit gesehen wird, dass einzelne auf eine weiterführende Schule wechseln werden – in den Vordergrund rückt. Sichtbar wird also in diesem Fall gerade nicht die pädagogische Reflexion selbstregulierten Lernens im Hinblick auf die individuelle Förderung des einzelnen Kindes, sondern eine Einteilung der Kinder nach Leistungskriterien, unter Einbezug einer „leistungsstarken“ Gruppe, die mit einem besonderen Anforderungs-

charakter ausgestattet wird – je nachdem welche schulwahlbezogene Zukunftsoption für die Gruppenmitglieder für wahrscheinlich gehalten wird.⁸ Seitens der Kinder findet sich das Thema selbstorganisierten bzw. selbstständigen Arbeitens ebenfalls auf unterschiedliche Weise eingebracht. Kinder schildern Selbstorganisation zum einen im Sinne der eigenständigen Einteilung von Aufgaben innerhalb eines vorgegebenen zeitlichen Rahmens im Unterrichtsalltag sowie als selbstständige Bearbeitung von Aufgaben und frei gewählter Themen. Aus dieser Kinderperspektive geht die Wahrnehmung eines bestimmten Bildungssettings, das sich durch die Möglichkeit selbstorganisierten Tuns auszeichnet, durch die Kinder hervor. Zum anderen wird die Anforderung, im Unterricht selbstständig Inhalte zu erarbeiten, aus Kinderperspektive im Sinne einer Nichtverfügbarkeit der Lehrperson sichtbar.⁹ In diesem Fall beschreiben Kinder das Verhalten der Lehrkraft polarisiert im Sinne von Hilfe geben und Hilfe verweigern. Für den Unterricht werden sowohl Situationen genannt, in denen die Lehrkraft Unterstützung gibt, als auch Situationen, in denen sie diese verweigert. Während ein Teil der Kinder keine Systematik hinter diesen beiden wahrgenommenen Verhaltensweisen sieht und hier ein Setting schildert, das sich entweder durch ein Geben oder Ausbleiben von Hilfe kennzeichnet, erkennt ein anderer Teil von Kindern in diesem Zusammenhang Regeln, bzw. eine bestimmte Systematik. Interessant erscheint hier, wie sich diese beiden Perspektiven von Kindern zu den oben beschriebenen LehrerInnenperspektiven verhalten. Hier zeigen sich vor allem die SchülerInnen, deren KlassenleiterInnen sich in den Interviewgesprächen reflektierend mit Effektivität, Umsetzung und Gelingensbedingungen selbstregulierten Lernens auseinandersetzen, in der Lage, Regeln und Systematiken hinter dem Verhalten ihrer Lehrkraft zu erkennen. Es fällt auf, dass die Kinder das Verhalten der Lehrperson als erwartbare Handlung im Unterricht behandeln und in diesem Verhalten eine bestimmte Regel erkennen. Ein Beispiel zeigt hier, wie selbstständige Arbeit von einer Schülerin als ein erwartbarer Bestandteil des Unterrichts gesehen wird und wie das eigenständige Arbeiten einen festen Platz im Lernkontext einnimmt.

K: „Deshalb geben wir die Aufgabe auch vorher immer durch und in der nächsten Werkstatt gibt er uns die auf.“

I: Ihr geht sie vorher dann durch, die Aufgabe?

K: Zusammen, und dann sollen wir die in der Werkstatt alleine machen“ (K-t2-B-BY/113-113).

Willkürlich erscheint das Geben oder Verweigern von Hilfe durch die Lehrkraft vor allem jenen Kindern, deren KlassenleiterInnen in den Interviews den Aspekt des Funktionierens in den Vordergrund stellen. Das folgende Beispiel zur Anforderung selbstständigen Arbeitens zeigt, wie ein Schüler

8 Die Separierung von Kindern zur Förderung in leistungshomogenen Gruppen wird im nächsten Kapitel noch genauer behandelt, wenn es um die kindliche Wahrnehmung sozialer Konsequenzen im Klassenverband geht.

9 Es handelt sich um einen interessanten Punkt, der im nächsten Abschnitt noch genauer erläutert wird, wenn es um den Umgang der Kinder mit schulischen Anforderungen im Unterricht geht.

hier lediglich unterscheidet, dass in manchen Situationen manchen SchülerInnen geholfen wird und anderen nicht. In welchem Kontext dieses Verhalten einzuordnen ist, wird von diesem Schüler nicht gesehen.

„Die sagt halt einfach „Schluss“! Und bei manchen, da hilft sie auch - aber das kommt meistens vor - aber auch nicht immer“ (K-t2-O-BB/143-143).

Es wird in solchen Textstellen zum einen sichtbar, dass Kinder hier weder eine Struktur bzw. eine Ordnung in gewissen Unterrichtsvorgängen sehen können und zum anderen auch nicht in der Lage zu sein scheinen, das Verhalten der Lehrkraft im Sinne einer Regelmäßigkeit zu erwarten und zu deuten.

Abschließend sind noch einmal zwei Aspekte hervorzuheben. Zum einen handelt es sich um die soziale Positionierung der Lehrpersonen durch ihr Verständnis zur Selbstregulation im Unterricht und zum anderen darum, wie Kinder die Verweigerung von Hilfe durch die Lehrkraft unter bestimmten Bedingungen deuten.

Mit Blick auf die Lehrkräfte ist festzuhalten, dass hier zum Teil ein Verständnis von Selbstregulation sichtbar wird, das zwar auf selbstständiges Tun verweist, die LehrerInnenrolle jedoch im Sinne der Erteilung von *Instruktion* erfasst. Selbstregulation wird dabei oftmals partiell umgesetzt, ohne fester Bestandteil eines durchgängigen didaktischen Konzepts zu sein. Als zweite Variante wurde ein LehrerInnenverständnis vorgeführt, welches Selbstregulation als festes Unterrichtselement vorsieht und die Umsetzung als gezielte pädagogische Intervention betrachtet. Lehrpersonen verstehen sich als Ansprechpartner und schreiben sich nicht instruierende, sondern beratende Funktion zu.

Interessant ist dabei der erläuterte Zusammenhang, auf den man in der Kontrastierung von Kinder- und LehrerInneninterviews aufmerksam wird. Die Haltung der Lehrkraft scheint hier besonders ausschlaggebend zu sein, wenn es darum geht, wie Kinder die Anforderung des selbstständigen Arbeitens erleben. Sichtbar wird nämlich, dass Kinder deren LehrerInnen Selbstregulation als festen Bestandteil des Unterrichts behandeln und im Sinne einer gezielten pädagogischen Intervention begreifen, eine Ordnung hinter dem LehrerInnenhandeln sehen. Kinder können dabei einschätzen, wann und weshalb sie zu bestimmten Zeiten mit Arbeitsaufträgen alleine gelassen werden. Die selbstständige Auseinandersetzung mit Aufgaben wird von diesen Kindern als erwartbare Anforderung wahrgenommen, die einem geregelten Ablaufschema folgt. Anders wird die Zurückhaltung von Hilfestellung durch die Lehrkraft von Kindern, deren LehrerInnen selbstreguliertes Arbeiten nur partiell und ohne Einbindung in ein gezieltes pädagogisches Konzept umsetzen, wahrgenommen. Kinder erleben die Verweigerung von Unterstützung durch die Lehrkraft hier oftmals im Sinne des Alleingelassenwerdens oder deuten das LehrerInnenverhalten als Abneigung gegen die eigene Person. Was dabei deutlich wird ist, dass vor allem die Frage, wie und auf welcher pädagogischen Grundlage selbstreguliertes Lernen in den Unterricht eingeführt wird, eine zentrale Rolle spielt. Die bloße Berücksichtigung von Selbstregulation als partiell umgesetzte Arbeitsweise erweist sich, mit Blick auf die kindlichen Deutungsmuster, als Unsicherheit und Missverständnisse erzeugende, willkürliche Maßnahme, die als solche

keine Erwartungssicherheit verspricht. Wie sehr selbstreguliertes Arbeiten den SchülerInnen zugute kommen kann und von diesen als erwartbarer, mit bestimmten Hintergründen verbundener Unterrichtsbestandteil verstanden werden kann, scheint immer auch davon abzuhängen, wie Selbstregulation bzw. -steuerung als Arbeitsprinzip in den Unterricht eingeführt und umgesetzt wird.

1.2.3 Die Individualisierung der Arbeitsaufträge

Neben den oben erläuterten Aspekten der Partizipation und der Selbstregulierung äußern sich die befragten Akteursgruppen in großem Umfang auch zur Individualisierung der Arbeitsaufträge im Unterricht. Die Berücksichtigung von Heterogenität in Form einer Individualisierung der Aufgabenverteilung und der Stoffbearbeitung erscheint in den LehrerInneninterviews größtenteils als ein relevantes Unterrichtselement. Schilderungen von Lehrkräften lassen im Hinblick auf Individualisierung sowohl Interesse und Umsetzungsbereitschaft, als auch die Wahrnehmung von Hindernissen erkennen.

Im Allgemeinen lässt sich in den LehrerInneninterviews durchgängig eine situationsabhängige Umsetzung von Individualisierungselementen erkennen, die zwar zum einen auf die Berücksichtigung individueller Leistungsniveaus abstellt, zum andern jedoch eine situationsabhängige Zuweisungsverantwortlichkeit in die Lehrperson hinein verlagert. Individualisierung erscheint hier als die Erweiterung der Aufgabenerteilung um die Komponente, eine Aufgabenstellung jetzt in unterschiedlichen Anforderungskategorien zu verfassen und diese individuell an die einzelnen SchülerInnen zu vergeben. Als weitere Möglichkeit erscheint die Bereithaltung eines breiteren Aufgabenrepertoires, um Kindern, die schneller arbeiten oder Leseinhalte bereits kennen, zusätzliche Aufgaben oder Alternativen anbieten zu können.

„Ich weiß, dass M. von dem Buch begeistert war bis zum geht nicht mehr. Das hatte er aber schon gelesen. Er hatte auch schon die drei anderen Teile gelesen. Das geht überhaupt nicht anders, das weiß ich auch. Natürlich werde ich ihm eine andere Aufgabe stellen. Er hat etwas anderes gekriegt. Und so kann ich es auf jedes andere beliebige Thema auch machen. Und das mache ich auch“ (L-t2-O-BB/75-75).

Eine weitere Lehrkraft gibt an, positive Erfahrungen mit der Individualisierung der Aufgabenbearbeitung im Rahmen einer Werkstatt gemacht zu haben, in welcher die Kinder individuell, je nach Leistungsstand, eine bestimmte Menge an Aufgaben, jeweils einer bestimmten Schwierigkeitsstufe, zur selbstständigen Bearbeitung erhielten. Die Lehrkraft selbst sieht im Rahmen dieser Unterrichtsgestaltung für sich die Möglichkeit, sich einzelnen Kindern individuell zuzuwenden und bei Bedarf Unterstützung zu geben.

„Und ich habe die Möglichkeit auch noch zu individualisieren indem ich sage, für Leistungsschwächere nehme ich Aufgaben weg oder gebe vereinfachte Aufgaben und entsprechend für Leistungsstärkere das andere. Ich habe gute Erfahrungen gemacht, weil es mir wirklich die Zeit ermöglicht auch mal zu einem einzelnen Kind zu gehen“ (L-t2-B-BY/17-17)).

Wenngleich hier von guten Erfahrungen gesprochen wird, sieht dieser Leh-

rer die von ihm bislang umgesetzten Individualisierungselemente noch auf der untersten Stufe der Unterrichtsöffnung angesiedelt. Die situationsspezifische, partikulare Umsetzung von Individualisierungselementen, welche die Zuteilungsverantwortung situationsorientiert bei der Lehrkraft belässt, wird hier nicht als endgültiges Ziel gesehen.

„Es ist ja noch nicht die Öffnung des Unterrichts, sondern ich gebe dem Schüler quasi vor, welche Aufgaben er zu erledigen hat und lasse ihm die Möglichkeit der Wahl welche Aufgaben er jetzt gerade bearbeitet und wie schnell er damit vorangeht“ (L-t2-B-BY/17-17).

Dieser Lehrer sieht auf der einen Seite den Bedarf, sein bisheriges Unterrichtskonzept auf der Basis von Fortbildungsbesuchen weiterhin so auszubauen, dass mit der geplanten Einführung von Baukastensystemen ein höheres Ausmaß an Individualisierung bzw. Unterrichtsöffnung umgesetzt werden kann. Was aus dieser Perspektive als erstrebenswertes Ziel sichtbar wird, ist die Umsetzung eines Unterrichtssettings, das den Kindern selbst die individuelle Zuwendung zu Aufgaben innerhalb eines systematisch aufgebauten Aufgabenkomplexes ermöglichen soll.

„Man nimmt zum Mathematikunterricht zum Beispiel in einer Art Baukastensystem Bausteine, wo einer auf dem anderen aufbaut oder ich ... dann so vorangehe individuell ohne dass ich mit der ganzen Klasse das mache. Und da ist es dann so, dass Kinder dann einen eigenen Test quasi absolvieren, wenn sie für sich diesen Baustein erarbeitet haben und dann zum nächsten vorgehen können“ (L-t2-B-BY/11-11).

Auf der anderen Seite wird die Notwendigkeit, die Kinder trotz individualisierter Unterrichtsgestaltung dennoch weiterhin in einheitlich gestalteten Leistungskontrollen zu bewerten, hier als Hemmnis in der Umsetzung angestrebter Unterrichtsformen gesehen. Diesen Widerspruch zwischen dem Bestreben, schulisches Lernen zu individualisieren, dabei jedoch gleichzeitig an Bewertungsinstrumente gebunden zu sein, die auf einem einheitlichen Beurteilungsmaßstab beruhen, nimmt auch eine andere Lehrkraft als entscheidendes Hemmnis im Hinblick auf eine konsequente Umsetzung individualisierter Lernformen im Unterricht wahr.

„In Kontrollarbeiten muss jeder dasselbe Pensum schaffen, hat jeder dieselbe Arbeitszeit - es gibt individuelle Besonderheiten in der Arbeitszeit, man kann mal sagen, dem einen lasse ich jetzt noch mal zehn Minuten länger, wenn ich sehe, dass es wirklich am Tempo liegt -, aber in der Regel zwingen einen die Kontrollarbeiten alle auf demselben Niveau doch schon wieder zu halten und das ist sehr schwierig“ (L-t2-A-TH/9-9).

Auf Seiten der Lehrpersonen lässt sich hier durchaus eine Bereitschaft erkennen, den Unterricht offener zu gestalten und Individualisierung der Lernformen im Rahmen ihres Unterrichts voranzutreiben. Auf den Punkt gebracht wird die Wahrnehmung der Diskrepanz zwischen der Berücksichtigung von Heterogenität in der Aneignung des Lernstoffes und der Voraussetzung von Homogenität in der Kontrollsituation, mit folgender Aussage einer Lehrerin:

„Diese Differenzierung, die Sie hier im Unterricht machen, dient zur Erarbeitung des Themas, aber Sie haben auf der anderen Seite immer wieder ein Endziel an dem nicht differenziert wird. Genau. Das ist für alle gleich (L-t2-A-TH/11-11).

Die Individualisierung im Hinblick auf die Aufgabenbearbeitung ist ein Anliegen, das auch seitens der Eltern sichtbar wird. Dabei wird man auf unter-

schiedliche elterliche Erfahrungen aufmerksam und stößt insbesondere auf differenzierte Beschreibungen zur Zufriedenheit. Was sich deutlich erkennen lässt ist, dass die Individualisierung der Lernstoffbearbeitung vor allem für diejenigen Eltern ein Thema ist, die sich thematisch mit der schulischen Zukunft ihres Kindes auseinandersetzen und Eigenengagement im Bezug auf zusätzliche Förderaktivitäten außerhalb des Ganztagsangebots beschreiben. Vor allem für Eltern, die für ihr Kind eine weiterführende Schule ins Auge gefasst haben, dabei gleichzeitig auf die Wahrnehmung zusätzlicher Förderangebote außerhalb des Ganztagsprogramms¹⁰ sowie auf zusätzliche Lern- und Freizeitaktivitäten im familiären Kontext verweisen, erweist sich Individualisierung als ein wichtiges Thema. Insbesondere bei dieser Elterngruppe wird man auf reflektierende thematische Auseinandersetzungen mit dem Unterrichtssetting und zugleich auf eine entsprechende Erwartungshaltung gegenüber der Lehrkraft stoßen.

„Und das, denke ich mal, ist einfach auch eine Lehrersache und das kann sie sehr gut. Und zum anderen ist es halt dadurch, dass eben in dieser Ganztagschule dieses selbständige Arbeiten ja gegeben ist auch eine Differenzierung der einzelnen Aufgaben, also jedes Kind kann ja eine differenzierte Aufgabenstellung bekommen, ohne dass das die anderen Kinder so groß mitbekommen“ (E-t2-A-TH/43-43).

Während sich eine Reihe von Eltern hier zufrieden zur individuellen Aufgabenstellung äußert, finden sich jedoch auch kritische Stimmen, die diese gerade im Hinblick auf die Förderung leistungsstarker Kinder nicht ausreichend verwirklicht sehen. Im Gespräch mit einem Vater, der für seine Tochter den Übertritt ins Gymnasium vorsieht, wird hier noch einmal sichtbar, wie gerade diese Elterngruppe im Bezug auf die Individualisierung der Lernstoffbearbeitung der jeweiligen Lehrperson mit einer leistungsorientierten Erwartungshaltung gegenübersteht. Eltern erwarten hier, dass ihr Kind seiner Leistungsstärke gemäß gefördert wird und die Anforderungen nach oben hin nicht mit einem einheitlichen Anspruchsniveau enden. Dass es sich dabei um eine *Anspruchshaltung* seitens der Eltern handelt, wird vor allem in kritischen Äußerungen deutlich, wenn ein Defizit an individueller Ausrichtung des Unterrichts im Bezug auf Stärken wahrgenommen wird.

„Ich sage jetzt mal, dass die Lehrer oder Lehrerin halt fixiert sind auf Kinder, die nicht so gut mitkommen, dass die mehr Betreuung haben, mehr Aufmerksamkeit haben. Ist auch völlig irgendwie in Ordnung, man muss das ja irgendwie in Einklang mit der Stunde oder mit dem Stundenplan bringen, aber ich sage halt ... es kann aber auch nicht sein, dass Kinder, die mehr können da irgendwo auch unter den Tisch fallen“ (E-t1-B-BY/44-44)).

In den Gesprächen mit Kindern zeigt sich, dass diese im Bezug auf die Lernstoffbearbeitung und Aufgabenzuweisung nicht explizit nach unterschiedlichen Leistungsniveaus unterscheiden. Dieser Aspekt wird von Kindern thematisch nicht in den Blick genommen. Sichtbar wird hier, dass Kinder im Hinblick auf individuelle Aufgabenstellung nicht den Aspekt unterschiedlicher Leistungsniveaus, sondern insbesondere den zeitlichen Aspekt des Arbeitstempos wahrnehmen. Hier finden sich besonders häufig Beschreibungen, die auf die Situation der frühzeitigen Fertigstellung von Auf-

10 Zum Beispiel der zusätzliche Besuch einer Musikschule

gaben Bezug nehmen. Dabei stößt man sowohl auf die Perspektive, bei schnellerer Fertigstellung mit Zusatzaufgaben versorgt zu werden, als auch auf die andere Wahrnehmung, die übrige Zeit mit Warten oder Stillbeschäftigung zubringen zu müssen. Wenngleich letzteres selten angegeben wird, so finden sich dennoch Schilderungen, wie die eines Schülers, der sich bei zügiger Fertigstellung der Aufgaben immer wieder wartend erlebt.

„Ja. Manchmal Ja. Da bin ich zu früh fertig. Und da muss ich in der Klasse rum sitzen. Und den andern zusehen oder so“ (K-t1-K-BB/70-70).

Auffallend ist hier, dass sich Äußerungen, bei zügiger Aufgabebearbeitung warten zu müssen, schulspezifisch mehrheitlich und primär von SchülerInnen derselben Schule stammen. Mit dem Verweis auf Lehrlaufzeiten bei rascher Erledigung der Arbeitsaufträge wird ein kritisches Moment im Hinblick auf individuelle Lernstoffbearbeitung sichtbar. Während das Thema im Interview mit der entsprechenden Lehrkraft keine Relevanz erlangt, zeigt sich seitens der Kinder hier mehrfach die Wahrnehmung, bei zügiger Bearbeitung warten zu müssen, bis alle MitschülerInnen mit ihren Aufgaben fertig sind. Von den Kindern wird diese Wartesituation vor allem als langweilig und unbefriedigend erlebt.

Eine Mutter zeigt sich in dieser Interviewkonstellation kritisch hinterfragend und beklagt eine Undurchsichtigkeit der Aufgabensystematik, die sie aus ihrer Perspektive im Unklaren darüber lässt, ob es nun Zusatzaufgaben für ihr Kind gibt, oder nicht.

„Oder heute auch wieder nur in Deutsch. Oder auch in Mathe. Dann könnte er doch mal, wenn er doch schon alles kann, könnte er doch mal - von dem Lehrer noch Mal eine Extra-Aufgabe, wo er ein bisschen nachdenken muss.“

Ja.

und des kommt nicht. Ich kann das nicht nachvollziehen. Ich hab's dann hinterfragt in der 2.Klasse. Und da sagten sie, doch der hat Zusatzaufgaben gekriegt“ (E-t1-K-BB/53-53).

Wenngleich die Beobachtungen der Kinder primär auf den zeitlichen Aspekt des raschen Fertigwerdens abstellen, zeigen sich auch bei Kindern implizit nicht selten Verweise auf den Aspekt des Passungsverhältnisses von Unterrichtsstoff und aktueller individueller Lernsituation. Vor allem finden sich solche Verweise in Form der Wahrnehmung, sich im Unterricht zu langweilen, wenn mit dem aktuell vermittelten Lernstoff bereits Vertrautheit besteht. Ein Schüler beschreibt dazu seine Lernaktivitäten mit der Mutter und verweist darauf, dass der Unterricht schließlich aufgrund des vorhandenen Vorwissens keinen Spaß mehr macht.

„Wenn wir jetzt zum Beispiel ... vorher hatten wir die Werkstatt "Strom", aber meine Mama, die erklärt mir vorher schon so viel alles ... so viel und dann macht mir das gar keinen Spaß mehr, weil ich das ja schon alles ... dann alles schon weiß“ (K-t1-B-BY/105-105).

Zum anderen fallen bei Kindern unzufriedene Äußerungen im Hinblick auf eine wahrgenommene Diskrepanz von individuellem Wissensstand und der aktuellen Stoffvermittlung im Unterricht auf. Hier wird beispielsweise von einzelnen Kindern berichtet, bestimmte Inhalte längst verstanden zu haben und mehrfache Wiederholungen zugunsten derjenigen Kinder, die es noch nicht verstanden haben, als langweilig zu empfinden.

Ein zentraler Punkt, der sich hier abschließend festhalten lässt ist, dass LehrerInnen zum größten Teil das Bestreben zeigen, die Aufgabenverteilung und -bearbeitung individuell auf die Bedürfnisse der Kinder abzustimmen. Vor allem eine Lehrkraft sieht die Individualisierung der Aufgabenzuweisung und -bearbeitung im eigenen Unterricht zwar grundsätzlich verwirklicht, bewertet den aktuellen Individualisierungsgrad jedoch als Anfangsstufe der Öffnung des Unterrichts. Man wird darauf aufmerksam, dass LehrerInnen sich in der zwiespältigen Lage sehen, einerseits Heterogenität berücksichtigen bzw. die Individualisierung als Unterrichtskonzept vorantreiben zu wollen, sich dabei andererseits jedoch an Grenzen stoßen sehen. Als Problem wird insbesondere das Erfordernis gesehen, dass alle Kinder nach denselben Maßstäben bewertet werden müssen und deshalb dennoch an ein einheitliches Leistungsniveau heranzuführen sind. Hier sehen LehrerInnen sich einer paradoxen Situation ausgesetzt, die eine konsequente praktische Umsetzung von Individualisierungskonzepten im Unterricht behindert.

Betrachtet man gleichzeitig die Eltern- und Kinderperspektiven, so wird man darauf aufmerksam, dass die Berücksichtigung individueller Lernbedürfnisse von diesen Akteursgruppen als wichtiges pädagogisches Element praktischer Unterrichtsgestaltung wahrgenommen wird. Von Elternseite wird hier explizit die Vergabe zusätzlicher Aufgaben für zügig arbeitende Kinder gewünscht und als Anspruch an die Lehrpersonen herangetragen. Auch in Äußerungen einzelner Kinder erscheint die Situation, bei zügiger Fertigstellung der Aufgaben auf die anderen warten zu müssen, mit einer unbefriedigenden Konnotation. Individualisierung des schulischen Lernens wird damit als ein ebenso mit Grenzen der praktischen Umsetzung konfrontiertes, als auch wichtiges sowie von allen Akteursgruppen gewünschtes Unterrichtselement sichtbar.

1.2.4 Die Verstärkung als pädagogisches Handlungsmuster im Unterricht

Neben Partizipation, Selbstregulierung und Individualisierung des Lernens als Komponenten eines didaktischen Unterrichtskonzeptes, gewinnt in den Interviews zudem auch ein pädagogisches LehrerInnenhandeln an Bedeutung, das sich gezielt auf das Verhalten einzelner SchülerInnen oder der gesamten Klasse bezieht - die Verstärkung der SchülerInnen im Unterricht. Inhaltlich spielen dabei sowohl die Mitteilung von Anerkennung bzw. Lob, Komponenten wie Zuwendung und Belohnung, als auch Konsequenzen bzw. Sanktionen im Unterrichtsalltag eine Rolle. Wie in diesem Abschnitt aufgezeigt wird, gestalten sich die Äußerungen zur Verstärkung der Kinder im Unterricht sehr heterogen, wenn es um die praktische Umsetzung im schulischen Alltag geht.

Auf Seiten der Lehrpersonen wird die Bestärkung der Kinder in Form von Anerkennung und Lob durchwegs als ein Bestandteil des täglichen Unterrichtsalltags beschrieben. Verstärkung wird hier zum einen explizit als solche thematisiert oder läuft zum anderen implizit in Erläuterungen pädagogischen Handelns mit. In unmittelbaren Äußerungen verbinden Lehrkräfte hier die positive Verstärkung insbesondere mit der Motivierung der Kin-

der. In Gesprächen mit Lehrkräften wird dabei in hohem Maße eine Sichtweise, welche die individuelle Leistungssituation des einzelnen Schülers berücksichtigt und Bestärkung auf diese individuellen Voraussetzungen bezieht, sichtbar. So beschreibt eine Lehrkraft das Ausdrücken von Lob als eine Bestärkung, die sich in ihrem Unterricht auf individuelle Fortschritte eines jeden Kindes bezieht, und vom aktuellen Stand der einzelnen Kinder ausgeht.

„Dann muss ich auch das Kind so bestärken, dass ich sage: "Das, was du hier jetzt schaffst, ist toll und da musst du dran bleiben." Und wenn ich dann sage: "Wenn du das hältst, dieses Niveau, dann ist es okay" (L-t2-W-TH/239-239).

Entscheidend ist damit aus LehrerInnensicht der individuelle Fortschritt des einzelnen Kindes und nicht das Erzielen einer bestimmten Leistung, die es zu erreichen gilt.

Eine andere Form von positiver Verstärkung im Unterricht wird in den LehrerInneninterviews deutlich, wenn es um die Berücksichtigung und Einbeziehung individueller Begabungen und Fähigkeiten der Kinder geht. Eine Lehrkraft schildert hier beispielsweise die Schulsituation eines Kindes mit Aufmerksamkeitsproblemen und sozialen Schwierigkeiten, welchem sie über die Einbeziehung seiner musikalischen Begabung in den Unterricht Anerkennung und Bestärkung entgegenbringt.

„Er ist ein Kind, das unheimlich viel weiß. Und er kann auch sehr gut Klavier spielen. Und da nutze ich manchmal das, dass ich sage: So, heute bist du mein Assistent hier“ (L-t1-O-BB-/53-53).

Verstärkungsmechanismen werden in den Gesprächen mit Lehrkräften darüber hinaus in der Thematisierung von Verhaltenseinstellungen unter konkreten sozialen Bedingungen mit den Kindern sichtbar. Dies ist der Fall, wenn LehrerInnen zum Beispiel über eigene Verhaltensänderungen sprechen und diese in Abhängigkeit vom Verhalten der SchülerInnen deuten. Eine Lehrerin setzt ihr Verhalten hier beispielsweise in Zusammenhang damit, ob die Kinder der Erwartung, bestimmte Grundregeln zu befolgen gerecht werden, oder nicht. Wenn die Kinder ihren Pflichten nachkommen und gewisse Regeln befolgen, sieht sich diese Lehrerin in der Lage, den Kindern lockerer zu begegnen und sich auf Spaß einzulassen.

„So, und das sind ... sagen wir mal so, so Eckpunkte, wo ich wenig Abstriche mache. Und wenn das funktioniert, wissen aber meine Kinder, dass die auch jeden Spaß mit mir machen können. Das ist dann die andere Seite. Wenn ich weiß, die große Linie läuft, dann kann ich locker lassen“ (L-t2-W-TH/153-153).

Eine Reihe von LehrerInnen gibt an, darüber hinaus Belohnungen im Sinne beliebter Aktivitäten einzusetzen, wenn die Klasse sich besonders engagiert oder bemüht gezeigt hat. Genannt werden z.B. Spiele oder die Nutzung des Internets in der verbleibenden Unterrichtszeit, wenn die Kinder Aufgaben intensiv und zügig bearbeitet haben. Als weiteres Beispiel findet sich hier zum Beispiel die Erweiterung des Spielraums, der den einzelnen Kindern im Schulalltag zur Verfügung steht. Lehrpersonen geben hier zum Beispiel an, Kindern in der Werkstatt oder PartnerInnenarbeit zunehmend mehr Freiraum in der Wahl des Arbeitsplatzes zu gewähren, je verlässlicher sie ihre Arbeiten, beispielsweise ohne Aufsicht in einem separaten Raum, erfüllen. Das Entgegenbringen von Vertrauen wird hier von Lehrkräften pädagogisch

reflektiert als bestärkendes Moment betrachtet, während die Einschränkung des Freiraums als pädagogische Sanktionierung bei Nichtbefolgung der Regeln eingesetzt wird.

Verstärkungsmechanismen im eigenen Verhalten werden hier von Lehrkräften durchwegs im Sinne pädagogisch begründeter Interventionsmuster gesehen. Was LehrerInnen nicht in den Blick nehmen, ist die Wirkung bestimmter Verhaltensweisen, die nicht im Sinne pädagogisch beabsichtigter Intervention eingeführt werden. Gemeint sind hier Verhaltensweisen von Lehrpersonen, die vor allem von SchülerInnen mitunter als ebenso belastende wie auch mitteilungswürdige Aspekte eingebracht werden. Es handelt sich hier um Aspekte wie Zuschreibungen von Eigenschaften auf die Gesamtperson von Kindern sowie um LehrerInnenreaktionen bei Störung.¹¹

Die Interviews mit Eltern und Kindern machen deutlich, wie Lob, Bestärkung und Sanktionen auch für diese beiden Akteursgruppen im Bezug auf den Unterrichtsalltag relevant erscheinen. Man wird in den Gesprächen mit SchülerInnen darauf aufmerksam, wie insbesondere die Erfahrung, von der Lehrkraft Anerkennung und positive Bestätigung zu erhalten, als ein entscheidender Aspekt hervortritt, wenn Kinder dem Zuhörer ihre besonderen Begabungen oder Talente nahe zu bringen versuchen.

„Kuck', der Herr N, immer wenn ich singe, da lobt er mich auch mal, dass ich gut singe halt, dass ich eine gute Stimme habe“ (K-t1-B-BY/63-63).

Ein weiterer Textausschnitt veranschaulicht, wie die Selbstbeschreibung eines Kindes das Moment des Kompetenzerlebens insbesondere in Zusammenhang mit dem Verweis auf die Bestärkung und Anerkennung durch die Lehrperson sichtbar werden lässt. Kompetenzerleben, sowie die Erfahrung, dass die eigenen Beiträge im Unterricht ernst und wichtig genommen werden, erscheinen hier als Erlebnisqualitäten für welche die bestärkende Reaktion der Lehrkraft als bedeutsame Bedingung hervortritt.

„Also ich kann es manchmal gut ein... ... also kann meine Ideen manchmal gut einbringen, besonders im Aufsatz, da ... Das habe ich von der Mama geerbt, die war sehr gut und ich jetzt auch. Und da sagt der Herr P zu mir immer: "Du bist gut im Aufsatz" und ... aber eine Eins zu bekommen ist sehr schwer im Aufsatz. Aber ich habe Zweier und einmal hatte ich eine Drei leider. Und ... ja, und da bin ich gut und da nimmt der Herr P... also meine Ideen an, weil ich das einfach gut kann“ (K-t1-B-BY/131-131).

Für Kinder scheint die Anerkennung ihrer Leistungen durch die Lehrkraft von entscheidender Bedeutung zu sein, wenn es um Aspekte der Selbstwahrnehmung und -beschreibung geht. Das positive Feedback der Lehrkraft erlangt in Gesprächen mit Kindern eine sehr offensichtlich im eigenen Selbstverständnis bestärkende Qualität.

Eltern zeigen sich im Hinblick auf Anerkennung, Bestärkung sowie auch Sanktion informiert und berichten differenziert über individuelle Anerkennung, die eine Lehrkraft dem Kind spontan entgegenbringt sowie auch über Belohnungsmodelle, die einen festen Rahmen im Unterricht einnehmen. Eltern bringen hier Beispiele, wie das Sammeln von Bildsymbolen ein, die Kinder für besondere Bemühungen erhalten und ab einer bestimmten An-

11 Dieser Aspekt wird in diesem Abschnitt abschließend näher erläutert werden.

zahl gegen einen Aufgabengutschein einlösen können. Auf die gesamte Klasse bezogen, wird hier des Weiteren ein Ampelmodell genannt, das auch von Kindern als akzeptierte Variante der Verhaltensregulierung im Unterricht hervorgehoben wird. Die Lärmampel hat hier die Funktion, den Geräuschpegel im Klassenzimmer für die Kinder sichtbar anzuzeigen und Belohnung bzw. Sanktion auf dieses sichtbare Signal oder dessen Ausbleiben hin erfolgen zu lassen.

„Und wir haben jetzt so eine Lärmampel, immer wenn es laut wird, die ganze Klasse, dann fängt die an so "Düüüdüüü" und das so zwei Sekunden lang und wenn der Herr N das immer ... dann streicht er ... wir haben zwanzig Punkte und wenn wir in der Woche so alle weg haben, dann kriegen ... dann bleiben die Hausaufgaben, aber wenn wir alle zwanzig Punkte behalten haben, dann kriegen wir ein, zwei Hausaufgaben weniger“ (K-t2-B-BY/74-74).

Ein Schüler berichtet, wie der Klassenlehrer sich selbst in das Regulationsmodell mit einschließt und wie auch lautes LehrerInnenverhalten berücksichtigt wird und in das Regulationsmodell integriert ist.

„Und wenn der Herr N mal zu laut ist, dann geht wieder eins weg, ein ... Halt wenn wir zum Beispiel fünf haben, dann kommt jetzt wieder vier. Weißt du?“ (K-t2-B-BY/77-77).

Diese Art der Regulierung erscheint hier als akzeptierte, vom Schüler sachlich beschriebene Methode. Auch das Lautwerden der Lehrperson findet sich in entsprechenden Beschreibungen sachlich eingebracht und als Möglichkeit behandelt, die seitens der Lehrkraft ebenso vorkommen kann, wie seitens der Kinder und die auf jeder Seite eine festgelegte, vereinbarte Konsequenz hat.

Die sachliche Behandlung des Lautwerdens seitens der Lehrkraft fällt hier deshalb auf, da dieser Aspekt in zahlreichen anderen Kinderinterviews als Problem erscheint und mit ablehnendem Verhalten gegenüber dieser LehrerInneneigenschaft in Zusammenhang gebracht wird. Die Einbindung des LehrerInnenverhaltens in das vorgestellte Lärmampelmodell geht hier mit einer sachlichen Schilderung des Vorgehens einher und lässt keine Problematisierung seitens des Kindes erkennen.

Kommt man wieder auf die Gespräche mit Eltern zurück, so zeigt sich insbesondere, wie diese einen besonderen Wert darin sehen, dass ihr Kind für individuelle Fortschritte die Anerkennung und Bestätigung durch die Lehrkraft erfährt. Eltern, die das Thema Lob und Bestärkung aufgreifen, sehen in der Anerkennung für Fortschritte eine bedeutsame Qualität im Hinblick auf die schulische Entwicklung ihres Kindes. Der folgende Textausschnitt, der auch auf eine Veränderung in der Erlebnisqualität der Mutter verweist, zeigt wie diese darüber hinaus, auch ihrerseits eine züversichtliche Perspektive im Hinblick auf die Entwicklung ihres Sohnes einnimmt.

„Na, der ist halt Linkshänder und hatte ganz große so Lernprobleme. Und jetzt noch so ein Raumproblem der Wahrnehmung - er macht viel seitenverdreht, so dass ich schon da mehr Ängste hatte. Aber der wird in der Schule ganz toll motiviert. Also, der hat noch nie was mit seinen Lehrerinnen in irgendeiner Form gehabt. Und die sind ganz begeistert, wie er ..., was er für Sprünge macht“ (E-t2-K-BB/175-175).

Auf der anderen Seite werden Sanktionen von Kindern und Eltern auf jeweils unterschiedliche Weise thematisiert. Zum einen sprechen sich Eltern

dafür aus, dass Lehrkräfte sich im Unterricht konsequent verhalten und angekündigte Sanktionen erforderlichenfalls umsetzen. Eine Mutter schätzt Konsequenz im Umsetzen angekündigter Sanktionen für ihren Sohn als besonders wichtig ein, da sie das Überschreiten von Grenzen im Umgang mit dem Kind als problematisch erlebt. Sie beschreibt die Konsequenz seitens der Lehrerin als ein Verhalten, zu dem sie sich selbst nicht ausreichend in der Lage sieht, schreibt diesem Verhalten jedoch im Hinblick auf die Beachtung bestimmter Grenzen im Schulalltag eine förderliche Wirkung zu.

„Also die Konsequenz. Die Frau E ist so stre... .. ich kann das nicht. Also der tut mir dann ... wenn er anfängt zu weinen und so, dann ... lasse ich das. Lasse ich die Strafe weg. Und die Frau E, wenn der was abschreiben muss, muss der das, sonst muss der das in der Schule nachmachen und das möchte er nicht. Er möchte hier nicht eine Stunde länger sitzen oder so“ (E-t2-Z-NW/29-29).

Wenngleich sich ein großer Teil der Eltern positiv über konsequentes Verhalten der Lehrpersonen äußert, so differenzieren Eltern in ihren Beurteilungen sehr deutlich, ob eine Konsequenz bzw. eine Sanktion in einem konkreten Handlungskontext sachlich, angemessen und gerechtfertigt ist oder ob ihnen eine Sanktion als unsachlich und unangemessen erscheint. Eltern unterscheiden hier erzieherische Interventionen ganz klar von ungerechtfertigten, unsachlichen Bestrafungsmaßnahmen. Während erstere durchaus als Interventionen betrachtet werden, die der Entwicklung des Kindes förderlich sind, werden Vorkommnisse der zweiten Art von Eltern als Erlebnisse gesehen, die nicht gerechtfertigt sind. So beschreibt eine Mutter, wie sich das sanktionierende Verhalten der Lehrkraft regelmäßig auf ihre Tochter bezieht, weil diese mit ihrer lauten Stimme die meiste Aufmerksamkeit auf sich zieht.

„Oder wenn ... ja, wenn einer lacht, dann lacht eben Annika eben auch und etwas lauter. Und dann ist A aber diejenige, die erwischt wird. So. Und dann heißt es immer: "A, du hast ..." So. Und daraufhin war dann A immer die Böse, also ... Ja? Und daraufhin hatten sie dann auch die Lehrer so eingeschätzt, dass eben ... sie eben der treibende Keil ist, sage ich mal“ (E-t2-W-TH/113-113).

Eltern sprechen sich in diesem Punkt für eine LehrerInnenreaktion aus, die beide Seiten gleichermaßen pädagogisch zu berücksichtigen weiß – sowohl Bestätigung und Anerkennung als auch die Umsetzung von Konsequenzen im Sinne sachlich angemessener Sanktionierung bei Grenzüberschreitungen. Obwohl Sanktionierung bei Grenzüberschreitung von Eltern einerseits durchaus für das Kind gewünscht ist, legen Eltern andererseits großen Wert darauf, dass Sanktionierungen im pädagogischen Rahmen gerechtfertigt und sachlicher Natur sind.

LehrerInnen sehen hier insbesondere einen hohen Bedarf an Zusammenarbeit mit dem Elternhaus, wenn es um Bestärkung einerseits und Konsequenzen andererseits geht. Der Austausch von Informationen und die Abstimmung erzieherischen Handelns werden von LehrerInnen als wichtige Bedingungen im Umgang mit den Kindern eingebracht. Hier fällt besonders die Perspektive einer Lehrerin auf, aus der die Umsetzung angekündigter Sanktionen im Schulalltag in Einzelfällen problematisch erlebt wird, wenn keine ausreichende Übereinstimmung mit den Eltern besteht und die Kinder eine starke Inkongruenz wahrnehmen, was das Eltern- und LehrerInnenhandeln angeht.

„Und dann Schüler direkt selbst schon die Kleineren UNS drohen: das sage ich meiner Mutti! Die kommt zur Schule. Und da bekommen Sie Ärger! Da steht man als Lehrer manchmal da und versteht die Welt nicht mehr. Und man sagt eigentlich möchte ich helfen und man guckt und dann kommen Kinder, die drohen mit ihren Eltern. Das ist auch ein komischer Wandel. Den ich manchmal auch nicht nachvollziehen kann. Gott sei Dank nicht bei allen“ (L-t2-K-BB/151-151).

Lehrkräfte selbst sehen sich, wie oben aufgezeigt wurde, im Hinblick auf das Thema Anerkennung, Bestärkung und Sanktion auf beobachtetes Verhalten von Kindern hin intervenieren. Ein Lob oder eine Sanktion werden von Lehrkräften als etwas angesprochen, das pädagogisch durchdacht auf das Verhalten eines Kindes erfolgt. Was LehrerInnen im Bezug auf ihre alltäglichen Handlungsmuster und deren Wirkungen im Schulalltag nicht sehen bzw. thematisieren, sind Verhaltensweisen, die nicht gleichermaßen mit pädagogisch relevantem Sinn ausgestattet werden. Handlungsmuster ohne Verweis auf pädagogische Hintergründe bleiben hier als Wirkfaktoren ausgeblendet und werden von Lehrkräften nicht in den Blick genommen.

Einen anderen Stellenwert nehmen Handlungsmuster ohne pädagogische Sinnzuweisung allerdings in den Interviews mit Kindern und Eltern ein. Eltern und Kinder verweisen in den Interviewgesprächen nicht selten auf Erfahrungen mit LehrerInnenreaktionen, die sie als willkürliche oder unkontrollierte Handlungen wahrnehmen. Wenngleich sowohl Kinder als auch Eltern eine auf Verhalten bezogene Intervention, wie das Abgeben von Lob, Anerkennung und Bestätigung durch die Lehrkraft, sowie auch die Sanktionierung bei Regelverstößen, als Bestandteil des Unterrichtsalltags sehen, so bringen diese beiden Akteursgruppen oftmals auch Erlebnisse kritischer Merkmalszuschreibungen auf die Gesamtperson des Kindes ein. Ein Beispiel, wie ein Kind z.B. die Zuschreibung der Eigenschaft „Unkreativität“ auf seine Person erlebt, zeigt der folgende Textabschnitt.

„Aber ich habe jetzt, da wir andere Lehrer haben, ist es auch so, dass in Kunst, ist es meist so, also Kunst hat ja ganz verschiedene Sachen. Letztes Jahr hatte ich eine Eins in Zeichnen, dann eine Drei mal. Sie sagt immer wieder: dass ich nicht kreativ bin und so“ (K-t2-K-BB/25-25).

Der betreffende Schüler sieht hier eine Diskrepanz zwischen den Bewertungen, die er im Vorjahr von seiner Lehrkraft erhalten hat und der offenbar wiederholt so erlebten Zuschreibung durch die neue Lehrerin, als Person unkreativ zu sein. In der Selbstbeschreibung des Schülers erscheint dieses Diskrepanzerleben als ein Aspekt, der das Kind im Zusammenhang mit der Reflexion dessen, ob er nach wie vor ein guter Schüler geblieben sei, beschäftigt.

Ein anderes Beispiel wird in den Schilderungen einer Mutter deutlich, wenn diese Probleme ihres übergewichtigen Sohnes einbringt und den Sportunterricht differenziert nach LehrerInnenverhalten thematisiert. Ob der Junge den Sportunterricht trotz seines Übergewichtes gerne besucht, oder verweigert, erscheint hier im Zusammenhang mit der Beobachtung des Lehrerhaltens. Problematisch wird hier ein LehrerInnenhandeln erlebt, das sich auf die körperliche Konstitution des Kindes bezieht und als Ver-spottung wahrgenommen wird. Wie im vorausgehenden Beispiel erscheint die Bezugnahme problematischen LehrerInnenverhaltens auf die Person des Kindes hier im Sinne wiederholten Auftretens.

„Nein. Er hat auch einen Kinderarzt. Nein. - er fühlt sich nicht wohl. Aber er macht auch Sport gerne. Bei Frau S ist er in Sport. Er war früher bei Herrn L, glaube ich, und wollte dann nicht mehr gerne hin, weil Herr L ihn immer ausgelacht hat“ (E-t1-Z-NW/73-73).

Was in dieser Textsequenz sichtbar wird, ist die Wahrnehmung einer unerwünschten Konsequenz bzw. einer entsprechenden Auswirkung im Hinblick auf das thematisierte Verhalten des Sportlehrers. So beobachtet diese Mutter, dass ihr Sohn zwar trotz seines Übergewichts gerne an sportlichen Aktivitäten teilnimmt, dem Sportunterricht jedoch bei dem betreffenden Lehrer, von dem er sich regelmäßig verspottet fühlte, mit ablehnender Haltung begegnete.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass Lehrkräfte Bestärkung, Lob und Anerkennung ebenso als pädagogische Interventionsmaßnahmen einsetzen, wie die Sanktionierung durch Verwirklichung angekündigter Konsequenzen. Dabei wird Lob und Anerkennung von LehrerInnen im Sinne einer Zuwendung gesehen, die sich auf individuelle Fortschritte eines Kindes bezieht, und nicht auf das Erreichen eines allgemein vorausgesetzten Leistungsniveaus. LehrerInnen setzen darüber hinaus ihr eigenes Verhalten in Bezug zum SchülerInnenverhalten. Sie beschreiben ihre Reaktion beispielsweise in Abhängigkeit davon, ob die SchülerInnen bestimmte Regeln befolgen, oder nicht.

Auf Seite der SchülerInnen wird sichtbar, wie die Darstellung von Talenten und Begabungen sehr stark mit dem Verweis auf Bestätigung und Anerkennung durch die Lehrkraft einhergeht. In den Äußerungen der Kinder wird dabei sichtbar, wie Lob und Anerkennung durch die Lehrkraft besondere Bedeutung für die kindliche Selbstwahrnehmung hat. In den Interviewgesprächen ist Anerkennung durch die Lehrkraft für die Kinder ein höchst erzählenswertes Erlebnis, das mit einem besonderen Wert belegt erscheint.

Zur Elternperspektive bleibt festzuhalten, dass diese zum einen der konsequenten Verwirklichung angekündigter Sanktionen durch die LehrerIn einen wichtigen Stellenwert beimessen, diese jedoch differenziert auf ihren pädagogischen Hintergrund hin betrachten. Während Eltern Sanktionen, die sie als pädagogisch gerechtfertigte Handlung auf Regelverstöße des Kindes erleben, von LehrerInnen durchaus erwarten und auch wünschen, äußern sie sich kritisch im Bezug auf verletzende Merkmalszuschreibungen auf die Gesamtperson des Kindes. Während Lehrkräfte diesen Aspekt im Hinblick auf ihr eigenes Handeln nicht in den Blick bekommen, nehmen Eltern in solchen Fällen eine problematische Auswirkung auf die Einstellung des Kindes zur Beteiligung am Unterricht wahr. Wirkungen persönlicher Botschaften der Lehrperson an die SchülerInnen werden damit nicht ausschließlich als Resultate pädagogisch durchdachter Handlungsmuster sichtbar, sondern darüber hinaus in kritischer Form als Resultate willkürlichen, unkontrollierten LehrerInnenhandelns. Sichtbar wird eine kritische Komponente im Hinblick auf die soziale Dimension der Beziehung zwischen LehrerInnen und SchülerInnen; diese wird im Folgenden ausführlicher beleuchtet.

1.2.5 Die Bedeutung der LehrerInnen-SchülerInnen-Beziehung im Unterrichtskontext

Sowohl in den Eltern-, als auch in den Kinderinterviews wird man darauf aufmerksam, dass im Bezug auf das Unterrichtsgeschehen nicht ausschließlich didaktischen, sondern immer auch sozialen Beziehungsaspekten ein hoher Stellenwert beigemessen wird.

Dieser soziale Aspekt soll hier in einem zusätzlichen Punkt angesprochen werden, da Kinder sich sehr differenziert zum Verhalten der Lehrkraft äußern, wenn es z.B. um Reaktionen auf Störungen im Unterricht geht. Aus Kinderperspektive fällt im Hinblick auf das Unterrichtssetting auf, wie besonders sozialen Aspekten starkes Gewicht beigemessen wird. Dabei zeigt sich recht häufig eine Verknüpfung der Thematisierung des LehrerInnenverhaltens mit der Zuschreibung von Sympathie oder Antipathie. Auch Ungerechtigkeitswahrnehmungen spielen in diesem Zusammenhang eine Rolle. Insofern sowohl das Thema „Konflikte im Unterricht“ gesondert behandelt wird, geht es an dieser Stelle vor allem um die Beschreibung dessen, wie soziale Aspekte im Rahmen des Unterrichtsettings wahrgenommen werden.

Besonders häufig äußern sich Kinder hier zum Erziehungsstil der Lehrkraft und darüber hinaus zu wahrgenommenen Kontrollverlusten im Rahmen des Unterrichts. Kinder ziehen hier Vergleiche und stehen dem LehrerInnenverhalten nicht selten kritisch gegenüber. Im Hinblick auf den Schulalltag werden sowohl Szenen sichtbar, in denen das LehrerInnenverhalten als unkontrolliert, laut und schreiend beschrieben wird, als auch Vergleichsszenen, die einen ruhigen Umgang mit Störung schildern.

„Und bei F, der ist so ein Störenfried, der stört den ganzen Unterricht. Na ja und da wird Frau D manchmal ziemlich laut und das stört auch im Unterricht. Und weil sie eben öfters rumgeschrien hat, konnten wir sie nicht leiden. Und Frau E ist damit umgegangen, sie hat gesagt: "Jetzt könnt ihr auch mal ein bisschen leiser werden", falls sie mal gestört haben, [...]. Ja, und bei Frau E hat auch irgendwie ... das komplette System gestimmt“ (K-t2-W-TH/23-25).

Die Akzeptanz gegenüber Lehrkräften erscheint hier oftmals in Abhängigkeit davon, wie deren Reaktion auf Störung oder Ablenkung im Unterricht wahrgenommen wird. Kinder setzen in ihren Beschreibungen ihre eigenen Reaktionen häufig in Zusammenhang mit den jeweils vorausgegangenen LehrerInnenreaktionen und beschreiben ihr eigenes Verhalten in Abhängigkeit davon, wie die Lehrkraft mit Störung oder Ablenkung umgeht. Laute, unkontrollierte LehrerInnenreaktionen erscheinen aus Kindersicht als Sympathiehemmer und zugleich als Verstärker im Hinblick auf das ursprünglich störende Verhalten.

Des Weiteren wird auf Seiten der Kinder das Erleben von Geduld und Verständnis für die individuelle Situation als ein Aspekt gesehen, der das Unterrichtssetting positiv beeinflusst.

K: „Ja, der Herr N. also ich finde den Herrn N. ein bisschen netter. Das ist mein Lieblingslehrer aus der ganzen Schule.

I: Und woran liegt es?

K: Weil der hat viel Verständnis. Zum Beispiel, wenn jetzt jemand nicht zugehört hat, dann erklärt er das noch mal“ (K-t1-B-BY/119-121).

Für Lehrkräfte ist der soziale Aspekt vorwiegend im Hinblick auf das didaktische Unterrichtskonzept von Bedeutung. LehrerInnen sehen in offenen Unterrichtsformen neben der Möglichkeit, individueller auf einzelne Kinder einzugehen, auch die Gelegenheit, sich auf sozialer Ebene in einen anderen Kontext zu begeben. Eine Lehrerin beobachtet hier die Veränderung der sozialen Beziehung zu den Kindern im Rahmen der Umsetzung offener Lernformen. Diese Lehrkraft, die der sozialen Beziehung zwischen Lehrkraft und Kinder entsprechende Bedeutung beimisst, sieht hier eine Veränderung, von der die Kinder profitieren.

„Der Vorteil liegt immer klar für die Kinder. Nicht für den Pädagogen, sondern mehr für die Kinder. ... Die Hemmschwelle zwischen Lehrer und Schüler geht automatisch sehr sehr weit nach unten. Also das heißt, sie haben ein ganz anderes Verhältnis zu Ihnen durch die verschiedenen Lernformen, ne?“ (L-t2-A-TH/49-49).

In diesem LehrerInnengespräch lässt sich jedoch insgesamt ein berufliches Selbstverständnis erkennen, das insbesondere die Vertrauensbeziehung zwischen Lehrperson und Kindern betont und das ein Interesse an alltäglichen Problemen der Kinder auch über den schulischen Kontext hinaus einbezieht.

„Und ich habe einen Schüler, der aus irgendwelchen sozialen Problemen, die er in der letzten Nacht hatte, nicht arbeiten kann, kann ich mich halt mit ihm individuell mehr zurückziehen und kann sagen: "Komm, erzähl mal, was war letzte Nacht los?““ (L-t2-A-TH/170-170).

Nicht alle LehrerInnen greifen diese Dimension des Sozialen bzw. das Interesse an individuellen, außerschulischen Problemsituationen von Kindern auf. Auf der anderen Seite finden sich hier auch sehr unterschiedliche Elternwahrnehmungen zur Herstellung einer Vertrauenssituation im Unterricht. Eltern heben die Berücksichtigung sozialer Bedürfnisse durch die Lehrkraft positiv hervor und sehen es durchaus als eine Aufgabe der Lehrkraft, Bezugsperson bzw. AnsprechpartnerIn für die Kinder zu sein. In diesem Zusammenhang finden sich bei Eltern auch mehrfach kritische Äußerungen zur Stammgruppenarbeit, sofern diese mit häufigem LehrerInnenwechsel einhergeht. Häufige LehrerInnenwechsel im Unterricht hemmen aus Elternperspektive die Beziehungsarbeit auf sozialer Ebene. Kritisch äußern sich Eltern zudem im Hinblick auf die Wahrnehmung mangelnden LehrerInnenengagements, wenn es um die Herstellung einer Vertrauensbasis geht.

„Der Klassenlehrer unterrichtet Mathe und Sport. Da läuft alles ziemlich nüchtern und rational ab. Tobias braucht mehr familiäre Wärme und Zuwendung und das fehlt mir bei ihm etwas“ (E-t1-K-BB/19-19).

Für Eltern spielt ganz offensichtlich nicht ausschließlich die didaktische Gestaltung des Unterrichtssettings eine Rolle, sondern darüber hinaus auch das Engagement der Lehrkraft, eine soziale Beziehung bzw. ein Vertrauensverhältnis zu den Kindern aufzubauen und seine Bereitschaft als AnsprechpartnerIn zur Verfügung zu stehen. In der Einschätzung dessen, wie gut ihr Kind im Unterricht betreut wird und inwiefern es die Zuwendung bekommt, die seinen individuellen Bedürfnissen entspricht, spielt für eine Reihe von Eltern immer auch eine Rolle, ob die Lehrkraft für das Kind erreichbar ist und inwiefern das Kind vertraut mit ihr sprechen kann.

„Also so wie er es sagt oder wo ich denke, jetzt beim Herrn N zum Beispiel ist er sehr sehr gut aufgehoben. ... Ist ein super Lehrer. Er kommt heim, er sagt dann auch: "Das ist voll der coole Lehrer" und "Der Herr N ist voll gut" und "Mit dem kann man reden". Das ist okay, also ... auch selbst wenn ich jetzt mit dem Lehrer das Gespräch habe, habe ich das Gefühl schon von meiner Seite her auch ein gutes Gefühl“ (E-t2-B-BY/179-179).

Zur LehrerInnen-SchülerInnen-Beziehung ist abschließend nochmals zu betonen, dass das Verhalten der Lehrperson den Kindern gegenüber einen entscheidenden Stellenwert einnimmt, wenn es um die Akzeptanz geht, die Kinder ihrer Lehrkraft und deren Erwartungshaltungen entgegenbringen. Wie gezeigt wurde, beziehen sich Kinder oftmals auf die Art und Weise, wie die Lehrperson auf Störungen im Unterricht reagiert. Die Kinder berichten dabei von einer Abneigung gegen LehrerInnen, wenn diese laut oder unkontrolliert auf Störungen reagieren. Interessant ist, dass Kinder ihre eigene Reaktion wiederum als durch das wahrgenommene Verhalten der Lehrkraft bedingt sehen. So wird man darauf aufmerksam, dass Kinder die Stimmigkeit der Unterrichtsatmosphäre in Abhängigkeit davon bewerten, wie die Lehrkraft mit Störung umgeht. Ob eine Lehrkraft von den Kindern geschätzt wird, oder nicht, hängt dabei vielfach davon ab, ob diese es schafft, Ordnung auf ruhige Weise zu erhalten bzw. wiederherzustellen, oder ob sie zur lautstarken Regelung tendiert.

Aus Sicht der Eltern zeigt sich zu einem beachtlichen Ausmaß der Wunsch nach einer vertrauensvollen Beziehung zwischen Kind und LehrerIn. Eltern wünschen sich für ihr Kind sowohl emotionale Zuwendung durch die Lehrkraft, als auch eine LehrerIn-SchülerIn-Beziehung, die es dem Kind ermöglicht, sich mit seinen individuellen Belangen an die Lehrkraft wenden zu können.

Die Berücksichtigung individueller Bedürfnisse im Unterricht wurde in diesem Abschnitt bereits im Hinblick auf die Umsetzung pädagogischer Interventionselemente im Unterricht behandelt. Es wurde aufgezeigt, dass Individualisierung in der Aufgabenbearbeitung vor allem von Elternseite in hohem Maße gewünscht wird, von den Lehrpersonen des Samples jedoch in sehr unterschiedlichem Ausmaß umgesetzt wird. Die Berücksichtigung individueller Bedürfnisse einzelner SchülerInnen wird in den Interviews allerdings in erweiterter Form behandelt und schließt dabei Überlegungen zur Einbindung gezielter Fördermaßnahmen in den Unterricht ein. Da die Berücksichtigung individueller Bedürfnisse im Hinblick auf Förderung nicht nur eine zentrale Fragestellung der vorliegenden Untersuchung darstellt, sondern darüber hinaus vor allem auch für die befragten Akteursgruppen von besonderer Bedeutung ist, gilt es die Einbeziehung individueller Fördermaßnahmen in das Unterrichtsgeschehen im Anschluss noch etwas näher zu beleuchten.

1.3 Die individuelle Förderung im Unterricht

Im Bezug auf die Öffnung und Individualisierung des Unterrichtsgeschehens ist von Interesse, wie die einzelnen Akteursgruppen die individuelle Förderung einzelner Kinder im Unterricht umgesetzt sehen. In den Interviews mit den unterschiedlichen Akteursgruppen werden dazu insbesondere Auseinandersetzungen mit Fragen zur Abstimmung des Unterrichts auf die Bedürfnisse der Kinder, sowie mit der Art und Weise der Umsetzung individueller Fördermaßnahmen sichtbar.

Beginnt man hier mit der Gruppe der befragten Lehrpersonen, so wird man darauf aufmerksam, dass ein Spielraum, um auf die Probleme und Stärken einzelner Kinder einzugehen, zum allergrößten Teil im Rahmen offener Unterrichtsformen gesehen wird. Insbesondere der Werkstattunterricht wird hier von LehrerInnen als *das* geeignete Lernsetting hervorgehoben, wenn es um individuelle Förderung im Unterrichtsgeschehen geht. Wie hier unter anderem aus den Beschreibungen eines Lehrers hervorgeht, sehen Lehrpersonen im Werkstattunterricht am ehesten geeignete Bedingungen, um sich dem einzelnen Kind mit seinen individuellen Bedürfnissen widmen zu können.

„Also der Schwerpunkt der individuellen Förderung, soweit sie möglich ist, liegt in dieser Zeit in der wir Werkstattarbeit machen. Weil das mehr oder weniger die einzige Zeit ist in der ich dann die Möglichkeit habe auf das einzelne Kind einzugehen“ (L-t2-B-BY/3-3).

Im Bezug auf die individuellen Fördermöglichkeiten während der Werkstattarbeit wird immer wieder auch gerade die Option der Zweitbesetzung im Unterricht als außerordentlich effektiv betont. Sowohl LehrerInnen als auch Betreuungskräfte, die diese Rolle der Zweitbesetzung einnehmen, sehen hier einen entscheidenden Zugewinn an Ressourcen, um sich einzelnen Kindern vor allem bei Schwächen zuwenden zu können. Für LehrerInnen und die in den Werkstattunterricht integrierten Betreuungskräfte erscheint es vor allem wichtig, den Unterstützungsbedarf in der Situation einschätzen zu können und bei Problemen unmittelbar die individuell benötigte Hilfe geben zu können. Eine Betreuungskraft beschreibt hier den Vorteil, dass Verständnisprobleme unmittelbar in der aktuellen Situation besprochen werden können, in der sie auftreten und damit rechtzeitig die Anschlussfähigkeit für ein eigenständiges Weiterarbeiten hergestellt wird.

„Meistens sind es so kleine Details, die dem Kind dann halt nicht so liegen oder wo es fehlt und genau die Hilfe ist jetzt nötig, damit das Kind genauso die Aufgabe lösen kann wie alle anderen“ (B-t1-A-TH/15-15).

Sichtbar wird dabei, dass individuelle Beschäftigung mit einzelnen SchülerInnen hier stets im Sinne der Unterstützung bei Schwächen oder Verständnisproblemen eingebracht wird. Zeitliche und personelle Ressourcen, die im Rahmen des Werkstattunterrichts frei werden, sind für Lehrpersonen und Zweitkräfte vor allem entscheidende Ressourcen, um sich Kindern mit schulischen Schwächen im jeweiligen Fach zu widmen. In dieser Hinsicht wird von Lehr- und beteiligten Betreuungskräften ein sehr hoher Bedarf festgestellt, der sowohl fächerspezifische Defizite und Aufmerksamkeitsprobleme als auch sprachliche Probleme von Kindern mit Migrationshin-

tergrund umfasst.

Als wichtige Ressource werden von Lehrpersonen hier jedoch nicht nur mitbeschäftigte Betreuungskräfte geschätzt, sondern vor allem auch das Potenzial der Kinder selbst. Peer-Learning wird gerade unter den offenen Bedingungen des Werkstattunterrichts als eine effektive Möglichkeit behandelt, um Kinder, die Probleme mit den Aufgaben haben, in der Zusammenarbeit Unterstützung erfahren zu lassen.

„Auch, dass Kinder selbst auch helfen. Die noch Besseren, die T z.B., wenn die eben schon fertig sind, die dann zu etwas Schwächeren hingehen und dort ihre Hilfe anbieten“ (L-t2-K-BB-29-29).

Wenngleich individuelle Förderung hier unter Berücksichtigung verschiedener Ressourcen und Potenziale als in den Unterricht integrierte Unterstützung beschrieben wird, so wird man aus der obigen LehrerInnenperspektive auf ein bestimmtes Differenzschema aufmerksam, das die Positionierung Unterstützung gebender und empfangender Kinder an eine zweite Differenz bindet. Worauf man aufmerksam wird, ist eine umfassende Attribuierung auf Personen, die hier mit der Unterscheidung besserer und schwächerer Schüler eindeutige Positions- und Rollenzuweisungen vornimmt. Es ist aus dieser Perspektive eindeutig nachvollziehbar, wer aus welchem Status heraus, welche Rolle einnimmt. Die Asymmetrie zeigt sich in der konkreten Unterscheidung schlechter und guter Schüler, die als Basis der Zusammenarbeit und gegenseitigen Unterstützung zugrunde gelegt wird.

Auch von den Kindern selbst wird zum Teil thematisiert, dass bessere SchülerInnen dazu angehalten werden, den schwächeren Kindern weiterzuhelfen. Das heißt, auch Kinder unterscheiden im Hinblick auf wechselseitige Unterstützung im Unterricht zu einem beträchtlichen Teil bessere von schlechteren SchülerInnen. Dabei zeigt sich, dass Kinder, die sich selbst als gute Schüler angesprochen fühlen, schwächeren MitschülerInnen zu helfen, diese Rolle nicht immer gerne innehaben und oftmals zuviel einseitigen Aufwand darin sehen, einem leistungsschwachen Kind regelmäßig Unterstützung geben zu müssen. Wie ein Textausschnitt aus dem Interview mit einer Schülerin verdeutlicht, empfinden Kinder die Aufgabe, schwachen Kindern in der Klasse zu helfen, mitunter als lästige Pflicht.

„Ich meine, die musste ja auch noch ganz schön lernen mit ihrer Schrift und die war auch ganz schön, nicht gut, sag ich mal. Und im Unterricht, da hat sie mich auch ein bisschen genervt“ (K-t2-O-BB/37-37).

Was sich zeigt ist, dass SchülerInnen selbst im Hinblick auf die Möglichkeit des Peer-Learnings zwar zum einen eine Ressource sein können, wenn es um Förderung im Unterricht geht, dass diese Möglichkeit der Unterstützung durch Kinder, die sich als starke Schüler beauftragt sehen, zum anderen jedoch insbesondere dann als problematisch erlebt wird, wenn ein regelmäßiges Unterstützung-Geben als einseitiges Handlungsmuster in eine Richtung erlebt wird, dem offensichtlich die Differenz bessere/schwächere SchülerInnen zugrunde liegt.

Erfasst man noch einmal die vorausgehenden Interviewausschnitte, so werden daraus zwei Tendenzen ersichtlich. Auf der didaktischen Seite werden in offenen Unterrichtsformen und dabei insbesondere im Werkstattunterricht optimale Bedingungen gesehen, um individuelle Förderung im Un-

terricht umzusetzen und auf die Bedürfnisse der einzelnen Kinder eingehen zu können. Das heißt, es zeigt sich eine Perspektive, die auf Bedingungen abstellt, die es erlauben, die Heterogenität der Kinder zu berücksichtigen. Betrachtet man schließlich Schilderungen zur methodischen Umsetzung im Unterrichtsgeschehen, so wird man auf Beobachtungsschemata aufmerksam, welchen die oben eingebrachte Polarisierung im Hinblick auf Leistungsniveaus zugrunde liegt. Heterogenität wird zwar als die zu berücksichtigende Situation gesehen, gemessen wird sie jedoch am Durchschnitt und entsprechende Rollen als Helfer oder Unterstützungsempfänger werden gezielt denjenigen Kindern zugeschrieben, die sich mit ihren Leistungen unter oder über dem Durchschnitt bewegen. Individuelle Unterstützung wird hier mitunter im Sinne eines Angleichungsversuchs beschrieben und zielt darauf, dass alle Kinder sich durch individuelle Zuwendung dem Durchschnitt anzunähern vermögen – die leistungsschwachen Kinder unter Umständen auch durch die Hilfe leistungsstarker MitschülerInnen.

Dabei finden sich jedoch aus LehrerInnenperspektive mitunter auch thematische Auseinandersetzungen mit der Frage, wie man die Unterrichtsbedingungen zugunsten einer Abstimmung auf heterogene, individuelle Lernbedürfnisse optimieren kann. Ein Lehrer sieht hier in der geplanten Einführung eines Baukastensystems einen bevorstehenden Fortschritt und sieht den Vorteil darin, dass Förderung im Unterricht auf diese Weise an die individuelle Situation des einzelnen Kindes angepasst werden kann.

„Man nimmt zum Mathematikunterricht zum Beispiel in einer Art Baukastensystem Bausteine, wo einer auf dem anderen aufbaut oder ich ... dann so vorgebe individuell ohne dass ich mit der ganzen Klasse das mache. Und da ist es dann so, dass Kinder dann einen eigenen Test quasi absolvieren, wenn sie für sich diesen Baustein erarbeitet haben und dann zum nächsten vorgehen können. Das heißt, die haben eine ... ja, eigene Geschwindigkeit mit der sie die abarbeiten“ (L-t2-B-BY/11-11).

Wenngleich ein Teil der beforschten Lehrkräfte vorwiegend die Erreichung von Durchschnittswerten fokussiert und den Bedarf an individueller Förderung im Unterricht im Hinblick auf die Erreichbarkeit des Durchschnittswerts bemisst, so werden andererseits immer auch LehrerInnenperspektiven sichtbar, die den individuellen Förderbedarf primär mit Blick auf die aktuelle Situation des einzelnen Kindes erfassen. Interessant erscheint hier die Perspektive eines Lehrers, der hier die Unterscheidung von Quantität und Qualität einbringt. Individuelle Förderung heißt für diesen Lehrer die Optimierung der Arbeitsaufträge für das einzelne Kind, indem Aufgaben so gestellt werden, dass sie für das einzelne Kind qualitativ betrachtet eine optimale Herausforderung im Verhältnis zum aktuellen Lernstand darstellen. Hier sieht dieser Lehrer insbesondere auch eine Möglichkeit, im Rahmen des Unterrichts auf Stärken einzelner Kinder einzugehen und diese durch individuell gestaltete Arbeitsaufträge zu fördern.

Es ist halt immer die Frage: Mit wie viel ist es schon voll? Das ist so, dass man dann eher schaut: Wo specke ich ab, dass das Kind nicht so in der Quantität sich erschöpft und die Energie, die es hat erschöpft, sondern dass es eher in eine qualitative Richtung geht? Dass man sagt: "Ich lasse dann lieber auch für das Kind Übungen weg, die es einfach nur abschreiben muss oder es ...", also ohne viel zu denken erbringen muss und dass ich dann halt dadurch Zeit habe mich wirklich qualitativ Höherwertigem zu widmen“ (L-t2-B-BY/23-23).

Insgesamt bleibt nochmals festzuhalten, dass eine Reihe von Lehrpersonen in den offenen Unterrichtsformen ideale Bedingungen sehen, um die Förderung im Rahmen des Unterrichts zu individualisieren.

Doch nicht ausschließlich Lehrkräfte, sondern auch Eltern schreiben offenen Unterrichtsformen einen entscheidenden Wert im Hinblick auf individuelle Förderung für ihr Kind zu. Auf Elternseite wird man hier auf eine interessante Sichtweise aufmerksam, die einen entscheidenden Vorteil der individuell gestalteten Förderung im Werkstattunterricht insbesondere in der Möglichkeit sieht, das einzelne Kind nach seinen aktuellen Bedürfnissen ohne Einführung einer offensichtlichen Unterscheidung in schwache und starke SchülerInnen zu fördern. Aufgaben werden aus dieser Sicht individuell durch die Lehrkraft verteilt, werden jedoch nicht als Aufgaben für leistungsschwache, durchschnittliche oder leistungsstarke Kinder definiert.

Es ist derselbe Stoff, dasselbe Thema, aber der eine darf diese Aufgabe machen, weil es dem vielleicht mehr entspricht und der andere macht zu demselben Thema halt eine etwas schwierigere Aufgabe oder eine etwas leichtere Aufgabe. Und das finde ich eigentlich ganz schön. Ohne dass die Kinder dann merken: "Uih, ich habe jetzt hier was Leichtes oder ich habe hier was Schweres", das steht ja nicht dazu, nur die Lehrerin weiß, die Aufgabe ist etwas komplizierter als die andere (E-t2-A-TH/47-47).

Die Zufriedenheit dieser Mutter richtet sich damit nicht ausschließlich auf die Berücksichtigung kindlicher Lernbedürfnisse im Unterricht, sondern vor allem auch auf die Vermeidung, über die Aufgabenzuweisung eine soziale Positionierung der Schüler nach verschiedenen Leistungsniveaus vorzunehmen. Was hier sichtbar wird, ist der Verweis auf eine Möglichkeit, die Entstehung des Stigmatisierungspotentials, wie es häufig in der Erzeugung einer Rangfolge durch Leistungsvergleiche beobachtet wird, zu vermeiden.

Betrachtet man nun die Perspektive der Kinder, so werden hier nicht Unterschiede in der Aufgabenstellung thematisiert, sondern vorwiegend die offensichtlichen Zusatzaufgaben. Im Hinblick auf die zügige Fertigstellung der Aufgaben wird hier von einem Großteil der Kinder von Zusatzaufgaben berichtet. Lediglich ein kleiner Teil der Kinder erlebt sich bei vorzeitiger Fertigstellung der Arbeitsaufträge der Langeweile ausgesetzt und gibt an, auf den Rest der Klasse warten zu müssen. Von Kindern wird diese Wartesituation durchwegs als unbefriedigend beschrieben. Vor allem Wiederholungen für Kinder, die bestimmte Aufgaben noch nicht lösen konnten, werden von Kindern, die keine zusätzlichen Erklärungen mehr benötigen, als unbefriedigendes Zeitabsitzen wahrgenommen.

„Ja und wenn sie's dann nochmal erklären muss, dann denk' ich: oh je. jetzt haben's sie's noch nicht kapiert“ (K-t1-K-BB/76-76).

Aus den Schilderungen der Kinder geht hier eindeutig hervor, dass bei frühzeitiger Fertigstellung von Aufgaben zusätzliche Herausforderungen gewünscht werden.

Wie der Ausschnitt aus dem folgenden Interview mit einem Schüler verdeutlicht, stoßen Zusatzaufgaben bei Kindern auf Interesse und werden gerne angenommen.

K: „Ja, es gibt jetzt, wenn einer auf die Realschule will, dann sind da Zusatzaufgaben, wenn man die will, die nehme ich eigentlich immer, weil ich mag gerne auf die Realschule.“

I: Und da gibt es Zusatzaufgaben?

K: Mhm. (Zustimmend.)

I: Und wie kriegst du die, die Zusatzaufgaben?

K: Indem ich mich melde, zum Herrn N, der sagt immer: "Wer will Zusatzaufgaben?" Dann meldet sich eigentlich meistens die halbe Klasse" (K-t2-B-BY/150-154).

Wie in diesem Textbeispiel sichtbar wird, sehen die Kinder in Zusatzaufgaben sehr deutlich die Möglichkeit, das eigene Wissen zu erweitern. Dazu zeigt das Beispiel, wie ein Schüler Zusatzaufgaben insbesondere als Vorbereitung auf den Übertritt in den gewünschten Schultyp versteht und ihnen damit eine Förderkomponente im Hinblick auf die Erreichung seiner schulischen Ziele zuschreibt.

Zusammenfassend ist zu betonen, dass Lehrkräfte vor allem im Werkstattunterricht optimale Bedingungen sehen, um sich einzelnen SchülerInnen mit ihren individuellen Bedürfnissen zuwenden zu können. Dabei zeigt sich, dass Lehrpersonen nicht ausschließlich die Verfügbarkeit einer zusätzlichen Betreuungskraft als hilfreich empfinden, sondern auch im Peer-Learning Förderressourcen sehen. Worauf man allerdings aufmerksam wird, ist eine Tendenz seitens der LehrerInnen, dem Peer-Learning mit der Unterscheidung leistungsschwächerer und leistungstärkerer SchülerInnen zu begegnen. Der Sinn des Peer-Learnings wird dabei darin gesehen, dass leistungstärkere SchülerInnen im Idealfall den leistungsschwächeren KlassenkameradInnen helfen. Zum einen wird hier von vorne herein eine Differenz in das Peer-Learning hineingetragen, die weniger Orientierung an Heterogenität sowie an individuellen Förderbedürfnissen sichtbar werden lässt, sondern vielmehr wieder einen durchschnittlichen Leistungsmaßstab voraussetzt, an dem die Kinder gemessen werden. Kindern, die über diesem durchschnittlichen Leistungswert liegen, wird häufig die Rolle zugewiesen, den schwächeren MitschülerInnen zu helfen. Was sichtbar wird, ist ein Stigmatisierungspotenzial, das sich zum einen daraus ergibt, dass Peer-Learning von LehrerInnen offensichtlich mit einer Differenzierung in bessere, den anderen helfende SchülerInnen und schwächere, Hilfe empfangenden SchülerInnen aufgeladen wird. Zum anderen findet dieses Stigmatisierungspotenzial in der häufig zu beobachtenden, ablehnenden Haltung leistungsstarker Kinder gegenüber der Rolle, schwächeren Kindern bei Schwierigkeiten weiterhelfen zu müssen, seinen Ausdruck.

Auf Elternseite wird man jedoch gerade auf eine Sichtweise aufmerksam, die individuelle Förderung im Unterricht im Sinne einer individuell zugeschnittenen Aufgabenzuweisung versteht und darin eine Möglichkeit sieht, eine explizite Einführung der Besser-Schlechter-Differenz durch Lehrpersonen zu vermeiden.

Sichtbar werden damit zwei Beobachtungskomponenten zur individuellen Förderung im Unterricht, wobei es schließlich die Elternperspektive ist, die in der Individualisierung den Vorteil sieht, das Stigmatisierungspotenzial aus der Lernsituation im Klassenverband herauszunehmen.

Seitens der Kinder zeigt sich eine positive Haltung gegenüber Zusatzaufgaben. Gezeigt wurde darüber hinaus, dass Kinder in Zusatzaufgaben eine Möglichkeit der Wissenserweiterung sehen. In diesem Zusammenhang wird

nun jedoch ein weiterer interessanter Aspekt sichtbar, der sich auf die Frage bezieht, wie Kinder überhaupt individuell mit den schulischen Anforderungen, die im Unterrichtsalltag an sie herangetragen werden, umgehen?

1.4 Umgang der Kinder mit Anforderungen im Schulalltag

Nachdem in den vorausgehenden Abschnitten ausführlich das Bildungssetting im Unterricht beleuchtet wurde, soll nun der Frage Aufmerksamkeit geschenkt werden, wie Kinder mit schulischen Anforderungen und Bedingungen umgehen. Der kindliche Umgang mit Unterrichtsanforderungen stellt in jedem Fall eine zentrale Thematik in den Interviewgesprächen dar und wird von Kindern, Eltern und LehrerInnen sehr detailliert behandelt. Sichtbar wird in den Beschreibungen, wie Kinder auf sehr unterschiedliche Weise mit Anforderungen umgehen, die im Unterrichtsalltag an sie herangezogen werden. Die folgenden Ausführungen beleuchten diesbezüglich Reaktionen und Umgangweisen von Kindern.

Im Bezug auf die Unterrichtsgestaltung veranschaulichen die Interviews mit Kindern, welche Rolle hier insbesondere die Berücksichtigung solcher Themen spielt, die dem kindlichen Interesse entsprechen und an der Alltagswelt der Kinder anknüpfen. Ein großer Teil der Kinder gibt an, sich gerne mit Schulstoff zu beschäftigen, wenn die Lehrkraft spannende und interessante Themen vorbereitet hat. Die Beteiligung am Mathematikunterricht wird aus Kindersicht beispielsweise dann besonders interessant, wenn Aufgaben thematisch verpackt werden und etwa an Naturthemen wie Tiere anknüpfen. Was Kinder im Hinblick auf den Schulunterricht zudem immer wieder als Positiverlebnis hervorheben, ist der Einbezug von Bewegungsmöglichkeiten und von spielerischen Elementen. Sehr häufig sehen Kinder jedoch den Vorteil darin, sich ein Thema nach individuellem Interesse selbst auswählen zu können. Die Arbeit an einem Thema macht hier aus der Perspektive der Kinder am meisten Freude, wenn die Unterrichtsgestaltung es zulässt, an einem frei gewählten Thema nach individuellem Interesse zu arbeiten.

Erfahrungen dazu, wie sich die selbstständige Auswahl eines Themas, mit dem sich das Kind beschäftigen möchte, im Hinblick auf das Lernverhalten bewährt, schildern auch Eltern. So berichtet beispielsweise eine Mutter davon, wie sich die freie Themenauswahl nach individuellem Interesse bei ihrem Kind positiv auf die Motivation und das Engagement in der Auseinandersetzung mit dem Thema auswirkt.

„Und das fand ich halt sehr sehr schön. Also er hat sich da auch voll reingesetzt. Also da hat er sich auch wirklich mal die Zeit genommen und da hat man dann gemerkt: "Oh kuck, das macht ihm dann auch Spaß." Also wo er sich auch hingeworfen hat (lacht) und recherchiert hat. Also an den Computer hat er sich hingeworfen, er hat dann auch Bücher sich genommen“ (E-t2-B-BY/165-165).

Die zahlreichen Äußerungen zur Freude am Lernen bei Themen, die dem Interesse des Kindes entsprechen, bestätigen Krapps Untersuchungsergebnisse. Aus diesen geht hervor, dass Lernende die Auseinandersetzung mit

dem Lerngegenstand trotz hoher Anstrengung als angenehm empfinden, wenn die Inhalte die individuellen Interessen treffen. Dem Lernenden fällt es leicht, „[...] seine Aufmerksamkeit auf den Lernstoff zu konzentrieren und er tendiert stärker als sonst dazu, ganz in der Beschäftigung mit einer Sache aufzugehen und Flow-ähnliche Zustände zu erleben“ (Krapp 1992, S. 41).

Kritisch äußert sich eine weitere Mutter nicht zur freien Themenwahl, sondern zur freien Auswahl von Aufgaben. Diese Mutter merkt an, dass ihr Kind bei freier Aufgabenwahl dazu neigt, sich zu unterfordern und zu leichte Aufgaben für sein Leistungsniveau zu bearbeiten. In diesem Fall sieht die betreffende Mutter noch stark die Notwendigkeit, das Kind in der selbstständigen Wahl zu begleiten und im Blick zu behalten, ob gewählte Aufgaben dem Leistungsniveau entsprechen oder nicht.

In geringerem Maße wird die Auswirkung der freien Themen- oder Aufgabenwahl auf die Motivation der Kinder von den Lehrkräften thematisiert, wenn es darum geht, wie individuelle Interessen der Kinder im Unterricht berücksichtigt werden können. Vereinzelt sehen LehrerInnen hier, dass Kinder sich im Unterricht motivierter und engagierter zeigen, wenn der Unterricht offen gestaltet ist und die Kinder eigene Interessen einbringen können. Eine Lehrkraft weist insbesondere auf ihre Erfahrungen mit individuell unterschiedlichen Lern- und Verarbeitungsstrategien über Hören, Sehen sowie aktives Ausprobieren hin und gibt an, diese individuellen Bedürfnisse in ihrem Unterricht zu berücksichtigen.

Lehrkräfte fokussieren in höherem Maße nicht die selbstständige Themenwahl, sondern die eigenständige Bearbeitung von Aufgaben und Themenkomplexen. Der Umgang der SchülerInnen mit dieser Anforderung wird dabei als ein Lernprozess beschrieben. Im Hinblick auf die Einführung selbstorganisierter Arbeitsformen sprechen LehrerInnen zum einen anfängliche Probleme der Kinder an, mit den neuen Anforderungen selbstgesteuerten Arbeitens zurechtzukommen. Zum anderen berichtet eine Lehrkraft hier insbesondere über ihre Erfahrung, dass Kinder Zeit benötigen, um sich von der Lehrkraft als Bezugsperson abzulösen und sich selbst helfen zu können.

Die Interviews mit Kindern verdeutlichen jedoch, dass Kinder diesen Aspekt der Ablösung von der Lehrkraft zugunsten der Entwicklung von Selbstständigkeit im Lernen so nicht in den Blick bekommen. Kinder erleben die Zurückverweisung auf sich selbst oder auf die Lernpartner häufig als Abweisung durch die Lehrkraft oder sehen sich mit ihren Fragen und Problemen von der Lehrperson im Stich gelassen. Für Kinder erscheinen die Hintergründe des LehrerInnenverhaltens hier oftmals undurchsichtig und nicht selten lassen sich kindliche Erklärungsmuster finden, die eine Zurückverweisung durch die Lehrkraft auf die eigene Person beziehen bzw. als Abneigung gegen die eigene Person deuten.

Wie unterschiedlich Kinder mit jenen Anforderungen zurecht kommen, welche die Selbstorganisation im Schulalltag mit sich bringt, machen die Gespräche mit Eltern deutlich. Wenngleich sich eine Reihe von Eltern davon überzeugt zeigt, dass ihr Kind gelernt hat, die Einteilung und Strukturierung von Aufgaben, selbstständig vorzunehmen und damit kaum Schwierigkeiten hat, erleben einige Eltern diese Anforderungen an ihr Kind mit

Problemen belastet, die sich im schulischen Alltag als hinderlich und zu Misserfolgserlebnissen führend erweisen.

„Er ist sehr wissbegierig, allgemeine Dinge, Sachkunde, alles was die Umwelt betrifft will er wissen und behält er sich und kann er sofort ... und merkt er sich auch. Aber so diese Struktur mit Arbeitsblättern, Deutsch, Mathe, wie gehe ich da ran? Weil sie das ja so auch ein bisschen für sich gestalten können, das glitt ihm völlig aus der Hand und er hatte da, wie gesagt, überhaupt keine Struktur und keinen Erfolg“ (E-t1-O-BB/88-88).

Probleme werden hier z.B. nicht auf motivationaler Ebene, sondern im Bezug auf die Anforderung, sich Aufgaben selbst strukturieren und einteilen zu müssen, wahrgenommen. Ein Zusammenhang, der sich dabei erkennen lässt ist, dass vor allem Eltern, die von Konzentrations- und Aufmerksamkeitsproblemen ihrer Kinder berichten, zugleich diese Schwierigkeit mit selbstständiger Strukturierung bemerken und in diesem Punkt noch Unterstützungsbedarf ihres Kindes sehen. Die Äußerungen verdeutlichen, wie Kinder individuell sehr unterschiedlich mit Anforderungen zur selbstständigen Strukturierung zurechtkommen und ebenso unterschiedlichen Bedarf an Hilfestellung haben.

Für mehr Öffnung im Unterricht spricht sich eine Mutter aus, die in der Unterrichtsgestaltung zuwenig Raum für individuelle Bedürfnisse des Kindes sieht. Diese Mutter äußert Unzufriedenheit im Hinblick auf die Würdigung der Selbsttätigkeit und der vorhandenen Kapazitäten des Kindes. Die Einführung fester Vorgaben im Hinblick auf Lösungswege im Mathematikunterricht wird als unvereinbar mit den Bedürfnissen des Kindes gesehen und als für das Kind problematisch beschrieben.

„Wir haben SO zu rechnen! Und alle rechnen so! Und die Kinder durften das Modell – wie es Herr B gesagt hat: rechnet wie ihr wollt, aber kommt mir auf das richtige Ergebnis und bietet mir eine gute Lösung an. Das wurde sofort unterbunden. Herr Karl hat die Klasse nicht mehr, wurde da nicht - ja, ausgegrenzt. Und die Mathe-Lehrerin dort hat eben diesen starren Unterricht wieder eingeführt. P war ganz unglücklich. Der kam erst mal gar nicht mehr klar“ (E-t2-O-BB/13-13).

Eine andere Mutter wiederum gibt aber gerade im Hinblick auf die Möglichkeit des Experimentierens mit verschiedenen Lösungsvarianten an, bei ihrem Kind Probleme wahrzunehmen. Diese Mutter berichtet, dass ihr Kind mit dem Experimentieren bzw. Ausprobieren unterschiedlicher Lösungsstrategien nicht zurechtkommt und den Wunsch nach einem festen Lösungsweg äußert. Auch hier werden individuelle Unterschiede sichtbar, wie viel Offenheit und wie viel Sicherheit Kinder im Hinblick auf Arbeitsstrategien benötigen.

Im Hinblick auf die Auswirkung der Unterrichtsform auf die Lernfreude und Motivation der Kinder lassen sich noch weitere Aspekte in den Interviews finden. So wie die Berücksichtigung kindlicher Interessen und die freie Themenwahl sowohl von Kindern als auch von Eltern als ein Moment eingebracht wird, das die Lernfreude der Kinder steigert, finden sich auch zahlreiche Verweise auf kritische Momente, welche sich aus der Perspektive von Eltern und Kindern hemmend auf die Motivation auswirken. Eltern berichten in unterschiedlichen Zusammenhängen von Lernbedingungen im Unterricht, die sie für ein Absinken der Lernmotivation bei ihren Kindern verantwortlich machen. Zum einen wird hier der Faktor Langeweile im Un-

terricht angesprochen. Vor allem Eltern, die ihr Kind als leistungsstark beschreiben, kritisieren oftmals die Situation, dass das Kind zuwenig Anreiz im Unterricht finden kann und zuviel Zeit mit Warten zubringen müsse. So schildert eine Mutter, wie ihr Sohn mit der Begründung, nicht ausreichend Neues zu lernen, Unlust zur Schule zu gehen äußert und wenig Freude am Unterricht zeigt. Diese Mutter beschreibt ihr Kind als interessierten Schüler mit rascher Auffassungsgabe, der sich selbst hohe Ziele setzt und sich ausdauernd mit Aufgaben höherer Schwierigkeitsstufen auseinandersetzt. Die Schulunlust ihres Kindes sieht diese Mutter dadurch verursacht, dass der Unterricht dem Kind keine Möglichkeit bietet, seine Interessen dem individuellen Leistungsstand entsprechend umzusetzen.

„Das ist ganz komisch, im Moment hat er auch eine Phase, er geht nicht gerne in die Schule. Das sind aber immer Phasen, wo er sich selbst nicht genug gefördert vorkommt, wo er unterfordert ist. Dann heißt das früh: „Ich habe keinen Bock auf die Schule!“ Dann kommen auch manchmal solche Worte: „Ich lerne heute sowieso nichts Neues“ (E-t1-W-TH/92-92).

Eine Lehrkraft, die angibt, im Unterricht nach Bedarf regelmäßig Zusatzaufgaben anzubieten, berichtet in diesem Zusammenhang über die Bereitschaft der Kinder, Zusatzaufgaben anzunehmen und weist darauf hin, dass zwar ein Teil, aber nicht alle Kinder Interesse daran zeigen, ihre Leistungsgrenzen auszureizen. Das Angebot an Zusatzaufgaben wird hier als eine Seite gesehen, die Bereitschaft der SchülerInnen, das Angebot anzunehmen als die andere Seite, die nicht immer gegeben ist. Weitere methodische Überlegungen oder Reflexionen bleiben dabei jedoch aus.

Während Lehrkräfte und pädagogisches Fachpersonal nicht selten darüber berichten, dass Kinder oftmals weniger erreichen als sie individuell, ihren Fähigkeiten entsprechend, erreichen könnten und dies auf fehlende Motivation und mangelnden Ehrgeiz zurückführen, reflektiert eine pädagogische Fachkraft das SchülerInnenverhalten differenzierter. Diese verweist auf die persönliche Erfahrung, dass aufnahmefähige, interessierte und lernstarke Kinder in ihrem Lernumfeld zunächst Anreize und Anregungen suchen und deutet Zurücknahme und Verschlussenheit nicht als grundsätzliches Motivationsproblem der Kinder, sondern als eine mögliche Reaktion auf ungünstige Bedingungen in der Angebotsstruktur.

„Habe ich noch ... noch keine negativen Bemerkungen oder Resonanzen gesehen und auch nicht gespürt, weil ich glaube ganz einfach, dass ein Kind, was einen anderen ... ein anderes Niveau hat, ein geistiges Niveau hat, dass das ganz einfach ... ich sage es jetzt mal als "Futter", das Futter sucht und man muss diesen Durst auch stillen. Ja? Also ein Kind, was viel schneller arbeitet und geistig viel reger ist als alle anderen normalen, das muss man natürlich immer wieder füttern mit solchen Sachen. Und ansonsten, denke ich mal, nimmt sich das Kind irgendwann mal zurück und sagt: "Ja gut, ich will nicht mehr" (L-t2-A-TH/35-35).

Im Gegensatz zur oben vorgestellten LehrerInnenperspektive wird hier das Problem nicht als Motivationsproblem auf der Seite der SchülerInnen gesucht, sondern in den Lern- und Unterrichtsbedingungen selbst gesehen, auf welche ein Kind reagiert.

In den Schilderungen einer Mutter wird deutlich, dass vor allem auch die soziale Dimension eine Rolle im Umgang leistungsstarker Kinder mit dem Angebot zusätzlicher Aufgaben spielen kann. Diese berichtet davon, dass

ihr Sohn zu Hause angibt, sich in der Schule zu langweilen, dass er im Rahmen des Unterrichts zwar zusätzliche Angebote und Zusatzaufgaben angeboten bekommt, diese jedoch zumeist ablehnt, um im Klassenverband nicht aufzufallen bzw. keine Sonderstellung einzunehmen. Aus dieser zusätzlichen Perspektive wird sichtbar, wie die individuelle, unmittelbare Zuteilung zusätzlicher Aufgaben durch die Lehrkraft, von einem leistungsstarken Kind nicht zwingend als erwünschter oder mit zuviel Aufwand verbundener Anreiz aufgenommen werden muss, sondern jenseits von einer leistungsbezogenen Entscheidung für oder gegen die Wahrnehmung von Zusatzangeboten, unter Umständen auch als stigmatisierendes Moment empfunden wird und aus dieser Befürchtung heraus abgelehnt werden kann. Die Frage ist dann nicht mehr ausschließlich, *was* eine Lehrkraft den Kindern an zusätzlichen Aufgaben anbietet, um ihren individuellen Bedürfnissen gerecht zu werden, sondern darüber hinaus auch, *wie* man Zusatzaufgaben in den Unterricht einbindet und den Kindern zugänglich macht.

Wenn Kinder über ihre Einstellung gegenüber einzelnen Schulfächern sprechen, zeigt sich sehr deutlich die Tendenz, dass Freude am Lernen in einem bestimmten Fach wie auch die Abneigung gegen ein Fach, besonders häufig mit Erfolg oder Misserfolg in Zusammenhang gebracht werden. Kinder begründen hier Lernfreude und Motivation in einem bestimmten Fach mit dem Erleben positiv bestärkt zu werden und erfolgreich im Fach zu sein. Erfolg bezieht sich in diesen Äußerungen zum einen auf gute Bewertungen in Form von Zensuren und zum anderen auf Lob und Anerkennung durch die Lehrkraft.

Auch Eltern halten diese beiden Bedingungen für entscheidende Kriterien, wenn es um die Lernfreude in einzelnen Schulfächern geht. Neben der Feststellung, dass das ihr Sohn individuell unproblematische Fächer, in denen er Erfolge erzielt bevorzugt, spricht eine Mutter darüber hinaus die Bestärkung des Kindes in seinem Selbstverständnis an und misst zudem dem Lob bzw. der Anerkennung durch die Lehrkraft eine wesentliche Bedeutung bei, wenn es um die Einstellung des Kindes zum schulischen Lernen geht. Eltern nehmen ihre Kinder in bestimmten Schulfächern engagierter und motivierter wahr, wenn die Lehrkraft dem Kind Anerkennung entgegenbringt und seine Bedürfnisse in ausreichendem Maße berücksichtigt.

Auf der anderen Seite wird eine belastende Beziehung zur Lehrkraft nicht nur von Kindern, sondern auch von Eltern als eine der Lernbereitschaft abträgliche Bedingung genannt. So beschreibt eine Mutter beispielsweise, wie ihr Kind durch das Empfinden, von der Lehrerin abgelehnt zu werden, eine verweigernde Haltung im entsprechenden Fach entwickelt hat.

„Weil er hat auch jetzt, wie die eine Lehrerin, wo ich vorhin gesagt habe, die mag ihn nicht, die hat er auch in einem Fach und ... dann ... Wie soll ich das jetzt sagen? Die lässt ihn das auch ein bisschen spüren und ... (Lacht und seufzt.) Und da sagt er dann von vornherein: "Die glaubt mir eh nicht. Die ist ... (lacht)" Also er ist dann schon, sage ich mal, negativ eingestellt, ja? Und dementsprechend tut er auch seine Arbeitsweise in dem Fach jetzt ausleben. Ja? Also er ist dann überhaupt nicht motiviert oder so und das ... das merkt man dann an ihm auch“ (E-t2-B-BY/197-197).

Die Beziehung zwischen Kind und Lehrperson wird von Eltern also als ein bedeutsamer Aspekt gesehen, der sich neben Erfolgs- oder Misserfolgser-

lebnissen auf die Einstellung ihres Kindes zum schulischen Lernen auswirkt. Schilderungen von Eltern machen sichtbar, dass die Lernhaltung im Grundschulalter offenbar noch sehr stark an die Lehrkraft als Bezugsperson gebunden ist. Zahlreiche Gespräche zeigen, dass die Lernmotivation sehr stark mit sozialen Komponenten gekoppelt zu sein scheint und Kinder zu einem beachtlichen Teil auch für die Anerkennung durch die Lehrkraft lernen. Das Gespräch mit einer Mutter verdeutlicht diese soziale Komponente besonders deutlich.

„Ja. Sie hatte wieder den Anschluss. Wenn sie das dann verliert, dann ist es ihr letztendlich auch wieder egal. Wenn sie merkt, sie kriegt es nicht mehr geregelt, sie ist nicht mehr eine Besten, sie ist nicht mehr in Bezug zu der Lehrerin, - dann lässt sie's laufen auch. Dann ist es ihr nicht mehr wichtig ob sie 'ne 4 oder 'ne 5 hat“ (E-t1-K-BB/79-79).

Ähnliche Schilderungen, welche die soziale Dimension sehr stark in den Vordergrund rücken, zeigen auch die Interviews mit den Kindern. Wie eine als problematisch wahrgenommene Beziehung zur Lehrkraft die kindliche Lernhaltung beeinflussen kann, zeigt sich im Gespräch mit einem Schüler, der sich von seiner Lehrerin unverstanden fühlt. Der Schüler beschreibt seine Reaktion auf den Unterricht dieser Lehrkraft folgendermaßen.

„Ja, dann reagiere ich einfach nicht mehr auf sie, dann höre ich ihr - so gesagt - gar nicht mehr zu und denke gerade an was anderes, was ich halt vorhabe so, draußen, nach den Hausaufgaben“ (K-t2-B-BY/274-274).

Unterschiedliche Präferenzen der Kinder zeigen sich auch hinsichtlich des Umgangs mit Verständnisproblemen im Unterricht. Als mögliche AnsprechpartnerInnen werden hier sowohl Lehrkräfte als auch MitschülerInnen genannt. Außerdem werden unterschiedliche Handlungsmuster sichtbar, wenn es darum geht, wie schnell ein/e AnsprechpartnerIn aufgesucht wird. Zum einen finden sich Kinder, die für Verstehensprobleme einen Ablauf schildern, der zunächst den Versuch, den Lösungsweg selbstständig herauszufinden beinhaltet und die Hinwendung zu AnsprechpartnerInnen erst bei Bedarf als nächsten Schritt vorsieht. Zum anderen wird man auf Handlungsmuster aufmerksam, die durch unmittelbare Suche nach Hilfe charakterisiert sind.

Während eine Reihe der Kinder angibt, sich bei Verstehensproblemen primär unmittelbar an die Lehrkraft zu wenden, um bei dieser Unterstützung zu suchen, berichten einige SchülerInnen davon, zunächst zu versuchen, selbst mit dem Problem zurechtzukommen. Ein Teil der Kinder sieht konkrete Möglichkeiten, sich mit noch nicht verstandenem Lernstoff auseinanderzusetzen und eine Lösung für das Problem zu finden.

„Und dann ... meistens ist es ja auch gut, wenn wir in Büchern nachlesen, weil es dann ja geht ... es ja nicht immer, dass uns alle was vorsagen oder so. Es ist ja besser in Büchern nachzulesen“ (K-t2-Z-NW/67-67).

Dennoch lassen sich im Bezug auf Handlungsmuster, die sich zunächst ohne die Suche nach Unterstützung bei der Lehrkraft gestalten, unterschiedliche Tendenzen erkennen. Die Interviews machen deutlich, dass der Verzicht unmittelbar eine Lehrkraft zu kontaktieren, wenn man etwas nicht verstanden hat, nicht gleichzeitig bedeuten muss, dass Kinder für sich eigene Strategien zur selbstgesteuerten Erarbeitung einer Lösung parat haben. So berichtet eine Mutter davon, wie Verstehensprobleme von ihrer Tochter

über Wochen stillschweigend weiter getragen werden, bis es zur Kontrollsituation kommt und die Schwierigkeiten des Kindes sichtbar werden.

„Und dann habe ich gesagt: „Gut, wenn du das nicht weißt, dann kläre das wirklich mit Frau C ab, wie das funktioniert und wie das geht!“ Und jetzt hat sie sich vor drei, vier Tagen auf die Mathearbeit vorbereitet und da hat die in diesen ganzen Wochen das nicht geregelt gekriegt, dem auf den Punkt zu geben, wie das jetzt funktioniert. Die war genauso blöd im Grunde gesagt, wie vor drei Wochen, mit den gleichen Sachen. Aber die hatten in der Zwischenzeit Matheunterricht, und sie hätte wahrscheinlich auch fragen können irgendwie jemand. Aber das war nicht. Also, das hatte mich berührt“ (E-t2-K-BB/67-67).

Das Problem ist in diesem Fall über einen längeren Zeitraum unbemerkt geblieben, ohne dass eine Auseinandersetzung damit stattgefunden hat.

Eine andere Mutter erzählt, wie ihr Sohn bei Unterstützungsbedarf sowie bei Problemen im Schulalltag im Hinblick auf die AnsprechpartnerInnen differenziert und ausschließlich eine bestimmte Lehrkraft als Bezugsperson betrachtet, an den es sich bei Bedarf wendet. Diese Mutter bemerkt bei ihrem Kind die Tendenz, sich bei unterschiedlichen Lehrkräften nicht an die jeweils aktuell unterrichtende Lehrkraft zu wenden, sondern ausschließlich *eine* Lehrperson als Vertrauens- bzw. Bezugsperson zu betrachten, die es bei Fragen oder Problemen im schulischen Alltag anspricht. Dabei deutet diese Mutter das beobachtete Verhalten als das Bedürfnis des Kindes, in der Schule eine feste Bezugsperson als AnsprechpartnerIn zu haben, mit der es bereits eine Vertrauensbeziehung aufgebaut hat. In diesem Zusammenhang äußern sich Eltern mehrfach kritisch zu jahrgangsübergreifenden Klassen und zu dem damit verbundenen LehrerInnenwechsel.

Die Interviews mit den Kindern zeigen darüber hinaus, wie SchülerInnen selbst differenzieren und welche verfügbaren Personen sie bei Fragen bzw. bei Verstehensproblemen im Unterricht als AnsprechpartnerInnen bevorzugen. Ein großer Teil der Kinder rückt hier nicht die Lehrkraft in den Vordergrund, sondern gibt an, nach Möglichkeit zuerst Hilfe oder Unterstützung bei MitschülerInnen zu suchen. Die Hinwendung zur Lehrkraft wird hier als zweiter Schritt eingebracht, wenn die Unterstützung durch andere Kinder ausbleibt oder das Problem auch zusammen mit anderen Kindern nicht hinreichend gelöst werden kann. Kinder äußern sich in diesem Zusammenhang positiv über die Zusammenarbeit in Lerngruppen bzw. über PartnerInnenarbeit und betrachten diese Lernform als Möglichkeit, unmittelbar AnsprechpartnerInnen zu haben, wenn etwas im Unterricht nicht verstanden wurde.

Nicht alle Kinder bevorzugen allerdings die Möglichkeit, sich gegenseitig zu helfen. Ein Teil der Kinder gibt an, zuerst den Kontakt zur Lehrkraft zu suchen, wenn schulische Inhalte nicht verstanden wurden, oder unklar sind. Der Unterstützung durch die Lehrkraft den Vorzug zu geben, begründen diese Kinder unterschiedlich. Zum einen wird die Unterstützung bzw. Erklärung durch die Lehrkraft mit mehr Sicherheit, die richtigen Informationen zu erhalten, in Zusammenhang gebracht. Hier fällt auf, dass vorwiegend Kinder, die in ihren Schilderungen ein hohes Leistungsbewusstsein zeigen, zusätzlichen Erklärungen durch die Lehrkraft mehr Gewicht und Sicherheit zuweisen als der Unterstützung durch KlassenkameradInnen. Ein weiterer Aspekt tritt in der Auskunft einer Schülerin hervor, die insbesondere die

Befürchtung einbringt, dass die gegenseitige Unterstützung von anderen Kindern nicht ernst genommen werden könnte.

„Am besten hilft mir das, wenn ich in Büchern nachlese oder die Frau D frage, weil Kinder sagen meistens viel Quatsch, oder die meinen dann einen zu veräppeln, dann ist das plötzlich falsch, deswegen ... bekommen wir dann ja schon eine schlechtere Note“ (K-t2-Z-NW/81-81).

Auch hier zeigt sich wiederum, wie die soziale Dimension in die Entscheidung, welche Person ein Kind bei Unklarheiten vorzugsweise anspricht, hineinspielt. In die Lehrkraft wird in diesem Beispiel mehr Vertrauen gesetzt, da der Unterstützung durch KlassenkameradInnen hier Konfliktpotential beigemessen wird und Nachteile für die eigene Person erwartet werden. Welche Art der Unterstützung ein Kind bevorzugt, hängt offensichtlich auch mit der sozialen Stellung des Kindes im Klassenverband ab und erweist sich als beeinflusst davon, ob ein Kind seinen KlassenkameradInnen Vertrauen entgegenbringt oder nicht - bzw. ob es das Klassenklima als förderlich erlebt oder nicht.

Im Hinblick auf die Arbeit mit LernpartnerInnen oder in der Gruppe zeigen sich schließlich interessante Veränderungen hinsichtlich der Einstellung von Kindern in der längsschnittlichen Betrachtung. Während die Gruppen-, PartnerInnen- und Stammgruppenarbeit in der dritten Klasse noch als beliebte Unterrichtsformen genannt wird, in denen die SchülerInnen positive Aspekte wie wechselseitige Unterstützungsmöglichkeiten und mehr Freude am Unterricht sehen, zeigt die zweite Interviewwelle zum Ende der Grundschulzeit eine Veränderung in der Einstellung gegenüber der Zusammenarbeit im Team. Diese Veränderung geht einher mit einer verstärkten thematischen Auseinandersetzung mit dem Übertritt in die Sekundarstufe. In der 4. Klasse mehren sich vor allem bei Kindern, die für sich wenig Unterstützungsbedarf sehen, solche Stimmen, welche die Gruppen- und PartnerInnenarbeit nur bedingt wünschenswert erscheinen lassen. Zum Ende der Grundschulzeit wird Gruppen- und PartnerInnenarbeit zunehmend unter individualisierten Leistungsgesichtspunkten betrachtet und insbesondere die Stammgruppenarbeit, die sich in der 4. Jahrgangsstufe auf jüngere LernpartnerInnen bezieht, wird von den Kindern diesbezüglich kritisch bewertet. Die Zusammenarbeit mit schwächeren KlassenkameradInnen oder mit jüngeren LernpartnerInnen der Jahrgangsstufe 3 sieht eine Reihe der befragten Kinder jetzt problematisch und nachteilig. Langsames Arbeiten und ein hoher Unterstützungsbedarf seitens der Lernpartner wird dabei als hinderliches Moment angesprochen und die betreffenden Kinder erleben sich dadurch ausgebremst. Für einen entscheidenden Nachteil halten insbesondere leistungsstarke SchülerInnen in diesem Zusammenhang auch die gemeinsame Bewertung der Gruppen- bzw. PartnerInnenarbeit. Mit schwächeren oder weniger engagierten Kindern zusammenzuarbeiten bedeutet aus dieser Perspektive, zugleich eine schlechtere Leistungsbewertung zu riskieren und wird mit dieser Begründung häufig ablehnend behandelt. Ein Schüler berichtet hier davon, wie er mit der Situation, in der Zusammenarbeit mit seinem Lernpartner ein Ungleichgewicht im Hinblick auf Engagement und Qualität der Beiträge zu erleben, umgeht.

K: „Ich habe der Frau M gesagt, sie soll uns einzeln bewerten.“

I: *Mhm. (Verstehend.) Dich einzeln und ihn einzeln?*

K: *Ja.*

I: *Und was meinte sie dann?*

K: *Also wenn ich viel Sachen mache und er fast gar nichts, dass ich für meine Sachen bewertet werde und er für seine“ (K-t2-Z-NW/69-73).*

Unter bestimmten Bedingungen wird Gruppen- und PartnerInnenarbeit zum Ende der Grundschulzeit jedoch auch von Kindern, die leistungsbezogen argumentieren, gerne angenommen oder gewünscht. Dies ist dann der Fall, wenn die Möglichkeit gesehen wird, mit einem leistungsstarken Kind zusammenzuarbeiten.

Weniger als bei den Kindern, aber dennoch in offensichtlichem Maße äußern sich auch Eltern zunehmend kritisch über Gruppen- und PartnerInnenarbeit und geben an, dass ihr Kind sich in der Zusammenarbeit mit langsameren und schwächeren MitschülerInnen in seinem Drang, sich neues Wissen anzueignen, aufgehalten fühlt. Eine Mutter berichtet darüber, wie ihr Sohn, der PartnerInnenarbeit einerseits mit der Begründung sich ausgebremst zu fühlen ablehnt, andererseits mit einem ebenso leistungsstarken Kind engagiert zusammenarbeitet und hier durchaus motiviert und interessiert an die gemeinsame Arbeit mit einem bestimmten Lernpartner herangeht.

„Und B sagt, mit U kann man unwahrscheinlich gut arbeiten, das ist eine ganz tolle Stammgruppe. Aber sie haben bis jetzt erst einmal zusammen arbeiten dürfen“ (E-t2-W-TH/235-235).

Eltern berichten im Zusammenhang mit schulischen Leistungsanforderungen häufig davon, dass ihr Kind Angst vor Versagen äußert oder psychosomatische Reaktionen vor Kontrollsituationen zeigt. Die Interviews mit den Eltern zeigen insbesondere, wie diese Problematik vor allem in Verbindung mit einem hohen Leistungsbewusstsein und einer ergebnisorientierten Lernhaltung einhergeht. Eltern, die Versagensängste und psychosomatische Leiden der Kinder ansprechen, beschreiben ihr Kind in den meisten Fällen gleichzeitig als leistungsorientierte SchülerInnen, die ihr Lernen stark auf die gute Zensur als Ergebnis ihrer Lernbemühung auszurichten scheinen. Sehr deutlich wird dies beispielsweise im Gespräch mit einer Mutter, die eine wechselseitige Verstärkung von Versagensangst und tatsächlichem Versagen in Leistungskontrollen beschreibt. Trotz Begabung und Interesse im Fach Mathematik, wird die Kontrollsituation hier als problematisch erlebt.

„Er ist sehr ehrgeizig und ... ich sage doch, der ist ganz viel krank im Moment, es ist aber auch ganz viel, dass er vor Sachen Angst hat, wo Frau L. sagt: "Zum Donnerwetter, warum hat der davor Angst? Er kann es doch." Dass er zum Beispiel vor Klassenarbeiten anfängt zu brechen. Jetzt ist er wirklich krank, er ist ja schon seit letzter Woche krank, aber ... in der letzten Mathearbeit da hatten wir es wirklich so, da ist der so fix und fertig rein gegangen in die Mathearbeit, dem hat ein Punkt gefehlt, dann hätte er eine Vier bekommen. Der hat sich hingewetzt: "Ich kann es nicht, ich weiß es nicht“ (E-t2-.,-TH/67-67).

Eine weitere Mutter beschreibt schließlich Versagensängste im Zusammenhang mit einer Lese- und Rechtschreibschwäche. In diesem Fall erscheint Versagensangst ausschließlich auf das schwache Fach Deutsch bezogen. Versagensangst richtet sich hier auf die Erfahrung, Probleme mit der Recht-

schreibung zu haben und mit bestimmten bewertungsbezogenen Konsequenzen konfrontiert zu werden.

„Er hat ja furchtbare Angst - er kommt in die Schule - und macht zwar nicht den Eindruck, aber ich merke es ja abends: ob Deutsch und hoffentlich schreibe ich richtig. Und schon wenn wir uns ran setzen- er sitzt gerne mit mir, er hat Angst vor deutschen Wörtern“ (E-t2-O-BB/121-121).

Die Beispiele zeigen, wie Versagensängste unter Umständen sowohl in Verbindung mit negativen Erfahrungen bei einer Schwäche in bestimmten Fächern, als auch im Sinne von Druck bei guten Leistungen und der gleichzeitigen Befürchtung, das eigene Leistungsniveau nicht mehr aufrecht erhalten zu können, auftreten.

Ängste vor Schulversagen im Sinne schlechter Zensuren werden auch von den betreffenden Kindern selbst geäußert und als Problem im Schulalltag angesprochen. Ein Kind deutet Fehler in Leistungskontrollen als ein Resultat der Sorge bzw. Angst davor, das gegenwärtige Leistungsniveau nicht aufrechterhalten zu können. Die Anforderung, Aufgaben in Leistungskontrollen innerhalb einer vorgegebenen Zeit bearbeiten zu müssen, nehmen mehrere Kinder als eine Rahmenbedingung wahr, die sich erschwerend auf die Konzentration auswirkt.

Darüber hinaus werden Rahmenbedingungen wie Zeit auch von Eltern als ein problematischer Aspekt in Kontrollsituationen genannt. So weisen Eltern mitunter darauf hin, dass ihr Kind in Leistungskontrollen nicht ausreichend mit Zeitdruck umgehen kann und unter diesen Bedingungen Schwierigkeiten hat, die Anforderungen zu erfüllen bzw. die Aufgaben konzentriert und bedacht zu bearbeiten.

Von Kindern selbst wird die Angst, bei Leistungskontrollen zu versagen, schließlich in Zusammenhang mit Vermeidungswünschen oder der Unlust zur Schule zu gehen, genannt.

„Wenn jetzt Tests oder Kontrollen is, habe ich manchmal gar keine Lust in die Schule zu kommen“ (K-t2-K-BB/121-121).

Die Interviewtexte der Kinder zeigen schließlich sehr deutlich, wie die Angst vor schulischem Versagen nicht lediglich auf den sachlichen Aspekt des guten oder schlechten Ergebnisses bezogen wird, sondern wie sie zugleich sehr stark Gewicht in der sozialen Dimension erlangt. Kinder nehmen hier die Wahrscheinlichkeit, bei Unsicherheit möglicherweise einen falschen Betrag zu leisten, als eine Bedingung wahr, die im Klassenverband zu Blamage oder zu Hänseleien führen kann. Die Möglichkeit, vor der Klasse einen falschen Beitrag leisten zu können, wird sehr sensibel behandelt und tritt insbesondere in den Interviews mit Kindern als ein problematischer Aspekt auf. Kinder geben nicht selten an, sich im Fall von Unsicherheit oder Zweifel vorzugsweise nicht zu melden und lieber nichts zum Thema beizutragen, um zu vermeiden, für eine unrichtige Antwort von den KlassenkameradInnen ausgelacht zu werden.

Während Lehrkräfte diesen Aspekt kaum sehen, bezieht das pädagogische Personal die soziale Dimension mitunter in seine Deutungen kindlicher Verhaltensmuster ein. Angesprochen wird hier sowohl die Tendenz, Hänselei durch MitschülerInnen vermeiden zu wollen, als auch der Vergleich mit anderen Kindern. Im Bezug auf letzteres berichtet eine Horterzieherin da-

von, wie es insbesondere ein leistungsstarkes Kind, das sich selbst an seinen KlassenkameradInnen misst, als problematisch wahrnimmt, wenn andere Kinder mögliche Misserfolge oder Schwächen beobachten.

„So ... das ist, glaube ich, so der Kernpunkt, ja? "Um Gotteswillen ... das darf jetzt bloß keiner sehen, dass ich das nicht kann." So wenn es um Basteln oder Friemelarbeiten oder solche Dinge geht. Er muss ... er hat den Anspruch an sich selber perfekt zu sein“ (B-t2-Z-NW/103-103).

Lediglich eine befragte Lehrkraft sieht in der Notenvergabe den sozialen Effekt der Entstehung einer Rangfolge im Klassenverband.

„Die können sehr gut eine Rangfolge der Schüler in der Klasse aufstellen, wenn das von ihnen gefordert wäre: "Das ist immer der beste Schüler, der schreibt immer Einsen, der oftmals, der kaum und der schreibt immer Dreier und ..." Also die Kinder wissen das sehr wohl einzuordnen“ (L-t2-B-BY/65-65).

Wenngleich dieser Lehrer seiner Klasse ein positives Klima bestätigt und Hänselei als Problem ausschließt, betrachtet er die Notenvergabe kritisch und bewertet den Vergleich der Kinder untereinander über Noten sowie eine damit entstehende Rangordnung als problematisch.

„Also sie werden da nicht gehänselt. Aber die Noten sind natürlich insgesamt ein Problem, jeder will gut sein irgendwo“ (L-t2-B-BY/65-65).

Auf Seite der Eltern wird in Bezug auf die Bewertung der Schulleistung durch Noten eine weitere Perspektive sichtbar, die sich komplementär zur pädagogischen Perspektive der Lehrkraft verhält. So misst eine Mutter der Bewertung durch Zensuren einen wichtigen Stellenwert bei, um den Kindern ein klares Feedback zu geben, wie sie sich einzuschätzen haben. Die Bewertung durch Zensuren verleiht dem schulischen Lernen aus der Sicht dieser Mutter den erforderlichen Ernstcharakter. Ohne Zensuren habe ihr Kind dem schulischen Lernen nicht den nötigen Ernst entgegengebracht.

An dieser Stelle sollen nun abschließend noch einmal die zentralen Ergebnisse zum kindlichen Umgang mit schulischen Anforderungen festgehalten werden. Sehr deutlich wurde, dass Kinder die Freude an bestimmten Schulfächern zu einem beachtlichen Teil mit Erfolgserlebnissen und positiver Bestärkungserfahrung im entsprechenden Fach begründen. Erfolgs- oder Misserfolgserlebnisse wurden als entscheidende Kriterien sichtbar, wenn es darum geht, ob Kinder einem Schulfach mit freudiger Erwartung oder mit Ablehnung gegenüberstehen.

Im Bezug auf die Wahrnehmung, bestimmte Inhalte nicht verstanden zu haben, zeigten sich seitens der SchülerInnen unterschiedliche Verhaltensmuster. Während sich bei einem Teil der Kinder die Präferenz erkennen lässt, sich bei Verstehensproblemen primär an die Lehrkraft zu wenden, bevorzugen andere SchülerInnen, sich zunächst selbst um eine Lösung zu bemühen oder MitschülerInnen um Hilfe zu bitten. Gezeigt wurde, dass vor allem Kinder mit hohem Leistungsbewusstsein der Hinwendung mit Fragen an die Lehrkraft mehr Sicherheit zuschreiben und diese Art der Unterstützungssuche bevorzugen. Wichtig ist jedoch, zu bedenken, dass der Verzicht von SchülerInnen, sich unmittelbar an die Lehrkraft zu wenden, nicht zwingend bedeuten muss, dass ein Kind entweder auf andere Ressourcen zugreift oder die vermittelten Inhalte verstanden hat. Wie oben an einem Beispiel gezeigt wurde, kommt es auch vor, dass SchülerInnen Verstehensprob-

leme solange stillschweigend mit sich herumtragen, bis sie in der Kontrollsituation offensichtlich werden. Damit wird sichtbar, dass individuelle Förderung immer auch die Unterschiedlichkeit kindlicher Handlungsmuster im Hinblick auf Unterstützungsbedarf zu berücksichtigen hat. Es ist nicht voraussetzbar, dass jedes Kind sich bei Verstehensproblemen sofort an die Lehrkraft wendet, oder andere Ressourcen zu Nutze zieht. Offensichtlich wurde in diesem Zusammenhang auch die Bedeutsamkeit einer Vertrauensbeziehung zwischen Kind und Lehrkraft, wie sie vor allem auf Elternseite als relevant erachtet wird.

Im Hinblick auf Peer-Learning wurde auf Seite der Kinder im Längsschnitt eine Veränderung in der Einstellung gegenüber der PartnerInnen- und Gruppenarbeit deutlich. Es konnte gezeigt werden, dass Kinder im dritten Schuljahr noch vorwiegend Vorteile, wie z.B. mehr Spaß am Lernen sowie wechselseitige Unterstützung, in der Gruppen- und PartnerInnenarbeit sehen. Im vierten Schuljahr hingegen zeigt sich eine veränderte Haltung gegenüber dem Peer-Learning und vor allem die Zusammenarbeit mit schwächeren LernpartnerInnen wird jetzt als hindernd wahrgenommen. Besonders im jahrgangsübergreifenden Lernen sehen die SchülerInnen jetzt hinderliche Momente, da jüngere LernpartnerInnen als bremsende Last empfunden werden. Leistungsorientiert argumentierende Kinder lehnen die Zusammenarbeit mit Kindern, die sie als leistungsschwächer einschätzen oftmals ab und sprechen sich gegen eine Bewertung des gemeinsamen Ergebnisses aus. Was dabei auffällt ist, dass SchülerInnen durchaus darauf hinweisen, grundsätzlich gerne mit LernpartnerInnen zu arbeiten, wenn diese zu den starken SchülerInnen der Klasse zählen und gute Leistungen erbringen. Während im dritten Schuljahr argumentativ noch primär die Freude am gemeinsamen Lernen betont wurde, mehrt sich im 4. Schuljahr eine leistungsbezogene Selektivität, im Bezug auf die Frage, mit welchen Kindern eine Lernpartnerschaft gewünscht wird, und mit welchen nicht.

Was zudem verdeutlicht wurde, ist eine Tendenz seitens der Lehrkräfte, Kindern im Fall der Feststellung, dass sie mehr leisten könnten, Motivationsprobleme zu attestieren. Während Lehrpersonen die Ursache tendenziell in die Kinder verlagern, wird man seitens pädagogischer Fachkräfte auf die Beleuchtung der Unterrichtsbedingungen aufmerksam. Eine pädagogische Fachkraft verweist auf den Rückzug von Kindern aufgrund mangelnder Anreize im Unterricht. Darüber hinaus wurde sichtbar, dass es nicht ausschließlich um die Frage gehen kann, *was* eine Lehrkraft den SchülerInnen anbietet, sondern insbesondere auch darum, *wie* Arbeitsaufträge angeboten werden. Dies wurde mit der Schilderung einer Mutter sehr deutlich, wenn diese darauf hinweist, dass ihr Sohn Zusatzaufgaben verweigere, um im Klassenverband keine Sonderposition einzunehmen.

Wie sich zeigte nimmt die soziale Einbindung in den Klassenverband insgesamt eine zentrale Bedeutung ein, wenn es um die kindliche Einstellung gegenüber schulischen Anforderungen geht. Die Angst vor schulischem Versagen, so wurde sichtbar, bezieht sich aus Kinderperspektive nicht ausschließlich auf das Leistungsergebnis als solches, sondern erlangt besondere Bedeutsamkeit in der sozialen Dimension. Mangelhaft abzuschneiden oder einen falschen Beitrag zu leisten, wird von Kindern häufig

mit der Befürchtung in Zusammenhang gebracht, Hänseleien durch KlassenkameradInnen erdulden zu müssen.

Die soziale Dimension erlangt hier ein deutliches Gewicht – und wie gezeigt wurde, nicht nur im Bezug auf die Position unter den MitschülerInnen im Klassenverband. Deutlich wurde auch, wie sich die kindliche Wahrnehmung einer belasteten Beziehung zur Lehrkraft abträglich auf die Lernbereitschaft auswirken kann. Sich von der Lehrkraft abgelehnt zu fühlen, wurde als eine Wahrnehmung vorgestellt, die dazu führen kann, dass Kinder sich vom Unterrichtsgeschehen zurückziehen und die Motivation, sich einzubringen, verlieren. Man wird hier mit Blick auf das qualitative Interviewmaterial auf Kinder- und Elternperspektiven aufmerksam, welche die Ergebnisse der StEG-Erhebung bestätigen. Auch die Beschreibungen der SchülerInnen und Eltern unseres Samples verdeutlichen, den in der StEG-Studie angesprochenen Zusammenhang, dass eine positive erlebte Beziehung zur Lehrkraft zur Zufriedenheit der Kinder im Ganztagschulalltag beiträgt (Holtappels et al. 2007, S. 362). Was darüber hinaus mit unserem qualitativ erhobenen Interviewmaterial sehr deutlich sichtbar gemacht werden konnte ist, welche Dramatik für Kinder gerade im Erleben einer belasteten Beziehung zur Lehrkraft liegen kann. Damit gewinnt dieser Aspekt nochmals einen anderen Stellenwert im Hinblick auf unterrichtsdidaktische Überlegungen.

Wenn man in den vorausgehenden Ergebnisdarstellungen sieht, wie Lehrpersonen und Eltern im Hinblick auf den Umgang mit schulischen Anforderungen sehr unterschiedliche Komponenten kindlicher Handlungsmuster sehen, so eröffnet sich die Frage nach der Kooperation von Eltern und Lehrpersonen. Inwieweit lässt sich hier ein Austausch zwischen Lehrkräften und Eltern beobachten? Mit dem Interesse daran, wie sich Kontakte zwischen Eltern und LehrerInnen in den Schulen des Samples gestalten, wird in Folge mit einem Abschnitt zur Eltern-LehrerInnen-Kooperation abgeschlossen.

1.5 Die Zusammenarbeit von Eltern und Lehrkräften

In den vorausgehenden Abschnitten wurde eingehend das LehrerInnenverhalten behandelt, wobei der Fokus immer auch darauf gerichtet wurde, wie Kinder das Verhalten von Lehrkräften erleben bzw. wahrnehmen. So ging es im letzten Abschnitt sehr stark auch darum, wie das von SchülerInnen erlebte Verhalten der LehrerInnen sich auf die Motivation bzw. die Einstellung des Kindes zum schulischen Lernen auswirken kann. Dass jedoch, im Hinblick auf individuelle Förderung und die Lernmotivation der Kinder, nicht ausschließlich das Lehrerverhalten ausschlaggebend ist, konnte Wild bereits mit ihrer Studie zu familialen und schulischen Bedingungen der Lernmotivation aufzeigen. Ihr zufolge „[...] leisten nicht nur Merkmale des Lehrerverhaltens sondern auch des elterlichen Umgangs mit schulischen Belangen einen substanziellen Beitrag zur Aufklärung von Unterschieden in der Lernmotivation. Auch stützen die Ergebnisse die Konzeptualisierung

des Verhältnisses von Schule und Familie als ein additives bzw. kompensatorisches“ (Wild 2001, S. 495).

Mit Blick auf diese Relevanz, die insbesondere auch dem elterlichen Umgang mit schulischen Inhalten einen hohen Stellenwert beimisst, wenn es darum geht, wie motiviert Kinder sich im schulischen Alltag einbringen, wird nun der Frage Aufmerksamkeit geschenkt, wie die Befragten Akteursgruppen unseres Samples die Eltern-LehrerInnen-Kontakte wahrnehmen.

Kontakte zwischen Eltern und Lehrkräften zeigen sich in den Interviewtexten in unterschiedlichen Ausprägungen. Zum einen werden Elternkontakte angesprochen, die sich entweder interessengeleitet, informativ oder beratungsorientiert gestalten. Unter *interessengeleiteten* Kontaktaufnahmen werden im Folgenden Situationen zusammengefasst, in welchen Eltern sich mit einem bestimmten Interesse an die Lehrkraft wenden, ohne eine Beratung zu suchen. *Informativ* sollen hier Kontakte sein, die sich auf die bloße Weitergabe von Informationen beschränken. Als *beratungsorientiert* werden schließlich Gespräche zwischen Eltern und LehrerInnen verstanden, die auf einer gemeinsamen Lösungssuche oder Situationsklärung beruhen. Darüber hinaus finden sich Elternkontakte im Sinne von *Partizipation*. Gemeint ist hier die unmittelbare, aktive Beteiligung von Eltern am schulischen Geschehen. Nicht zuletzt lassen sich den Interviews zahlreiche Sequenzen entnehmen, die gerade auch im Hinblick auf die individuelle Förderung des Kindes, Konfliktsituationen zwischen Eltern und LehrerInnen thematisieren.

Wie erscheint nun darüber hinaus die Partizipation von Eltern am schulischen Geschehen im Zusammenhang mit individueller Förderung im Unterricht? Von Elternbeteiligung im Sinne einer hohen Einbindung in das schulische Geschehen berichtet zum Beispiel eine Lehrkraft im Hinblick auf unterstützende Funktionen im Rahmen offener Unterrichtsformen.

„Eine Möglichkeit zur individuellen Förderung, was mir noch einfällt, ist, was ich auch wieder in dem Jahr anfangs, ist die Elternarbeit, Elternmitarbeit im Unterricht“ (L-t2-B-BY/84-84).

Elternpartizipation im Sinne der Einbeziehung von Eltern in den Unterricht wird hier von einem Lehrer thematisiert, der einer Zusammenarbeit mit Eltern einen hohen Stellenwert beimisst. Den Eltern neue Unterrichtsformen nahe zu bringen und sie damit vertraut zu machen, sieht dieser Lehrer als eine wesentliche Gelingensbedingung, wenn es um die Umsetzung offener Unterrichtsformen und um die Optimierung individueller Förderung im Schulalltag geht. Aus der Sicht dieses Lehrers können Eltern neue Unterrichtsformen besser annehmen und unterstützen, wenn sie damit in ausreichendem Maße vertraut gemacht und einbezogen werden.

„Mit einer guten Elternarbeit und Zusammenarbeit auch, werden die Eltern jede Maßnahme dann auch annehmen oder die verschiedenen Maßnahmen annehmen. Und wenn das nicht der Fall ist, werden sie auch die Maßnahmen irgendwo nicht unterstützen bis hin zu boykottieren oder was, dann brauche ich sie eigentlich nicht machen“ (L-t2-B-BY/129-129).

Einerseits sieht dieser Lehrer den Vorzug der Einbindung von Eltern in den Unterricht darin, dass diese mit den praktizierten Unterrichtsformen vertraut gemacht werden und neue Vorgehensweisen besser unterstützen können. Andererseits nimmt dieser Lehrer Bezug auf die Lernsituation der Kinder im Unterricht. Die Einbindung der Eltern als zusätzliche Betreuungs-

kräfte erlaubt aus seiner Sicht mehr individuelle Hinwendung zu den Kindern und kommt diesen zugute.

„Da kommt eine kleine Anzahl. Aber diese kleine Anzahl beschäftigt sich ja mit allen Kindern, es ging ja um die Kinder. Verstehen Sie? Die sind ja dann für die ganze Klasse da. Und da, wo jetzt jemand mehr bei mir im Unterricht dabei ist, habe ich wieder mehr Zeit für jemand anders“ (L-t1-B-BY/106-106).

Betrachtet man die Schilderungen von Eltern, die angeben, sich am Unterrichtsgeschehen aktiv zu beteiligen, so stößt man dabei auf sehr unterschiedliche Haltungen. Zum einen lassen sich Elternperspektiven erkennen, die eine Nutzung von Partizipationsmöglichkeiten als Chance sehen, Einblick in das schulische Geschehen zu erhalten. Aus dieser Sicht bietet die Teilhabe am Unterricht eine Chance, mehr darüber zu erfahren, wie sich das eigene Kind im schulischen Kontext verhält bzw. auf welche Weise es dort eingebunden ist. Dies zeigt beispielsweise die Aussage einer Mutter, die sich regelmäßig am Schwimmunterricht beteiligt.

„Also dadurch, dass ich ja alle zwei Wochen mitgehe zum Schwimmen, kriege ich das halt dann schon mit. Einfach, weil man unterhält sich auch einfach mal so“ (E-t2-B-BY/377-377).

Zugleich bietet die Teilhabe, aus dieser Perspektive gesehen, immer auch zusätzliche Gelegenheiten, mit der Lehrkraft ins Gespräch zu kommen, um Information zu erhalten und sich auf diese Weise konkret zur schulischen Situation des Kindes austauschen zu können.

Hinzu kommt die Elternperspektive, dass Förderung im Unterricht verstärkt in kleineren Lerngruppen stattfinden sollte, um beispielsweise mit Kindern gezielt an Sprachproblemen arbeiten zu können. Dabei wird für die Umsetzung regelmäßiger Lernaktivitäten in Kleingruppen plädiert und die Elternbeteiligung als eine Option eingeführt, die der Zielerreichung selbst im Falle mangelnder pädagogischer Ressourcen nützlich sein kann.

Allerdings stehen nicht alle Eltern der Einbeziehung in das Unterrichtsgeschehen mit positiver Einstellung gegenüber. Zu einem beachtlichen Teil finden sich Elternstimmen, die für sich eine Involvierung in Form von Mitarbeit im Unterricht mit unterschiedlichen Argumenten ablehnen oder nur bedingt akzeptieren. Wie das folgende Beispiel zeigt, nehmen Eltern die Aufforderung, sich an schulischen Projekten zu beteiligen, mitunter mit Unwillen wahr und lehnen diese Möglichkeit der Kooperation durch Elternengagement ab.

„Das einzige was uns nicht gefallen hat, war letztes Jahr beim Elternabend, als uns gesagt wurde, dass die Eltern mitmachen müssen bei Schulprojekten“ (E-t1-B-BY/36-36).

Ein Ausschnitt aus dem Interview mit einer anderen Mutter des Samples verdeutlicht darüber hinaus, wie Unwilligkeit nicht gleichzeitig mit der Ablehnung einer Mitarbeit im Unterricht einhergehen muss. Einerseits wird man hier auf eine unwillige Haltung aufmerksam, die auf der Wahrnehmung beruht, als Eltern benutzt zu werden, damit Arbeitsplätze eingespart werden können. Andererseits wird sichtbar, wie das Interesse an der Förderung, die dem eigenen Kind zugute kommen soll, von dieser Mutter in den Vordergrund gestellt wird und Elternbeteiligung trotz grundsätzlichen Unmuts realisierbar zu sein scheint.

„Und wir Eltern haben dann gesagt: im Grunde genommen wollen wir ja was für unsere Kinder tun. Logisch. Dass die nicht nachhängen. Dass sie schon ihr Programm durchziehen können. Aber, dass sie auch alles bekommen. Wir wollen aber auch andersrum nicht dem Staat zeigen, dass wir bereit sind als Eltern uns dahin zu setzen, um dafür die Arbeitsplätze zu reduzieren“.

Sieht man das Interviewmaterial auf weitere Varianten von Eltern-LehrerInnen-Kontakte durch, so wird man darauf aufmerksam, dass interessegeleitete Kontaktaufnahmen insbesondere auf Seite der Eltern ein zentrales Thema darstellen. Eltern schildern eine Vielzahl von Situationen, in welchen sie Lehrkräfte gezielt kontaktiert haben, um entweder eigene oder Interessen des Kindes durchzusetzen. Oftmals werden in diesen Schilderungen Haltungen wie Unzufriedenheit, Verständnislosigkeit oder Befürchtungen als Motivationsgrundlage sichtbar. In hohem Maße vertreten sind dabei Äußerungen, die sich auf die schulische Lernsituation beziehen und die elterliche Wahrnehmung vorhandener Lücken im Hinblick auf die Wissensvermittlung problematisieren. Das Beispiel aus dem Interview mit einer Mutter verdeutlicht, wie Eltern die Wissensvermittlung im Unterricht als defizitär wahrnehmen, wenn ein Schulbuch bis zum Jahresende nicht vollständig durchgearbeitet wurde. Der Kontakt zur Lehrkraft wird dabei aus der Befürchtung heraus gesucht, dass dem Kind mit Blick auf seine schulische Zukunft Nachteile aus einer defizitären Wissensvermittlung entstehen könnten.

„... und da war das Mathebuch nicht fertig. Ne? Solche Sachen, daran fällt es ja einem Elternteil auf, ne? Ja, und ich habe halt dann hier in der Schule auch darum gebeten, falls es da ... die haben es natürlich nicht zugegeben, aber falls es denn da wirklich Rückstände gibt, dass das irgendwie nachgeholt wird, ne? Die kriegen das ja sonst nie wieder auf die Reihe“ (E-t2-Z-NW/103-103).

Ein beträchtlicher Teil aller Eltern des Samples verweist auf eine oder sogar mehrere Situationen, in welchen elterlicher Einspruch bzw. die Ankündigung eigener Interessen für notwendig erachtet wurden. Dabei sind es nicht ausschließlich leistungsorientierte Interessen, die Eltern vorbringen, sondern oftmals auch Einwände, die sich auf die Wahrnehmung beziehen, dass die schulischen Bedingungen, den emotionalen Bedürfnissen des Kindes nicht gerecht werden. Eine Mutter beschreibt in diesem Zusammenhang, wie sie einen Elternabend nützte, um ihre Einwände gegen jahrgangübergreifende Klassen vorzubringen. Aus Sicht dieser Mutter war es erforderlich, dem eigenen Unmut zu gegebener Zeit Ausdruck zu verleihen, da der mit JÜKI verbundene LehrerInnenwechsel als eine Bedingung erlebt wurde, die dem kindlichen Bedürfnis nach einer festen Bezugsperson widersprochen hat.

„Das war auch immer wieder mein Kritikpunkt, dass ich gesagt habe: ‚Zum Donnerwetter, ich reiße meinen Mund hier am Elternabend schon wieder auf. Ich bin damit nicht einverstanden. Mein Kind braucht noch länger eine Bezugsperson, die ansprechbar ist!‘“ (E-t2-W-TH/155-155).

Wenngleich Eltern es durchweg für notwendig erachten, Einwände gegen schulische Gegebenheiten vorzubringen und ihre eigenen sowie die Interessen des Kindes vor der Lehrkraft zu vertreten, so zeigt sich auf Seite der Kinder, dass diese mit dem Beschwerdeverhalten ihrer Eltern nicht immer zwangsläufig einverstanden sind. Aus Sicht der Kinder scheint es vor allem

auch darauf anzukommen, wie Eltern der Lehrkraft mit Beschwerden, Einwenden oder Interessensfragen entgegneten. In folgendem Textbeispiel aus dem Interview mit einem Schüler wird deutlich, dass Kinder das Beschwerdeverhalten ihrer Eltern vor allem dann als kritisch wahrnehmen, wenn Einwände der Lehrkraft gegenüber auf unkonstruktive, respektlose Weise vorgebracht werden.

„So das und das ist passiert“, dann ruft die [Lehrkraft, Anm. d. Verf.] meine Mutter an und berichtet das dann. Und meine Mutter, die regt sich auf. Die geht da hin, dann hier zur Schule. „Ganz normal“, habe ich gesagt zu meiner Mutter, „bleib ganz normal! Die sagt nur dir, was da heute passiert ist.“ Aber nein, die ist ausgerastet, die hat einfach ...Ja, dann ... war sie drinnen und die hat so meine Lehrerin angeschreit, ich bin weggegangen. Ich bin raus gerannt, so ... meine Ohren tuten web.“ (K-t2-Z-NW/191-193).

Obwohl es sich in diesem Beispiel thematisch sowohl um die Wahrnehmung einer zu Unrecht erhaltenen Strafarbeit handelt, wird deutlich dass die Interessenvertretung durch die Mutter von diesem Schüler als belastendes Erlebnis wahrgenommen wird. Was im Anschluss deutlich wird ist, dass die unkonstruktiv vorgebrachte Beschwerde durch die Mutter von diesem Schüler als Eingriff in ein persönliches Ordnungsverständnis wahrgenommen wird. Der Schüler betrachtet seine Lehrkraft im schulischen Kontext als die verantwortliche Autoritätsperson, die zu bestimmen hat, wann eine Sanktion zu erteilen ist, und wann nicht.

K: „Ja. Und die Lehrerin, ne? Die sagt, was Strafe ist und was nicht...“

I: „Sie sagt das dann...“

K: „Ja. Die bestimmt das, nicht meine Mutter, sondern die Lehrer!“ (K-t2-Z-NW/195-197)

Der unkonstruktive Eingriff der Mutter wird von diesem Schüler insofern als Grenzübertretung erlebt, als diese ihren Autoritätsbereich überschreitet und im schulischen Kontext gegenüber einer vom Kind akzeptierten Autoritätsperson wiederum eigene Autoritätsansprüche geltend machen will – und dies auf eine Weise, die vom Kind als unangemessen empfunden wird. Die kindliche Ordnungsvorstellung einer kontextspezifischen Akzeptanz von Autoritäten erscheint hier durch die Art und Weise des elterlichen Eingriffs aus dem Gleichgewicht gebracht. Was sichtbar wird ist, dass Kinder ihren Eltern nicht zwingend und vor allem nicht in jedem Fall dankbar für die Vertretung ihrer Interessen sind. Von Bedeutung scheint dabei aus Kindersicht insbesondere, *wie* Eltern der Lehrperson gegenüber treten und *auf welche Weise* sie Interessen oder Einwände vorbringen.

Eine andere Art der Begegnung zwischen LehrerInnen und Eltern wird in Schilderungen von beratungsorientierten Kontakten sichtbar. Wie der Ausschnitt aus dem Interview mit einer Lehrerin zeigt, geht es hier vornehmlich um Kontakte, die auf der Besprechung von Problemen der Kinder im schulischen Bereich beruhen. Ein zentraler Aspekt ist dabei der Verweis auf das Ziel, gemeinsam eine Lösung für das wahrgenommene Problem zu finden.

„Und wie gesagt, die Ms kommen dann eben, wenn Probleme sind, kommen sie eben auch her, wir reden miteinander und versuchen dann eben hier eine Lösung zu finden“ (L-t2-W-TH/117-117).

Von Elternseite wird man auf Beratungsbedarf in unterschiedliche thematische Richtungen aufmerksam. Ein häufig geschilderter Grund, das Gespräch mit der Lehrkraft zu suchen, ist der elterliche Wunsch eine Einschätzung zum Leistungsniveau des Kindes sowie Unterstützung in Entscheidungsfragen zur schulischen Laufbahn zu erhalten. Häufig wird in den Interviews mit Eltern zwar sichtbar, dass diese bereits über Vorstellungen zur gewünschten Schullaufbahn ihres Kindes verfügen, diese Pläne jedoch mit der Lehrkraft besprechen wollen. Aus Elternperspektive erscheint es wichtig, sich im Hinblick auf schulische Entscheidungsfragen Sicherheit zu verschaffen, indem man die Einschätzung der Lehrperson einholt und die eigenen Pläne für das Kind bespricht.

„Und deshalb finde ich das auch ganz interessant, das Gespräch mit der Lehrerin, das haben wir aber morgen. Also das ist dann so, wo ich sage: "Mal sehen wie die Lehrerin es einschätzt. Vielleicht sehe ich das auch falsch." Dass er ein breites Allgemeinwissen hat und so, das weiß ich. Das ist ... aber so ... ich möchte nicht, dass der Leistungsdruck zu groß wird im Gymnasium“ (E-t2-W-TH/31-31).

Dabei wird sichtbar, dass Eltern sich immer auch ein Bild von der Beratungskompetenz der Lehrkraft machen. Eltern beobachten mitunter sehr genau, auf welcher Basis LehrerInnen Auskünfte über ihr Kind geben und Beratungsgespräche durchführen. Die Frage ist dabei oftmals, auf welcher Grundlage eine Lehrkraft Aussagen trifft oder Einschätzungen gibt. Eine Mutter äußert sich in diesem Zusammenhang positiv darüber, wie sich der Lehrer eine Beratungsgrundlage schafft. Ihrer Meinung nach kann dieser gezielt auf das jeweilige Kind eingehen, indem er sich mit der schulischen Situation der einzelnen Kinder auseinandersetzt und Informationen in Form von Notizen festhält.

„Das ist okay, also ... auch selbst wenn ich jetzt mit dem Lehrer das Gespräch habe, habe ich das Gefühl schon von meiner Seite her auch ein gutes Gefühl. Er weiß ... also er schlägt ... er hat dann auch ein Heft, wo er sich Notizen macht. Also heißt, er geht ja auf die einzelnen Kinder ein, er geht ein ... auch das, dass er sich wirklich auch Notizen macht und mit mir dann später drüber sprechen kann“ (E-t2-B-BY/179-179).

Auch seitens der Lehrkräfte werden solche qualitativen Ansprüche an die eigene Auskunftsfähigkeit sichtbar. Eine Lehrerin verweist zum Beispiel darauf, Elternberatungen stets auf der Basis kontinuierlich aktualisierter Beobachtungsbögen zu führen. Den Eltern im Beratungsgespräch eine gezielte Rückmeldung zum aktuellen Leistungsstand des Kindes geben zu können, erscheint aus Sicht dieser Lehrkraft als zentraler Aspekt des Elternsprechtages. Wichtig ist dabei, dass der Förderbedarf des Kindes mit den Eltern möglichst gezielt besprochen werden kann.

„Indem wir es wirklich gezielt im Unterricht mal - 5 Minuten oder 10 Minuten - gezielt beobachten: [...]. Welche Ziele hat es schon erreicht? Auf welchem Stand ist das Kind? So dass wir dann ganz gezielt sagen können: im Bereich Addition hat das Kind die und die Lernziele erreicht - oder noch nicht erreicht. Das erleichtert uns jetzt morgen - beim Elternsprechtag - ganz enorm, den Eltern ganz konkret zu sagen: da und da hat ihr Kind Schwierigkeiten. Das und das kann es schon! Da hat es noch Lücken, die müsste man dann noch gezielt fördern“ (L-t1-Z-NW/54-54)

Auf Seite der Eltern zeigt sich schließlich eine weitere Komponente, wenn

es um die Einschätzung der Beratungskompetenz von Lehrkräften geht. Für Eltern zählen vor allem auch die Wahrnehmung des Resultats und damit die Frage, ob sich die mit der Lehrkraft entwickelte Lösung bewährt hat, oder nicht. Als unterstützend und hilfreich werden LehrerInnenengespräche vor allem dann empfunden, wenn eine Besserung des Problems wahrgenommen wird, die sich aus Elternsicht auf die Umsetzung von Beratungsinhalten zurückführen lässt. Ein Vater berichtet beispielsweise über schwerwiegende familiäre Probleme aufgrund einer starken Diskrepanz zwischen elterlichen Leistungsansprüchen und erbrachter Schulleistungen des Sohnes. Geschildert wird eine Dynamik von regelmäßigen elterlichen Kontrollverlusten und zunehmendem Rückzug des Kindes. Bei der Lehrkraft Beratung und Unterstützung gesucht zu haben, wird von diesem Vater im Nachhinein als Ausgangsbasis betrachtet, die aktuelle Situation seines Sohnes aus einem anderen Blickwinkel verstehen und das eigene Verhalten verändern zu können. Aus dieser Erfahrung heraus misst der Vater einer Zusammenarbeit mit der Lehrerin einen besonderen Wert bei, wenn es um die Lösung von Problemen zugunsten der familiären Situation sowie der Bedürfnisse des Kindes geht.

„Er ist verschlossen gewesen dann in der Zeit und hat nicht über sich gesprochen und über das, was er denkt und fühlt. Und da haben wir, denke ich mal, erkannt, auch mit Hilfe von der Frau L [Lehrerin, Anm. d. Verf.]– das ist viel wert, wenn da jemand ... sagt: "So und so würde ich es mal probieren und wir geben mal den Weg" und so. Und seitdem ... denke ich mal, kommen wir dem P entgegen oder bzw. in dem ... in seinem Stand, das, was er leisten kann und ... da denke ich mal, kommen wir seinen Bedürfnissen auch sehr nahe“ (E-t2-A-TH/9-9).

So wichtig nun vor allem auch Lehrkräfte eine kontinuierliche Zusammenarbeit mit Eltern einschätzen, so schwierig erscheint es aus Lehrersicht letztendlich, gerade diejenigen Eltern zu erreichen, deren Kinder Probleme im schulischen Kontext zeigen. Zum einen berichten LehrerInnen davon, insbesondere sozial benachteiligte und bildungsferne Familien mit Gesprächsangeboten kaum zu erreichen. Zum anderen stellen Lehrkräfte im Hinblick auf die Annahme von Gesprächs- und Unterstützungsangeboten häufig eine Verbindung zur Situation im Elternhaus her.

„Ich sage: "Also so und so" und dann, wenn es ein Fall für den schulmedizinischen Dienst ist, sage ich: "Ich rate Ihnen das an, lassen Sie ihn hier bei uns überprüfen", ich biete ihnen das eben an, ne? Und ... manchmal haben wir Glück, manchmal haben wir kein Glück, je nachdem, wie die Elternhäuser eben sind, so dass es eben dann machbar ist, ne?“ (L-t2-W-TH/89-89).

Nicht nur sozial benachteiligte Eltern werden von LehrerInnen als eine Zielgruppe genannt, die sich mit Beratungsangeboten kaum erreichen lässt. Lehrkräfte erleben es darüber hinaus als besonders schwierig, Zugang zu Eltern mit Migrationshintergrund zu finden. Das folgende Beispiel aus einem Interview mit einem Lehrer zeigt dabei, dass Lehrkräfte nicht ausschließlich das Verständigungsproblem als entscheidende Ursache für den erschwerten Zugang zu den Familien sehen, sondern begleitend dazu insbesondere eine Hemmschwelle seitens der Eltern wahrnehmen, sich in die Gemeinschaft deutscher Eltern einzubringen. Dieser Lehrer nimmt neben sprachlichen Barrieren zugleich eine kulturelle Abgrenzung wahr, die er für Eltern mit Migrationshintergrund als erschwerende Bedingung betrachtet,

wenn es um die Beteiligung an Elternveranstaltungen geht.

„Die Mutter kann kein Deutsch, der Vater arbeitet oftmals Schicht noch oder irgendwas ist oder traut sich auch nicht in diese Gemeinschaft der deutschen Eltern rein zu gehen, weil es dann doch noch so eine Abgrenzung da ist. Also es sind viele Sachen da, die dem hinderlich sind“ (L-t1-B-BY/159-159).

Damit sehen Lehrkräfte gerade diejenigen Familien, für die sie dringenden Beratungsbedarf wahrnehmen, entweder als milieuspezifisch schwer erreichbare oder durch Ausgrenzungserfahrung gehemmte Zielgruppe.

Neben beratungsorientierten Eltern-LehrerInnen-Kontakten wird man in den Interviews ferner auf die Komponente des Informationsaustauschs aufmerksam. Vor allem Eltern geben an, sich regelmäßig an die Lehrkraft zu wenden, um Informationen zur schulischen Situation des Kindes einzuholen. Gefragt sind dabei Informationen zum aktuellen Leistungsstand sowie zum Verhalten des Kindes im Schulalltag. Eine Reihe von Eltern betrachtet Elternveranstaltungen in der Schule als Gelegenheit, sich von der Klassenleitung die gewünschten Informationen geben zu lassen.

„Also ich hole mir auch sehr viel Information über die Lehrer. Gebe regelmäßig zum Stammgruppentreffen. Das nennt sich hier Stammtisch. Das ist jeden Monat einmal“ (E-t1-W-TH/80-80).

Interessant ist dabei, dass vor allem Eltern, die der schulischen Leistung des Kindes besonderen Wert beimessen und an der Lernsituation teilhaben möchten, Interesse am regelmäßigen Informationsaustausch mit der Lehrkraft äußern. Eltern äußern sich dabei oftmals lobend über das Engagement der Lehrperson, wenn diese ihnen schriftliche Hinweise zu Schwachstellen und Lücken sowie Übungsanregungen zukommen lässt.

„Also wenn er [der Lehrer, Anm. d. Verf.] erkennt, da ist eine Schwachstelle, dann hat er geschrieben: "T üb das noch mal übers Wochenende, dann klappt's" oder ... Und da wusste ich dann immer Bescheid, dass wir noch mal ein paar Aufgaben durchnehmen könnten. Ja.“ (E-t2-B-BY/31-31).

Schriftliche Mitteilungen werden von Eltern jedoch nicht ausschließlich im Sinne von Übungsanregung wahrgenommen, sondern darüber hinaus als Information über Vorfälle in der Schule. Wie der folgende Ausschnitt aus dem Interview mit einer Mutter veranschaulicht, nehmen Eltern das schriftliche Signal der Lehrkraft oftmals zum Anlass, auf diese zuzugehen und zu fragen, was konkret vorgefallen ist.

„Oder wenn mal wirklich ein Eintrag im Hausaufgabenheft steht, dass man dann schon mal den Lehrer anspricht und einfach mal genau wissen will, was gewesen ist. Den Kontakt sollte man dann schon, auch als Elternteil, einfach suchen“ (E-t2-A-TH/95-95).

Dennoch wird man darauf aufmerksam, dass Eltern mitunter sensibel auf die Mitteilungen durch Lehrkräfte reagieren. Eine Mutter, die ihr Verhältnis zur Lehrkraft bereits als belastet beschreibt, äußert sich kritisch über schriftliche Mitteilungen der Lehrerin im Hausaufgabenheft. Aus dem Gesamtkontext des Interviews geht zum einen hervor, dass diese Mutter zwar anderen Beratungsangeboten, wie z.B. dem Angebot des sozialpädiatrischen Dienstes, einen hohen Stellenwert beimisst und angibt, sich um die Umsetzung der dort erhaltenen Anregungen zu bemühen, wie sie allerdings den Mitteilungen, die von der Lehrkraft kommen, ablehnend gegenübersteht. Sichtbar wird in diesem Interview, dass die elterliche Wahrnehmung von Kompetenz

im Hinblick auf den Umgang mit dem Kind und seinen Aufmerksamkeitsproblemen entscheidend dafür ist, ob Informationen oder Anregungen von der entsprechenden Person angenommen werden oder nicht.

„Weil es werden immer mehr Kinder, die so unkonzentriert sind. Die dem Unterricht nicht mehr so richtig folgen können. Und L. selber – die wissen ja das, die Lehrer – also: er hat keinen leichten Stand. DER war es immer - der ist es immer. Letztens können die Lehrer nicht damit umgehen. Da schreibt die Deutsch-Lehrerin ein: L. müsste sich mehr konzentrieren! Ja, das ist ja das Problem! Das braucht sie nicht rein schreiben. Das wissen wir ja. Und das sagt sie ihm auch“ (E-t2-O-BB/31-31).

Der Lehrperson wird hier erstens mangelnde Kompetenz im Umgang mit den Problemen und Bedürfnissen des Sohnes zugeschrieben. Zweitens wird ihrer Mitteilung der Informationswert und damit gleichzeitig der Unterstützungs- oder Bereicherungsaspekt für eine Besserung der schulischen Situation des Kindes abgesprochen. Die Schule wird in diesem Fall nicht als kompetenter Ansprechpartner bei Fragen zur individuellen Bedürfnislage des Kindes betrachtet, sondern vielmehr im Sinne der Zurechnung einer Unfähigkeit mit dieser Bedürfnislage umzugehen, kritisiert.

Zusammenfassend lässt sich gerade mit Blick auf den zuletzt genannten Aspekt festhalten, dass die elterliche Akzeptanz von Beratungs- und Informationsangeboten seitens der Schule, immer auch sehr stark davon abhängen scheint, ob Eltern der Lehrperson entsprechende Kompetenz im Umgang mit der individuellen Bedürfnissituation zuschreiben, oder nicht. Wie weiter oben deutlich wurde, sind insbesondere Erfolgserlebnisse, die als Resultat der Umsetzung neuer Anregungen durch die Lehrkraft wahrgenommen werden, für Eltern ausschlaggebende Erlebnisse, wenn es um Kooperationsbereitschaft sowie die elterliche Einstellung gegenüber der Beratungskompetenz von Lehrpersonen geht. Auch die Wahrnehmung, dass eine Lehrkraft präzise und detaillierte Auskünfte über das Verhalten des Kindes im Unterricht geben kann, erscheint aus Elternperspektive als ein wichtiges Kriterium im Hinblick auf die Einstellung gegenüber der Lehrperson.

Zudem ist festzuhalten, dass LehrerInnen zum Teil Vorzüge in der unmittelbaren Beteiligung der Eltern am Unterrichtsgeschehen sehen, dass Eltern dieser Erwartungshaltung jedoch mit sehr unterschiedlichen Haltungen gegenüberstehen. Während ein Teil der Eltern darin eine Chance sieht, mitzuerleben, wie das eigene Kind sich im Unterrichtsalltag einbringt, bzw. verhält, lehnen andere Eltern diese Art der Beteiligung ab und nehmen die Aufforderung zur Beteiligung am Unterricht als staatliche Einsparungsmaßnahme wahr. Die Elternhaltungen weichen in diesem Punkt stark voneinander ab, wobei eine aktive Beteiligung von Eltern nicht zwingend heißen muss, dass Eltern dieser Partizipationsmöglichkeit mit positiver Einstellung begegnen. Wie sich zeigte, finden sich zwar Eltern, die darin verbesserte Chancen sehen, die Lehrkraft persönlich anzusprechen und daher eine aktive Beteiligung wünschen. Dennoch stößt man auch auf Eltern, die angeben, sich gezwungenermaßen am Unterricht zu beteiligen, da sie im Hinblick auf die Förderung ihrer Kinder nicht in Kauf nehmen wollen, dass Programminhalte aufgrund von Personalknappheit ausfallen müssen.

Wenn Kinderpsychologen für eine Verbesserung der Zusammenarbeit zwischen Elternhaus und Schule plädieren, so betonen sie dabei einen Zu-

sammenhang von Lernproblemen der Kinder und begrenzter Fördermöglichkeiten im Elternhaus, als deren Ursachen sich oftmals fehlende Sprach- oder Lernkompetenzen seitens der Eltern erkennen lassen. (Lauth/Mackowiak 2006, S. 205). So unverzichtbar Psychologen eine intensive Elternarbeit gerade mit Blick auf diese Familien einschätzen, so problematisch erscheint die Umsetzung dieses Vorhaben aus der Perspektive der befragten LehrerInnen unseres Samples. Hervorzuheben ist die oben veranschaulichte LehrerInnenerfahrung, dass insbesondere sozial benachteiligte Eltern, sowie Eltern mit Migrationshintergrund für eine Zusammenarbeit schwer erreichbar sind. In diesen Erfahrungen von Lehrkräften findet sich das StEG-Ergebnis bestätigt, dass sich Eltern mit höherem sozioökonomischem Status mehr am schulischen Geschehen beteiligen, während vor allem Eltern mit Migrationshintergrund einen niedrigen Partizipationsgrad aufweisen (Züchner 2007, 330).

Was sich mit dem Gesagten insgesamt zeigt ist, dass Eltern einer Kooperation mit Lehrkräften gegenüber sehr unterschiedlich eingestellt sind. Ob und wie Beratungs- und Informationsangebote angenommen werden, hängt vielfach von Vorerfahrungen mit der Lehrperson sowie von der Einschätzung der LehrerInnenkompetenz im Hinblick auf den Umgang mit den Bedürfnissen der Kinder und die Beratung ab. Aber auch der aktiven Beteiligung am Unterricht stehen Eltern mit unterschiedlichen Meinungen gegenüber. Die Bereitschaft hängt dabei davon ab, ob Eltern für sich und das Kind Vorteile sehen, oder ob sie sich im Sinne einer personellen Ersatzfunktion als instrumentalisiert wahrnehmen.

2 Die Hausaufgabenorganisation und -betreuung im Ganzttag

2.1 Die Hausaufgabenbetreuung an den Schulen des Samples

Die gebundene Ganztagschule A (Thüringen)

Das Konzept des rhythmisierten Ganztags an der Schule beinhaltet auch eine Neudefinition der Hausaufgaben, die aus der Sicht der befragten Lehrerin in der herkömmlichen Form nicht mehr existent sind. Konzeptionell betrachtet, sind Hausaufgaben an dieser Schule in den Unterrichtsalltag integriert und werden als Übungsaufgaben behandelt. Zur Bearbeitung dieser Aufgaben steht im Rahmen einer verlängerten Mittagspause ein zeitlicher Rahmen bis 13:30 Uhr zur Verfügung. Wie die Lehrerin, Eltern und Kinder die praktische Umsetzung der Integration von Hausaufgaben in den Unterrichtsalltag erleben, wird in einem gesonderten Abschnitt näher beleuchtet werden.

Grundschule B mit offenem Ganztagsangebot (Bayern)

Hausaufgaben werden an dieser Schule als Wochenplanaufgaben gestaltet, wobei das Ausmaß an selbstständiger Einteilung in der 4. Jahrgangsstufe angestiegen ist. Während die Aufgaben im 3. Schuljahr noch auf einzelne Wochentage festgelegt waren, ist die Einteilung im 4. Schuljahr den SchülerInnen überlassen. Die Möglichkeit einer institutionellen Hausaufgabenbetreuung besteht für die im Hort angemeldeten SchülerInnen (in der ausgewählten 3. Klasse neun Kinder). Im offenen Angebot der Hausaufgabenbetreuung stehen den Kindern in der Zeit nach dem jeweiligen Unterrichtschluss bis 15.00 Uhr ein Raum und fachliche Hilfe für die Erledigung der Hausaufgaben zur Verfügung; etwa sieben Kinder müssen sich dabei die Hilfe einer Erzieherin teilen. Während die personellen Kapazitäten zum Zeitpunkt der zweiten Befragung unverändert geblieben sind, hat sich nach Angaben der Erzieherinnen die räumliche Situation mit dem Umzug in das neue Hortgebäude verbessert. Durch eine Zunahme räumlicher Kapazitäten kann in Einzelfällen auf das kindliche Bedürfnis, die Hausaufgaben alleine in Ruhe zu erledigen, eingegangen werden. Die Hausaufgaben werden gleitend erledigt, so dass die Kinder entscheiden können, ob sie unmittelbar nach dem Mittagessen beginnen möchten, oder zunächst eine Pause benötigen.

Grundschule K mit offenem Ganztagsangebot (Brandenburg)

Im rhythmisierten Schulalltag steht in der großen Mittagspause (11.30 Uhr bis 12.30 Uhr) Zeit für die Erledigung von Hausaufgaben zur Verfügung, in der bei Bedarf auch die Hilfe von Fachkräften gewährleistet ist. Häufig wird allerdings die Mittagspause zum freien Spiel genutzt, die Hausaufgaben werden dann zu Hause oder im Hort erledigt. In diesen Fällen ist für leistungs-

schwächere Kinder eine kontinuierliche, individuelle Unterstützung bei den Hausaufgaben von schulischer Seite her nicht gewährleistet, da nach Angaben der Lehrkraft entweder mit den externen Horten keine Kooperation stattfindet oder die Kinder zu Hause auf die Unterstützung durch die Eltern angewiesen sind.

Die gebundene Ganztagschule O (Brandenburg)

An dieser Schule teilen sich Hort und Schule die Hausaufgabenbetreuung auf, wobei die ViertklässlerInnen sowie SchülerInnen mit größerem Förderbedarf in der Schule betreut werden, während die Erst- bis DrittklässlerInnen ohne besonderen Förderbedarf das entsprechende Hortangebot wahrnehmen. Anzumerken ist, dass die Hausaufgabenbetreuung seitens der Schule nur an einigen Wochentagen in der letzten Schulstunde von 12:45 Uhr bis 13:30 Uhr stattfindet. Dies ist jedoch zugleich ein Zeitraum, in dem Wahlangebote und Förderunterricht durchgeführt werden.

Grundschule W mit offenem Ganztagsangebot (Thüringen)

Die Erledigung der Hausaufgaben erfolgt im Hort in der Zeit zwischen 13.30 Uhr und 14.30 Uhr, wobei sich mindestens eine Fachkraft im Zimmer befindet und die Kinder bei Bedarf unterstützt. Die Betreuung ist vom Grundsatz des Bemühens bestimmt, dass die Hausaufgaben im Hort fertig gestellt werden.

Hausaufgaben sind an dieser Schule in die Arbeitsaufträge der Wochen- und Tagespläne eingebunden und werden mit differenzierten Aufgabenstellungen versehen, die bei den leistungsschwachen Kindern auch Bestandteil des jeweiligen Förderplans sind.

Die Gemeinschaftsgrundschule Z mit offenem Ganztagsangebot (Nordrhein-Westfalen)

Die „Ganztagskinder“ der Schule bearbeiten ihre Hausaufgaben, so weit diese noch nicht während der Förderzeit oder im Rahmen von Werkstattarbeiten gemacht wurden, in der Nachmittagsbetreuung in der Zeit von 13:30 Uhr bis 14:30 Uhr. Dabei steht für durchschnittlich 17 SchülerInnen eine Betreuungskraft zur Verfügung. Aufgrund beengter räumlicher Verhältnisse und knapper Personalkapazitäten werden die Hausaufgaben im selben Raum erledigt, in dem die Kinder, die bereits fertig sind, spielen. Es steht kein separater Hausaufgabenraum zur Verfügung.

2.2 Der Bedarf an Hausaufgabenbetreuung

Nachdem nun das Betreuungsangebot der Schulen des Samples vorgestellt wurde, soll in Folge der Betreuungsbedarf, den befragte Eltern, Kinder und Betreuungskräfte wahrnehmen, näher beleuchtet werden. Dabei tritt in den Interviews vor allem die soziale Situation der Familie in den Vordergrund. Die Berufstätigkeit beider Elternteile oder eines alleinerziehenden Elternteils erscheint als eine wesentliche Komponente. Vielfach schildern Eltern hier ihren Alltag als zu einem beträchtlichen Teil durch die berufliche Situa-

tion bestimmt und geben an, ganztags einer Erwerbstätigkeit nachzugehen. Durch die Berufstätigkeit erleben sich Eltern hier zum einen daran gehindert, die Hausaufgabenenerledigung in ausreichendem Maße überblicken zu können. Zum einen bedauern Eltern, mit der Wahrnehmung des Betreuungsbedarfs, tagsüber keinen Einfluss darauf nehmen zu können, ob das Kind die Hausaufgaben erledigt oder nicht bzw. wie die Hausaufgaben vom Kind erledigt werden. Aus Elternperspektive bietet die Hausaufgabenbetreuung im Ganzttag eine gewisse Sicherheit, dass die Hausaufgaben innerhalb eines dafür vorgesehenen Rahmens erledigt werden und dem Kind dabei ein/e AnsprechpartnerIn zur Verfügung steht. Berufstätige Eltern geben zwar oftmals an, die Hausaufgaben am Abend noch durchzugehen, sehen sich jedoch aufgrund zeitlicher Restriktionen auf die Betreuung im Hort bzw. im Ganzttag angewiesen.

„Da man selbst als Elternteil vielleicht nicht so viel mitkriegt, wenn man so voll berufstätig dann ist, ja? Weil ich kucke zwar über die Hausaufgaben mal mit drüber oder ich kucke sie auch nach, aber ... ich kann mich jetzt nicht so in das Ganze einfügen, wenn er jetzt einen Aufsatz oder so was ... diese Zeit habe ich ja ... Ich kann ja nicht abends um halb neun mich mit ihm da hinsetzen, weil er es für den nächsten Tag haben muss. Und das hat er halt dann wieder hier, dass er da jemanden hat, der ihm dann halt damit noch hintendran sitzt. Und diese ... dieses Hintendrantsitzen ist mir jetzt auch wichtig“ (E-t2-B-BY/115-115).

Was sich im Hinblick auf den Betreuungsbedarf aufgrund elterlicher Berufstätigkeit erkennen lässt, ist jedoch vielfach die Wahrnehmung eines Zwiespalts. Zum einen sehen Eltern sich durch ihre Arbeitssituation nicht in der Lage, die Hausaufgabenbetreuung selbst zu übernehmen. Zum anderen zeigt sich jedoch deutlich, dass Eltern zu einem beträchtlichen Teil durchaus missen, am schulischen Alltag ihres Kindes teilhaben zu können. Gespräche mit berufstätigen Eltern lassen erkennen, dass diese häufig nach Möglichkeiten suchen, in ihrem zeitlich begrenzten Rahmen dennoch Einblick in das schulische Geschehen zu gewinnen. So sucht ein großer Teil berufstätiger Eltern das Gespräch mit dem Kind und sieht die Schulhefte durch.

„Wir gucken, ich gucke mir trotzdem die Hefte noch mal komplett an. Also, wenn sie jetzt im Bett ist oder so, und dann gucke ich mir das mal an, und was sie dann ... Weil ich wissen will, was sie in der Schule durchnehmen. Einfach nur um, um auf dem Stand zu bleiben. Oder ich lasse mir das von ihr erzählen, was so angesagt ist“ (E-t2-B-BY/241-241).

Hausaufgabenbetreuungsbedarf wird jedoch nicht alleine im Zusammenhang mit zeitlichen Ressourcen, bzw. mit der berufsbedingten Abwesenheit von Eltern am Nachmittag sichtbar, sondern insbesondere auch im Bezug auf die Wahrnehmung eines Mangels an sozialen und kulturellen Ressourcen innerhalb der Familie, wie sie als erforderlich betrachtet werden, um dem Kind ausreichend Unterstützung bieten zu können.

Dies ist in unterschiedlicher Hinsicht der Fall. Berichtet wird sowohl über soziale Aspekte wie Erziehungsprobleme im familiären Alltag, als auch über kulturelle Aspekte wie sie z.B. in Familien mit Migrationshintergrund oder in bildungsfernen Milieus zum Tragen kommen.

Sieht man sich zunächst den wahrgenommenen Hausaufgabenbetreuungsbedarf mit Blick auf soziale Problemlagen im familiären Kontext an, so findet man hier Schilderungen von Eltern, die sich selbst nicht in der Lage

sehen, mit hausaufgabenbezogenen Problemen bzw. Konflikten umzugehen. Die Hausaufgabensituation wird dabei als ein Kontext beschrieben, der sich belastend auf die Familienharmonie auswirkt. Eltern sehen in der Hausaufgabenbetreuung im Rahmen des Ganztagsangebots nicht selten den Vorteil, das Familienleben emotional zu entlasten und den Zündstoff, den die Hausaufgabensituation regelmäßig mit sich bringt, aus der Familie hinauszuverlagern. Die Hausaufgabenbetreuung wird hauptsächlich als Möglichkeit familiärer Entlastung in emotionaler Hinsicht gesehen und Eltern nehmen das Familienklima mit der Verlagerung der Hausaufgaben in den Schulalltag entspannter wahr. Eine Mutter misst der Beziehungsqualität zwischen Kind und Betreuungsperson eine entscheidende Bedeutung bei, wenn es um die Erledigung der Hausaufgaben geht. Während diese Mutter in der nahen emotionalen Mutter-Tochter-Beziehung mehr Konfliktpotential sowie auch mehr Spielraum für Verweigerung sieht, schreibt sie der Kind-ErzieherInnen-Beziehung im Zusammenhang mit der Wahrnehmung abnehmender emotionaler Nähe mehr Wirksamkeit hinsichtlich der Erfüllung schulischer Verpflichtungen zu.

„Ich bin einfach... wir zicken uns dann an, wir schreien uns dann an und sie will halt nicht und ich denke im Hort ist sie eher folgsamer. Wenn die sagen: schreib das bitte noch mal. Da ist die Distanz mehr. Und wenn ICH sage, schreib das bitte noch Mal dann kommt: Nein, ich will nicht. Dort machen sie das schon sehr gut. Und das ist schon eine Erleichterung“ (E-t1-B-BY/100-100).

Eine alleinerziehende Mutter reflektiert ihre Zustimmung zum Austritt Ihres Sohnes aus dem offenen Ganzttag kritisch im Bezug auf die Hausaufgabensituation zu Hause und nimmt dringenden Bedarf an Wiederaufnahme der Hausaufgabenbetreuung wahr. Diese Mutter erlebt sich in ihrer Rolle als Erziehungsperson überfordert bzw. hilflos und wünscht die Wiederaufnahme der Hausaufgabenbetreuung im Ganzttag. Zum einen sieht diese Mutter eine Notwendigkeit geordneter Strukturen und Abläufe im Tagesablauf, wie sie aus ihrer Sicht mit der schulischen Hausaufgabenbetreuung gewährleistet sind. Zum anderen erlebt sie sich selbst als überfordert mit der häuslichen Erziehungssituation bzw. der Schaffung geregelter Strukturen im Tagesablauf und erhofft sich eine Entlastung durch die Rückverlagerung der Hausaufgaben in den Ganzttag. Wie der folgende Ausschnitt zeigt, sieht diese Mutter die Verbindlichkeit der Strukturen des Ganztagsprogramms als eine Bedingung, die ihr Sohn braucht, die er zu Hause jedoch nicht finden kann.

„Weil da alle Kinder sitzen in der Zeit, die dürfen da nicht spielen, jetzt machen ... die machen jetzt da eine Stunde Hausaufgaben und dann werden die Hausaufgaben auch gemacht. Ich würde das auch zu Hause brauchen. (Lacht.) Meine ich, aber ...“ (E-t2-Z-NW-/165-165).

Wie auch aus anderen Studien ersichtlich (Ulich 1993), zeigen die vorausgehenden Beispiele einen Betreuungsbedarf, der sich insbesondere aus einem Konfliktpotential, wie es die Hausaufgaben aus der Sicht der Befragten bergen, ergibt. Was sich in den Interviews zeigt ist, dass nicht nur Eltern für ihre Kinder, sondern auch Kinder für sich selbst Bedarf an Hausaufgabenbetreuung sehen. Hausaufgabenbetreuung wird von Kindern insbesondere im Zusammenhang mit der Wahrnehmung, zu Hause nicht ausreichend oder gar keine Hilfe zu erhalten, als wünschenswert behandelt. So äußern

Kinder beispielsweise, dass die Eltern kaum oder keine Hilfestellung geben können, da diesen die Aufgaben zumeist selbst unklar erscheinen. Ein Beispiel zeigt, wie schulische Hausaufgabenbetreuung vor allem von Kindern aus benachteiligten und bildungsfernen Familien als wertvolle Unterstützung erlebt wird. Ein Mädchen äußert sich in diesem Zusammenhang beispielsweise bedauernd über die Abmeldung vom Hort. Diese Schülerin gibt finanzielle Not der Familie als Grund für die Herausnahme aus dem Hort an und äußert sich betroffen, nun mit den schulischen Problemen auf sich selbst gestellt zu sein und sich keine Unterstützung mehr holen zu können.

„Weil da kann man auch Hausaufgaben machen, da kriegt man viel geholfen und da kann man auch mit den Kindern spielen und hier ist man immer so alleine“ (K-t1-O-BB/156-156).

Der Wegfall des Betreuungsangebotes wird somit, je nach familiären Ressourcen und Bedingungen, mitunter als Verschlechterung der individuellen Hausaufgaben-situation erlebt und auch klar als solche beschrieben. In diesem Zusammenhang zeigt sich ein Bild, wie es sich auch bei Kellermann und Lipski abzeichnet, wenn diese darauf hinweisen, dass unterstützende Bedingungen für eine erfolgreiche Hausaufgabenerledigung insbesondere in bildungsfernen Familien oft nur in unzureichendem Maße existieren (Kellermann/Lipski 2000, S. 5).

Die Artikulation besonderen Bedarfs richtet sich, wie angedeutet, vor allem auch auf Kinder aus Familien mit Migrationshintergrund. Erfasst wird hier das Sprachproblem, das die Hausaufgabenbetreuung innerhalb der Familie je nach Situation stark erschwert oder gar unmöglich macht. Dabei beschreiben Lehrkräfte und pädagogische Fachkräfte mehrfach erhöhten Betreuungsbedarf. An einer Schule, die für sich eine hohe Anzahl von SchülerInnen mit Migrationshintergrund angibt, wird diese Variante des Hausaufgabenbetreuungsbedarfs von der pädagogischen Fachkraft als ein Schwerpunkt im Rahmen der Hortbetreuung genannt. Eine andere Horterzieherin weist darauf hin, dass innerhalb der Familien zwar oftmals die nötigen Ressourcen im Hinblick auf die nachmittägliche Betreuung und Versorgung des Kindes vorhanden sind, die Sprachbarriere jedoch besonders dann zu einem Hindernis wird, wenn weder Kinder, noch Eltern in der Lage sind, die deutsche Sprache zu verstehen und anzuwenden. Sprachprobleme werden hier als diejenige Bedingung gesehen, die primär eine schulisch organisierte Hausaufgabenbetreuung erforderlich werden lässt.

„Ja, mit den Eltern, das haben wir geklärt. Wir haben halt viele Kinder aus benachteiligten Familien, die eigentlich keine Betreuung benötigen, das sind die jetzigen Drittklässler, wo Eltern Analphabeten sind. Wo die Kinder hier benabe der deutschen Schriftsprache auch überhaupt nicht mächtig sind. Russlanddeutsche, wo die Kinder nicht wegen der Betreuung hier angemeldet sind, sondern ausschließlich wegen den Hausaufgaben“ (B-t2-B-BY/37-37).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass der Hausaufgabenbetreuungsbedarf einzelner Familien individuell sehr unterschiedlich ausfallende, kontextspezifische Schwerpunkte erkennen lässt. Während ein großer Teil der Eltern seine zeitlichen Kapazitäten aufgrund der Berufstätigkeit eingeschränkt sieht und sein Kind im Hinblick auf die Hausaufgabenerledigung betreut wissen will, zeigt sich in anderen Fällen ein spezifischer Förderbedarf, wenn es um Kinder aus benachteiligten oder konfliktbelasteten familiä-

ren Kontexten sowie insbesondere um Familien mit Migrationshintergrund und sprachlichen Problemen geht.

Zudem ist zu beachten, dass es nicht ausschließlich Eltern und Lehrkräfte sind, die sich ein Bild zum Betreuungsbedarf einzelner Kinder machen und die Erfordernis der Hausaufgabenbetreuung sehen. Auch Kinder selbst erleben sich mitunter alleingelassen ohne entsprechende Betreuungs- bzw. Unterstützungsangebote und haben vor allem bei fehlender Unterstützungsmöglichkeit im Elternhaus das Bedürfnis, auf eine/n AnsprechpartnerIn zugehen zu können bzw. Unterstützung in Anspruch nehmen zu können.

2.3 Organisation der Hausaufgaben

2.3.1 Hausaufgaben und Wochenpläne

An einigen der Ganztagschulen des Samples werden die Hausaufgaben für den Zeitraum einer Woche in einen Wochenplan integriert und somit wochenweise aufgegeben. Hausaufgaben sind damit nicht mehr als Einzelaufträge zum nächsten Tag zu erledigen, sondern komplett als Gesamtprodukt nach Ablauf der Woche jeweils montags abzuliefern. Grundprinzip ist hier die Selbstständigkeit bei der Einteilung der Arbeitseinheiten über die Woche. Dabei wird diese selbstständige Einteilung der Aufgaben von Lehrkräften gleichermaßen als Entscheidungsfreiheit oder -spielraum und als Anforderung an das einzelne Kind behandelt. Diese beiden Seiten werden in hohem Maße sichtbar, wenn Lehrkräfte ihre Erfahrungen mit Wochenplänen schildern. Worauf man dabei aufmerksam wird ist, dass Lehrkräfte mit dem Einsatz von Wochenplänen sehr unterschiedliche praktische Erfahrungen verbinden. Unterschiede werden, längsschnittlich betrachtet, auch im Hinblick auf die Beibehaltung oder Verwerfung des Wochenplanprinzips erkennbar.

Ein Lehrer, der sich positiv zur Wochenplanarbeit äußert, sieht den entscheidenden Vorteil gerade in der selbstständigen Einteilung der Arbeitseinheiten und hebt hervor, dass diese Art der Hausaufgabenorganisation insbesondere der festen Freizeitgestaltung einzelner Kinder entgegenkommt. Einen Lerneffekt sieht dieser Lehrer insbesondere darin, dass die SchülerInnen angeregt werden, zu lernen ihre Hausaufgabeneinteilung mit individuellen Plänen und festen Terminen während der Woche abzustimmen. Während Wochenplanarbeit aus dieser Perspektive durchwegs positiv und weiterführend bewertet wird, sieht eine andere Lehrkraft gerade in der selbstständigen Aufgabeneinteilung Effekte, die sie als problematisch einschätzt. Was diese Lehrkraft beobachtet, ist die Tendenz, dass SchülerInnen mitunter nicht zu der gewünschten Einteilung der Aufgaben finden, sondern alle Aufgaben komprimiert am Stück erledigen. Die eingeführte Wochenplanarbeit hat sich aus Sicht dieser Lehrerin nicht bewährt und wurde deshalb nicht weitergeführt.

„Nee, also ... habe ich auch mal gemacht eine Zeit lang, also auch Wochenhausaufgaben gegeben, habe ich keine gute Erfahrung mit gemacht. Weil einige Kinder dann

an einem Tag alles machen und dann irgendwie vier, fünf Stunden sitzen und das muss nicht sein“ (L-t2-Z-NW/61-61)

Es ist anzumerken, dass an den beiden Schulen des Samples, die das Wochenplanprinzip umgesetzt haben, nur ein kleiner Teil der jeweiligen Klasse seine Hausaufgaben im Ganzttag erledigt. Auffallend ist jedoch, dass sich parallel zu den divergierenden Erfahrungen mit Wochenplänen auch widersprüchliche Erfahrungen im Hinblick auf die elterliche Teilhabe an schulischen Angelegenheiten beobachten lassen. Schilderungen positiver Erfahrungen mit Wochenplanarbeiten gehen tendenziell mit dem Verweis auf eine weitgehend gut funktionierende Teilhabe der meisten Eltern an schulischen Belangen einher. Die entsprechende Lehrkraft setzt im Hinblick auf neue Methoden auf die Einbeziehung der Eltern und berichtet darüber, dass Wochenplanarbeit bei Eltern auf hohe Akzeptanz stößt und von diesen geschätzt wird. Auch in den Interviewgesprächen mit den betreffenden Eltern selbst wird durchwegs eine unterstützende Tendenz im Hinblick auf den kindlichen Umgang mit dem Wochenplan sichtbar. Eltern schildern mehrfach Situationen, wie sie mit ihrem Kind zusammen die Handhabung des Wochenplans besprechen, die Entscheidungen des Kindes beobachten und gegebenenfalls Einfluss nehmen.

„Und wenn es dann doch mal jetzt noch knapp wird, weil sie jetzt in der vierten Klasse sind, müssen sie die Hausaufgaben auch erst am Montag abgeben, sonst war es immer am Freitag und dann kann doch auch noch mal was mit ins Wochenende rutschen. Wobei wir immer zusehen, dass dann wirklich am Samstagvormittag der Rest gemacht wird, dass wir dann das Wochenende für unsere ganze Familie so zusammen haben“ (E-t2-B-BY/9-9).

Ein anderes Bild eröffnet sich im oben genannten Interview mit einer Lehrerin, die der Wochenplanarbeit kritisch gegenüber steht. Elterliche Teilhabe wird an der Schule dieser Lehrerin als größtenteils problematisch und kaum realisierbar erlebt, wobei für einen großen Teil der Familien eine benachteiligte Lebenssituation wahrgenommen wird. Es zeigen sich hier mehrfach Verweise auf schwierige häusliche Lern- und Arbeitsbedingungen für eine Reihe von Kindern. Hausaufgaben, die im Ganzttag nicht mehr geschafft werden, bleiben aus der Sicht dieser Lehrerin erfahrungsgemäß häufig unerledigt.

„Es liegt aber auch daran oder mit daran, dass zu Hause kein Wert drauf gelegt wird, dass da der fehl... ja, soziale Verhältnisse sind, die ... schwierig sind. ... Wo es dann halt ... die Kinder irgendwie keinen Arbeitsplatz haben oder so“ (L-t2-Z-NW/63-63).

An dieser Stelle lässt sich nun resümierend festhalten, dass unterschiedlich ausfallende praktische Erfahrungswerte, die Lehrkräfte mit Wochenplänen sammeln, in den Interviews in auffallendem Maße in Zusammenhang mit Bedingungen der häuslichen Lebenssituation auftreten. So geht aus den Interviews schließlich eine Tendenz hervor, die dem Elternhaus bzw. dem elterlichen Engagement, sich an den schulischen Belangen des Kindes zu beteiligen, eine entscheidende Rolle zukommen lässt, wenn es darum geht, wie Kinder mit der Anforderung der Aufgabeneinteilung zurechtkommen. Aus den Interviews geht hervor, dass LehrerInnen, wenig Erfolg in der Wochenplanarbeit wahrnehmen, wenn Kinder mit der Einteilung sich selbst überlassen werden und keine Unterstützung erfahren. Insofern ein beachtli-

cher Teil der befragten Kinder trotz ganztägigen Schulbesuchs einen Teil der Hausaufgaben zu Hause erledigt, wird mit dem mehrfachen Verweis darauf, dass Kinder, die zu Hause keinen Ansprechpartner haben, mit der selbstständigen Einteilung der Hausaufgaben zumeist nicht zurechtkommen, ein kritischer Aspekt sichtbar. Wochenplanarbeit scheint sich den Erfahrungen der LehrerInnen zufolge nur dann als fruchtbar zu erweisen, wenn entsprechendes Anleitungspotenzial im häuslichen Umfeld gewährleistet ist.

2.3.2 Verzicht auf Hausaufgaben oder Integration in den Unterricht

Wenngleich sich mehrere der befragten LehrerInnen mit der Frage auseinandersetzen, ob zugunsten einer alternativen Übungsregelung im Ganztag auf Hausaufgaben verzichtet werden könne oder nicht, ist eine Integration der Hausaufgaben in das Unterrichtsgeschehen bisher nur an einer der beforschten Schulen eingeführt und erprobt worden. Es handelt sich um eine gebundene Ganztagschule, an der die Hausaufgaben in den rhythmisierten Ganztagsablauf integriert sind.

Darüber hinaus verfolgen weitere Lehrkräfte die Diskussion um die Abschaffung der Hausaufgaben. Einig scheinen sich die Befragten dabei, dass die gegenwärtige Hausaufgabensituation noch nicht die optimale Lösung darstellt, auf Hausaufgaben im Sinne häuslicher Übung jedoch derzeit auch nicht verzichtet werden könne. Eine Lehrkraft nimmt einerseits das Bestreben der Schulleitung wahr, Hausaufgaben im Ganztag abzuschaffen, will sich jedoch dieser Haltung nicht anschließen. Hinsichtlich der Bedeutsamkeit von Hausaufgaben wird zudem fächerspezifisch differenziert. Den Fächern Deutsch und Mathematik wird ein hohes Übungserfordernis beigegeben, welches die Hausaufgaben aus der Sicht dieser Lehrkraft beibehaltenswert erscheinen lässt.

„Aber für Deutsch und Mathe muss ich wiederum sagen, gefällt mir das nicht so, weil oftmals neu erarbeiteter Stoff, in meinen Augen, ja auch geübt werden muss. Ich persönlich würde nicht so gerne darauf verzichten. Weniger ist in Ordnung. Aber ganz und gar auf Hausaufgaben zu verzichten finde ich persönlich z.B. nicht“ (L-t2-K-BB/51-51).

So wie sich eine Reihe von Lehrkräften skeptisch gegenüber der Möglichkeit, in Zukunft auf Hausaufgaben verzichten zu können äußert und häusliche Übung als unverzichtbares Element schulischen Lernens betrachtet, rückt diejenige Lehrkraft, die bereits Hausaufgabenintegration in den Unterricht praktiziert, den Aspekt der häuslichen Bedingungen als problematisch in den Vordergrund. Häusliche Übungen sagen demnach mitunter mehr über die häuslichen Bedingungen und das elterliche Engagement aus als über den Leistungsstand des Kindes.

„Qualitätsmäßig ist das Thema "Hausaufgaben" ja eh umstritten. Wenn jetzt ein Kind fleißige Eltern hat, hat es eine gute Qualität der Hausaufgaben, zeigt mir als Lehrer aber nicht, dass es den Lernstoff wirklich gefestigt hat oder erledigt hat. Hat ein Kind keine guten Bedingungen, sind es schlampige Hausaufgaben und zeigt mir aber eigentlich, dass es das Kind selbst gemacht hat und ich weiß dort mehr, wo die Probleme sind. Also der Sinn dieser Hausaufgabe ist sowieso etwas umstritten und fehlt uns in diesem Sinne eigentlich nicht“ (L-t1-A-TH/57-57).

Diese Lehrkraft beschreibt die Integration der Übungsphase in den Unterricht als bereits umgesetzt und gibt an, positive Erfahrungen mit dieser Variante des Übens gelernter Inhalte zu machen. Hausaufgaben werden als etwas gesehen, das nicht zurück gewünscht, oder vermisst wird. Für die Elternseite setzt diese Lehrkraft schließlich Zufriedenheit mit der schulischen Lösung der Hausaufgaben-situation voraus und Probleme werden dazu nicht gesehen.

„Also von der Organisation her gibt es da keine Probleme, die Eltern sind natürlich auch sehr zufrieden damit, dass Kinder so was nicht haben. Damit verlagert sich das nicht nach Hause, ja.“ (L-t2-A-TH/57-57).

Interessant ist hier schließlich, wie nun Eltern und Kinder selbst diese Art der Hausaufgabenorganisation erleben. Es stellt sich dabei vor allem die Frage, ob andere beteiligte Akteursgruppen die LehrerInnenperspektive teilen und Hausaufgaben in der Tat als abgeschafft erleben, oder ob sich hier Diskrepanzen in der Wahrnehmung zeigen?

Betrachtet man die Elterninterviews, so verweisen alle vier befragten Eltern dieser Schule zwar darauf, dass Hausaufgaben an der Schule zugunsten interner Übungsstunden abgeschafft worden seien, geben jedoch gleichzeitig an, dass das Kind mehr oder weniger regelmäßig Aufgaben zur Fertigstellung mit nach Hause bringe.

„Naja, es wird eben alles im Prinzip jetzt schon alles mit den Kindern in den Unterrichtsstunden so absolviert, dass - ja nachher eben nichts mehr zu erledigen ist. Außer eben mal was fertig machen, außer wenn ein Kind das mal nicht geschafft hat. Dann sagt man schon: „Mach es zuhause halt zu Ende. Dass du deine Aufgabe erledigt hast““ (E-t2-A-TH/47-47).

Was hier aus Elternperspektive sichtbar wird, ist zum einen eine Unterscheidung nicht vorhandener regulärer Hausaufgaben von Aufgaben, die zu Hause anfallen, weil sie vom einzelnen Kind in der Schule nicht geschafft wurden. Ein Großteil der Eltern sieht zwar den zusätzlichen häuslichen Arbeitsaufwand als Ausnahme, äußert sich jedoch nicht wertend oder kritisch dazu.

Ein Vater, der für seine Tochter schwerwiegende schulische Probleme in Form von Konzentrations- und Aufmerksamkeitsdefiziten sieht, betrachtet die Hausaufgabenlösung an der Schule außerordentlich kritisch. Was dabei insbesondere wahrgenommen wird, ist eine Diskrepanz zwischen der offiziellen Ankündigung bzw. Versprechung einer vollen Integration der Übungsaufgaben in den Unterricht und der elterlichen Erfahrung, dass das Kind dennoch regelmäßig unerledigte Aufgaben zu Hause fertig stellen muss. Dieser Vater äußert sich unzufrieden zur Hausaufgabenlösung und kritisiert die mangelnde Umsetzung der versprochenen Einbindung in den Unterricht. Die Situation, dass das Kind nach dem ganztägigen Aufenthalt in der Schule dennoch Aufgaben mit nach Hause bringt, erlebt dieser Vater sowohl für das Kind als auch für die Eltern als Belastung.

„Wenn die Kinder Nachmittag um Viertel vier, halb vier nach Hause kommen und dann sind immer noch keine Hausaufgaben gemacht, was eigentlich in der Schule gemacht werden sollte, ist es eigentlich für mich ein absolutes Trauerspiel, ja? Also die Versprechen, die am Anfang gemacht wurden, dass die Kinder zu Hause nichts machen müssen, dass sie alles in der Schule machen ... sind insofern nicht eingehalten worden, weil Nachmittag achtet keiner mehr drauf: Was machen die

Kinder? Und wenn wir uns dann nach 17 Uhr zu Hause hinsetzen ist bei den Kindern einfach die Luft raus und bei uns teilweise auch“ (E-t2-A-TH/3-3).

Insgesamt bleibt festzuhalten, dass alle befragten Eltern, ob sie dies kritisch betrachten oder nicht, an dieser Schule nach wie vor einen zusätzlichen häuslichen Arbeitsaufwand ihres Kindes wahrnehmen. Eltern weisen zwar darauf hin, dass es an der Schule keine Hausaufgaben gebe, wobei dies allerdings nicht mit der Feststellung einhergeht, dass keinerlei häuslicher Arbeitsaufwand für die Kinder entstünde. Hier wird seitens der Eltern entweder anhand von Begrifflichkeiten die nicht vorhandene Regel der Hausaufgabe von der vorhandenen Ausnahme noch zu erledigender Aufträge unterschieden, oder es wird wie im letzten Fall keine solche Unterscheidung getroffen und das Versprechen der Abschaffung von Hausaufgaben als uneingelöst kritisiert. Fortbestehender häuslicher Arbeitsaufwand wird jedoch von allen Eltern bemerkt.

Auch die Kinder schildern durchweg verbleibende häusliche Arbeitsaktivitäten für die Schule. Kinder verweisen hier auf wenige verbleibende Hausaufgaben sowie auf Projektinhalte wie z.B. die Erstellung von Plakaten, woran sie noch zu Hause arbeiten.

Ebenso wie ein Großteil der Eltern unterscheiden Kinder Hausaufgaben, wie es sie an der Schule nicht gebe, von anderen Aufgaben, die noch zu Hause fertig gestellt werden müssen.

Insgesamt eröffnet sich eine Diskrepanz in den Perspektiven und das Prinzip der Abschaffung von Hausaufgaben scheint durch ein Jonglieren mit Begrifflichkeiten aufrechterhalten zu bleiben. Ob es Hausaufgaben noch gibt oder nicht, scheint hier – wie die Elternperspektiven verdeutlichen – immer auch Definitionsfrage zu sein. Was vor allem aus Elternperspektive nach wie vor erhalten bleibt, sind zusätzliche Aufgaben, die – wie auch immer definiert – als Hausaufgaben gesehen und kritisiert werden oder eben auch nicht.

Wenngleich die betreffende Lehrkraft einerseits im Hinblick auf eine Verlagerung der Hausaufgaben als schulische Übungen in den Unterricht den Eltern Zufriedenheit mit dieser Übung zuschreibt und Eltern andererseits einen Restaufwand an häuslicher Arbeit erkennen, stößt man auf Elternseite dennoch auf eine alternative Sichtweise, welche die aktuelle integrierte Lösung auf dem Hintergrund veränderter Anforderungen mit dem Wechsel in die Sekundarstufe betrachtet. Mit der Thematisierung des Übertritts in die Sekundarstufe verändert sich das elterliche Beobachtungsschema und Hausaufgaben werden in diesem thematischen Zusammenhang als vorteilhaft und wünschenswert eingeschätzt. Dabei bezieht sich diese Befürwortung nicht auf Lern- oder Übungseffekte, sondern ausschließlich auf die Vorbereitung auf veränderte Anforderungen in der Sekundarstufe. Das Kind soll sich aus dieser Sicht daran gewöhnen, mit regulären Hausaufgaben konfrontiert zu werden, um in der Sekundarstufe mit den Anforderungen zurechtzukommen.

„Also ich würde mir jetzt schon manchmal wünschen, dass die Kinder, gerade jetzt 4. Klasse, mehr Hausaufgaben auch auf haben. Weil wenn sie nachher die Schule wechseln und es dann wirklich sich total ändert, dieser Bereich, da würde ich es besser empfinden, wenn sie schon mal ein bisschen ran geführt werden“ (E-t2-K-BB/14-14).

Entgegen der LehrerInnenperspektive, dass Eltern die Abschaffung von Hausaufgaben unproblematisch sehen und befürworten, zeigt sich hier die elterliche Sorge, dass das Kind zum Jahresende nicht ausreichend auf den Schulwechsel vorbereitet sein könnte.

Darüber hinaus stößt man in den Interviews auf eine Elternperspektive, die eine volle Integration der Hausaufgaben in den Ganztagesablauf kritisch betrachtet und sich dadurch in ihren Möglichkeiten, an den schulischen Belangen des Kindes teilzuhaben, eingeschränkt sieht. Hausaufgaben sind für diese Mutter ein wichtiger Rahmen, um Einblick in die schulische Entwicklung des Kindes nehmen zu können und mitverfolgen zu können, wo das Kind Probleme hat und was es bereits kann.

*„Am Ganzttag empfinde ich es als Defizit, wenn die Hausaufgaben in der Schule gemacht werden, weil hier die Ebene ist, wo ich am schulischen Werdegang teilnehmen kann, wo ich erfahre, was er verstanden hat. Das wird dann weggenommen“
(E-t1-K-BB/14-14).*

Resümierend bleibt hier festzuhalten, dass eine Integration der Hausaufgaben als schulischer Programminhalt noch nicht gleichzeitig voraussetzt, dass die SchülerInnen tatsächlich zu Hause keine häuslichen Übungen mehr zu erledigen hätten. Mit der offensichtlich gewordenen Diskrepanz zwischen Eltern- und LehrerInnenperspektiven fällt auf, dass die Einführung einer integrativen Hausaufgabenregelung seitens der Schule lediglich eine Seite der Medaille darstellt, das Gelingen bzw. Verwirklichen des Anspruchs, letztlich keine Hausaufgaben mehr zu haben, jedoch als die andere Seite nicht unhinterfragt vorausgesetzt werden kann. Die Lösung, die in mehreren Elternperspektiven sichtbar wird, beruht lediglich auf der Umbenennung des zusätzlichen häuslichen Arbeitsaufwands für die Kinder. Zusätzliche häusliche Arbeiten werden dabei als Restaufwand definiert, der daraus resultiert, dass in der Schule nicht alles geschafft wurde. Aus der Perspektive eines Vaters bedeutet dies jedoch wiederum das Einschleichen von Hausaufgaben und nicht ihr Verschwinden aus dem schulischen Kontext. Die seitens der Schule angekündigte Hausaufgabenregelung wird dabei mit Unmut als nicht verwirklichtes Versprechen gesehen. Selbst mit Blick auf eine Ganzttagsschule, die vorgibt, Hausaufgaben abgeschafft zu haben, wird hier ein Bild sichtbar, das sich von den StEG-Ergebnissen insofern unterscheidet, als letztere in der Elternbefragung eine hohe Verweisquote auf die Entlastungsfunktion durch ganztägige Angebote feststellen (Züchner 2007, S. 332). In unseren qualitativen Interviews wird allerdings deutlich, dass Eltern sich insbesondere dann *nicht* entlastet sehen, wenn ihr Kind langsam arbeitet, das Aufgabenpensum im Unterricht nicht in der vorgegebenen Zeit bewältigen kann und die restlichen Aufgaben zu Hause fertig stellen muss. Von Eltern wird dabei sogar eine zusätzliche Belastung wahrgenommen, wenn das Kind nach dem ganztägigen Aufenthalt in der Schule noch Restaufgaben mit nach Hause bringt. Es zeigt sich in diesem Fall mit der Abschaffung der Hausaufgaben zugunsten einer schulischen Übungsphase noch keine vollständige Integration der Hausaufgaben-*Funktionen* in den Unterricht. Wie bei Nilshon bereits angemerkt, findet sich zwar eine quantitative Reduzierung von Hausaufgabenproblemen im häuslichen Umfeld, dennoch lässt sich keine Problemlösung auf qualitativer Ebene erkennen, da vor allem langsam arbeitende und leistungsschwächere SchülerInnen wieder

so genannte Schulaufgaben mit nach Hause nehmen (Nilshon 1995, S. 121ff).

Dennoch zeigte sich, dass nicht alle Eltern auf Hausaufgaben verzichten wollen. Vor allem Eltern, die reges Interesse an der schulischen Laufbahn ihres Kindes zeigen und mitverfolgen wollen, was ihr Kind bereits kann und was nicht, sehen Hausaufgaben unter Umständen als die einzige Möglichkeit, den Einblick in die schulische Entwicklung des Kindes behalten zu können.

2.4 Die Zusammenarbeit in der Hausaufgabenbetreuung

Die Kooperation im Hinblick auf die Hausaufgabenbetreuung bezieht sich auf zwei personale Konstellationen. Zum einen handelt es sich um die Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften und pädagogischen Fachkräften. Zum anderen geht es um die Einbeziehung der Eltern im Rahmen des Betreuungsalltags.

2.4.1 Die Zusammenarbeit von Lehrpersonen und pädagogischen Fachkräften

Studien zur Förderung in Ganzttagsschulen verweisen auf die Bedeutung einer Vernetzung von Personen, die im Schulalltag mit den Kindern arbeiten. Der regelmäßige Austausch zwischen Lehrpersonen und pädagogischen Fachkräften im Ganzttag wird dabei als Standardbedingung gefordert (Hömann/Quellenberg 2007, S. 45). Auch für LehrerInnen und pädagogische Fachkräfte unseres Samples spielt „Kooperation“ eine Rolle und wird in den Interviews aus unterschiedlichen Blickrichtungen thematisiert. In Folge gilt nun das Interesse der Frage, wie Lehrpersonen und pädagogische Fachkräfte einer Zusammenarbeit gegenüberstehen und unter welchen Bedingungen sie diese als umgesetzt oder nicht umgesetzt wahrnehmen.

Man wird in den Interviews zwar darauf aufmerksam, dass die Zusammenarbeit von Lehrkräften und pädagogischem Fachpersonal als wünschenswert betrachtet wird, um die Hausaufgabenbetreuung zu optimieren. Dennoch wird sichtbar, dass Bedingungen sowie die Umsetzung einer kooperativen Arbeitsweise im Rahmen des Ganztags von den Akteursgruppen unterschiedlich wahrgenommen werden. Was auffällt ist, dass sich die Gruppe pädagogischer Fachkräfte in hohem Maße für eine Kooperation mit den Lehrkräften ausspricht und Möglichkeiten kooperativen Engagements diskutiert. Seitens der Lehrkräfte wird Kooperation zwar als hilfreiches Element pädagogischer Praxis gesehen, jedoch nicht im selben hohen Ausmaß kommunikativ berücksichtigt, wie es in Interviews mit pädagogischen Fachkräften zu beobachten ist.

Für Lehrkräfte bedeutet Kooperation mit der zuständigen pädagogischen Hausaufgabenbetreuung offensichtlich primär die Absicherung über den

Informationsaustausch, welche Aufgaben die Kinder bis zu welchem Tag zu erledigen haben. Es geht hier vor allem um eine Absicherung der Nachvollziehbarkeit aufgegebenen Hausaufgaben durch die zuständige Person der Hausaufgabenbetreuung. Eine Lehrerin unterscheidet dabei nochmals zwischen Halbtags- und Ganztagskindern und schildert im Bezug auf Ganztagskinder den Einsatz eines speziellen Hausaufgabenheftes, in dem die Kenntnisnahme der Information zu den Aufgaben gegengezeichnet wird.

„Für die Ganztagskinder ist es so, dass wir ein extra grünes Hausaufgabenheft haben und das trägt in den höheren Klassen das Ganztagskind ein und ich unterschreibe das nur, ob alles richtig ist und die Ganztagskräfte unterschreiben dann, dass sie es gelesen haben, damit die Ganztagskräfte, die bei uns arbeiten auch wissen was die Kinder jeweils aufhaben“ (L-t2-Z-O-NW/57-57).

Lehrkräfte halten die Zusammenarbeit mit dem pädagogischen Fachpersonal zwar durchaus für bedeutsam, betrachten sie jedoch unter der Bedingung zeitlicher und inhaltlicher Beschränkung als nur begrenzt realisierbar. Sichtbar wird dabei, dass Kooperationsbedarf seitens der Lehrkräfte neben dem aufgabenspezifischen Informationsaustausch immer dann als nötig erachtet wird, wenn Probleme zu erwarten sind oder vorliegen. Das folgende Beispiel zeigt, wie Lehrkräfte im Hinblick auf Kooperationsbedarf insbesondere Problemsituationen fokussieren, die schließlich zum Anlass einer Kontaktaufnahme zum Betreuungspersonal werden.

„Und dann ist es halt, ich kann nicht ... über jedes Kind mit dem Hort reden. Und warum mit jemand über ein Kind reden, wo es eigentlich keine Probleme gibt? Verstehen Sie? Das ist das. Wo es Probleme gibt und ich merke, die Hausaufgaben sind auch nicht gemacht, da rufe ich natürlich im Hort an: "Wie sieht es denn da aus? Warum macht er sie nicht?" und schließe mich dann da schon kurz“ (L-t1-B-BY-118-118).

Einen differenzierteren Besprechungsbedarf zur Hausaufgaben-situation sehen oftmals pädagogische Fachkräfte. Hier findet sich mehrfach der Anspruch, regelmäßig gemeinsame Besprechungen mit den jeweiligen Lehrpersonen ansetzen zu wollen, um die aktuelle schulische Situation einzelner Kinder zu klären.

Im Gespräch mit pädagogischen Fachkräften wird sichtbar, dass diese sich oftmals individuellere Absprachen wünschen und Wert auf Informationen zum aktuellen Förderbedarf der einzelnen Kinder legen. Ein Ausschnitt aus dem Gespräch mit einer Horterzieherin zeigt beispielsweise, wie es dieser nicht exklusiv um Absprachen zu Problemkontexten sowie um Information zum Förderbedarf bei schulischen Problemen geht, sondern wie die Besprechung der individuellen Situation aller SchülerInnen gewünscht ist, um im Rahmen der Hausaufgabenbetreuung alle Kinder ihrem Leistungsstand gemäß betreuen sowie fördern zu können. Als Idealbedingung gilt dieser Horterzieherin die Einführung wöchentlicher Besprechungsrunden mit den jeweiligen Lehrkräften.

„Aber es wäre besser, wenn man die Möglichkeit hätte, dass man sich wöchentlich mal eine Stunde z.B. zusammensetzt, dass man die Problematik bespricht. Mit welchen SchülerInnen vielleicht zusätzlich geübt werden könnte. Oder dass es zumindest schriftlich vorne auf den Lebrertischen liegt. Wenn wir reinkommen, dass wir wissen: die Aufgaben sind auf. Die und die Schüler vielleicht gesondert behandeln. Bessere Schüler genauso. Nicht bloß die Schlechten. Bessere Schüler wollen ja auch gefördert werden oder gefordert werden“ (B-t2-K-BB/49-49).

Aus der Perspektive dieser Horterzieherin wird im Längsschnitt ein Lernprozess im Hinblick auf die Kooperation zwischen den Lehrpersonen und den pädagogischen Fachkräften im Ganztag sichtbar. Während sie sich zur Zeit der ersten Befragung unzufrieden zur Kooperation mit Lehrpersonen äußert und noch keine Möglichkeit echter Zusammenarbeit sieht, wird zum Zeitpunkt der zweiten Befragungswelle ein Prozess thematisiert, dessen Einsetzen auf eine zwischenzeitliche Evaluation an der Schule zurückgeführt wird. Wenngleich noch keine Realisierungsmöglichkeit regelmäßiger Besprechungen mit den jeweiligen KlassenleiterInnen der einzelnen Kinder gesehen wird, so werden dennoch regelmäßige Gespräche mit der Schulleitung als eine entscheidende Verbesserung der Kooperationsbedingungen betrachtet.

„Aber ich habe jetzt - das ist neu seit diesem Schuljahr, die Schule hat jetzt so eine Evaluation gemacht und derzeit haben Frau Schwarz, die Schulleiterin, ich, alle vier, sechs Wochen ein gemeinsames Gespräch, wo wir auch schon einiges für Kinder erreicht haben, so in punkto Hausaufgaben, wir hatten hier Zeiten im Januar, wo Kinder zweieinhalb Stunden bei den Hausaufgaben gegessen haben“ (B-t2-B-BY/55-55).

Die Zusammenarbeit mit der Schulleitung beinhaltet zwar nicht die oben gewünschte Besprechung mit der Lehrperson zum individuellen Betreuungs- und Übungsbedarf einzelner Kinder. Dennoch wird sie als Fortschritt erlebt, im Hinblick auf das gemeinsame Streben, die Hausaufgaben-situation für die Kinder zu optimieren. Was wahrgenommen wird, ist eine Möglichkeit, die Schulleitung für hausaufgaben-spezifisches Problempotenzial zu sensibilisieren und ein ausgewogenes Verhältnis herzustellen, was die Hausaufgabenanforderungen einerseits sowie die Kapazitäten der Kinder andererseits betrifft. Im Bezug auf das beschriebene Optimierungsstreben wird hier im Längsschnitt bereits ein Prozess zur Etablierung einer Zusammenarbeit sichtbar. Darüber hinaus wird im Bezug auf diese Schule eine Beteiligung des pädagogischen Fachpersonals an der Schulevaluation deutlich. Wie das Gespräch mit der Horterzieherin zeigt, erlebt diese sich im Zusammenhang mit dem Evaluationsprozess als kompetente Fachkraft, die über Bedürfnisse und Bedingungen im Rahmen der Hausaufgabenbetreuungssituation Auskunft zu geben vermag und in ihrer Position etwas zur Optimierung der Situation beitragen kann. Erreichte Fortschritte werden hier, wie der folgende Ausschnitt zeigt, insbesondere in der zunehmenden Individualisierung der Hausaufgaben gesehen.

„Kinder haben hier Druck: "Ich möchte jetzt gerne Werkstatt machen. Ich habe so viel zu machen, ich habe so viel zu machen." Also da müsste ... das war aber auch Thema bei der Evaluation, was ich so angeregt habe, dass man einfach differenzierter schaut. Und was uns jetzt gelungen ist mit den Hausaufgaben, dass sie schon differenzierter bei den Hausaufgaben schauen. Also das ist uns jetzt in Kooperation ... das hat sich entzerrt mit den Hausaufgaben, das ist uns gelungen“ (B-t2-B-BY/139-139).

In einer anderen Ausgangssituation der Anbahnung einer Zusammenarbeit mit Lehrpersonen und zugleich in einer anderen sozialen Position erlebt sich die befragte Ganztagsbetreuerin einer weiteren Schule. Erschwerend erscheint hier die wahrgenommene soziale Asymmetrie zwischen den Lehrpersonen einerseits und dem Ganztagsbetreuungs-personal andererseits. Die

Möglichkeit, ein Kooperationsverhältnis auf gleicher Augenhöhe herzustellen, wird von dieser Betreuerin als aktuell noch nicht umsetzbar wahrgenommen.

„Fangen wir mal an mit der Zusammenarbeit mit den Lehrern. Also wir sind dabei daraufhin zu arbeiten, dass es irgendwann dann soweit ist, dass ... das Ganztagsbetreuungspersonal und auch die Lehrer sich in etwa auf Augenhöhe begegnen, weil ... das ist nicht immer ganz selbstverständlich. Unsere Rektorin legt da sehr viel Wert drauf, aber das bedarf natürlich auch einiger Vorarbeit“ (B-t2-Z-NW/3-3).

Aus dieser Perspektive wird die personelle Kooperation zwischen Hausaufgabenbetreuung und Lehrpersonen als problematisch wahrgenommen und die Umsetzung effektiver Zusammenarbeit wird kritisch betrachtet.

Während Eltern zu einem beträchtlichen Teil davon ausgehen, dass Lehrkräfte und Hausaufgabenbetreuung im Ganzttag kooperieren und insbesondere im Fall von Problemlagen aufeinander zugehen, finden sich immer auch Stimmen, die das Funktionieren des Kooperationsverhältnisses in Frage stellen. Eltern gehen hier oftmals von Defiziten in der schulinternen Koordination aus, wenn das Kind beispielsweise regelmäßig unbearbeitete Aufgaben mit nach Hause bringt, die aus Elternperspektive in der Schule zu erledigen gewesen wären. Das Gespräch mit einem Vater lässt zugleich Unzufriedenheit mit als auch Uninformiertheit über die Hausaufgabenkoordination in der Schule erkennen.

„Und gerade im Sommer, da wird dann draußen rumgetobt und dann sitzt sie abends um vier oder um fünf, wenn wir es merken, dass sie was machen muss, sitzt sie da und macht ihre Schularbeiten. Und das hätte schon lange in der Schule geschehen sein können. Ja? Da müssen die Horterzieherinnen mehr auf die Kinder einwirken. Ich weiß nicht, wie das Feedback von Lehrern zum Horterzieher ist, ob die das überhaupt erfahren, was gemacht werden muss. Keine Ahnung, also...“ (E-t1-A-TH/34-34)

Eltern erwarten im Großen und Ganzen eine Kooperation zwischen Lehrpersonen und pädagogischen Fachkräften. Sie setzen diese Absprachen zwischen den Beteiligten voraus und gehen von einem funktionierenden Informationsfluss aus – so lange, wie sie keine Probleme im Bezug auf die Hausaufgabenerledigung wahrnehmen.

Die bisherigen Ausführungen beschreiben eine Art der Kooperation, die auf mehr oder weniger differenzierten Besprechungen oder zumindest auf schriftlicher oder persönlicher Hausaufgabeninformation beruht. Darüber hinaus stößt man in einem Interview mit einer Ganztagsbetreuerin auf eine andere Ausgestaltungsmöglichkeit der Zusammenarbeit von Lehrpersonen und pädagogischen Fachkräften. Diese Alternative beruht auf einer Beteiligung der Ganztagsbetreuerin im Rahmen des Unterrichtskontextes und unterscheidet sich in der Herstellung zweier Bedingungen von der bisher dargestellten Variante der Besprechung bzw. des Informationsaustausches.

Zum einen wird es von der betreffenden Hausaufgabenbetreuerin als Vorteil gesehen, im unmittelbaren Kontakt mit der Lehrkraft zu stehen und sich auf diese Weise problemlos über die Situation einzelner Kinder besprechen zu können. Zum anderen erlebt es diese Betreuerin als vorteilhaft, sich in das Unterrichtsgeschehen einzubringen, da es ihr ermöglicht, mit der individuellen Lernsituation jedes einzelnen Kindes auf der Basis eigener Beob-

bachtungen vertraut zu werden und damit am Nachmittag gleichzeitig als Hausaufgabenbetreuerin individuell auf die Situation des einzelnen Kindes eingehen zu können.

„Man weiß, was im Unterricht gemacht wurde, inwieweit der Lehrer das erklärt hat; können wir dann am Nachmittag darauf weiter einwirken. Und ich weiß eben auch, wer eben die Schwächen im Unterricht hat“ (B-t1-W-TH/44-44).

An dieser Stelle lässt sich zusammenfassen, dass LehrerInnen die Kooperation mit pädagogischen Fachkräften zwar durchaus als wünschenswert betrachten, diese jedoch aufgrund zeitlicher und inhaltlicher Bedingungen nur als begrenzt umsetzbar sehen. Die Kooperation mit Fachkräften bewegt sich dabei oftmals auf der Ebene des Informationsaustauschs. Seitens der pädagogischen Fachkräfte zeigt sich allerdings, dass diese dringenden Bedarf am Ausbau einer Zusammenarbeit mit Lehrkräften wahrnehmen. Pädagogische Fachkräfte wünschen sich verstärkt Besprechungen mit Lehrkräften, um sich über individuelle Problemlagen, strukturelle Bedingungen und Erwartungshaltungen austauschen und gemeinsam Lösungen erarbeiten zu können. Hier zeigt sich ein Befund, der den Ergebnissen der OGS-Studie zum Primarbereich in Nordrhein-Westfalen entspricht. Dort wurde ebenso sichtbar, dass die „[...] Kommunikation mit den Lehrkräften der Schule im Hinblick auf die Erledigung der Hausaufgaben, aber auch bezogen auf Hinweise zur Förderung einzelner Kinder [...] deutlich geringer ausgeprägt [ist,] als dies durch die Wichtigkeit dieser Aktivitäten zum Ausdruck gebracht wird“ (Beher et al. 2007, S. 56)

Interessant ist in diesem Zusammenhang schließlich, dass pädagogische Betreuungskräfte im Rahmen unserer qualitativen Studie, neben den von Lehrkräften vorgebrachten zeitlichen und inhaltlichen Einschränkungen, mehrfach einen sozialen Aspekt ansprechen, den sie als Hemmnis im Hinblick auf den Aufbau einer Kooperationsgemeinschaft mit den Lehrkräften wahrnehmen. Deutlich wurde die Wahrnehmung einer Asymmetrie in der dienstlichen Beziehung zum Lehrpersonal. Pädagogische Betreuungskräfte erleben sich von Lehrkräften mitunter nicht als gleichwertige Ansprechpartner anerkannt und kritisieren die mangelnde Bereitschaft seitens der Lehrkräfte, sich auf gleicher Ebene zu begegnen.

Eine hohe Wichtigkeit der Zusammenarbeit von LehrerInnen und Betreuungsfachkräften wird jedoch auch von Eltern gesehen. Wenngleich Eltern von Absprachen zwischen den Professionsgruppen ausgehen, solange sie reibungsloses Funktionieren voraussetzen können, so wird mit der Wahrnehmung kindlicher Probleme mit Hausaufgaben sichtbar, dass Eltern sich eine Zusammenarbeit von Schule und Hausaufgabenbetreuung wünschen. Eine weitere Frage ist mit Blick auf die Akteursgruppe Eltern allerdings auch, wie diese selbst als Kooperationspartner erscheinen. Dieser Aspekt wird im folgenden Abschnitt näher erläutert werden.

2.4.2 Die Hausaufgabensituation und die Zusammenarbeit mit Eltern

Wie bereits angekündigt interessiert nun an dieser Stelle, wie bzw. unter welchen Bedingungen sich Eltern hinsichtlich der Hausaufgabensituation an den Ganztagschulen entweder selbst einbringen oder eingebunden werden.

Hier werden insbesondere vier Arten von Kontaktsituationen sichtbar, wenn es um die Zusammenarbeit mit Eltern geht. Man stößt im Bezug auf die Hausaufgaben-situation zum einen sehr häufig auf die Thematisierung von *Beratungskontexten*, mit welchen Aspekte des Ratsuchens und -gebens sowie der gemeinsamen Suche nach Verbesserungs- oder Lösungsmöglichkeiten in den Vordergrund rücken. Zum anderen werden insbesondere von Eltern immer auch *interessengeleitete* Kontakte zu Lehrkräften oder zur Hausaufgabenbetreuung angesprochen. Hier geht es nicht um die Wahrnehmung von Beratungsbedarf, sondern um die Durchsetzung elterlicher oder kindlicher Interessen im Bezug auf die Hausaufgabenerledigung. Darüber hinaus finden sich in den Interviews eine Reihe thematisierter Kontexte, die *informativen* Charakter aufweisen. Hier werden vor allem solche Initiativen seitens der Lehrkräfte sichtbar, die darauf abzielen, Eltern mit individuell relevanten oder allgemeinen Informationen zu versorgen. Zuletzt sind hier immer auch Thematisierungen unterschiedlichster *Kooperationsprobleme* zu finden.

Richtet man die Aufmerksamkeit zunächst auf die Elternarbeit mit Beratungsschwerpunkt, so fällt auf, dass dieses Thema im Hinblick auf die Hausaufgabenbetreuungssituation offensichtlich nur von einem Teil der pädagogischen Betreuungskräfte als relevanter Teil ihrer pädagogischen Praxis wahrgenommen wird. Eine hohe inhaltliche Reflektiertheit im Hinblick auf Beratungsgespräche mit Eltern findet sich überhaupt nur im Gespräch mit einer einzigen Horterzieherin. Es handelt sich hier um eine Fachkraft, die sich zugleich sowohl hinsichtlich der Umsetzung regelmäßiger Treffen mit Lehrkräften engagiert zeigt, als auch im Bezug auf die Elternberatung. Regelmäßige Beratungs- bzw. Entwicklungsgespräche mit Eltern werden von ihr als feste Bestandteile ihres beruflichen Alltags verstanden. Interessant ist vor allem auch, dass diese Horterzieherin den Beratungsbedarf im Hinblick auf die Hausaufgabenbetreuung einzelner Kinder zugleich im Bezug auf den sozialen Kontext im Elternhaus erfasst. Das heißt, Elternberatung wird als etwas behandelt, das nicht nur die Hausaufgaben-situation des Kindes fokussiert, sondern immer auch die familiäre Situation im Elternhaus berücksichtigt. Auch die Intensität der Beratungsleistung hängt, wie der folgende Textausschnitt zeigt, aus dieser ErzieherInnenperspektive von der familiären Situation im Elternhaus ab.

„Ja, und dann führen wir halt ganz intensiv und regelmäßig Entwicklungsgespräche, mit manchen Familien sehr, sehr intensiv. Wir haben auch viele ... einige Kinder hier, wo die Mütter Depressionen haben, deshalb die Kinder auch zum Teil hier sind“ (B-t2-B-BY/311-311).

Es ist darüber hinaus zu sehen, wie Eltern aus dieser Perspektive in den Beratungsprozess einbezogen werden, bzw. wie das soziale Verhältnis zwischen Eltern und Fachkraft durch letztere definiert wird. Als Idealvorstellung wird dabei die Einbeziehung der Eltern in die Lösungsentwicklung eingeführt. Zwar hat die Befragte aus dieser Sicht als pädagogische Mitarbeiterin eine Zielsetzung, diese gilt es jedoch nicht belehrend mitzuteilen, sondern im Gespräch mit den Eltern gemeinsam zu auszuarbeiten.

„Aber da gehen wir auch mit Eltern in eine Erziehungspartnerschaft. Ich denke, wir haben unsere Zielsetzung, aber wir versuchen das schon mit den Eltern ... nicht

belehrend zu sagen: "Machen Sie jetzt mal so und so mit ihrem Kind", sondern zu kucken: "Wie können wir es gemeinsam entwickeln?" (B-t2-B-BY/311-311).

Was im Bezug auf dieses Interview mit einer Erzieherin auffällt ist, dass Kritik und Unmutsäußerungen durch Eltern nicht negativ besetzt bzw. im Sinne der Vermeidungswürdigkeit geäußert werden. Die Beobachtung, dass Eltern auch mit kritischen Äußerungen auf das Hortpersonal zugehen und ihrem Ärger Ausdruck verleihen, wird hier als eine *mögliche* Voraussetzung behandelt, um zusammen mit Eltern und Kindern neue Arbeitsprozesse in Gang zu setzen.

„Eltern trauen sich auch herzukommen, ihren Ärger los zu werden, ganz massiv. Dass sie sagen: "Die Hausaufgaben passen mir so nicht, ich will das anders." Dann initiieren wir auch ein Gespräch und lassen sie erst mal ein Gespräch auf der Erwachsenenenebene, dann initiieren wir auch einen Prozess mit den Kindern“ (B-t2-B-BY/123-123).

Die Frage ist schließlich, wie Eltern sich in diesen Beratungskontext eingebunden erleben. Zum einen schildern auch Eltern, dass sie sich mit Anliegen, Kritik oder Unmut an das Hortpersonal wenden und dabei seitens der Fachkräfte die Bereitschaft wahrnehmen, eine Gesprächsbasis herzustellen. In den Interviews mit Eltern zeigt sich zudem, dass es Eltern selbst nicht lediglich um die Äußerung von Unmut geht, sondern dass diese vielmehr auch ein Interesse mitbringen, kritische Aspekte im Gespräch zu lösen.

„Wie soll ich sagen? Also ich bin da nicht hingernnt und habe gesagt: "Ey, hört mal zu, das ist Scheiße gelaufen", sondern ... man spricht halt drüber“ (E-t1-B-BY/111-111).

Was zum anderen von Eltern sehr positiv aufgefasst wird, ist die Erreichbarkeit der pädagogischen Fachkräfte im Rahmen von Elternabenden. Geschätzt wird, nicht ausschließlich mit der Lehrkraft sprechen zu können, sondern zugleich die Hausaufgabenbetreuung als Ansprechpartner vorzufinden, um mit dieser insbesondere über die Hausaufgaben-situation sprechen zu können. Wie der folgende Ausschnitt aus dem Gespräch mit einer Mutter zeigt, sehen Eltern in diesem Arrangement von GesprächspartnerInnen für sich erhebliche Vorteile, was den Austausch mit den jeweiligen Fachkräften angeht.

„Aber ich habe mir gleich immer geguckt - Hort und Schule - dass man auch von den Hausaufgaben, von der Betreuung her, dass man sich da auch austauscht. Es sind z.B. auch Erzieher dann auch beim Elternabend dabei in der Schule. Also, ich ... es ist schon toll gemacht“ (E-t2-B-BY/17-17).

Im Gespräch mit MitarbeiterInnen an allen anderen beforschten Ganztags-schulen des Samples lässt sich erkennen, dass sich im Hinblick auf die Hausaufgaben-situation die Lehrkräfte in der beratenden Rolle erleben. Lehrpersonen sehen es zum Teil als ihre Aufgabe, mit Eltern Gespräche über die Situation der Hausaufgaben-erledigung zu führen und gemeinsam nach Lösungen zur Optimierung zu suchen. Eine Lehrkraft schildert, wie das Thema „Hausaufgaben“ in Elternveranstaltungen einbezogen wird und dabei sowohl mit Eltern als auch mit Kindern nach Verbesserungsmöglichkeiten gesucht wurde. Auch diese Lehrerin stellt das Gespräch in den Vordergrund und sieht den gemeinsamen Abschluss eines Hausaufgaben-vertrags als praktikable Lösung unter Einbeziehung der Eltern und Kinder.

„Also wir haben in der Klassenpflegschaftssitzung ... haben wir immer so bestimmte Themen, die wir ansprechen mit den Eltern, auch zusammen erarbeiten, unter anderem Thema "Lesen", nächstes Thema war "Hausaufgaben", wo wir mit den Eltern auch einen gemeinsamen Hausaufgabenvertrag geschlossen haben und auch mit den Kindern. Also wir sprechen da sowohl mit den Kindern als auch mit den Eltern darüber“ (L-t2-Z-NW/66-66).

Eine weitere Lehrkraft benennt den Beratungsbedarf zahlreicher Eltern im Hinblick auf die Veränderung eines produktorientierten Hausaufgabenverständnisses. Diese Lehrerin sieht für Eltern hier einen besonderen Anleitungsbedarf, um vorherrschende produktorientierte Einstellungsmuster aufbrechen zu können. Für sie ist es wichtig, Eltern so anzuleiten, dass sie den Übungs- bzw. Wiederholungscharakter der Hausaufgaben erkennen und Ansprüche an optische Perfektion zunehmend aufgeben können.

„Aber das Einsehen der Eltern fehlt da ein bisschen, ja! Also ich kann als oder ich habe das Gefühl, manche Eltern sind dann ehrgeiziger als das Kind und es muss eben in einer gewissen Form erscheinen. Wobei ich immer wieder, eigentlich von der ersten Klasse an, in Elterngesprächen, in Stammtischgesprächen immer wieder, die Eltern versuche davon zu überzeugen, dass es nichts bringt“ (L-t1-W-TH/79-79).

Seitens der Hausaufgabenbetreuung zeigt sich hier jedoch, wie an den meisten Ganzttagsschulen des Samples, eine gering ausgeprägte Kooperation zwischen Lehrkräften und Eltern im Sinne einer Beratungssituation. Zum einen werden thematisch Elternkontakte mit Informationscharakter sichtbar, die darauf abzielen, Eltern bei Unvollständigkeiten, Problemen oder im Hinblick auf terminliche Angelegenheiten Mitteilungen zukommen zu lassen.

Worauf man darüber hinaus stößt, sind Selbstbeschreibungen pädagogischer Fachkräfte, die Kontaktaufnahmen durch Eltern im Sinne des Durchsetzungsbestrebens elterlicher Interessen verstehen. Was dabei angesprochen wird, sind beispielsweise Situationen, in denen Eltern sich mit Ansprüchen im Bezug auf Ordentlichkeit und Richtigkeit der Hausaufgaben an die Betreuungskräfte wenden. Zudem berichten pädagogische Fachkräfte über Unzufriedenheitsbekundungen mit der Hausaufgabensituation seitens der Eltern. Kontaktaufnahmen durch Eltern werden im Zusammenhang mit dem Anspruch, die Bedingungen in der Betreuungssituation verändert haben zu wollen, wahrgenommen.

„Ja, die Eltern sind wohl so im Großen und Ganzen nicht so mit unserer Hausaufgabenzeit zufrieden. Weil es eben zu laut wird. Weil zu viele Schüler im Raum sind“ (B-t2-K-BB/27-27).

Auch Eltern selbst erzählen von interessengeleiteten Kontaktaufnahmen zum pädagogischen Ganztagspersonal. Häufig kritisieren Eltern die Bedingungen in der Hausaufgabensituation, vor allem den hohen Geräuschpegel, die zu starke Gruppengröße und die unzureichende Aufgabenkontrolle. Darüber hinaus fordern Eltern mehr individuelle Zuwendung und Unterstützung durch die Betreuungsperson. Sichtbar wird eine kritische Elternhaltung, wie sie sich auch in den StEG-Ergebnissen vorfinden lässt. „Am häufigsten „eher nicht zufrieden“ oder „gar nicht zufrieden“ sind die Eltern mit den Bereichen „gezielte Hilfen für die Hausaufgaben“ (41%), „Lernfördermaßnahmen“ (34%) und „Beaufsichtigung der Hausaufgaben“ (33%)“ (Rollett 2007, S. 294).

Nicht selten berichten Eltern davon, Kontakt zur Lehrkraft zu suchen, wenn die Hausaufgaben als zu umfangreich wahrgenommen werden und das Kind die Hausaufgabenmenge nur unter Druck bewältigen kann. Eine Mutter schildert hier, wie sie die kritische Äußerung ihres Kindes zur Hausaufgabenmenge zum Anlass genommen hat, um sich in dessen Interesse an die Lehrkraft zu wenden.

„Das war dieses große Heft, eins, zwei, drei, vier, fünf Seiten. Und D hat das gemacht und zum Schluss stand dann die Frage: "Was ist dir schwer gefallen, was ist dir davon leicht gefallen?" So. D hat dann drunter geschrieben: "Eigentlich war alles für mich leicht bis auf die Konzentration dann irgendwann." Und ich habe das dann als Anlass genommen, ich habe gesagt: "Frau N", ich sage: "Ich habe keine Schwierigkeiten, Sie haben ja gelesen, was D drunter geschrieben hat." Ich sage: "Aber jetzt mal ehrlich, ein Kind, was bei diesem Aufgabenpensum die fünfte Aufgabe nicht kapiert hat, das kapiert die zehnte nicht, die zwanzigste nicht und die dreißigste erst recht nicht." Und da hat sie dann gesagt: "Ich nehme das ein bisschen zurück."“ (E-t2-W-TH/171-171).

Damit wird eine Elternperspektive sichtbar, die Qualität im Hinblick auf den Lerneffekt von Hausaufgaben nicht zugleich auf Quantität zurückführt. Es handelt sich um eine Perspektive, die sich so auch im Forschungsstand aufgegriffen findet. Untersuchungen zeigen in diesem Sinne, dass sich regelmäßige Hausaufgaben positiv auf die Schulleistungen der Kinder auswirken, dass ein Zuviel an Hausaufgaben jedoch negative Auswirkungen auf die Leistungsentwicklung hat und die Motivation der SchülerInnen beeinträchtigt (Klieme et al. 2004/Trautwein et al. 2001). Während Eltern durchaus mit persönlichen Interessen im Bezug auf die Hausaufgabenbetreuung auf Lehrpersonen und pädagogische Fachkräfte zukommen, sehen letztere immer auch einen beträchtlichen Anteil an Eltern, die von sich aus keinen Kontakt suchen und sich darüber hinaus oftmals nur schwer erreichen lassen. Hier werden vor allem soziale und kulturelle Bedingungen als relevant betrachtet. Kooperationsprobleme dieser Art nehmen Lehrkräfte und pädagogisches Fachpersonal insbesondere im Bezug auf zwei sich überschneidende Gruppen von Eltern wahr. Zum einen wird Zusammenarbeit dann als kaum realisierbar erlebt, wenn Eltern über keine oder nur sehr geringe Kenntnisse der deutschen Sprache verfügen und eine Verständigung über schulische Belange nicht für möglich gehalten wird. An nur einer Schule berichtet eine pädagogische Fachkraft von Bemühungen seitens der Lehrkräfte, kulturelle Ressourcen an der Schule zu nützen und für Elterngespräche nach Übersetzungskräften zu suchen.

Zum anderen nehmen Lehrkräfte und pädagogische Fachkräfte die Zusammenarbeit mit Eltern gerade auch dann als schwerlich realisierbar wahr, wenn es um sozial benachteiligte Familien geht. Beide Professionen berichten über Schwierigkeiten und vergebliche Bemühungen, diese Elterngruppe zu erreichen. Wenngleich beide Professionen im Hinblick auf die Hausaufgaben-situation Bedarf an Elternarbeit wahrnehmen, so sehen diese ihre Bemühungen gerade bei Bildungsferne und sozialer Benachteiligung zum Scheitern verurteilt. Die Schilderung einer Hausaufgabenbetreuerin zeigt, wie geplante Veranstaltungen zum Thema Hausaufgaben mit Blick auf die geringe Elternbeteiligung im gesamten Schulkontext im Vorfeld nur mit geringen Erwartungen besetzt werden. Diese Fachkraft führt die schlechte

Erreichbarkeit von Eltern insbesondere auf das Einzugsgebiet der Schule und die vorwiegend sozial belastete Bevölkerung zurück.

„Es ist geplant in diesem Schuljahr noch mal so einen Abend abzuhalten. Es wäre natürlich schön die Eltern mehr mit einzubeziehen, aber da die ... streckenweise auch in schulischen Zusammenarbeit sich schon relativ schwer tun, erwarte ich mir da nicht allzu viel von, ja? Wir sind hier nun mal in einem ... in dem, was man nennt einen "sozialen Brennpunkt" und ... Ich bin da sehr zurückhaltend in meinen Erwartungen“ (B-t2-Z-NW/3-3).

Neben vorwiegend milieuspezifischen Kooperationsproblemen werden schließlich auch einzelfallspezifische Problemkontexte angesprochen. So wird seitens des Lehrpersonals oder der Hausaufgabenbetreuung, auf konkrete Familien bezogen, zwar unter Umständen die Kontaktbereitschaft der Eltern wahrgenommen. Wobei die Umsetzung besprochener Lösungsstrategien innerhalb der Familie zum Teil kritisch betrachtet wird. Aus Sicht des professionellen Ganztagspersonals bedeutet hier die Durchführung eines Elterngesprächs nicht gleichzeitig, dass Eltern in der Lage sind, das Besprochene zu Hause umzusetzen. Eine Lehrkraft schildert zum Beispiel die Erfahrung mit einer Mutter, die zwar Kontakt sucht, aus LehrerInnenperspektive jedoch alles ablehnt, was ihr „gesagt“ wird.

„Ich habe ihr aufgetragen: Frau W, ab jetzt immer wieder, die Hausaufgaben, nicht mehr mit ihm nur zusammen! Erklären lassen - und dann alleine und weggehen. Und dann entweder im Raum bleiben oder in der anderen Etage und dann komme ich wieder und dann. Er genießt es, wenn ich daneben stehe und ihm das sage. Er vergewissert sich immer. Das machen wir immer in diesem Alter auch immer wieder. Aber sie müssen es auch lernen alleine zu laufen. "das mach' ich doch, das mach' ich doch". Aber wenn er Hausaufgaben machen soll - alleine - wir haben ja Hausaufgabenstunde. "Das mache ich mit meiner Mutti zuhause". Dann stimmt das doch nicht“ (L-t2-O-BB/17-17).

In diesem Beispiel zeigt sich, wie die Zusammenarbeit mit Eltern als ein Verhältnis beschrieben wird, das sich über „das Sagen“ und „das Auftragen“ definiert. Sichtbar wird nicht ein Beratungsverhältnis, das von anderen Lehr- und Fachkräften im Sinne der gemeinsamen Lösungserarbeitung beschrieben wird, sondern ein asymmetrisches Verhältnis, das auf vorgegebenen Kommunikationsmustern zu beruhen scheint.

In diesem Zusammenhang zeigt sich, dass Kooperationsprobleme zugleich auch aus der Elternperspektive wahrgenommen werden. Gerade im Hinblick auf diese Klasse sehen Eltern eine mangelnde Bereitschaft der Lehrkraft, Elternwünsche und –bedürfnisse zu berücksichtigen. Eine Mutter berichtet darüber, kaum Einblick in die Hausaufgaben ihres Sohnes zu haben, da dieser sich kaum Notizen im Hausaufgabenheft mache. Versuche, mit der Lehrkraft zusammenzuarbeiten, um die Hausaufgabeninformationen zu erhalten, werden von dieser Mutter als erfolglos erlebt.

„Da, muss ich sagen, habe ich schon mehrmals mit den Lehrern gesprochen und gebeten wenigstens mal zu kucken. Das passiert aber nicht“ (E-t1-O-BB/100-100).

Inbesondere die Auswertungen zu dieser Schule zeigen offensichtlich, wie Zusammenarbeit unter bestimmten beobachteten Bedingungen wechselseitig als problematisch wahrgenommen wird. Beide Seiten schreiben sich hier wechselseitig mangelnde Kooperationsbereitschaft und die Verweigerung,

auf „Aufgetragenes“ oder „Erwartetes“ einzugehen, zu. Auffallend ist, dass gerade in dieser Konstellation keine Thematisierungen zur gemeinsamen Erarbeitung von Lösungen zu finden sind, sondern eine hohe Anzahl von Unmutsäußerungen durch Eltern zu beobachten ist, was auch die Hausaufgaben-situation im Hort betrifft.

Unter diesem Abschnitt ist nochmals festzuhalten, dass Eltern sich mit Blick auf die Hausaufgabenregelung häufig mit optischen und qualitativen Ansprüchen, die sich auf das Endprodukt „Hausaufgabe“ beziehen, an die Betreuungskräfte wenden. Hausaufgaben müssen aus Elternsicht oftmals primär richtig, ordentlich und vollständig erledigt werden. Wie sich zeigte, nehmen Lehrkräfte im Hinblick auf diesen Elternanspruch Beratungsbedarf wahr, um ehrgeizige, produktorientierte Erwartungshaltungen aufzubrechen und Eltern mit dem Übungscharakter der Hausaufgaben vertraut zu machen.

Worauf man insbesondere aufmerksam wird ist zum einen, dass die Kooperation zwischen Eltern und Fachkräften im Bezug auf die Hausaufgaben-erledigung von unterschiedlichen Interessen geprägt ist. Dabei verweisen die Interviews mit Betreuungskräften auf gute Gelingensbedingungen, wenn es sich bei der beschriebenen Kooperationsform um einen beratungsorientierten Ansatz handelt, der auf einer gemeinsamen Lösungsentwicklung mit den Eltern beruht. Als problematisch erscheint hingegen eine Elternarbeit, die sich über ein „Sagen“ und „Auftragen“ definiert und die Eltern mit stabilen Anspruchsmustern von Lehrkräften konfrontiert. Das heißt, das Gelingen einer hausaufgabenbezogenen Zusammenarbeit mit den Eltern scheint immer auch davon abhängig zu sein, *wie* Betreuungskräfte und LehrerInnen an die Eltern herantreten und mit ihnen kommunizieren.

Wenn nun sichtbar wurde, dass die Zusammenarbeit von Eltern und Fachkräften sehr stark von Interessen und Anspruchshaltungen geprägt ist, so stellt sich schließlich die Frage nach der Berücksichtigung kindlicher Bedürfnisse in der Hausaufgabenbetreuung.

2.5 Zur Bedürfnisorientierung in der Hausaufgabenbetreuung

Im Hinblick auf die Hausaufgabensituation wird in den Interviewgesprächen mit den unterschiedlichen Akteursgruppen immer wieder die Auseinandersetzung mit der Frage sichtbar, inwiefern die schulische Hausaufgabenbetreuung im Ganzttag auf individuelle Bedürfnisse der SchülerInnen eingeht. In hohem Maße wird man auf ein Bestreben nach mehr Bedürfnisorientierung aufmerksam, das sich insbesondere auf die Ausgestaltung der Arbeitsbedingungen richtet. Wenngleich man im Sample zwar auf eine Schule stößt, die eine feste Hausaufgabenstunde vorsieht, in der alle Kinder im Hausaufgabenraum anwesend zu sein haben, so findet man an anderen Schulen wiederum Bestrebungen hin zur Individualisierung des Hausaufgabenkontextes. Fortgeschritten zeigt sich das Bestreben zur Berücksichtigung individueller Bedürfnisse im Gespräch mit einer Horterzieherin. Hier wird insbesondere der Anspruch sichtbar, die aktuelle Situation des Kindes zu berücksichtigen bzw. Bedingungen zu schaffen, die es erlauben, individuelle Bedürfnisse einzelner Kinder zu berücksichtigen.

„Manchmal kommt ein Kind hoch motiviert und wir haben so eine Entscheidung getroffen, da ist so ein Tisch und hier oben der Tisch noch, der dann hier in der Mitte steht, dass da immer so ... "Notplatz" ist jetzt nicht der richtige Ausdruck, aber es ist der Platz für Kinder, die hoch motiviert sind, aber eigentlich kein Platz hier drin ist. Dass wir sagen können: "Diesen Platz kann ich dir jetzt anbieten." Also den halten wir immer mal so frei. Und die Kinder haben die Möglichkeit hier alleine zu arbeiten oder zu zweit an einem Tisch zu arbeiten, das entscheiden die auch mit“ (B-t2-B-BY/9-9).

Individualisierungsbestrebungen werden in Gesprächen mit Betreuungskräften zudem in Hinblick auf die Schaffung eines Spielraums sichtbar, der es Kindern ermöglichen soll, auf der einen Seite soviel Unterstützung zu erhalten, wie individuell benötigt wird, sich auf der anderen Seite jedoch mit zunehmender Selbstständigkeit nach und nach vom Betreuungskontext ablösen zu können. Wie der nachfolgende Textausschnitt zeigt, findet sich seitens der Betreuungskräfte immer auch das Engagement, Veränderungsprozesse in Richtung Individualisierung anzustoßen und neue Erfahrungen unter veränderten Bedingungen zu sammeln, um die Hausaufgabensituation auf diese Weise zu optimieren. Dabei zeigt sich insbesondere auch die Perspektive, Kinder in ihrer Selbstständigkeit zu fördern und einen Rahmen zu schaffen, in dem Kinder, die keine Hilfe benötigen, eigenständig ohne einen Erwachsenen an ihren Aufgaben arbeiten können.

„Wo wir auch noch Erfahrungen sammeln wollen ist: es gibt bei den Hausaufgaben manchmal Dinge, die können die Kinder sehr leicht erledigen. Dann gibt es welche, wo sie Unterstützung brauchen. Und da besteht die Idee, dass Kinder für den Bereich, den sie ganz allein erledigen können auch hier dann, das nutzen können, ohne dass ein Erwachsener dabei ist. Und diesen Freiraum erleben. Sozusagen sagen können: ich kann das. Ich geh jetzt in den andern Raum“ (B-t1-B-BY/17-17).

Wenngleich in einer Reihe von Gesprächen mit Fachkräften das Bestreben sichtbar wird, die Hausaufgabensituation zu individualisieren und mehr auf die Bedürfnisse des einzelnen Kindes einzugehen, so zeigt sich auf der an-

deren Seite doch auch sehr deutlich die Wahrnehmung von Grenzen, die eine Umsetzung entsprechender Vorhaben nicht vollständig erlauben. Fachkräfte sehen hier die Umsetzung von Individualisierungsbestrebungen in erster Linie durch einen Mangel an Ressourcen eingeschränkt. Eine Reihe von Betreuungskräften sieht eine Einschränkung hinsichtlich räumlicher Ressourcen, so dass sich beispielsweise dem Bedürfnis nach Ruhe nicht oder nur sehr gering entgegenkommen lässt. Was Betreuungskräfte jedoch besonders problematisch und erschwerend erleben, wenn es um die Berücksichtigung individueller Bedürfnisse der Kinder geht, sind mangelnde Personalkapazitäten.

„Das Problem, wenn ich es jetzt von Einrichtungsseite her sehe ist, dass vom Freistaat viel zu wenig Mittel rein fließen. Also, wir haben einen Personalschlüssel im Hort, der wäre eigentlich ... Und wenn man sich jetzt vorstellt, dass eine Kollegin 10 Kinder kompetent bei den Hausaufgaben..., dann bleiben für individuelle Förderung nur noch so Randbereiche übrig“ (B-t1-B-BY/28-28).

Mit dieser Erzieherinnenperspektive zeigt sich ein Problembewusstsein, wie es auch aus den Ergebnissen der Untersuchung zum Primarbereich in Nordrhein-Westfalen hervorgeht. Auch dort sehen Fachkräfte die größten Hürden im Hinblick auf das Üben mit einzelnen Kindern bzw. in der „[...] Umsetzung der Zielsetzungen im Bereich des Ausgleichs fachlicher Defizite“ (Beher et al. 2007, S. 55).

Der Mangel an personellen Ressourcen wird nicht ausschließlich von Fachkräften als problematisch erlebt, sondern auch von Eltern kritisiert. Recht häufig schätzen Eltern die individuelle Zuwendung in der Hausaufgabenbetreuung als unzureichend ein und würden sich erwarten, dass die Bedürfnisse des Kindes mehr Berücksichtigung fänden. Vor allem auch die Eltern sehen die Ressourcensituation im Hinblick auf das Betreuungspersonal oftmals nicht als zufrieden stellend gelöst und nehmen Knappheitsbedingungen als Nachteil wahr, wenn es um Qualität und Ausmaß der Aufmerksamkeit und Zuwendung geht, die dem Kind in der Hausaufgabenbetreuung entgegengebracht werden kann.

„Ja, ich hatte ... ich hatte es im Hort schon mal angesprochen gehabt und ... ja, irgendwie ... die tun alles bloß noch reduzieren, auch im Hort und ... die Kinder bleiben irgendwo auf der Strecke“ (E-t1-O-BB/188-188).

Festzuhalten ist hier, dass Individualisierungsbestrebungen bzw. Konzepte zur Verwirklichung von Bedürfnisorientierung im Hausaufgabenbetreuungskontext eine Seite der Medaille darstellen, Ressourcen bzw. vorhandene Mittel im Sinne von Bedingungen jedoch als die andere Seite dieser Bemühungen in der Praxis eine erhebliche Rolle spielen. Wie sich zeigt, ist das pädagogische Fachpersonal durchaus daran interessiert, die Hausaufgaben-situation bedürfnisorientierter zu gestalten und mehr das einzelne Kind in den Vordergrund zu stellen. Dennoch sehen sich die Fachkräfte in der Praxis oftmals an Grenzen stoßen, wenn es um die mangelnde Verfügbarkeit der erforderlichen personellen und räumlichen Ressourcen geht.

Wie auch die Ergebnisse der OGS-Studie in Nordrhein-Westfalen verdeutlichen (vgl. Beher et al. 2007, S. 258), lässt sich eine starke Einschränkung des kindlichen Wohlbefindens in der Hausaufgabenbetreuung im Rahmen des Ganztags konstatieren. Räumliche Enge und ein hoher Geräuschpegel aufgrund einer zu starken Gruppengröße werden von Kindern

selbst sehr häufig als problematisch erlebte Bedingungen geschildert, die das Wohlbefinden in der Hausaufgabenbetreuung einschränken. Eine Schülerin erlebt ihre Konzentrationsfähigkeit unter den als belastend wahrgenommenen Bedingungen in der Hausaufgabenbetreuung als so stark beeinträchtigt, dass sie die Hausaufgabenerledigung zu Hause, im eigenen Zimmer, der schulinternen Betreuung vorzieht.

„Ja, weil ... im Ganzttag, da konnte ich mich nicht konzentrieren, weil zum Beispiel die eine hat geschrieben, die andere hat geschrieben, dann haben plötzlich die anderen geredet und zu Hause mache ich die auch in der Ruhe und so, dann bin ich ja alleine in meinem Zimmer und dann stört mich auch keiner“ (K-t2-Z-NW/141-141).

Im Bezug auf die Wahrnehmung von Defiziten in der Betreuung wird aus Elternperspektive oftmals die Einschätzung sichtbar, dass die Hausaufgabenbetreuung zu Hause qualitativ der Betreuung in der Schule überlegen sei. Eltern äußern häufig Kritik, die auf Aspekte mangelnder Unterstützung bzw. Zuwendung durch die Betreuungskraft sowie auf eine fehlende oder mangelhafte Kontrolle auf Ordentlichkeit und Richtigkeit abzielt. Was Eltern darüber hinaus problematisch für ihr Kind einschätzen, sind Rahmenbedingungen wie Gruppenstärke und Geräuschpegel. Solche Rahmenbedingungen werden häufig als Einflussfaktoren betrachtet, die sich abträglich auf das Konzentrationsvermögen des Kindes auswirken. Unterscheidet man nun elterliche Selbstbeschreibungen dahingehend, ob das Kind eine gebundene oder eine offene Ganzttagsschule besucht, so fällt auf, dass eine kritische Einstellung gegenüber der Hausaufgabenbetreuungssituation im Ganzttag einen unterschiedlichen Stellenwert erlangt. Im Fall der offenen Ganzttagsschule werden diesbezüglich vermehrt flexible Beschreibungsmuster sichtbar. Eltern die mit der Betreuung bzw. Kontrolle unzufrieden oder der Überzeugung sind, dass ihr Kind mit den Rahmenbedingungen in der Hausaufgabenbetreuung nicht zurecht kommt, geben hier unter Umständen an, flexible Absprachen zu treffen und das Kind die Hausaufgaben nach Möglichkeit zu Hause machen zu lassen. Eine Mutter sieht den Hort für ihr Kind primär als Spielmöglichkeit und berichtet über die Vereinbarung früherer Abholzeiten, damit das Kind die Hausaufgaben zu Hause in Ruhe erledigen kann.

„Und hier in den Hort geht er bis 15 Uhr und länger ... er wollte mal schnuppern, er wollte mal länger gehen, mal so zwei, drei Tage nur, aber ansonsten lasse ich da seinen Spielraum so bis 15 Uhr, aber Hausaufgabenbetreuung macht er nicht hier mit, sondern das machen wir zu Hause“ (E-t2-B-BY/3-3).

Gerade im Fall nicht berufstätiger Eltern nimmt die kritische Wahrnehmung der Betreuungssituation nicht denselben problembehafteten Stellenwert ein, wie er im Hinblick auf gebundene Ganzttagsschulen sichtbar wird. Eltern, die aufgrund der gebundenen Organisationsform nicht die Möglichkeit sehen, die Hausaufgabenbetreuung trotz zeitlicher Ressourcen zumindest partiell selbst zu übernehmen, äußern sich mitunter unzufriedener, insofern das Betreuungssetting als defizitär wahrgenommen wird. Ein Beispiel veranschaulicht hier, wie Eltern unter diesen wahrgenommenen Voraussetzungen unter Umständen alternative Strategien entwickeln, um dennoch Einfluss nehmen zu können.

„Zumal ich da denke: zuhause machen wäre besser. Weil man sich da doch intensiver drum kümmert. Ich lasse ihn auch stellenweise - manchmal - die Hausaufgaben zuhause wiederholen. So bestimmte Sachen“ (E-t2-O-BB/29-29).

Allerdings zeigt dieses Beispiel mit der häuslichen Wiederholung der Hausaufgaben eine Strategie, die von schulischer Seite kritisch betrachtet wird. Hier zeigt sich ein Problemkontext, wie er insbesondere aus der Divergenz zwischen elterlichen Erwartungshaltungen und dem wahrgenommenen Betreuungssetting unter der Bedingung einer Verbindlichkeit des Ganztagsangebots resultiert. Lehr- und Betreuungskräfte sehen in dieser Elternhaltung eine Tendenz zur Überbeanspruchung, die im Widerspruch zum pädagogischen Sinn der Hausaufgaben steht.

„Ach! Ja, das ist ja mein Problem. Weil ich den Eltern immer wieder sage: „Ein Kind, was abends um sieben zum dritten Mal Hausaufgaben anfängt abzuschreiben - das ist sinnlos!““ (L-t1-W-TH/77-77).

Die Problemsituation zeigt sich darin, dass Eltern aus ihrer Unzufriedenheit heraus das Nochmaleredigen der Hausaufgaben von den Kindern einfordern, von Seiten der Schule, auf deren Betreuungssituation sich diese Unzufriedenheit richtet, allerdings der Anspruch an die Eltern herangetragen wird, solche Maßnahmen zu unterlassen. Hier zeigt sich bereits ein Interessenkonflikt der auf einem divergierenden Hausaufgabenverständnis von Eltern und Fachkräften beruht. Dieser Aspekt des Hausaufgabenverständnisses wird in Folge noch näher beleuchtet werden.

Resümierend lässt sich hier festhalten, dass der elterlichen Unzufriedenheit mit der Hausaufgabenbetreuungssituation die oben eingeführte Diskrepanz zwischen dem Bestreben nach mehr Bedürfnisorientierung und der Wahrnehmung mangelnder personeller und räumlicher Kapazitäten seitens des Betreuungspersonals, gegenübersteht. Nicht nur Eltern sehen Bedarf an einer Verbesserung der Betreuungssituation, sondern auch die Hausaufgabenbetreuungskräfte erkennen eine Notwendigkeit, die Bedürfnisorientierung in der Hausaufgabenbetreuung auszubauen. Mit dem verfügbaren Personal und den zumeist als knapp empfundenen räumlichen Ressourcen sehen sich Betreuungskräfte allerdings Bedingungen ausgesetzt, die bewirken, dass Bedürfnisorientierung und individuelle Betreuung auf der Strecke bleiben müssen. Im Gegensatz zu Befunden, die eine erfolgreiche Einbeziehung der Hausaufgaben bestätigen (Holtappels 2006, S. 16), wird mit der nachvollziehbaren Unzufriedenheit zahlreicher Eltern und Betreuungskräfte unseres Samples eine kritische Komponente im Hinblick auf die Organisation und Durchführung der Hausaufgabenbetreuung im Ganztag sichtbar. Unzufriedenheit mit der schulischen Hausaufgabensituation überwiegt dabei vor allem seitens der Eltern eindeutig.

Perspektivendifferenzen zwischen Eltern und Fachkräften spielen, wie gezeigt wurde, insbesondere im Hinblick auf das Thema „Hausaufgaben“ eine zentrale Rolle. Wie bereits angekündigt, wird daher im Anschluss noch präziser auf solche Interessenskonflikte eingegangen.

2.6 Interessenskonflikte zwischen Eltern und Ganztagskräften – Perspektivendifferenzen im Hausaufgabenverständnis

Vergleicht man Beschreibungen zur Hausaufgaben-situation, so finden sich im Wesentlichen zwei unterschiedliche Tendenzen im Hausaufgabenverständnis. Während der Sinn der Hausaufgaben aus der einen Perspektive lernprozessbezogen erfasst wird, legt sich die zweite Perspektive auf ein ergebnis- bzw. produktorientiertes Verständnis von Hausaufgaben fest. Tendenziell lässt sich erkennen, dass ein vorwiegend ergebnis- bzw. produktorientiertes Hausaufgabenverständnis gerade auf Elternseite hoch ausgeprägt zu sein scheint. Ein großer Teil der Eltern schildert erzieherische Kommunikationsmuster, welche produktorientierte Aspekte wie Ordentlichkeit bzw. äußere Form sowie Richtigkeit stark in den Vordergrund rücken. So sehen viele Eltern Hausaufgaben erst dann erwartungsgemäß bearbeitet, wenn diese fehlerfrei und in ordentlicher äußerer Form vorliegen.

„Meistens ist es so, wenn man dann sagt: „Schau mal wie das aussieht?“ Ob, wie ihm das selber gefällt, ob er das so abgeben möchte? Meistens brummelt er dann so ein bisschen, aber dann macht er es noch mal ordentlich. Was mich in der Schule manchmal gestört hat - wenn noch so Fehler drinnen waren - ich bin der Meinung, wenn was falsch ist, muss es richtig berichtet werden. Von, gerade von der Rechtschreibung“ (E-t2-W-TH/100-100).

Wie der folgende Abschnitt zeigt, haben Eltern im Bezug auf das Hausaufgabenverständnis der Lehrkraft mitunter bestimmte Erwartungen bzw. eine Vorstellung davon, was die Lehrperson unter elterlichem Engagement für die schulischen Belange des Kindes versteht. Das Beispiel veranschaulicht, wie eine Mutter gerade die Prüfung der Hausaufgaben auf Sauberkeit hin hervorhebt, bevor sie diese für die Lehrkraft zur Kenntnisnahme abzeichnet. Es zeigt sich deutlich die Perspektive, als Elternteil keine Hausaufgabe als „gesehen“ kennzeichnen zu können, wenn diese nicht das Kriterium der Sauberkeit erfüllt. Was hier immer zugleich mitläuft, ist letztlich die Erwartung, dass eine Lehrkraft von den Eltern genau diese Fokussierung von Sauberkeit und Ordnung erwarten wird.

„Und am Donnerstag geh' ich es komplett durch, schaue ob alles okay ist. Sauber geschrieben. Und dann unterschreibe ich, dass ich das gesehen habe. So dass Herr N (Lehrer) da auch den Überblick hat, dass die Eltern da auch mal reingeguckt haben. Und sich einen Überblick verschafft haben“ (E-t1-B-BY/62-62).

Eltern scheinen sich hier auch ein inhaltliches Bild davon zu machen, welche Erwartungen die Schule an sie – in ihrer Position als Eltern – heranträgt. Von Bedeutung erscheint hier immer auch das Bemühen, der eigenen Elternrolle auf eine Weise gerecht zu werden, wie es mit einem von der Schule erwarteten Rollenverständnis übereinstimmt.

In diesem Zusammenhang erhalten insbesondere LehrerInnenperspektiven, die im Hinblick auf die Hausaufgabenenerledigung auf Erwartungsabklärung abstellen wiederum einen gewissen Stellenwert. Einige LehrerInnen schildern, wie sich ihrer Wahrnehmung nach in Einzelfällen die Abklärung des Hausaufgabenverständnisses mit den Eltern bewährt. LehrerInnen nen-

nen das Bestreben, Eltern über den Sinn von Hausaufgaben aufzuklären und ihnen insbesondere die Übungsfunktion von Hausaufgaben nahe zu legen. Der folgende Ausschnitt aus einem Interview verdeutlicht das Bestreben einer Lehrkraft, Erwartungen bzw. das Sinnverständnis von Hausaufgaben im Rahmen einer Elternveranstaltung abzuklären.

„Also ich denke mal, es ist schon ganz okay. Sie freuen sich immer über ... keine Hausaufgaben, aber ... Ich halte Hausaufgaben grundsätzlich für Übungszwecke und auch für Vor- und Nachbereitung manchmal ganz sinnvoll, um noch mal so noch mal was zu beenden oder auch mal zu malen oder ... mal was abzuschreiben, einfach für die Übung, für die Geläufigkeit ist es einfach sehr sinnvoll und das haben wir halt auch versucht den Eltern auf dieser Klassenpflegschaftssitzung klar zu machen“ (L-t2-Z-NW/70-70).

Nicht nur Lehrkräfte sehen zum Thema Hausaufgaben einen Bedarf an Elternarbeit im Hinblick auf Erwartungsabklärungen. Auch Betreuungsfachkräfte nehmen Elternperspektiven wahr, die zum einen vorwiegend die äußere Form der Hausaufgaben fokussieren und zum anderen die Gewährleistung richtiger Ergebnisse als elterliche Aufgabe betrachten. Betreuungsfachkräfte erleben hier immer wieder, dass eine Reihe von Eltern der schulinternen Hausaufgabenbetreuung mit eben diesen Ansprüchen begegnet und ein entsprechendes Hinwirken auf Ordnung und Richtigkeit erwartet. Im Bezug auf diese Erwartungszusammenhänge sehen auch Betreuungsfachkräfte eine Notwendigkeit, mit Eltern über den pädagogischen Sinn der Hausaufgaben zu sprechen bzw. diese aufzuklären wofür Hausaufgaben da seien.

„Also was wir oft erleben ist, dass so eine Druckverlagerung da ist. Dass wir immer zu Beginn von einem neuen Hortjahr informieren auch, was wir unter der Erledigung von Hausaufgaben verstehen. Eben zu sagen: Hausaufgaben spiegeln auch den Leistungsstand eines Kindes wider. Und sollen eben nicht zur Eigenlast werden hier z.B. von Frau E oder sonst jemand vom Hort hier, der in der Lage ist, die Mathe-Aufgaben der vierten Klasse zu lösen“ (B-t1-B-BY/33-33).

Für pädagogische Fachkräfte und LehrerInnen haben Hausaufgaben vorwiegend den Sinn, den Leistungsstand des Kindes einschätzen zu können. Aus dieser Perspektive sind Hausaufgaben sowohl für LehrerInnen als auch für Eltern und Kinder selbst eine Möglichkeit, zu erkennen, was das Kind schon kann und womit es noch Probleme hat. Lehrpersonen sehen in den Hausaufgaben, wie das folgende Beispiel zeigt, zugleich eine Übung im Hinblick auf selbstständige Wissenserarbeitung durch die Kinder. So misst diese Lehrkraft den Hausaufgaben einen Trainingscharakter bei, da Kinder Strategien zum selbstständigen Wissenserwerb anwenden und üben, um sich auf diese Weise schon auf die Anforderungen der Sekundarstufe vorzubereiten.

„Und wie gesagt, es gibt ganz verschiedene Arten Hausaufgaben, sie müssen ja auch lernen sich auch Wissen zu erarbeiten. Das sind ja Dinge, die sie als Grundlagen für Klasse fünf mitnehmen müssen“ (L-t2-W-TH/159-159).

Betrachtet man erneut die Elternperspektiven, so wird man darauf aufmerksam, dass Eltern unterschiedliche Reaktionen auf Erwartungsäußerungen bzw. Informationen durch die Schule zeigen. Eltern nehmen Richtlinien zum pädagogischen Hausaufgabenverständnis, wie sie durch die Schule an sie herangetragen werden, auf ganz unterschiedliche Weise an. Zum einen stößt man hier auf Elternperspektiven, die eine Bereitschaft zur Hinterfra-

gung und Veränderung des eigenen Verhaltens im Hinblick auf die Hausaufgabenbetreuung oder -kontrolle erkennen lassen. Eltern betrachten das Gespräch mit Lehrkräften oder pädagogischen Fachkräften mitunter als Anreiz, das eigene Hausaufgabenverständnis zu reflektieren und alternative erzieherische Handlungsmuster auszuprobieren. Eine Mutter beschreibt hier beispielsweise, wie das Gespräch mit der Lehrkraft für sie zum Anlass wurde, weniger ergebnisorientiert auf die Hausaufgabenerledigung ihres Sohnes einzuwirken und stattdessen in den Hausaufgaben einen Erfahrungswert für das Kind selbst zu sehen.

„Oder, was ich auch nicht mehr mache bei der Hausaufgabe oder wir nicht mehr, wir haben uns da so geeinigt, wenn er meint, das ist so richtig und ich bin anderer Meinung, sage ich: "Okay, dann lassen wir das so stehen, wenn du die Hausaufgabe wieder bekommst, dann gehen wir alles noch mal durch." Das wurde auch mit dem Lehrer abgesprochen, ich kucke zwar drüber, dass er seine Hausaufgaben alle hat, aber ich lasse die Fehler stehen. Ich sage: "Selber, rechne noch mal nach", wo ich meine da ist was falsch und wenn er dann sagt: "Nö, das ist alles richtig, das weiß ich hundertprozentig" und dann lasse ich ihm das“ (E-t2-B-BY/69-69).

Allerdings zeichnet sich nicht in jedem Fall ein Konsens zwischen Eltern und LehrerInnen ab, wenn es um die Einstellung zum Sinn der Hausaufgaben geht. Mitunter nehmen Eltern eine abwehrende Haltung ein und lehnen Anregungen von Lehr- und Fachkräften ab. Einige Eltern verweisen zwar auf die Erwartungshaltung seitens der Schule, halten jedoch nach wie vor an einem kontrollierenden bzw. instruktiven Handlungsmuster fest. Sie definieren ihre erzieherische Rolle nach wie vor darüber, dass die Hausaufgaben in erster Linie sauber und richtig zu sein haben. Eine Mutter kritisiert in besonderem Maße die Erwartung der Lehrkraft, das Kind fehlerhafte Hausaufgaben nicht noch einmal erledigen zu lassen, sondern Fehler als Möglichkeit der Fremd- und Selbsteinschätzung stehen zu lassen.

„Na ja, wir erziehen ja unsere Kinder im Prinzip zu Jugendlichen ran, die nicht ordentlich arbeiten. So muss man es ja auch mal sehen“ (E-t2-O-BB/245-245).

Der Fokus liegt nach wie vor ergebnisorientiert auf der Form des Endprodukts. Eine nähere Betrachtung dieser Perspektive zeigt, dass diese Mutter schließlich angibt, die Forderung der Lehrperson, Fehler als Einschätzungsmöglichkeit stehen zu lassen, nicht nachvollziehen zu können. Was diese Mutter wahrnimmt, ist ein Widerspruch im Hinblick auf die Erwartungshaltung der Lehrperson an die Eltern und den pädagogischen Handlungsmustern der Lehrkraft selbst. So beobachtet diese Mutter aus ihrer Perspektive, dass man zum einen als Mutter nicht auf die vollständig fehlerfreie Erledigung der Hausaufgaben hinwirken soll, dass jedoch zum anderen Unklarheiten und Fehler in der Schule nicht immer verbessert werden. Hier wird von dieser Mutter ein Widerspruch erlebt, der die pädagogische Erwartungshaltung seitens der Lehrkraft zum einen als unverständlich und zum anderen als willkürlich erscheinen lässt.

„Aber wenn ich dann mal gefragt habe: habt ihr die Hausaufgaben kontrolliert in der Schule? "Nö." Dann muss aber auch durchgezogen werden, das zu kontrollieren. Also es deckt sich dann nicht immer. Dann hat man als Eltern das Gefühl, dass die Lehrer sich das eben so hindrehen, wie sie das gerade brauchen“ (E-t2-O-BB/245-245).

Worauf man nun resümierend im Hinblick auf die elterliche Bereitschaft,

die von LehrerInnen vorgeschlagenen erzieherischen Handlungsmuster in der Hausaufgaben-situation umzusetzen bzw. diese anzunehmen, aufmerksam wird ist, dass die elterliche Wahrnehmung der Beziehung zur Lehrkraft in diesem Punkt offenbar eine entscheidende Rolle spielt. Eltern, die ihre Beziehung zur Lehrkraft über den Hausaufgabenkontext hinaus als positiv und vertrauensvoll beschreiben, die pädagogische Arbeit der Lehrkraft schätzen und dieser im Umgang mit den Kindern fachliche Kompetenz zuschreiben, nehmen Anleitung der Lehrkraft im Hinblick auf die Hausaufgaben-situation in der Regel als ein Unterstützungsangebot wahr, das dem Kind und seiner Lernsituation zugute kommt.

Eine abwehrende Elternhaltung, wie sie mit dem obigen Textbeispiel veranschaulicht wurde, entfaltet sich hingegen vorwiegend in einem Beschreibungskontext, in dem die Beziehung zwischen Eltern und Lehrpersonen insgesamt als belastet bzw. konfliktträchtig dargestellt wird. Unter solchen Bedingungen wird eine Elternperspektive sichtbar, die das eigene, oftmals ergebnisorientierte Verständnis zum häuslichen Umgang mit Hausaufgaben als etwas behandelt, das es gegenüber der Lehr- bzw. Betreuungskraft zu verteidigen gilt. Die Annahme fachlicher Anleitung erscheint unter zwischenmenschlich belasteten Bedingungen insofern problematisch, als ein Handlungsmuster, das von Lehrkräften als Informierung der Eltern bezeichnet wird, von letzteren mitunter als Einmischung oder Willkür wahrgenommen wird. Die als kritisch erlebte Beziehung zwischen Eltern und Lehrpersonen erscheint hier als eine Bedingung, unter der sich bei Eltern zugleich auch die Abneigung beobachten lässt, Anleitungsversuche durch Lehrkräfte anzunehmen und das eigene Hausaufgabenverständnis gegebenenfalls zu verändern.

Festzuhalten ist an dieser Stelle noch einmal, dass Interessenskonflikte in den Interviews mit Eltern, LehrerInnen und pädagogischen Betreuungskräften zu einem beachtlichen Teil als das Resultat eines unterschiedlichen Hausaufgabenverständnisses zum Ausdruck kommen. Es zeigte sich sehr deutlich, dass ein produkt- bzw. ergebnisorientiertes Hausaufgabenverständnis vor allem auf der Elternseite vorherrscht, während Lehrkräfte sowie pädagogisches Betreuungspersonal Hausaufgaben primär lernprozessbezogen betrachten und den Hausaufgaben dabei in erster Linie Übungs- und Wiederholungscharakter zuschreiben. Was auch hier wiederum sichtbar wurde ist, dass die Einstellung der Eltern gegenüber der Lehrkraft ein entscheidendes Moment im Hinblick auf die elterliche Bereitschaft, das eigene Hausaufgabenverständnis zu überdenken bzw. zu verändern, darstellt. Sehr geringe Bereitschaft, das eigene Hausaufgabenverständnis in Frage zu stellen, zeigte sich mit Blick auf die Wahrnehmung der damit verbundenen LehrerInnenerwartungen als willkürliche oder nicht nachvollziehbare Forderungen.

2.7 Hausaufgabenbetreuung als Dienstleistung

Im Falle einer kostenpflichtigen Hortbetreuung wird man auf eine elterliche Anspruchshaltung aufmerksam, die den Betreuungsaufwand danach bewertet, ob er aus elterlicher Perspektive die bezahlte Gebühr rechtfertigt oder nicht. Das heißt, Eltern verbinden mit der Kostenpflichtigkeit der Hausaufgabenbetreuung immer auch den Anspruch an eine bestimmte Leistung seitens der Betreuungskräfte. Dabei zeigt sich, dass Eltern sich an sichtbaren Resultaten der Betreuungsleistung orientieren, um letztlich darüber zu entscheiden, ob ein Betreuungsangebot, das mit Kosten verbunden ist, ihre Erwartungen erfüllt oder nicht. Im Fall der Kostenpflichtigkeit zählen für Eltern als Bewertungsmaßstab z.B. nicht pädagogische Interventionsmethoden in der Betreuungssituation, sondern die vorliegende Hausaufgabe als ein der Beobachtung zugängliches Endprodukt. Wie unter anderem das folgende Textbeispiel veranschaulicht, verbinden Eltern mit der Kostenpflichtigkeit in hohem Maße den Anspruch, dass ihr Kind mit ordentlich aussehenden, vollständig und fehlerfrei erledigten Hausaufgaben aus dem Hort nach Hause kommt.

„Ja, dafür dass ich ... ich meine, es ist ja auch nicht mal so, dass man nichts bezahlt. Man bezahlt es ja auch, diese ... diese Aufsicht. Und wir geben eigentlich davon aus als Eltern, mein Mann genauso wie ich, dass wenn dort die Hausaufgaben gemacht werden, dass die Hausaufgaben richtig gemacht werden und dass sie vollständig gemacht werden“ (E-t1-O-BB/172-172).

Mit dem finanziellen Aufwand für die Hausaufgabenbetreuung fällt der Blick hier nicht auf pädagogische Inhalte, sondern der Betreuungsperson wird vielmehr eine Aufsichts- bzw. Kontrollfunktion zugeschrieben. Die Betreuungsperson erhält aus dieser Perspektive den Auftrag, für den bezahlten Preis sicherzustellen, dass das Kind die Hausaufgaben im Rahmen der Betreuung erwartungsgemäß komplett, sauber und richtig erledigt. Gerade in diesem Kontext der Kostenpflichtigkeit wird einem aus Pädagogen- und LehrerInnen-sicht hervorgebrachten Verständnis des Zulassens von Fehlerhaftigkeit als Selbst- und Fremdeinschätzungsmöglichkeit auf Seite der Eltern keine Akzeptanz entgegengebracht.

Worauf man in diesem Zusammenhang aufmerksam wird ist schließlich, dass gerade sozial belastete Eltern im Fall der Enttäuschung solcher Dienstleistungsansprüche bei Kostenpflichtigkeit dazu tendieren, das Angebot als unnötig zu betrachten und das Kind aus dem Hort herauszunehmen. Eine Mutter, die ihren Lebensunterhalt als Hartz IV-Empfängerin bestreitet, gibt an, ihr Kind aus dem Hort abgemeldet zu haben, da sie die Zuzahlung für das als unzureichend empfundene Endprodukt als belastend empfindet.

„Es wird bloß abgezeichnet, kontrollieren musst du es zu Hause unterm Strich alleine. Und, sage ich, das kann ich mit meiner Tochter zu Hause auch alleine machen. Und die Hefte sehen aus wie unter aller Sau. Ne?“ (E-t1-O-BB/12-12).

Hier zeichnet sich insofern ein problematisches Bild ab, als für das betreffende Kind aus Eltern- und LehrerInnenperspektive umfassende schulische Probleme und dringender Unterstützungsbedarf wahrgenommen werden. Anzumerken ist, dass die Möglichkeit einer sozialstaatlich geregelten Kostenübernahme von dieser Mutter nicht gesehen wird und die Finanzierung

des Hortes als finanzielle Belastung wahrgenommen wird. Das Kind selbst beschreibt seine neue Situation, die Hausaufgaben zu Hause erledigen zu müssen, als belastend, da die Unterstützung, die es im Hort erlebt hat, jetzt im häuslichen Umfeld nicht mehr gefunden werden kann. Im Zusammenhang mit der elterlichen Wahrnehmung, dass das Endprodukt „Hausaufgaben“ den Hort weder sauber noch richtig verlässt, erscheint die Kostenpflichtigkeit gerade im Hinblick auf die Lebenssituation solcher Kinder, die in einem sozial belasteten und bildungsfernen Milieu aufwachsen, als äußerst problematisch. Diese Tendenz einer sozial benachteiligten Familie, das Kind bei Unzufriedenheit mit dem Resultat der Hausaufgabenbetreuung aus dem Ganzttag abzumelden, um die Kosten für das Hortangebot einzusparen, ist an dieser Stelle mit Blick auf das StEG-Ergebnis, „[...] dass gerade in Familien mit sehr niedrigem sozio-ökonomischen Status die Ganztagsangebote der Grundschule weniger genutzt werden[.]“ hervorzuheben (Züchner 2007, S. 118). Deutlich wird, dass die Kostenpflichtigkeit der Hortbetreuung sich verschärfend auf diese Tendenz auswirkt und dies vor allem dann, wenn Eltern mit der Betreuungsleistung nicht zufrieden sind und darüber hinaus die Möglichkeit sozialstaatlich geregelter Kostenübernahme für den Hortbesuch des Kindes nicht wahrnehmen.

3 **Zusätzlicher Förderunterricht im Ganztag**

3.1 **Der Förderunterricht an den Ganztagschulen des Samples**

Die Gebundene Ganztagschule A (Thüringen)

Die gebundene Ganztagschule A setzt im Rahmen eines rhythmisierten Ganztagsschulalltags Förderangebote regelmäßig in der Mittagszeit an. Das Angebot umfasst sowohl Förderunterricht bei Schwächen als auch Begabtenförderung, wobei es sich jeweils um beständige Kleingruppen von ca. 4 Kindern handelt.

An dieser Schule werden die Kinder bei Förderbedarf durch die Lehrkraft selbst verbindlich einer Fördergruppe zugeteilt und werden auf diese Weise verpflichtet, am Förderunterricht teilzunehmen. In regelmäßigen Abständen von sechs Monaten wird im Fall der Förderung bei schulischen Defiziten überprüft, ob der Besuch des Förderunterrichts weiterhin erforderlich bzw. empfehlenswert ist, oder ob das Förderziel bereits erreicht werden konnte. Darüber hinaus bietet diese Ganztagschule eine Sportförderung, die sowohl für Kinder mit besonderem sportlichem Interesse als auch insbesondere für Kinder mit motorischen Schwächen angeboten wird. Im Längsschnitt betrachtet werden hier keine Veränderungen zwischen dem Zeitraum der ersten und zweiten Befragungswelle sichtbar.

Die Grundschule B mit offenem Ganztagsangebot (Bayern)

An dieser offenen Ganztagschule wurden Neuerungen im Hinblick auf Förderung bereits zu Beginn des dritten Schuljahres und damit zum Zeitpunkt der ersten Befragungswelle eingeführt. Während Förderunterricht in den ersten beiden Schuljahren noch im Rahmen fest eingeteilter Fördergruppen im Anschluss an den regulären Unterricht stattgefunden hat, beginnt mit dem dritten Schuljahr zunehmend die Einbindung individueller Förderung in das Unterrichtsgeschehen. Hierfür wird insbesondere die offene Arbeitssituation im Werkstattunterricht genutzt, in der die Kinder sich selbstständig mit ihren aktuellen Aufgaben beschäftigen. Dabei ist eine zusätzliche Lehrkraft in den Werkstattunterricht eingebunden, die Kindern bei Problemen einzeln oder in kleinen Gruppen Unterstützung gibt. Für die Kinder bedeutet Förderung damit nicht mehr gleichzeitig die Separierung vom Klassenverband.

Die Grundschule K mit offenem Ganztagsangebot (Brandenburg)

An dieser Ganztagsgrundschule mit offenem Nachmittagsangebot wird Förderunterricht für SchülerInnen mit Schwächen in bestimmten Fächern angeboten. Der Förderunterricht umfasst hier die Wiederholung bzw. Erklärung von Unterrichtsstoff, Lese- und Rechtschreibtraining sowie das Angebot von Lernspielen. Kinder die den Förderunterricht besuchen, verlassen den Klassenverband während des Sport- oder Kunsterziehungsunterrichts.

Es handelt sich auch hier um eine beständige Gruppe, die den Förderunterricht kontinuierlich wöchentlich besucht. Längsschnittlich betrachtet zeigen sich an dieser Schule keine Veränderungen im Zeitraum zwischen den beiden Befragungswellen.

Die gebundene Ganztagschule O (Brandenburg)

An dieser brandenburgischen gebundenen Ganztagsgrundschule werden Maßnahmen mit Fördergruppencharakter durchgeführt, indem sowohl der Mathematik- als auch der Deutschunterricht einmal wöchentlich in Gruppen unterteilt werden. Zwei Klassen werden hier zusammengefasst, um auf der Grundlage leistungsbezogener Kriterien aus der Gesamtgruppe drei Gruppen zu bilden. Die Kriterien nach denen Gruppen gebildet werden, zeigt der folgende Textausschnitt aus einem Interview mit einer Lehrerin.

„Und wir haben zwei Klassen und da haben wir drei Gruppen. Eine Gruppe mit Lernschwierigkeiten, dann die eine Gruppe mit Konzentrationsschwierigkeiten und dann die andere Gruppe mit stabilen vorbildlichen Leistungen und die teilen wir“ (L-t2-O-BB/45-45).

Das heißt, es gibt an dieser Schule im Hinblick auf Förderunterricht keine vorübergehende Separierung einzelner Kinder aus dem Klassenverband, sondern eine Teilung der Klasse, mit welcher dann jedoch wiederum die offensichtliche Differenzierung in leistungsstarke und leistungsschwache Gruppen vorgenommen wird. Auch an dieser Schule sind zwischen den beiden Befragungswellen keine Veränderungen hinsichtlich der Organisation des Förderunterrichts zu beobachten.

Die Grundschule W mit offenem Ganztagsangebot (Thüringen)

An der offenen Ganztagsgrundschule W setzt sich das Angebot an zusätzlichem Förderunterricht außerhalb des regulären Unterrichtsgeschehens zum Zeitpunkt der ersten Befragungswelle noch aus dem so genannten Fördersport und einer Begabtenförderung im Fach Mathematik zusammen.

„Fördersport“ wird an dieser Schule einstündig von einer Sportlehrkraft mit Zusatzqualifikation durchgeführt. Das Angebot richtet sich insbesondere an Kinder, die in der Schule durch Lern- und Konzentrationsprobleme auffallen. Es handelt sich um ein fest organisiertes Angebot, das regelmäßig wöchentlich stattfindet und von bestimmten SchülerInnen kontinuierlich besucht wird.

Ein Angebot im Bereich Begabtenförderung wird im Fach Mathematik vorgehalten und richtet sich an SchülerInnen, die auf mathematischem Gebiet sehr gute Leistungen erbringen und für die zusätzlicher Förderbedarf im Sinne der Begabtenförderung gesehen wird. Diese Begabtenförderung wurde in der dritten Klasse zum Zeitpunkt der ersten Befragungswelle als regelmäßiges Angebot eingeführt. Es handelt sich auch hier um eine feste Gruppe bestimmter SchülerInnen, die sich einmal pro Woche zur Begabtenförderung zusammenfinden. Als Ziel dieser Begabtenförderung nennt die Lehrkraft das Bestreben, leistungsstärkere Kinder, die mehr leisten können, als der Unterricht ihnen abverlangt, weiter vorwärts zu bringen.

„Es ist also keiner jetzt dabei - B hat zwar in Mathematik die Eins, aber es ist jetzt keiner von ... dass wir dieses Jahr sagen können, wir haben jetzt Überflieger in

Mathe, das ist nicht dabei. Aber wir bieten es eben trotzdem mit an, um sie da auch ein bisschen noch vorwärts zu bringen, ganz einfach, ne?“ (L-t2-W-TH/191-191).

Während die Begabtenförderung im Fach Mathematik auch zum Zeitpunkt der zweiten Befragungswelle im 4. Schuljahr angeboten wird, gibt es mittlerweile kein Fördersport-Angebot mehr und auch keine weiteren Angebote zur Förderung bei Schwächen.

Die Grundschule Z mit offenem Ganztagsangebot (Nordrhein-Westfalen)

Förderunterricht wird an dieser offenen Ganztagschule von den Lehrkräften als „Lernstudio“ eingeführt bzw. bezeichnet.¹² Täglich finden morgens vor dem regulären Unterricht 30minütige Förderstunden zu einem bestimmten Fach oder Thema statt, wobei jede Grundschullehrkraft hier pro Woche eine Förderstunde übernimmt. Es handelt sich um kontinuierlichen Förderunterricht, der über ein Schuljahr regelmäßig einmal wöchentlich stattfindet und von einer fest angemeldeten Kindergruppe besucht wird. Im Vordergrund dieser Fördermaßnahmen steht hier der Ausgleich von Defiziten in unterschiedlichen schulischen Bereichen. An dieser Schule wird für jedes Kind ein Förderplan erstellt, aus dem die Lehrkraft den individuellen Förderbedarf des einzelnen Kindes ableitet. Wie die entsprechende Lehrkraft hier beschreibt, erhält auch der Förderkurslehrer einen Bogen, in welchem der Förderbedarf und die individuelle Situation des Kindes spezifiziert werden.

„Der Förderkurslehrer kriegt von den Klassenlehrern ein ... einen Bogen ausgefüllt, wo eben der Name des Kindes steht und der Förderbedarf und die Punkte wo es halt ganz schwierig ist und welche Ziele das Kind so erreichen sollte. Und daraufhin stimmen wir dann auch so ein bisschen unsere Förderkurse ab, allerdings haben wir auch immer ein grobes Thema“ (L-t2-Z-NW/74-74).

Hinsichtlich einer längsschnittlichen Betrachtung lässt sich auch zu dieser Schule festhalten, dass sich keine Veränderungen für den Zeitraum zwischen erster und zweiter Befragung erkennen lassen.

3.2 Einschätzung und Problemaspekte des Förderunterrichts

Nachdem im Vorfeld das zusätzliche Förderangebot an den unterschiedlichen Ganztagschulen des Samples vorgestellt wurde, geht es nun darum, die Perspektiven der befragten Akteursgruppen zum Thema Förderunterricht zu kontrastieren. Radisch, Klieme und Bos bemerken mit Verweis auf die IGLU-Haupterhebung, dass die „[...] spezifische Förderung sowohl leistungsschwacher als auch besonders leistungsstarker Schülerinnen und Schüler“ [...] ein grundlegendes Anliegen der untersuchten Ganztagschulen sei (Radisch et al. 2006, S. 42). Ganz in diesem Sinne präsentieren sich

¹² Es wird im folgenden Abschnitt noch verdeutlicht werden, wie Kinder in diesem Angebot trotz der Einführung einer neuen Terminologie (Lernstudio) nach wie vor Fördergruppencharakter sehen.

auch die befragten Lehrkräfte unseres Samples als Durchführende unterschiedlicher Förderangebote für leistungsschwache und -starke SchülerInnen. Es erweist sich im Rahmen dieser Untersuchung allerdings als besonders interessant, das Thema „Förderunterricht“ multiperspektivisch zu betrachten. Die Einbeziehung der Eltern- und Kinderperspektiven wird zeigen, dass diese beiden Akteursgruppen das schulische Förderverständnis *nicht* uneingeschränkt teilen und vor allem den Förderunterricht für leistungsschwache Kinder als äußerst problematisch erleben.

Im Hinblick auf die elterlichen Bildungsaspirationen zeigt sich, dass insbesondere Eltern, die sich frühzeitig mit der bevorstehenden Schulwahl für ihr Kind auseinandersetzen und eine konkrete Vorstellung davon haben, was sie von einer weiterführenden Schule erwarten, ein reges Interesse an schulinternen Förderangeboten zeigen. Bei dieser Elterngruppe fällt auf, dass die Qualität der Grundschule frühzeitig immer auch danach bewertet wird, wie dort die Begabungen des Kindes gefördert werden und welche Angebote eine Schule in diesem Bereich vorhält. Für eine Reihe von Eltern scheint dabei das Angebot an eindeutig als Förderung definierten Lernsettings ein Maßstab zu sein, an dem sich die schulinternen Möglichkeiten zur Förderung kindlicher Begabung erkennen lassen. Welche Entfaltungsmöglichkeiten der schulische Alltag für ihr Kind verspricht, schätzen diese Eltern im Fokussieren des schulinternen, konkret als Fördermaßnahme angebenen, Angebots ein. Dies zeigt z.B. der folgende Textauschnitt aus dem Gespräch mit einer Mutter, die insbesondere dem Angebot einer Englischförderung besondere Attraktivität beimisst und sich dieses Angebot an der Schule ihres Sohnes wünschen würde.

„Man hat ja hier nicht das Recht, sich die Schule auszusuchen, sondern es geht nach Einzugsgebieten. Ich hatte eine andere Schule für mein Kind gefunden, mit einer Englischförderung ab der ersten Klasse. Da durfte er aber nicht hingehen, weil das Einzugsgebiet hier oben ist. Und, ein bisschen fehlt mir schon.“ (E-t1-W-TH/82-82).

Was sich darin zusätzlich zeigt ist, dass solche Angebote mit besonderem Fördercharakter für Eltern mitunter im Hinblick auf die Präferenz für eine konkrete Schule ausschlaggebend werden.

Wenngleich eine Reihe von Eltern ihre Kinder auch schulexterne Förderangebote, wie z.B. musische Förderangebote oder fächerspezifische Nachhilfe besuchen lassen, so wünscht der Großteil der in dieser Akteursgruppe Befragten ein ausreichend differenziert gestaltetes Förderangebot im Rahmen des ganztägigen Schulalltags. Dabei wird man auf unterschiedliche Argumentationsmuster aufmerksam. Während Eltern zum Teil auf den zeitlichen Aspekt hinweisen und sich aufgrund der eigenen Berufstätigkeit sowie der ganztägig organisierten Schulform nicht in der Lage sehen, schulexterne Fördermöglichkeiten aufzusuchen, rücken andere Eltern wiederum den sozialen Aspekt in den Vordergrund und betrachten die regelmäßige frühzeitige Verabschiedung des Kindes aus dem Ganztag als unvorteilhaft im Hinblick auf dessen soziale Einbindung in den Schulverband. Aus Elternsicht wird hier einerseits der Anspruch sichtbar, dem Kind zusätzliche Förderung zugute kommen zu lassen. Andererseits sollte dies aus der Perspektive einiger Eltern nicht unter der Bedingung, das Kind dafür regelmäßig aus dem sozialen Bezugsrahmen Schule herausreißen zu müssen, stattfinden. Der

Anspruch dieser Elterngruppe, zusätzliche Fördermaßnahmen vorzufinden, richtet sich gezielt an die Gestaltung des Ganztagsprogramms.

„Es bringt einem Kind sicherlich auch nichts, wenn ich den dreimal in der Woche noch in andere Vereine schleppe. Ich könnte ihn jetzt da in Mathe anmelden, in Englisch, im Schachspielen und sonst was. Aber er ist dann immer aus dem Schulverband rausgerissen. Soziale Bindung hat er ja auch hier. Zu den Lehrern, zu den Erziehern, die kennt er. Und das ist mir eigentlich auch wichtig“ (E-t1-W-TH/145-145).

Nicht alle Eltern zeigen allerdings denselben Anspruch. Einen anderen Stellenwert gewinnt zusätzlicher Förderunterricht mitunter bei Eltern, die den Schritt der Schulwahl im Zusammenhang mit der aktuellen Befindlichkeit bzw. dem Entwicklungsstand des Kindes reflektieren und trotz positiver Einschätzung der Schulleistungen den Wechsel auf das Gymnasium abwägend oder mit Zögern betrachten. So begrüßt eine Mutter zwar einerseits das Angebot der Begabtenförderung im Fach Mathematik im Sinne einer Option, setzt dabei allerdings weder ein konkretes Angebotsspektrum, noch die Teilnahme ihrer Tochter voraus. Diese Mutter stellt nicht die Bildungschancen ihrer Tochter in den Vordergrund, sondern den Aspekt der Freude am Lernen.

„Nein, im Moment nicht. Nein. Ja. Nein, also wenn so was möglich ist und sie Interesse dafür hat - das lasse ich eigentlich immer mein Kind selber entscheiden, mitentscheiden will ich mal sagen ... denn sie muss es ja auch machen Und sie muss Lust dazu haben und sagen: „Nicht, hier Mama, ich will jetzt nicht mehr!“ Sondern wirklich: „Okay, das finde ich in Ordnung. Ich habe Spaß dabei“ (E-t1-W-TH/40-40)

In einem ganz anderen Licht erscheint zusätzlicher, unterrichtsexterner Förderunterricht im Hinblick auf die Förderung bei schulischen Defiziten. Hier gewinnt zusätzlicher Förderunterricht, zunächst aus Elternperspektive betrachtet, mitunter einen außerordentlich problematischen Charakter für das betroffene Kind. In den Vordergrund rückt die elterliche Wahrnehmung der Stigmatisierung des Kindes innerhalb seines alltäglichen sozialen Bezugsfelds Schule. Eine Mutter berichtet, wie ihr Sohn unter der Bedingung, den Klassenverband verlassen zu müssen, um die Förderstunde zu besuchen, leidet und sich dadurch im Verhältnis zu seinem sozialen Umfeld des Klassenverbandes als abgewertet erlebt.

„Die Kinder werden aus der Klasse raus genommen und gehen dann mal zu einem Lehrer. Das finden die Kinder aber nicht toll. Weil er sagt: "Ich werde da sowieso ...", ich sage mal mit meinen Worten: "Na, ich bin da der Behinderte und ich muss da zum Förderunterricht“ (E-t1-O-BB/195-195).

Dabei wird hier unter anderem auch der Wunsch des Kindes, sich nicht durch einen Sonderbedarf an Unterstützung von den MitschülerInnen im Klassenverband unterscheiden zu müssen, aufgegriffen und thematisiert. Eine Teilnahme an der Fördergruppe bedeutet aus dieser Perspektive, anders sein zu müssen als die anderen Kinder und wird im Zusammenhang mit einer problematischen Sonderstellung in der Klassengemeinschaft gesehen.

„Ich möchte so sein wie alle Kinder, ich möchte da nicht mehr bin. Ich brauch das nicht.“ So. Er möchte das nicht“ (E-t1-O-BB/197-197).

Der Förderunterricht wird aus der Sicht dieser Mutter nicht als gewinnbrin-

gend bzw. förderlich für das eigene Kind erlebt, sondern vielmehr als Auslöser für die leidvolle Erfahrung des Kindes gesehen, sich im Klassenverband, im Vergleich mit den MitschülerInnen als minderwertig wahrzunehmen.

Das Gespräch mit einer Mutter zeigt im Hinblick auf die Unzufriedenheit mit Förderangeboten, die mit der Separierung vom Klassenverband einhergehen, schließlich eine Haltung, aus der heraus eine Fördermaßnahme, trotz der Wahrnehmung eines Unterstützungsbedarfs, lieber beendet wird. Wie das Gespräch mit einer weiteren Mutter verdeutlicht, stellt diese Wahrnehmung eines hohen Stigmatisierungspotenzials, das diese Art von Förderunterricht für das Kind problematisch werden lässt, Eltern oftmals vor die Entscheidungsfrage, ob der Besuch des Förderunterrichts unter diesen Bedingungen beibehalten werden soll oder ob trotz Förderbedarfs auf das Angebot zu verzichten ist. Die Interviews mit Eltern zeigen, dass diese sich hier nicht selten in einem Zwiespalt erleben. Eltern sehen für ihr Kind zwar mitunter dringenden Förder- bzw. Unterstützungsbedarf, wollen ihr Kind jedoch nicht dem Stigmatisierungserlebnis im Klassenverband aussetzen. Wie der folgende Interviewausschnitt zeigt, bevorzugen es Eltern unter diesen Bedingungen unter Umständen, auf die grundsätzlich für nötig erachtete Förderung zu verzichten.

„Wir haben dann gesagt: "Wir möchten es nicht mehr, es ist nicht mehr nötig." Na klar, eigentlich ist es schon nötig gewesen, aber in der Art und Weise wollten wir es nicht, weil wir das pädagogisch nicht so klug fanden. Und die Lehrer, die denken dann vielleicht immer: "Ja die Eltern, was die sich einbilden, die wollen das nicht und das Kind hat es eigentlich nötig." Aber das ist ja auch immer die Art und Weise, wie sie es sagen, ne? Auf welche Art es stattfindet“ (E-t1-O-BB/217-217).

So wie einerseits zwar sehr wohl Förderbedarf für das Kind gesehen wird, wollen die Eltern hier die Bedingung, dass das Kind offensichtlich als Förderkind aus dem Klassenverband herausgenommen wird, nicht mehr in Kauf nehmen. Was der Verweis auf den Verzicht auf Förderung unter ungünstigen, mit Stigmatisierungspotenzial behafteten Bedingungen im Zusammenhang mit der Wahrnehmung grundsätzlichen Förderbedarfs letztlich zeigt, ist die Forderung nach einer Neuorganisation des Förderkonzepts im Schulalltag. Aus dieser Elternsicht ist es immer auch entscheidend, *wie* Förderung im schulischen Alltag umgesetzt wird. Sichtbar wird damit auch der elterliche Anspruch, Förderung so zu gestalten bzw. umzusetzen, dass das Kind davon profitieren kann, ohne durch ein organisatorisches Sichtbarmachen von Schwächen im Klassenverband in eine kritische Sonderstellung hineinzugeraten.

Wenngleich Lehrpersonen, wie im Anschluss gezeigt werden wird, im Hinblick auf Förderunterricht kaum eine Problematik in der Separierung einzelner Kinder vom Klassenverband sehen, so lässt sich seitens der Lehrkräfte dennoch auch das Bestreben erkennen, Förderaktivitäten zunehmend in den Unterricht zu integrieren. Lehrkräfte, die Förderunterricht als unterrichtsexterne Maßnahme anbieten, sehen für die Kinder durchaus einen Vorteil in der Möglichkeit, Förderung in den alltäglichen Unterricht zu integrieren.

„Schöner ist es natürlich, wenn sie das innerhalb des Klassenverbandes haben“ (L-t2-A-TH/98-98).

Wie allerdings die obige Darstellung des zusätzlichen Förderangebots an den Schulen des Samples zeigt, wird ein Verzicht auf unterrichtsexterne Unterstützungsmaßnahmen mit Fördergruppencharakter konzeptionell in der Praxis erst an einer der sechs Ganzttagsschulen, zugunsten einer Integration von Förderaktivitäten, in den Unterricht umgesetzt.

Bevor die LehrerInnenperspektive näher erläutert wird, ist im Anschluss an die elterliche Wahrnehmung des Stigmatisierungspotenzials hinsichtlich unterrichtsexterner Fördergruppen die entsprechende Sichtweise der Kinder selbst interessant. Wie mit der elterlichen Perspektive bereits angedeutet, steht eine Reihe von Kindern dem Besuch einer Fördergruppe zum Ausgleich von Defiziten mit einer abwehrenden Haltung gegenüber. In Gesprächen mit den Kindern wird man darauf aufmerksam, wie diese eine Teilnahme am Förderunterricht oftmals mit der Wahrscheinlichkeit verbinden, Mängelzuschreibungen auf sich zu ziehen. Den Förderunterricht besuchen zu müssen, erleben Kinder beispielsweise als eine offensichtliche Bestätigung, im Hinblick auf schulische Leistungsanforderungen nicht gut genug zu sein. Aus dieser Perspektive ist es nachvollziehbar, wie der Besuch einer Fördergruppe von den Kindern letztendlich als vermeidungswürdig betrachtet wird.

„Nee, Nachhilfe, das ist ja nur, wenn man nicht gut genug dafür ist. Und da will ich auch gar nicht hingehen“ (K-t1-O-BB/177-177).

Als entscheidendes Moment erscheint in den Schilderungen der Kinder insbesondere der Aspekt des Sichtbarwerdens von Leistungsschwächen. Dieser Aspekt gewinnt zusätzlich an Gewicht, sobald man die Selbstbeschreibungen der Kinder daraufhin überprüft, wie diese sich selbst in Relation zu ihren MitschülerInnen sozial verorten. Es zeigt sich grundsätzlich, dass die soziale Position im Klassenverband für Kinder immer wieder ein zentrales Thema zu sein scheint. Worauf man gleichzeitig aufmerksam wird ist, wie es in hohem Maße immer wieder auch Leistungskriterien sind, die im Hinblick auf die soziale Verortung im Klassenverband eine Rolle spielen. Argumentationen über die Notwendigkeit bzw. Vermeidungswürdigkeit, Förderunterricht zu besuchen, zeigen hier unter anderem, wie die Bestimmung der eigenen Position innerhalb der Klasse über den Vergleich der eigenen Person mit den MitschülerInnen vorgenommen wird. Wie der folgende Interviewausschnitt vorführt, wird die Unterscheidung besser/schlechter hier nicht selten als Zurechnungsschema herangezogen.

„Das ist ganz komisch, wieso eigentlich? Der S ist zwar hmhmhm, aber ich und K, wir sind eigentlich gar nicht mal so schlecht. Wieso muss ich unbedingt da hingehen? Ich bin fast ... ich bin der Drittbeste aus unserer Klasse“ (K-t1-O-BB/73-73).

Insbesondere in diesem Zusammenhang wird der Besuch einer Fördergruppe von Kindern mit schulischen Problemen als problematisch erlebt, indem damit Leistungsschwäche nicht lediglich sichtbar gemacht wird bzw. Defizite offen über die Zugehörigkeit zu einer Fördergruppe zurechenbar werden, sondern sich aus Kinderperspektive darüber hinaus immer auch Konsequenzen für die eigene soziale Stellung im Klassenverband ergeben.

Zieht man schließlich vergleichend die Interviews mit Lehrpersonen heran, so zeigt sich, dass diese zwar durchaus eine Abneigung der SchülerInnen wahrnehmen, wenn es um den Besuch von Fördergruppen geht. Was sich allerdings ebenfalls feststellen lässt ist, dass Lehrkräfte hier die Stigmatisierungsproblematik, wie sie von Kindern erlebt und von Eltern wahrgenommen wird, im Bezug auf die Teilnahme an Fördergruppen nicht sehen. Lehrpersonen deuten die Abneigung einzelner Kinder, den Förderunterricht zu besuchen, in keinem Fall als kindlichen Versuch, Stigmatisierung zu vermeiden und bekommen die durch Eltern und Kinder geschilderte Sorge, in eine soziale Sonderstellung zu geraten, gar nicht in den Blick.

Lehrpersonen deuten wahrgenommene kindliche Abwehrversuche im Hinblick auf den Besuch einer Fördergruppe auf andere Weise. Dabei können zwei argumentative Erklärungstendenzen, die zum einen auf dem Verweis auf Irrationalität und zum anderen auf der Zurechnung mangelnder Motivation basieren, unterschieden werden.

Mit Blick auf das erst genannte Deutungsmuster zeigt sich, wie die Möglichkeit, dass ein Kind das Verlassen des Klassenverbandes als problematisch empfinden könnte, mit dem Verweis auf die Unnötigkeit bzw. Irrationalität dieser Besorgnis relativiert wird. Es mag ein Kind zwar belasten, wobei von Lehrkräften beispielsweise davon ausgegangen wird, dass die Atmosphäre im Unterricht von einer Qualität sei, die solche Sorgen der Kinder unnötig mache.

„Für das Kind mag es ein Problem sein, ja. Ab und an, aber ... Es ist eigentlich eine Atmosphäre, wo man das ganz gut eigentlich kann“ (L-t2-B-BY/67-67).

Eine zweite Tendenz zeigt sich in der Interpretation kindlicher Abwehrhaltungen im Sinne der Motivierungsbedürftigkeit bzw. eines Mangels an Motivation. Im Falle der Äußerung von Unmut oder Abneigung fehlt dem Kind in dieser Erklärungsvariante die Lust am Förderunterricht und der Vermeidungsversuch wird als ein reines Motivationsproblem aufgefasst. Lehrpersonen messen hier beispielsweise der zeitlichen Bedingung, dass der Förderunterricht zur Mittagszeit stattfindet, während alle anderen Kinder im Ganztag die Spielzeit wahrnehmen, eine Abwehr auslösende Bedeutung bei.

„Es gibt auch immer mittags mal die Diskussion: "Oah, warum muss ich jetzt zur Förderung, ich habe heute keine Lust." Und dann sage ich eben so spaßhaft: "Na, weil du mich eben gerne siehst" und so was“ (L-t2-A-TH/178-178).

Die Möglichkeit, dass hinter dem Abwehrverhalten einzelner Kinder etwas anderes als Unwillen oder Motivationsmangel stecken könnte, bleibt aus der LehrerInnenperspektive ausgeklammert. Lediglich das oben eingebrachte Beispiel zeigt, wie eine Lehrperson zwar die Möglichkeit anerkennt, dass das förderkursbedingte Verlassen des Klassenverbandes für das einzelne Kind als Problem wahrgenommen werden könnte, wie sie diese Möglichkeit jedoch unmittelbar als unberechtigte Sorge relativiert. Einen nachhaltigen Einfluss auf das Wohlbefinden des einzelnen Kindes innerhalb des Klassenverbandes sehen die befragten Lehrkräfte im Zusammenhang mit dieser Art von Förderunterricht nicht oder allenfalls rudimentär im Sinne einer unnötigen Besorgnis. Zu dieser Inkongruenz in den Perspektiven unterschiedlicher Akteursgruppen lässt sich festhalten, dass das Lehrpersonal im Hinblick auf eine unterrichtsexterne Organisation des Förderunterrichts einen

Effekt ausblendet, der für Eltern und Kinder eine entscheidende Besorgnis darstellt und außerordentlich problematisch wahrgenommen wird – die Stigmatisierung des Kindes in seinem Bezugsrahmen Klassengemeinschaft. Wenngleich Lehrpersonen sich vereinzelt für die volle Verlagerung der Förderaktivität in den Unterricht aussprechen, so anerkennen oder sehen sie nicht gleichermaßen die soziale Problematik, die Kinder und Eltern unter Umständen dazu bewegt, trotz eines wahrgenommenen Unterstützungsbedarfs letztendlich auf Förderunterricht zu verzichten, nur um Stigmatisierungserlebnisse im Klassenverband zu vermeiden.

Zusammenfassend lässt sich unter diesem Punkt also festhalten, dass SchülerInnen im Hinblick auf Förderunterricht mit klassenverbandsexternem Fördergruppencharakter, oftmals unter dem Erleben von Stigmatisierungseffekten leiden, was aber von LehrerInnen nicht wahrgenommen wird. Wenngleich Lehrkräfte eine Abwehrhaltung der SchülerInnen im Hinblick auf den Besuch des Förderunterrichts bemerken, so deuten sie diese in keinem Fall als den kindlichen Versuch, einer mit Stigmatisierung behafteten Situation zu entgehen. Wie deutlich wurde, erleben betroffene Kinder den Förderunterricht, sobald er mit der Separierung vom Klassenverband einhergeht, als eine Bedingung im Sinne einer Sonderstellung. Des Weiteren konnte gezeigt werden, dass insbesondere Eltern beobachten, wie ihr Kind unter dem Besuch des Förderunterrichts leidet und sich im Vergleich zu den KlassenkameradInnen als minderwertig erlebt. Im Hinblick auf die Sichtweise der Kinder wurde deutlich, dass die soziale Position im Klassenverband hier einen zentralen Stellenwert einnimmt und wie Kinder sich im Vergleich mit den MitschülerInnen verorten. Dabei wurde das Stigmatisierungspotenzial einer Separierung vom Klassenverband zum Zweck der Förderung besonders offensichtlich und es wurde nachvollziehbar, weshalb Kinder sehr häufig sensibel auf solche Fördermaßnahmen reagieren. Als Konsequenz wurde sichtbar, wie Eltern unter der Bedingung einer Separierung des Kindes vom Klassenverband schließlich, trotz der Wahrnehmung dringenden Förderbedarfs, lieber auf Förderunterricht verzichten, um das Kind nicht der Gefahr von Stigmatisierung auszusetzen. Worauf diese kritischen Wahrnehmungen zur Teilnahme an klassenverbandsexternen Fördermaßnahmen letztendlich verweisen, ist ein dringender Umstrukturierungsbedarf im Hinblick auf Förderbedingungen. Die Schilderungen, wie Kinder sich durch klassenverbandsexternen Förderunterricht in einer problematischen Sonderstellung erleben, verweisen auf die Erfordernis, Bedingungen so zu gestalten, dass individuelle Förderung ohne die Separierung einzelner Kinder aus dem Klassenverband, umgesetzt werden kann. In diesem Zusammenhang wird wiederum die Umsetzung individueller Förderung im Rahmen des Unterrichts interessant, wie sie unter Punkt 2.4. bereits erläutert wurde.

4 Interessen- und Freizeitangebote im Ganzttag

4.1 Das freie Angebot an den Schulen des Samples

Die gebundene Ganztagschule A (Thüringen)

Ähnlich den verpflichtenden Übungs- und Fördereinheiten sind auch die freiwilligen Angebote zum Teil in die Mittagsbetreuung (12.00 Uhr bis 13.30 Uhr) in Form von Kreativangeboten integriert, meist sind aber Arbeitsgemeinschaften oder offene Angebote freier Träger für die Tage Montag und Freitag vorgesehen, an denen der gebundene Ganzttag bereits um 13.30 Uhr endet. Die Konzeption und Koordination der freien Angebote fällt in den Zuständigkeitsbereich der Betreuungsfachkräfte, die zu diesem Zweck oft eine freizeitpädagogische Zusatzausbildung absolviert haben:

„Erstens Mal hat eigentlich jeder Erzieher von uns eine zweifache Ausbildung, das heißt, der eine ist im musischen Bereich tätig, hat also auch eine Ausbildung gemacht mit Lehrbefähigung wie zum Beispiel ich, ich habe eben in Kunst und in Sport meine Ausbildung. Und von daher kann man auch ganz gezielt die Erzieher in diesen Bereichen mit einbinden, zum Beispiel die Kollegin mit ihrer musischen Ausbildung, die hat – weil sie das auch liebt – diese Theatergruppe hier mit an der Schule aufgebaut.“ (B-t1-A-TH/15-15).

Sport- und Bewegungsförderung spielen im vielfältigen Angebotskonzept der Schule eine wichtige Rolle. Ebenso gibt es einen Computerkurs, eine Schach-AG und verschiedene musisch-künstlerische Angebote, die bei Kindern beliebt sind und von den Eltern als Bereicherung des schulischen Alltags gesehen sowie auch als Entlastung empfunden werden. Das Spektrum an Freizeitangeboten wird von den befragten Akteuren durchweg positiv beurteilt.

Zum Zeitpunkt der zweiten Befragungswelle befindet sich diese Ganztagschule im Umbau, so dass Angebote wie Kochen und Backen aufgrund der Umbaumaßnahmen, welche die Schulküche einschließen, ausfallen müssen. Für die Zeit nach dem Umbau ist mit der Optimierung erforderlicher Räumlichkeiten eine Anreicherung des freizeitbezogenen Angebotes vorgesehen.

Die Grundschule B mit offenem Ganztagsangebot (Bayern)

Der Hort stellt Freizeitangebote in den Bereichen Basteln/Werken, Musik, Theater sowie Spiel und Sport bereit. Davon basieren einige Angebote auf Kooperationsvereinbarungen mit der Schule, die z.B. ihre Turnhalle und andere Zweckräume auch in den Ferien zur Verfügung stellt, andere auf Vereinbarungen mit der örtlichen Kirchengemeinde (z.B. Bereitstellung von Theaterrequisiten). Diese Vereinbarungskultur wird komplettiert durch vermittelnde Kontakte des Hortes zu Vereinen und der Organisation von gemeinsamen Veranstaltungen und Festen mit Kindern, Eltern und LehrerInnen. Die Befragten zeigen sich mit diesem Angebotssegment überwie-

gend zufrieden, wobei eine Mutter besonders die flexibel vereinbarten Abholzeiten lobend hervorhebt.

Mit dem Umzug in den Hort-Neubau, der unmittelbar an die Grundschule angegliedert ist, hat sich die Angebotssituation zwischen der ersten und der zweiten Befragungswelle verändert. Die Angebotspalette im kreativen Bereich hat sich mit der Ausstattung der neuen Bastel-, Werk- und Nähräumlichkeiten erweitert. Seit dem 4. Schuljahr initiierte die Hortleitung eine Jungengruppe für die älteren Jungen im Hort. Diese Gruppe, die sich einmal wöchentlich zu gemeinsamen Aktivitäten zusammenfindet, wurde mit der Beobachtung fortdauernder Konfliktsituationen unter den älteren Jungen ins Leben gerufen.

Die Grundschule K mit offenem Ganztagsangebot (Brandenburg)

Das von Individualisierung, Integration und Chancengleichheit geleitete Reformkonzept dieser Schule beinhaltet den Anspruch eines erweiterten Bildungsangebots über die traditionellen Pflichtfächer hinaus und sieht dabei ein vielfältiges freies Angebot vor, und zwar in den Bereichen

- Sport (z.B. Tischtennis, Judo, Turnen, Volteigieren, Badminton)
- kreatives Gestalten (z.B. Hauswirtschaft/Handarbeit, Feuerwehr, Computermäuse, Skulpturenbau, Basteln)
- Kunst und Musik (z.B. Tanzmäuse, Theater, Flöte, Klavier, Keyboard, Musikschule)
- Umweltbildung (z.B. Ökoranger, kleine Gärtner, ökologische Nachhaltigkeit, Wunder Natur)

Ein Teil der Angebote wird von Fachkräften der Schule vorgehalten, für andere, oft mit Kosten verbundene Angebote werden örtliche Vereine oder freie Anbieter einbezogen. Mit den Angeboten der Schule konkurrieren in der Region auch organisierte Freizeitangebote von Fußballclubs, Reitvereinen, der Feuerwehr oder von kirchlichen Organisationen, die von den Kindern der Schule alternativ oder zusätzlich genutzt werden.

Die bevorstehende Integration des nahe gelegenen Hortes könnte das schulische Freizeitangebot weiter verbessern. Die Bewertung der Angebotsgüte und -vielfalt fällt von Eltern- und Kinderseite her gemischt, aber überwiegend positiv aus; allerdings bewertet eine Mutter die Qualität kommerzieller Freizeitangebote höher als jene der schulischen Angebote, wobei erstere aber nicht für alle bezahlbar seien. Eine befragte Hortbetreuerin merkt zum Zeitpunkt der zweiten Befragungswelle an, dass die schulischen Angebote durch die Kinder nicht ausreichend genutzt werden. Aus Sicht der Hortkraft fällt die Nutzung dieser Angebote durch die Kinder nicht zufrieden stellend aus. Zugleich sieht diese Hortbetreuerin zum Zeitpunkt der zweiten Befragungswelle eine Optimierung der personellen Ressourcen und schätzt die Möglichkeiten im Hinblick auf die Durchführung von Aktivitäten mit drei Hortkräften gegenwärtig positiver ein.

Die gebundene Ganztagschule O (Brandenburg)

Der Leitgedanke einer attraktiven Schulgestaltung wird in der Gestaltung des freien Förderprogramms verfolgt. In einem Markt von sportlichen, musisch-künstlerischen oder handwerklich kreativen Angeboten haben Kinder

eine verhältnismäßig große Auswahl bei der Zusammenstellung eines individuell bedarfsgerechten Programms. Das Bemühen der Schule richtet sich zudem auf die Gestaltung attraktiver Arbeitsgemeinschaften. Dazu gehören im sportlichen Bereich eine Radsportgruppe und im kulturellen Bereich die Gruppe „Schwarzlichttheater“, die anlässlich von Schulfeiern auch öffentlich auftritt.

Das Freizeitprogramm wird von den Akteuren überwiegend positiv beurteilt, wobei es einige logistische Probleme in puncto Organisation von Alternativen für die SchülerInnen beim punktuellen Ausfall eines Angebots zu geben scheint (Schwarzlichttheater).

Im Hinblick auf die Angebotspalette hat sich an dieser Schule zwischen der ersten und der zweiten Befragungswelle nichts verändert. Was jedoch in der zweiten Befragungswelle von Eltern kritisiert wird, ist die zeitliche Überschneidung des Schulchors mit der Hausaufgabenstunde. Hier wird zum Teil ein organisatorisches Defizit gesehen, das interessierte Kinder daran hindert, auch im 4. Schuljahr weiterhin den Chor zu besuchen.

Die Grundschule W mit offenem Ganztagsangebot (Thüringen)

Neben den oben erwähnten lernorientierten Kursen und Arbeitsgemeinschaften veranstalten Schule und Hort auf dem Gebiet der organisierten Freizeitaktivitäten im Vergleich zu den anderen in die Untersuchung einbezogenen Schulen, selbst relativ wenig. Einige sportliche Angebote sind aus einer Kooperation mit Sportvereinen (Judo, Fußball, Leichtathletik) oder einer Tanzschule entstanden, die aber nicht kostenfrei sind, was unerwünschte sozial-selektive Folgen zeitigen kann. Kinder und Eltern sind im Hinblick auf Freizeitangebote weitgehend auf den freien – und damit in der Regel ebenfalls kostenpflichtigen – Markt in H-Stadt angewiesen. Im Hort selbst bemühen sich die ErzieherInnen im Rahmen ihrer Möglichkeiten darum, den Spiel- und Beschäftigungswünschen der Kinder nachzukommen, in dem diese z.B. an einem „Spielzeugtag“ ihre Lieblingssachen von zu Hause mitbringen dürfen. Insgesamt sind aus Sicht der Kinder zu wenig Spielgeräte und -möglichkeiten im Hort vorhanden. Für den Zeitraum zwischen der ersten und der zweiten Befragungswelle zeigen sich an dieser Schule keine Veränderungen des Angebotes an schulintern organisierten Freizeitaktivitäten.

Die Grundschule Z mit offenem Ganztagsangebot (Nordrhein-Westfalen)

Abweichend von den anderen Schulen unterliegen die Förderangebote an dieser Gemeinschaftsgrundschule weniger dem Prinzip der freien Wahl, sondern sind im Rahmen des übergeordneten Förderkonzepts Bestandteil eines festen Kurssystems, zu dem u. a. Sport, Tanzen, Musik und Theater gehören. Jede der drei Ganztagsgruppen macht an verschiedenen Tagen (in der Zeit von 14.30 Uhr bis 16.00 Uhr) abwechselnd einen anderen Kurs, so dass im Prinzip alle Kinder an unterschiedlichen Themenangeboten beteiligt sind.

„Die [Angebotsstruktur] ist bei uns komplett verbindlich. Da gibt es auch kein ... Also es gibt drei Gruppen, rote, grüne, blaue und der Stundenplan ist festgelegt für diese Gruppen. Also jede Gruppe hat einmal Kochen, jede Gruppe hat einmal

schwimmen, jede Gruppe hat einmal Sport. Die haben also alle das Gleiche. Und einmal Gruppentag und an diesem Gruppentag da werden dann wird da gesungen. Dann haben einige Musical und die anderen haben dann Basteln und Kunst und so. Ist festgelegt“ (L-t2-Z-NW/98-98).

Freie Förderung an der Schule wird somit nicht als Angebotspalette für unterschiedliche Interessen verstanden, ist auch nicht vernetzt mit Angeboten von freien Trägern und Vereinen, sondern folgt dem Gedanken einer schulnahen Förderung, die bewusst mit den Unterrichtszielen verknüpft ist.

Das oben erwähnte Musical wird vor allem als Angebot für Kinder mit Migrationshintergrund empfohlen. Die sprachliche Förderung für Kinder mit Migrationshintergrund wird hier gezielt in das Gesangs- bzw. Musicalangebot integriert.

Nachdem das freie Angebot der sechs untersuchten Ganzttagsschulen nun inhaltlich vorgestellt wurde, gilt es nun wiederum, die Aufmerksamkeit auf die Akteursperspektiven zu richten. Mit Blick auf das Thema „individuelle Förderung“ erscheint dabei insbesondere die Frage als interessant, *ob* und *welche* Akteursgruppen Förderaspekte in Freizeitangeboten wahrnehmen und vor allem, *welche* Förderkomponenten von den unterschiedlichen Akteursgruppen gesehen werden.

4.2 Förderaspekte in freien Angeboten

Im Hinblick auf freizeitorientierte Angebote im Rahmen des Ganztagsprogramms zeigt sich, dass die unterschiedlichen befragten Akteursgruppen in solchen Angeboten nicht ausschließlich Qualitäten wie ‚Spaß haben‘ sowie eine Möglichkeit zum Entspannen oder zur Pflege eines Hobbys sehen. Aus den unterschiedlichen Perspektiven geht vielmehr sehr deutlich hervor, dass die Akteure in den gebotenen bzw. besuchten Freizeitaktivitäten zu einem beachtlichen Teil immer auch Komponenten individueller Förderung in diversen Lernbereichen wahrnehmen. Häufig werden hier vor allem die spielerische Förderung im kognitiven und leistungsbezogenen Bereich, sowie das soziale Lernen im Rahmen gemeinsamer Sport- und Freizeitaktivitäten betont. Darüber hinaus bieten die im Ganzttag angebotenen Freizeitaktivitäten aus Sicht der Akteure eine Möglichkeit der Aneignung verschiedenster Schlüsselqualifikationen in kommunikativer, motorischer, sowie in allgemein alltagspraktischer Hinsicht. Wie die nachfolgenden Darstellungen des ausgewerteten Materials zeigen, stellen Lehrkräfte, Betreuungskräfte, Eltern und Kinder hier ganz offensichtlich unterschiedliche Komponenten von Förderung im Rahmen der Freizeitaktivitäten in den Vordergrund.

Was sich in den Interviewgesprächen mit Lehrkräften zeigt, ist ein Fokus auf primär kognitive bzw. leistungsbezogene sowie auch motorische Förderaspekte, die in freien Angeboten zusätzlich, über den Freizeit- und Hobbycharakter hinaus, als Effekte pädagogischer Arbeit wahrgenommen werden. So betonen LehrerInnen vor allem den Effekt spielerischer Förderung kognitiver Fähigkeiten bei den Kindern. Ein Beispiel aus dem Gespräch mit einer Lehrkraft veranschaulicht hier, wie die Teilnahme am freien Angebot „Theatergruppe“ nicht ausschließlich im Sinne einer Freizeitaktivität gesehen wird, die Kindern Freude bereitet. Die befragte Lehrkraft begegnet die-

sem Angebot vielmehr deshalb mit besonderer Wertschätzung, weil sie im Theaterspielen immer auch optimale Bedingungen im Hinblick auf die sprachliche Förderung, insbesondere – aber nicht ausschließlich – für Kinder mit Migrationshintergrund, sieht.

„Es wird ja dort auch Sprache trainiert. Was auch ganz wichtig ist, bei dem Gemisch, was wir hier haben. Das ist z.B. eine Sache! Auch sich überhaupt auszudrücken. Die Kinder sprechen ja nur noch in Bruchstücken. Die Sätze sind: "hol mir das da, mal", ja? Die können überhaupt nicht mehr beschreiben, was sie haben möchten.“ (L-t1-Z-NW/26-26).

LehrerInnen fokussieren hier insgesamt vorwiegend kognitive und leistungsbezogene Lernmöglichkeiten als zusätzliche Effekte einer Teilnahme an Freizeitangeboten. Vor allem bekommen LehrerInnen hier verstärkt auch Förderaspekte im Hinblick auf die Entwicklung von Ausdauer und Konzentrationsvermögen in den Blick. So sehen Lehrkräfte in der intensiven Hinwendung zu einer Freizeitaktivität oftmals auch eine Möglichkeit für das Kind, Ausdauer zu entwickeln und das eigene Konzentrationsvermögen zu trainieren. Eine Lehrkraft hebt beispielsweise das ruhige Spiel mit Bausteinen als wertvolles Angebot hervor, das den Kindern einen Rahmen biete, um sich intensiv und aufmerksam mit dem Spielmaterial zu beschäftigen. Geschätzt wird das ruhige Spiel von dieser Lehrkraft als optimale Bedingung für die geistige Entwicklung der Kinder.

„Mittwochs wird auch noch "Bauen und Spielen" angeboten, weil wir glauben, dass die Bausteine und diese ... dieses Bauen, dieses Ruhige, diese Ausdauer, Konzentration, dieses geistige Sich-Entwickeln auch, dass das genauso wichtig ist wie Bewegung und andere Sachen“ (L-t2-A-TH/65-65).

Eine Lehrkraft hebt schließlich das schulinterne Kreativangebot wertschätzend hervor. Zwar betrachtet diese Lehrkraft die im Ganzttag durchgeführten Freizeitaktivitäten als Angebotspalette, aus welcher die Kinder interessensspezifisch auswählen. Dennoch werden Kreativangebote von dieser Lehrkraft auch auf mögliche Förderkomponenten hin beobachtet und einzelnen Eltern aus dieser pädagogischen Perspektive heraus empfohlen. Der Töpferkurs ist aus dieser Sicht beispielsweise nicht ausschließlich deshalb ein wertvoller Bestandteil des Ganztagsprogramms, weil er als Freizeitangebot das Interesse der Kinder trifft, sondern auch, weil über die handwerkliche Bearbeitung des Tons motorische Fertigkeiten gefördert bzw. geschult werden.

„Dieser Töpferkurs ist sehr gut dafür, für die Motorik, für dies gelenkig machen der Hände und so was. Aber die meisten geben dorthin schon, weil sie ihre Interessen dort finden“ (L-t2-A-TH/126-126).

Kontrastiert man zunächst die LehrerInnenperspektive mit der Perspektive von Betreuungsfachkräften, so zeigt sich dabei, dass beide Akteursgruppen zwar Förderaspekte in den Freizeitangeboten hervorheben, dass sie dabei jedoch unterschiedliche Förderbereiche fokussieren. Während Lehrkräfte den Schwerpunkt auf den kognitiven und leistungsorientierten Bereich setzen, misst das durchführende Betreuungspersonal seinen Angeboten gerade einen besonderen Wert über den kognitiven Bereich hinaus bei. Aus der Perspektive der Betreuungskräfte wird geradezu ein berufliches Selbstverständnis sichtbar, das seinen besonderen Wert in der Umsetzung von Fördermöglichkeiten sieht, die über die Vermittlung kognitiver Kompetenzen

hinauszielen.

„Also da sehe ich einen ganz großen Schwerpunkt. Nicht nur diese Wissenskompetenz, also kognitive Kompetenzen zu vermitteln“ (B-t2-B-BY/81-81).

HortlerzieherInnen und Ganztagsbetreuungskräfte schreiben ihrem Freizeitangebot vor allem einen hohen Stellenwert im Hinblick auf soziales Lernen zu. Gerade in Gruppenaktivitäten, wie z.B. im Mannschaftssport oder in Gestaltungsaktivitäten in der Natur¹³ sehen Betreuungskräfte ein hohes Potential, um im gemeinsamen Tun Sozialverhalten einzuüben und zu trainieren.

„Viele Kinder lernen hier erstmal Sozialverhalten. Also der Ganzttag deckt ja eine ganze Menge ab. Der ersetzt auch Vieles. Ob diese Angebote - jetzt erstmal das Sport-Angebot, wird sehr gerne wahrgenommen. Das mögen die Kinder schon sehr gern“ (B-t1-Z-NW/62-62).

Aus den Interviewgesprächen mit Betreuungskräften geht mehrfach hervor, wie diese im Anregen sozialer Lernprozesse bei den Kindern einen pädagogischen Auftrag sieht, dem sie neben der individuellen Beschäftigung mit einzelnen Kindern vor allem durch gruppenorientierte Freizeitangebote gerecht werden wollen. Betreuungsfachkräfte betonen in diesem Zusammenhang auch mehrfach den pädagogischen Auftrag einer Vermittlung von Normen und Werten in der Lerngruppe und schreiben sich hier im Hinblick auf fehlende erzieherische Aspekte im Elternhaus eine kompensatorische Funktion zu. Im Bezug auf das vom Betreuungspersonal zugrunde gelegte Erfordernis, soziales Lernen sowie auch die Vermittlung von Normen und Werten als pädagogische Zielsetzungen im Freizeitbereich zu formulieren, verweisen Fachkräfte beispielsweise auf Bedingungen wie eine belastende familiäre Situation oder erzieherische Probleme im Elternhaus sowie mitunter auch auf den Einzelkinderstatus von SchülerInnen. Hier nehmen sich Hortkräfte und Betreuungspersonal insbesondere in der pädagogischen Rolle wahr, im Rahmen der Freizeitgestaltung kompensatorische Bedingungen für soziales Lernen zu schaffen.

Wenn Ganztagsbetreuungskräfte ihr pädagogisches Selbstverständnis über eine Ausdehnung des Förderaspekts über das unterrichtsbezogene, kognitive Lernen hinaus, in den Freizeitbereich hinein definieren, so betonen sie dabei nicht ausschließlich Komponenten sozialen Lernens, sondern auch die Vermittlung von Fähigkeiten und Fertigkeiten. Hier verweisen pädagogische Ganztagskräfte verstärkt auf kreative Freizeitangebote im handwerklichen oder künstlerischen Bereich. Sichtbar wird in den Selbstbeschreibungen, dass pädagogische Betreuungskräfte ihre Aufgabe darin sehen, den Kindern in entsprechenden Angeboten Anleitung und Unterstützung im Erwerb, sowie in der Weiterentwicklung bestimmter Fähigkeiten und Fertigkeiten zu geben. Betreuungskräfte bringen im Bezug auf kreatives und handwerkliches Arbeiten pädagogische Anleitung im Sinne des Entwickelns alternativer Arbeitsschritte, sowie die Hinführung zur Verwendung bzw. Benutzung neuer Materialien ein. Es geht somit aus dieser Sicht nicht aus-

¹³ Betreuungskräfte nennen hier Aktivitäten wie z.B. die gemeinsame Schulgartengestaltung, den Bau eines Damms am Bach oder das Ausheben und Tarnen von Tierbeobachtungsplätzen im Wald.

schließlich darum, dass die Kinder in den Werkräumen der gewünschten Freizeitbeschäftigung nachgehen können, sondern zugleich um die Anleitung und Anregung durch das pädagogische Personal. Ein Beispiel zur Vermittlung neuer Fähigkeiten und Fertigkeiten durch gezielte pädagogische Anleitung zeigt folgender Ausschnitt aus dem Gespräch mit einer Horterzieherin.

„Ein Fünftklässler, ein Zwölfjähriger. Hat aber Heißkleber genommen dafür, damit es schneller geht, weil es schneller trocknet. Dann aber zu kucken, das ist mir ganz wichtig, ich habe das dann auch an den Werkbereich gegeben, ihm jetzt mal Ponal anzubieten. Also wirklich das, dass man es schleifen kann, dass es einfach optisch ... also dass es mehr noch mal diesen handwerklichen Charakter kriegt. Also dass er handwerkliche Fähigkeiten entwickeln kann. Für mich ist das Ponal als erster Schritt okay, aber der zweite Schritt ist dann, Kindern auch wirklich handwerkliche Fähigkeiten zu vermitteln“ (B-t2-B-BY/233-233).

Wenngleich Betreuungskräfte ihren pädagogischen Auftrag im Rahmen des Freizeitangebotes zum einen im Sinne von Förderung, zum anderen jedoch über bloße kognitive Wissensvermittlung hinausgehend definieren, so erkennt jedoch auch diese Akteursgruppe *kognitive* Förderaspekte in ihrem Spielangebot für die Kinder. Im Spiel mit den Kindern sieht diese Akteursgruppe immer wieder Bedingungen, um im Spiel mit dem Kind z.B. mathematische oder sprachliche Kompetenzen zu fördern. Eine Betreuungskraft hebt hier das Kaufladenspiel als eine Möglichkeit hervor, mit den Kindern das Rechnen mit Geld zu üben.

„Und dann haben wir einen schönen Kaufladen hier vorne stehen, da gehen wir dann auch manchmal vor und sage ich: "Kuck mal, ich kaufe jetzt das Päckchen Kaffee, wie viel bezahle ich? Wie viel Geld gebe ich dir? Was musst du mir wiedergeben?" So, diese Form, das kann man natürlich schön mit den Kindern machen. In spielerischer Form dann ein bisschen fördern, individuell auf die Kinder eingehen, ist ja wichtig“ (B-t2-W-TH/122-122).

Insgesamt tritt der Blick auf kognitive Aspekte jedoch in den Hintergrund und Betreuungsfachkräfte fokussieren als pädagogischen Auftrag stärker soziale Erziehung sowie die Anleitung zum Erwerb von Fähigkeiten und Fertigkeiten.

Als interessant erweist sich in den Interviews mit dem Betreuungspersonal eine zusätzliche Komponente, die auf Förderung verweist, die sich jedoch mit keiner der bisher genannten Kategorien erfassen lässt. Es handelt sich um die Beobachtung bestimmter Entwicklungsprozesse, die auf Erfahrungszugewinn, sowie auf die Ausbildung von Selbstbewusstsein abstellen. Das Betreuungspersonal sieht in der Gestaltung und Durchführung der freien pädagogischen Ganztagsangebote zu einem beträchtlichen Ausmaß den Wert, einen Rahmen zu schaffen, in dem Kinder neue Erfahrungen sammeln bzw. reflektieren und sich in ihrem Selbstbewusstsein weiterentwickeln können. Eine förderliche Auswirkung auf das Selbstbewusstsein der Kinder messen die Betreuungsfachkräfte dabei der Teilnahme an den unterschiedlichen Freizeitangeboten bei. Die Bestärkung im Selbstbewusstsein wird z.B. sowohl im Hinblick auf sportliche Erfolgserlebnisse oder das Hervorbringen kreativer Produkte als auch im Sinne eines Zugewinns an Selbstsicherheit beim Theaterspielen oder Musizieren genannt. Pädagogische Fachkräfte sehen vor allem auch für Kinder, die zu Hause kaum Anerkennung erfah-

ren, einen kompensatorischen Rahmen, um Bestätigung zu bekommen. Wie der folgende Interviewausschnitt zeigt, sieht das Betreuungspersonal gerade im Hinblick auf solche Kinder, die weder im schulischen Lernkontext noch im Elternhaus ausreichend Bestätigung finden, einen bedeutsamen pädagogischen Auftrag darin, für diese Kinder im Freizeitkontext Möglichkeiten zu schaffen, um Erfolgserlebnisse zu haben und Anerkennung entgegengebracht zu bekommen.

„Was in der Schule, von den schulischen Leistungen manchmal nicht so klappt, aber im Schach ist sie gut. Die Eltern selbst haben nicht an sie geglaubt und er hat sie dann aufgrund der Zusprache zu den Eltern mit zum Wettkampf genommen, wo alle Schachteilnehmer da so ein großes Event haben und die B hat den ersten Platz gemacht. Das war ein so großer Erfolg für das Kind, für das Selbstbewusstsein, weil gerade auch vom Elternhaus und so, ist es nicht so wie bei allen anderen Kindern und da war das für sie ein ganz toller Erfolg“ (B-t1-A-TH/51-51).

Wie oben angemerkt stellen pädagogische Fachkräfte in hohem Maße auch den kindlichen Zugewinn an Erfahrung heraus. Hervorgehoben wird dabei mitunter die Möglichkeit, in der pädagogischen Arbeit aktuelle Vorkommnisse im Hort- oder Schulalltag aufzugreifen und thematisch in das Freizeitangebot einzubauen. Ein hohes Maß an Flexibilität wird im Bezug auf situationsnah gestaltete Freizeitaktivitäten dann sichtbar, wenn die Freizeitgestaltung vom Personal des angegliederten Hortes übernommen wird. HorterzieherInnen thematisieren hier mehrfach die Möglichkeit, über spontane Initiativen Angebote bedarfsorientiert und situationsnah umzusetzen. Darin wird zugleich ein hohes Maß an Erfahrungszugewinn für die Kinder gesehen. Eine Horterzieherin schildert beispielsweise die spontane Einbindung des gemeinsamen Bauens einer Feuerstelle, um über die praktische Auseinandersetzung mit dem Thema Feuer, situationsnah auf einen aktuellen Vorfall des Zündelns zu reagieren. Es geht dabei darum, über das beaufsichtigte Erleben von Feuer, Zugewinn an Erfahrung und damit verbunden die Entwicklung eines Bewusstseins für Gefahren zu ermöglichen.

„Oder mit dem Feuer, das war so eine Situation, da kamen zwei nicht ... nach Hause ... also nicht in den Hort und wir haben die gesucht und dann sagte mir ein anderes Kind, die sind in Richtung Kirche und dann haben die gezündelt da. Und dann haben wir es auch zum Thema gemacht und haben freitags drauf an der Feuerstelle - wir haben eine Feuerstelle gebaut, schon vor zwei Jahren: "Was braucht es auch für das Feuer ...", mit den Kindern damals schon, weil Feuer ist Faszination - haben wir Stockbrot gemacht. Einfach um mal wieder das Feuer ins Bewusstsein zu bringen. Und die Kinder wissen, es muss ein Erwachsener da sein bei Feuer. Auch zu Hause“ (B-t2-B-BY/247-247).

Neben dem Verweis auf Lern- und Erfahrungseffekte stößt man in den Interviews mit Betreuungsfachkräften schließlich auf einen zusätzlichen Aspekt, der sich nicht den bisher genannten Komponenten gesehener Lernmöglichkeiten zuordnen lässt. Während alle bisher vorgestellten Kategorien immer mit der Bereitstellung freizeitorientierter Aktivitäten und dabei insbesondere mit gezielter Anleitung durch Betreuungspersonal in Verbindung gesetzt werden, zeigt sich darüber hinaus eine Perspektive, die zusätzlich zum verfügbaren Angebot die pädagogische Perspektive der Zurückhaltung betont. Eine Horterzieherin, die insgesamt auf ein breites Freizeitangebot für die Kinder verweist, hebt schließlich eine Bedeutsamkeit angebotsfreier Zeiten im Freizeitbereich hervor. Interessant ist hier, dass auch diese ange-

botsfreien Zeitspannen im Hortalltag mit möglichen informellen Lerneffekten ausgestattet werden. Der Verzicht, für einen bestimmten Zeitraum geplante Angebote oder individuelle Anleitung an das Kind heranzutragen, wird als Rahmen gesehen, in dem Kinder lernen sollen, Eigeninitiative zu ergreifen und mit freier Zeit umgehen zu können. Trotz einer breiten Angebotspalette wird die ausschließliche Vorstrukturierung des Tagesablaufs im Freizeitbereich hier kritisch betrachtet und die Erfordernis eines Ausgleich schaffenden Rahmens betont, in dem die Kinder sich aus eigener Initiative heraus eine Beschäftigung suchen müssen.

„Ja, oder Kinder die ... also mir geht es auch noch mal um diese Eigeninitiative, Eigenmotivation, Langeweile auszuhalten. Weil Kinder ja heute wirklich das gerade von den Eltern ja alles vorgegeben kriegen: Um drei Uhr reiten, um vier Uhr Geige...“ (B-t2-B-BY/101-101).

Gerade die Perspektive pädagogischer Fachkräfte zeigt ein professionelles Verständnis, das dem Freizeitangebot insgesamt eine breite Möglichkeitspalette im Hinblick auf die umfassende Umsetzung verschiedener Förderaspekte beimisst. Interessant ist nun an dieser Stelle, ob überhaupt und wie schließlich Eltern und insbesondere die Kinder selbst im Freizeitangebot Komponenten von Förderung wahrnehmen.

Sichtbar wird, dass die Kinder selbst ihre besuchten Freizeitaktivitäten im Ganzttag zum einen wie erwartet danach bewerten, ob diese ihren Interessen entsprechen oder nicht bzw. ob ein Angebot Spaß macht oder nicht. Dennoch schreiben auch die Kinder dem Freizeitangebot unter Umständen bestimmte Lerneffekte zu oder nehmen wahr, im Rahmen des Freizeitangebots gewisse Fertigkeiten erworben zu haben.

Eine Reihe von Kindern betrachtet z.B. die Teilnahme an Kochgruppen nicht ausschließlich als ein schulisches Angebot, das Spaß macht, sondern darüber hinaus als eine Möglichkeit, sich Fähigkeiten anzueignen, die nicht nur im schulischen, sondern insbesondere im familiären Zusammenleben einsetzbar sind. So berichten Kinder in diesem Zusammenhang mehrfach über eine veränderte Teilnahme am familiären Alltag, indem die in freien Ganztagsangeboten erworbenen Fähigkeiten und Fertigkeiten zu Hause umgesetzt werden können.

„Da kann ich Mitkochen lernen, dass ich zu Hause auch manchmal was machen kann“ (K-t2-O-BB/259-259).

Insgesamt wird in den Äußerungen der Kinder vor allem ein Aspekt deutlich, wie er oben mit den pädagogischen Fachkräften angesprochen wurde. Wenn Kinder über erworbene Fähigkeiten und Fertigkeiten berichten, so wird dabei in den meisten Fällen immer auch die Komponente der Selbstwirksamkeit bzw. des Selbstbewusstseins sichtbar. Im Hinblick auf die Angebotsvielfalt zeigt sich in den Schilderungen der Kinder, wie z.B. ein sportlicher Erfolg, ein handwerklich erzeugtes Produkt oder eine künstlerische Leistung im Zusammenhang mit der Erfahrung Anerkennung entgegengebracht zu bekommen, für Kinder erzählenswerte Erlebnisse sind, die sich in den Interviews im Sinne der Selbstbestätigung lesen lassen. Interessant ist hier, dass vor allem Kinder, die für sich selbst unterrichtsbezogene Probleme wahrnehmen, über Anerkennungserlebnisse im Freizeitbereich Bestätigung zu finden scheinen. Ein Beispiel ist hier das Anerkennungserlebnis

eines Schülers im schulinternen Tischtennisttraining. Es handelt sich hier um einen Schüler, der seine Beziehung zur Lehrkraft problembehaftet erlebt und sich zu einem beträchtlichen Ausmaß sowohl von MitschülerInnen als auch von der Lehrkraft abgelehnt sieht. Gerade dieser Schüler hebt Anerkennungserlebnisse im Rahmen sportlicher Schulaktivitäten als positive Erfahrung hervor.

„Und Herr K. denkt dann am Ende der Stunde, ich kann's richtig gut. Weil manchmal, mach ich Dinge, die Herr K. noch gar nicht erwartet hatte. Zum Beispiel: den perfekten Schleuderball, den nicht mal der Herr K. halten kann“ (K-t2-O-BB/325-325).

Insgesamt lässt sich festhalten, dass kindliche Äußerungen zum Freizeitangebot zum großen Teil den durch Betreuungsfachkräfte eingebrachten Aspekt der Förderung des kindlichen Selbstbewusstseins erkennen lassen. Was für Kinder im Hinblick auf freie Angebote zudem eine Rolle zu spielen scheint, ist der Erwerb von Fähigkeiten und Fertigkeiten, die eine veränderte Teilnahme am alltäglichen Leben und insbesondere am Familienleben ermöglichen. Kinder heben es hier als positiven Erfahrungswert hervor, die erworbenen Fähigkeiten zu Hause umsetzen zu können, z.B. selbst etwas für die Eltern kochen zu können oder kreative bzw. handwerkliche Fertigkeiten zu Hause einbringen zu können.

Was Kinder hier nicht in den Blick bekommen, sind kognitive Lernaspekte im Hinblick auf schulinterne Freizeitaktivitäten, wie sie insbesondere die Akteursgruppe der Lehrkräfte sieht. Auch soziale Lerneffekte scheinen aus der Sicht der Kinder hier keine Rolle zu spielen – außer im Hinblick auf Angebote, die sich ausdrücklich über eine soziale Komponente definieren. So beschreibt ein Junge beispielsweise das von ihm besuchte Angebot des DRK als eine Möglichkeit zu lernen, wie man anderen im Notfall helfen kann. Wenngleich Betreuungspersonen in hohem Ausmaß beschreiben, wie sich gruppenorientierte Freizeitaktivitäten in positivem Sinne auf das Sozialverhalten der Kinder auswirken und dieses verändern, so fallen Kindern selbst jedoch keine sozialen Lerneffekte auf.

Die Interviewgespräche mit den Eltern zeigen, dass gerade auch sie das im Ganzttag angebotene Freizeitangebot nicht lediglich im Sinne einer Freude bereitenden Freizeitgestaltung für ihr Kind betrachten, sondern freie Angebote immer auch im Hinblick auf zusätzliche Förder- und Kompensationsmöglichkeiten wertschätzen. Eltern sehen hier zwar, dass ein Freizeitangebot dem Kind selbst Freude machen sollte und das Kind seine Angebote entsprechend wählen können soll. Dennoch betonen sie zugleich den Aspekt der Kompensation bestimmter Schwächen durch musische, sportliche oder kreative Freizeitangebote.

Mehrfach beziehen sich Eltern insbesondere auf die Förderung des Konzentrationsvermögens. Sie schreiben beispielsweise der Teilnahme an der Schachgruppe oder an musikalischen Angeboten eine förderliche Wirkung zu, wenn es um die Verbesserung des Konzentrationsvermögens bei ihrem Kind geht.

„Seit der zweiten Klasse hat er mit Melodika angefangen und spielt jetzt Akkordeon und das macht ihm sehr viel Spaß. Und das diszipliniert ihn auch etwas, mehr Konzentration, es hat ihm viel gebracht, Musik gerade“ (E-t2-A-TH/124-124).

Was dabei auffällt ist, dass diese Komponente beobachteter Förderaspekte

im Freizeitangebot von den Eltern in der Regel in Verbindung mit dem gleichzeitigen Verweis auf Freude und Spaß für das Kind genannt wird. Seitens der Eltern zeigt sich somit ein Bewusstsein dafür, freie Angebote zum einen nicht mit den lern- und unterrichtsbezogenen schulischen Aktivitäten gleichzusetzen, sondern in ihnen eine interessens- und lustbetonte Komponente zu sehen. Zum anderen begegnen Eltern solchen Freizeitangeboten jedoch gleichzeitig mit einer Haltung, die sich qualitativ betrachtet mehr als lediglich eine Freude bereitende Freizeitgestaltung verspricht.

Der elterliche Anspruch an eine Förderkomponente im Freizeitangebot wird zudem in mehrfachen Äußerungen deutlich, die sich auf die Qualität der freien Ganztagsangebote beziehen. Wenngleich Eltern sich in den allermeisten Fällen zufrieden über das schulintern verfügbare Freizeitangebot äußern, so zeigen sich dennoch vielfach Verbesserungsvorschläge aus Elternsicht, die auf Qualitätsaspekte abzielen. Eltern erwähnen zum Beispiel die Professionalität in der Durchführung der Freizeitangebote. Das Gespräch mit einer Mutter zeigt z.B., wie sich der Anspruch an ein kreatives Angebot nicht ausschließlich auf das gemeinsame Malen bzw. Beschäftigen mit Farbe bezieht, sondern wie auf Elternseite insbesondere ein professionell durchgeführter Kurs gewünscht wird.

„Ach, ich finde z.B. Malkurse für Kinder ganz toll. Also jetzt nicht nur den Kunstunterricht an sich, sondern wirklich halt so, ich weiß nicht, so bisschen prof..., professioneller einfach. Das finde ich ganz schön“ (E-t2-A-TH/124-124).

Wie das Interviewgespräch mit einer weiteren Mutter veranschaulicht, legen Eltern zu einem beträchtlichen Teil besonderen Wert auf die pädagogische Anleitung im Rahmen des Freizeitangebots. Aus dieser mehrfach vorfindbaren Elternperspektive reicht es nicht aus, den Kindern das Material zur kreativen Beschäftigung zur Verfügung zu stellen. Eltern erwarten sich vielmehr eine qualitativ hochwertige pädagogische Anleitung durch die Kinder, die in ihrem Tun gezielt angeregt werden sollen, etwas Neues auszuprobieren und sich inhaltlich mit der Sache auseinanderzusetzen.

„So die Qualität von, von so einem Kurs macht es dann auch. Also nicht nur einfach: „Hier, setzt jetzt euch mal hin!“, „Malt mal!“ oder „Bastelt mal was!“ oder „Macht ein Experiment!“, sondern wirklich auch so ein bisschen mit Anleitung. Und: „Sag` mal, hier, kannst du das mal irgendwie nachlesen oder ergründen, warum das so und so ist? Morgen machen wir weiter. (E-t2-B-BY/81-81)“

Was auffällt ist, dass Beobachtungen von Förderaspekten in schulinternen Freizeitangeboten, sowie ein damit verknüpfter Qualitätsanspruch an freie Angebote im Ganzttag, vermehrt in Gesprächen mit solchen Eltern zum Vorschein treten, die hohe Erwartungen an den schulischen Werdegang ihres Kindes stellen und allgemein qualitätsbewusst argumentieren. Beide oben zitierten Mütter legen beispielsweise auch im Bezug auf die Unterrichtsgestaltung hohen Wert auf individuelle Förderung des Kindes im Unterrichtsalltag und sehen nach dem 4. Schuljahr den Wechsel auf das Gymnasium vor. Zudem lässt sich bei Eltern, die auch im Hinblick auf das freie Angebot qualitative Ansprüche in Verbindung mit einer gleichzeitigen Förderkomponente einbringen, zumeist eine Auseinandersetzung mit pädagogischen und bildungspolitischen Fragestellungen beobachten. Elterninterviews, die geringe Bildungsaspirationen sichtbar werden lassen, zeigen hin-

gegen kaum Verweise auf förderbetonte Ansprüche an das freie Angebot. Neben der Tendenz, primär die Freude an der Aktivität zu betonen, wird man in diesen Fällen mitunter auf Argumentationsmuster aufmerksam, die das kindliche Wohlbefinden in der Gruppe und den sozialen Bezug zur Betreuungskraft in den Vordergrund rücken, die jedoch nicht oder nur am Rande auf Förderaspekte abstellen. Mit einem Textausschnitt aus einem Elterninterview lässt sich verdeutlichen, wie eine Mutter sich zufrieden über die Koch- und Hauswirtschaftgruppe äußert und diese Zufriedenheit auf die Wahrnehmung zurückführt, dass das Kind sich in der Gruppe wohl fühlt.

„Das ist so eine Gruppe von vier, fünf Jungens. - vier, fünf Mädchen und die machen leckere Toaste und die sind auch schon mal zum Bäcker gegangen und - das hab' ich eben flapsig gemeint - um dann auch mal eine Cola trinken zu können. Das ist natürlich völlig sinnlos, in dem Alter (lacht) - und ich hab' den Eindruck, da fühlt sie sich ganz wohl“ (E-t2-K-BB/86-86).

Darüber hinaus heben immer wieder auch Eltern den Aspekt der Entwicklung des Selbstbewusstseins hervor, wenn es um die Aktivitäten in den freien Angeboten geht. Auch Eltern beobachten bei ihren Kindern Veränderungen hinsichtlich der Selbstsicherheit im Umgang mit alltäglichen Anforderungen und führen diese auf die spielerische Einübung von Alltagshandlungen im pädagogischen Angebot zurück. Eltern verweisen in diesem Zusammenhang mitunter auf die familiäre Situation, die zum einen nicht die erforderliche Zeit und zum anderen nicht den entsprechenden Rahmen für Experimente bieten könne. Freie Angebote im Ganzttag stellen für diese Eltern ein praktisches Übungsfeld für unterschiedlichste alltägliche Belange dar und werden als solches im Hinblick auf die Stärkung des kindlichen Selbstbewusstseins wertgeschätzt. Eine Mutter beschreibt hier, wie sie bei ihrem Sohn eine Entwicklung bzw. einen Lernprozess im Umgang mit alltäglichen Anforderungen feststellen konnte und führt dies auf entsprechende Lernbedingungen im Hortalltag zurück.

„Das ist, weil sein Empfinden ganz anders geworden ist. Ja. Ich denke mal, er traut sich mehr zu, in allen Bereichen. Ja. So würde ich es ... einschätzen. Auch zu Hause, wo er selber mal sagt ... er macht alleine Frühstück, er kocht uns auch mal Kaffee, er kocht seinen Tee selber, er hat keine Angst mehr mit heißem Wasser umzugehen. Ich denke mal, das hat auch hier im Hort viel mit dazu beigetragen“ (E-t2-B-BY/91-91).

Abschließend lässt sich anmerken, dass man in den Interviews mit den unterschiedlichen Akteursgruppen sehr deutlich auf eine Übereinstimmung der Perspektiven aufmerksam wird, wenn es um die Zurechnung von Förderkomponenten auf das freie Angebot im Rahmen des Ganztags geht. Befragte aus allen Akteursgruppen sehen in den Freizeitangeboten nicht ausschließlich den Aspekt, Freude an der Ausübung eines Hobbys oder Spaß haben zu können, sondern immer auch eine angebotsspezifische Förderkomponente.

Auffallend ist, dass Lehrkräfte mit Blick auf die Freizeitangebote im Ganzttag sehr stark leistungsorientierte und kognitive Förderaspekte sowie Möglichkeiten, die Motorik zu schulen, fokussieren. Das Betreuungspersonal, das die Freizeitangebote durchführt, sieht seinen pädagogischen Auftrag hingegen gerade in der Umsetzung von Fördermöglichkeiten, die sich über eine Vermittlung bloßer kognitiver Kompetenzen hinaushebt. Für pädagogi-

sche Betreuungskräfte spielen das soziale Lernen, sowie der Erwerb von Fähigkeiten im Rahmen der freien Angebote eine zentrale Rolle. Selbst wenn pädagogische Fachkräfte vereinzelt auf kognitive Trainingseffekte im Spiel verweisen, so tritt dieser Aspekt in den BetreuerInneninterviews eindeutig in den Hintergrund.

Darüber hinaus messen sowohl Eltern als auch pädagogische Betreuungskräfte den Freizeitaktivitäten einen hohen Stellenwert im Hinblick auf die Dimension des Zugewinns an Erfahrung, sowie auf die positive Entwicklung des kindlichen Selbstbewusstseins bei. Diese Komponente der Selbstwirksamkeit kommt schließlich auch zum Ausdruck, wenn Kinder über Fähigkeiten und Fertigkeiten berichten, die sie in ihren Freizeitaktivitäten erworben haben. Als ein besonders interessanter Aspekt, der in diesem Zusammenhang sehr wichtig erscheint, wurde oben gezeigt, wie gerade Kinder, die im Unterrichtsalltag in hohem Maße unter Misserfolgserlebnissen leiden, in den freien Angeboten Anerkennung und positive Bestätigung finden.

Die befragten Kinder nehmen im Freizeitangebot zwar sehr deutlich unterschiedliche Lern- und Zugewinnaspekte wahr, bekommen aber die kognitive Komponente, wie vor allem LehrerInnen sie betonen, nicht in den Blick. Wie gezeigt wurde, zählt für Kinder in besonderem Maße der Erwerb von Fähigkeiten und Fertigkeiten, die sich im Hinblick auf die Teilhabe am alltäglichen Leben – und dabei vor allem am Familienleben – bewähren. Sich zu Hause kreativ oder hauswirtschaftlich Einbringen zu können, wird von den befragten GrundschülerInnen als positives Erlebnis eingebracht.

Mit der Perspektive einer Horterzieherin konnte ein weiterer Gesichtspunkt eingebracht werden, der auf die Bedingung vollständiger Durchstrukturiertheit des Angebotsspektrums im Ganzttag Bezug nimmt. Aus dieser BetreuerInnensicht ist es unverzichtbar, angebotsfreie Zeiten einzubauen, um den Kindern ausreichend Raum für informelle Lernprozesse bereitzustellen. Betont wird dabei, die Bedeutsamkeit von Freiräumen, in welchen die Kinder Eigeninitiative ergreifen müssen und lernen können, mit freier Zeit umzugehen. Auch die Studie „Lernwelten als Lebenswelten“ verweist auf den Lernfeldcharakter frei verfügbarer Zeit und verdeutlicht deren Bildungswert. „Dieses Lernfeld besitzt einen hohen Bildungswert (z.B. Entwicklung von Fähigkeiten zur Selbstorganisation, Weiterentwicklung lebenslangen Lernens, Entwicklung sozialer Kompetenzen in der Gleichaltrigen-gruppe), auch wenn die Sinnhaftigkeit einzelner Tätigkeiten bei Eltern und Lehrern immer wieder umstritten ist“ (Hössl et al. 2002, S. 218). Was sichtbar wurde ist, dass es auch in unserer Untersuchung nicht die Eltern und LehrerInnen sind, die in der frei verfügbaren Zeit so etwas wie Fördercharakter oder Bildungswert sehen, sondern dass es sich hier um einen Aspekt handelt, der einzig in den Augen von Betreuungsfachkräften pädagogische Relevanz erlangt. Auf Elternseite wird deutlich, dass der Wert eines Freizeitangebots vor allem dann als hoch eingeschätzt wird, wenn es sich um ein Freizeitangebot mit Kurscharakter handelt, dem zugleich hohe Qualität und Professionalität im Hinblick auf die Anleitung zugeschrieben werden kann. Wenn Eltern von einer gezielten bzw. bewussten Einschränkung hinsichtlich der Nutzung freier Angebote sprechen, so geschieht dies nicht zugunsten einer Erweiterung frei verfügbarer Zeiträume, sondern zunehmend mit

Blick auf den bevorstehenden Übertritt in die Sekundarstufe in der vierten Jahrgangsstufe. Vor allem Eltern, die hohe Erwartungen an die Bildungslaufbahn ihrer Kinder haben, stellen den Besuch freier Angebote im vierten Schuljahr zurück, um mehr Raum für kognitives, leistungsbezogenes Lernen zu schaffen. Diesem Aspekt wird jedoch im Kapitel III noch einmal gesondert Aufmerksamkeit geschenkt.

Im Anschluss geht es jedoch zunächst um eine Differenz, die sich vor allem in den Elterninterviews erkennen lässt, wenn es um das Angebotsspektrum im Ganzttag geht. Besonders aus Elternsicht wird als relevant erachtet, dass die Programme einiger Ganzttagsschulen neben den regulären Freizeitaktivitäten auch Angebote, die mit finanziellen Beiträgen verbunden sind, enthalten.

4.3 Die Kostenpflichtigkeit von Angeboten

Mit Blick auf die Teilnahme an freien Angeboten im Ganzttag spielt in den Interviews immer wieder auch der Aspekt der Kostenpflichtigkeit bestimmter Angebote eine Rolle. Dabei sind es vor allem Eltern, die im Hinblick auf das Freizeitangebot im Ganzttag beitragspflichtige Aktivitäten ansprechen und diese aus sehr unterschiedlichen Blickwinkeln vom regulären, kostenfreien Angebote unterscheiden. *Wie* Eltern der Kostenpflichtigkeit freier Angebote im Rahmen des Ganzttagsangebots gegenüberstehen, hängt sehr stark von zwei Bedingungen ab, die unter diesem Abschnitt aufgezeigt werden. Zum einen handelt es sich dabei um die Bildungsaspirationen von Eltern und zum anderen um das ökonomische Kapital über das die Familie verfügt.

Es fällt auf, dass eine Reihe von Eltern die Kostenpflichtigkeit eines Angebots mit einer hohen Qualität desselben gleichsetzt. Für ein Angebot bezahlen zu müssen, geht dabei mit der elterlichen Erwartung einher, für den bezahlten Preis einen Gegenwert im Sinne eines qualitativen Mehrwerts in den Angeboten zu erhalten. Aus dieser Elternperspektive wird es als lohnend empfunden, für Interessen- und Freizeitangebote einen bestimmten Betrag zu bezahlen. Eltern gehen davon aus, dass dem Kind mehr geboten wird, wenn eine Teilnahme mit Kosten verbunden ist. Ein Ausschnitt aus dem Interview mit einer Mutter zeigt in diesem Zusammenhang, wie die Dimension der Kostenpflichtigkeit als Qualitätskriterium, sogar über das freie Angebot hinaus, auf die Schulform bezogen wird. Für eine private Schule bezahlen zu müssen, bedeutet aus dieser Sicht gleichzeitig, mehr als nur die gegenwärtig wahrgenommene Art von Betreuung zu bekommen. Sichtbar wird die Komponente von Unzufriedenheit und die Erwartung, für finanzielle Ausgaben in einer Privatschule mehr geboten zu bekommen.

„Also ich denke schon, dass sich eine Privatschule hinsetzt und nicht nur sagt: „In eurer individuellen Lernzeit geht ihr jetzt auf den Spielplatz und, und schaukelt oder so.“ Also nicht nur Betreuung, sondern es findet wirklich mehr statt. Und ich denke, weil es hat damit was zu tun, dass die Eltern natürlich dafür Geld auch hinblättern. Und ein bisschen mehr erwarten“ (E-t2-K-BB/163-163).

An dieser Stelle lohnt es sich, noch einmal an die weiter oben vorgestellte ErzieherInnenperspektive anzuknüpfen, dass für die Kinder nicht aus-

schließlich organisierte Interessensangebote wichtig sind, sondern zusätzlich auch ausreichend Freiräume, die von den Kindern selbst Engagement im Umgang mit freier Zeit verlangen. Wie im obigen Interviewausschnitt deutlich wird, betrachten manche Eltern diese Freiräume kritisch und wünschen von einer Ganzttagsschule gerade *nicht*, dass die Kinder in einer freien Spielzeit sich selbst überlassen werden. Eltern erwarten vielmehr ein organisiertes Angebot für ihre Kinder und setzen dabei mitunter Kostenpflichtigkeit mit Qualität gleich. Der Status, als Eltern zahlender Kunde zu sein, berechtigt aus dieser Sicht erst dazu, der Schule mit einem Anspruch im Bezug auf das Angebot gegenüberzutreten zu können.

Eltern geben mitunter an, Kosten für das schulische Angebot gerne in Kauf zu nehmen, wenn die gebotenen Aktivitäten sich positiv auf die kindliche Einstellung gegenüber der Schule auswirken. Wie der folgende Ausschnitt aus dem Interview mit einer Mutter zeigt, ist Freude an der Schule allerdings nicht der einzige Aspekt, der in der elterlichen Einstellung zu kostenpflichtigen Angeboten zum Ausdruck kommt. Wichtig ist für diese Mutter insbesondere das Lernen. Die kindliche Erfahrung, mit Freude bzw. Spaß an den Angeboten teilhaben zu können, wird dabei als eine Bedingung gesehen, die einen positiven Aspekt auf das Lernen hat. Um die Lernvoraussetzungen für das Kind zu verbessern bzw. zu optimieren, zeigt sich diese Mutter bereit, Kosten für das Angebot in Kauf zu nehmen. Genau betrachtet misst sie optimalen Voraussetzungen für die Lernbereitschaft des Kindes sogar den primären Stellenwert bei und stellt damit verbundene finanzielle Beiträge in den Hintergrund.

„Um den Kostenpunkt geht es mir bei D aber nicht. Mir geht es eigentlich darum, dass er Spaß an der Schule hat, und dass dieser Spaß ihm noch was einbringt, nämlich das Lernen“ (E-t1-W-TH/143-143).

Im Vergleich mit anderen Elterninterviews wird im Hinblick auf die Kostenpflichtigkeit von Freizeitangeboten im Ganzttag die Dimension der sozialen Selektivität sichtbar. Wie in den oben vorgestellten Elternperspektiven deutlich wird, spielt im Hinblick auf das Bestreben, dem Kind die Teilnahme an gewünschten und als qualitativ hochwertig eingeschätzten Angeboten zu ermöglichen, nicht ausschließlich der Aspekt der Bildungsaspiration, sondern immer auch die entsprechende Verfügbarkeit finanzieller Mittel eine Rolle. Mechanismen sozialer Selektivität finden in Interviews mit sozial benachteiligten Eltern Ausdruck und rücken die Kostenpflichtigkeit bestimmter Angebote im Rahmen des Ganztagsangebots in ein kritisches Licht. Nicht alle Eltern sehen sich in der Lage, für Freizeitangebote zu bezahlen. Wenngleich Eltern ihren Kindern die Teilnahme an den gewünschten Freizeitangeboten ermöglichen möchten, wird in diesem Interview deutlich, wie sie sich dabei mit finanziellen Grenzen konfrontiert sehen. Im Interview mit einer Mutter wird deutlich, wie problematisch gerade sozial benachteiligte Eltern die Kostenpflichtigkeit bestimmter Angebote wahrnehmen. Diese Mutter gibt an, sich gezwungen gesehen zu haben, ihre Tochter aus dem Flötenunterricht herauszunehmen, da es ihr als Hartz IV-Empfängerin unmöglich ist, die Kosten dafür zu tragen. Problematisch erscheint darüber hinaus die Wahrnehmung, zu den anfallenden Kosten für den Flötenunterricht keine Information erhalten zu haben und sich unter-

wartet mit der finanziellen Forderung seitens der Schule konfrontiert zu sehen.

„Und vor allem das noch für ... rückwirkend für das ganze Jahr und das mit einem Schlag. Ich sage: "Ich habe keinen Vertrag gekriegt", sage ich. "Ich habe keinen Vertrag unterschrieben" sage ich. "Ich wusste davon nichts", sage ich. "Es tut mir leid", sage ich. "Ich kann das nicht bezahlen", sage ich. "Ich kriege Hartz IV", sage ich. "Es tut mir leid," sage ich, "da hättet ihr euch mehr kümmern müssen"“ (E-t1-O-BB/48-48).

Betrachtet man die Beschreibung der Mutter zur eingeschränkten finanziellen Situation der Familie im Zusammenhang mit dem Interview, das mit ihrem Kind geführt wurde, so zeigt sich sehr deutlich ein durch soziale Benachteiligung bedingter Ausgrenzungseffekt. Das Mädchen steht dem musikalischen Angebot mit großem Interesse sowie mit dem Wunsch nach Beteiligung gegenüber und nimmt gleichzeitig eine Grenze wahr, die es selbst auf seine soziale Herkunft bzw. die finanzielle Notlage der Familie zurückführt. Zu betonen ist hier, dass das Kind sich im Rahmen des Ganztags davon ausgeschlossen erlebt, seinem musikalischen Interesse in einem Ausmaß nachzugehen, wie es das Ganztagsprogramm aus der Sicht des Kindes allerdings grundsätzlich ermöglichen würde. Was hier im Bezug auf den Wunsch, ein Instrument zu erlernen deutlich wird, ist die bescheidene Zurücknahme auf die im regulären Musikunterricht wahrgenommenen Möglichkeiten.

K: „Also Keyboard würde ich eigentlich mitmachen, das ist aber auch zu ... na ja, nee ... doch ... mache ich ja mit, also machen wir ja schon in der Stunde, also in Musik lernen wir als Keyboard, also Klavier spielen. Das ... hat mein Wunsch sich erfüllt und dann Flöte, das ist zu teuer“

I: „Ah, Flöte, ja.“

K: „Ich habe da mal mitgemacht und ... da haben sie uns nicht gesagt, dass wir das bezahlen müssen, dann mussten wir eben später bezahlen und deswegen ... wir haben nicht so viel Geld“ (K-t2-O-BB/267-271).

Berücksichtigt man an dieser Stelle, dass die Mutter bereits zum Zeitpunkt der ersten Befragungswelle über die finanziell bedingte Abmeldung des Kindes vom Flötenunterricht berichtet, diese Ausgrenzung aus dem Musikangebot vom Kind jedoch noch zum Zeitpunkt der zweiten Befragungswelle bedauert wird, so verdeutlicht dieser Zusammenhang die sozialen Effekte der Kostenpflichtigkeit von Freizeitangeboten im Ganzttag. Sichtbar wird ein zeitlich überdauerndes Interesse des Kindes bzw. der Wunsch, ein Musikinstrument zu erlernen, wovon es sich jedoch noch zum Zeitpunkt der zweiten Befragungswelle ausgeschlossen erleben muss – und dies, während es ein vorhandenes Angebotsspektrum an der Schule sieht, das es gerne besuchen würde. Es wird nicht nur deutlich, dass der Zugang zu Angeboten über die Zahlungsfähigkeit der Eltern geregelt ist und Kindern aus sozial benachteiligten Familien den Zugang verwehrt, sondern insbesondere auch, dass Kinder sich durch fehlende Zugangschancen in der Verwirklichung ihrer individuellen Interessen eingeschränkt erleben.

Zusammenfassend lässt sich darauf hinweisen, dass die Kostenpflichtigkeit von Angeboten aus Elternsicht sowohl ein Kriterium für Qualität, als auch eine Zugangsbarriere bedeuten kann. Wie Eltern die Erhebung von

Beiträgen wahrnehmen hängt davon ab, inwieweit sie sich in der Lage, oder finanziell überfordert sehen, die Kosten für eine Teilnahme des Kindes zu tragen. In den Ausführungen wurde in diesem Zusammenhang ein Mechanismus sozialer Selektivität sichtbar, dessen Problemcharakter vor allem in Beschreibungen von Kindern aus sozial benachteiligten Familien zum Ausdruck kommt. Die Kinder nehmen wahr, dass im Ganzttag Angebote zu ihren Interessen existieren, erleben sich von diesen allerdings ausgeschlossen und gleichzeitig an der Verwirklichung ihrer Interessen gehindert.

5 Konflikte im Schulalltag

Da sich bereits nach der ersten Befragungswelle herauskristallisiert hat, dass Konflikte ein entscheidendes Thema in den Selbstbeschreibungen der SchülerInnen darstellen und die Kinder sensibel auf Konflikte im schulischen Alltag reagieren, wird das Thema an dieser Stelle unter einem eigenen Abschnitt behandelt.

5.1 Konflikte und die Befindlichkeit der SchülerInnen

Das Thema „Konflikte“ wird hier im Bezug auf individuelle Förderung aufgegriffen, da sich bereits in den Kinder- und Elterninterviews der ersten Befragungswelle deutlich zeigte, dass Konfliktbelastung im Schulalltag für Kinder einen kritischen Aspekt darstellt, wenn es um die Freude am Lernen, um das schulische Engagement und das Wohlfühlen im schulischen Kontext geht. In den Interviews angesprochen werden sowohl konfliktbelastete soziale Situationen unter Kindern selbst als auch Konflikte zwischen Kind und Lehrkraft sowie insbesondere das kindliche Erleben, ungerecht behandelt worden zu sein.

Gerade in den Gesprächen mit Kindern nehmen Konflikte im Schulalltag einen zentralen Stellenwert ein. Betrachtet man zunächst die Schilderungen von Konflikten unter Kindern, so wird man darauf aufmerksam, dass hier vor allem längerfristige Übergriffe oder Hänseleien durch MitschülerInnen oftmals als belastend erlebt werden und von betroffenen Kindern als Vorfälle genannt werden, welche die Freude am Unterricht trüben.

„Also der Sport, der bei uns in der Schule ist, hier bei uns in der Turnhalle, den finde ich nicht so toll. Weil, wenn ich mal nicht aufpasse, dann schlägt Pierre mich immer in den Rücken rein, und da werd ich immer angenölt und so“ (K-t1-W-TH/69-69).

Ein Junge, der den Besuch des Nachmittagsangebots im offenen Ganztags seit dem Eintritt in die 4. Klasse verweigert, gibt an, im Hinblick auf den Ganztags nichts, außer der Betreuungsperson und der Bastelangebote, zu vermissen. Das Verhältnis zu den MitschülerInnen wird von diesem Schüler als sehr problematisch beschrieben. Während die Zurückstellung in der dritten Klasse, zum Zeitpunkt der ersten Befragung für den Jungen noch als eine Möglichkeit gesehen wird, dem alten, als problematisch erlebten Klassenverband zu entkommen und in ein neues soziales Umfeld zu gelangen, so zeigt sich zum Zeitpunkt der zweiten Befragung bereits erneut das Erleben, aufgrund körperlicher Merkmale von den MitschülerInnen gehänselt und angegriffen zu werden. Für den Einsatz körperlicher Gewalt, wie sie das Kind selbst hier als Gegenwehr versteht, von der Lehrkraft bestraft zu werden, wird von diesem Schüler dabei als ebenso ungerecht wie auch unverständlich betrachtet.

„Ja, wie ich gesagt habe, beleidigen, wegschubsen, Tritten ... Fettsack zu mir sagen, nur weil ich so dick bin. Ja, und dann kriege ich ja hier die Strafe, ne?“ (K-t2-Z-NW/175-175).

Mit dem Eintritt in die 4. Klasse wird von diesem Schüler schließlich der Besuch zusätzlicher Angebote im Ganztage vollständig verweigert und es zeigt sich ein Rückzug aus sämtlichen schulischen Aktivitäten, die auf freiwilliger Basis stattfinden.

Kinder schildern jedoch nicht ausschließlich Konfliktsituationen mit MitschülerInnen, sondern ebenso Konflikterlebnisse mit Lehrkräften. Während sich in den Kinderinterviews zahlreiche Beschreibungen zu Reaktionen seitens der Lehrkräfte beschreiben finden, die von Kindern als ungerechtes Verhalten betrachtet werden, so stößt man dabei mitunter auch auf Schilderungen, wie Kinder selbst auf solches Ungerechtigkeitserleben reagieren. Was sich nicht selten beobachten lässt, ist eine kritische Einstellung gegenüber der Lehrkraft, die oftmals mit Abneigung bzw. Ablehnung besetzt erscheint. Besonders deutlich wird dies, wenn ein Schüler seiner Lehrerin attestiert, ihn regelmäßig zu Unrecht der Störung zu beschuldigen. Der Schüler erlebt sich von der Lehrerin abgelehnt und deutet das wahrgenommene Verhalten als Abneigung gegen Jungs und insbesondere als Ablehnung seiner Person. Seine Reaktion auf das Verhalten der Lehrkraft beschreibt das Kind hier im Sinne eines Rückzugs aus dem Unterrichtsgeschehen bzw. als Ignorieren desselben. Die unmittelbare Konsequenz darauf wird wie folgt wahrgenommen:

„Dann fragt sie mich: "Was habe ich eben gesagt?" Dann sage ich gar nichts. Weil dann kann sie mal sehen wie sie mich behandelt“ (K-t2-B-BY/278-278).

Insgesamt beschreiben Kinder zumeist Konflikte im Sinne von Hänseleien und körperlichen Auseinandersetzungen unter Kindern sowie von Ungerechtigkeitserlebnissen mit Lehr- oder Betreuungspersonen. Zum großen Teil handelt es sich um Beschreibungen, die die eigene Person als handlungsfähig positionieren und oftmals auf Gegenwehr abstellen.

Intimere und emotional besetzte Details finden sich hingegen vor allem in den Elterninterviews. Eine Reihe von Elterninterviews verdeutlichen, wie Gewalthandlungen und Hänseleien unter Kindern sowie auch Konflikte mit LehrerInnen mit Abwehr, Schulverweigerungsversuchen und Problemen im Hinblick auf das schulische Lernen einhergehen können. Was die Gespräche mit Eltern zeigen ist, dass Konflikte und Gewaltausübung unter Kindern von diesen als ebenso gravierend erlebt werden können wie Ungerechtigkeitserlebnisse oder Konflikte mit Lehrpersonen. Wie ein Textausschnitt aus dem Gespräch mit einer Mutter veranschaulicht, werden Hänseleien leistungsschwacher Kinder durch MitschülerInnen bzw. in diesem Fall insbesondere die Bloßstellung vor der Klasse von betroffenen Kindern mitunter besonders dramatisch erlebt. So schildert diese Mutter, wie der Schulbesuch für ihre Tochter mit dem Erlebnis einer leistungsbezogenen Bloßstellung durch die Banknachbarin problematisch wurde und sich beim Kind eine Abwehr gegen den Besuch der Schule einstellte.

„Und in dem Augenblick, wo die S [Kind] reingekuckt hat in ihr Heft, hat ihre Nachbarin sich eingeklinkt und hat gleich mit reingekuckt und hat rausgeplautzt: "Ja, die S hat ja wieder eine Sechse gekriegt!" So. Na ja und ... da wollte sie auch

nicht mehr zur Schule gehen und dann habe ich auch die B [Lehrerin] angerufen“ (E-t1-O-BB/208-208).

Ein anderes Thema, das einige Eltern ansprechen, sind gewaltsame Übergriffe oder Gewaltandrohungen durch MitschülerInnen. Eltern berichten in diesem Zusammenhang über Versuche des Kindes, die Schule zu vermeiden bzw. über Angst zur Schule zu gehen. Aus den Elterninterviews geht schließlich hervor, dass Eltern mitunter gerade von ernsthaften Problemen des Kindes erst nach längerfristigem Andauern der belastenden Situation erfahren, obwohl die Situation das Wohlfühlen sowie das Engagement im schulischen Kontext beeinträchtigt. Geschilderte Probleme sind unter anderem Drohungen, Erpressungen, körperliche Gewaltausübung sowie in einem Fall wiederholte sexuelle Übergriffe durch einen Schüler auf der Mädchentoilette. Insbesondere im letzten Fall beschreibt die betreffende Mutter die Wahrnehmung von Veränderungen im Verhalten der Tochter, schildert hier einen plötzlichen Rückzug des Kindes sowie Vermeidungsversuche, zur Schule zu gehen.

„Dann fing sie an plötzlich mit ... früh mit Trödeln an, ist nicht mehr aufgestanden, hat so lange getrödelt bis wir den Bus verpasst hatten, wir mussten ja nach P-Dorf. So, dann habe ich meinen Vater angerufen, damit der sie mit dem Auto hingschafft, habe sie aber dummerweise unten stehen lassen, sollte unten warten, komme runter, war sie weg. So. Dann haben wir sie erst mal eine halbe Stunde lang gesucht. Und dann haben wir sie in die Schule hingschafft und paar Tage später ist sie dann förmlich bei mir auf der Couch heulend zusammengebrochen“ (E-t1-O-BB/98-98).

Belastende Konfliktsituationen für einzelne Kinder lassen sich jedoch nicht ausschließlich im Sinne von Problemsituationen unter Kindern erkennen, sondern insbesondere auch als kritische Erlebnisse mit Lehrkräften. Sowohl Kinder als auch einzelne Eltern bringen die Wahrnehmung von Ungerechtigkeit im Hinblick auf Sanktionierungen durch die Lehrkraft wie auch Ungerechtfertigkeit des Verhaltens an sich in das Interviewgespräch ein. Während Kinder ihre Reaktion auf die Wahrnehmung des LehrerInnenhandelns als ungerechtes Verhalten, insbesondere bei wiederholten Vorfällen, zu einem beträchtlichen Teil im Sinne von Abneigung gegen die Lehrkraft, Wut, Enttäuschung und Lustlosigkeit im entsprechenden Unterrichtsfach beschreiben, stellt eine Reihe von Eltern bei ihren Kindern eine seelische Gedrücktheit fest, die sich aus Sicht der Eltern auf das Selbstverständnis des Kindes sowie auf sein Lernvermögen auswirkt. Eine Mutter berichtet in diesem Zusammenhang über eine seelische Tiefphase ihres Sohnes nach einer unsachlichen Zurechtweisung durch die Lehrkraft.

„Und da stand er am Lehrertisch und da hat sie ihn ganz schön niedergemacht: "Wenn du so weitermachst und dann wirst du nie die zweite Klasse erreichen!" Und unser Till stand da, total am Ende. Also da waren wir geschockt auf das Erlebnis hin und das hat ihn auch ganz weit runter gezogen. Also es hat eine Weile gedauert bis wir ihn wieder hoch gehoben haben“ (E-t1-B-BY/56-56).

Eltern beobachten hier durchaus eine Auswirkung solcher, als ungerechtfertigt bzw. ungerecht erlebter Konfliktsituationen mit Lehrpersonen auf das Lern- und Leistungsvermögen ihres Kindes. Eine Mutter schildert die Erfahrung, wie Ungerechtigkeitserlebnisse im Schulalltag unter Umständen das Selbstbild des Kindes beeinträchtigen und bei ihrem Sohn dazu führen, sich

nicht mehr auf sachliche Inhalte konzentrieren zu können. Die Erreichbarkeit des Kindes mit sachlichen Inhalten nimmt diese Mutter in entsprechenden Konfliktsituationen als schwierig wahr.

„Ja gut, wenn so was dann passiert? Ja, das ist dann ... er konzentriert sich halt nicht mehr. Da ist nichts mehr. Da passiert auch nichts mehr. Also da kann man dann ... da habe ich schon neben ihm gesessen und habe versucht, es dann noch irgendwie klar zu machen oder zumindest ihm dann zu helfen das noch irgendwie rüber zu bringen, aber da kommt nichts mehr. Da ist dann zu. Da ist zu. Da ist dann ... da laufen auch weiter die Tränen oder sie kommen dann wieder, weil er dann sagt: "Ich verstehe es doch sowieso nicht. Ich bin doch blöd"“ (E-t2-B-BY/243-243).

Übergreifend betrachtet zeigen die Interviewgespräche mit Kindern und Eltern, dass eine konflikthafte Beeinträchtigung des sozialen Klimas im Schulalltag als problematisch, hemmend und sogar als abträglich wahrgenommen wird, wenn es um die kindliche Aufnahmebereitschaft für Lerninhalte sowie um die Freude am schulischen Lernen geht.

Mitunter nehmen Eltern die konfliktbelastete Situation im Klassenverband für ihr Kind als so problematisch war, dass sie die Konsequenz eines Schulwechsels in Erwägung ziehen oder, wie aus dem Gespräch mit einer Mutter hervorgeht, diese Ankündigung des Schulwechsels verwirklichen. Längerfristig andauernde, gewalttätige Auseinandersetzungen und Konflikte im Klassenverband werden von dieser Mutter als entscheidender Auslöser genannt, ihren Sohn eine andere Schule besuchen zu lassen. Für ihren Sohn schätzt sie die konfliktbelastete Klassensituation als kritisch ein und beobachtet eine Veränderung in der kindlichen Einstellung zur Schule. Die Wahrnehmung einer zunehmenden Abneigung des Kindes, unter den sozial belasteten Bedingungen zur Schule zu gehen, sowie die Feststellung einer gleichzeitigen Verschlechterung in den Schulleistungen indizieren für sie dringenden Handlungsbedarf. Die Beobachtung, dass Interventionsversuche seitens der Klassenleitung keine Besserung der Lage versprechen, ist für sie ausschlaggebend, einen Schulwechsel vorzunehmen, um dem Kind einen angstfreien, freudvollen Schulalltag zu ermöglichen.

„Wir waren öfters in der Schule gewesen, haben das Gespräch mit der Lehrerin gesucht und wenn man dann an einem Punkt ist, wo es nicht weiter geht, dann haben wir gesagt: "Dann müssen wir ..." Was zwar die Direktorin sehr bedauert hat, da müssen wir aber einen Weg finden für unser Kind, womit wir alle glücklich sind, dass er wieder Spaß hat in die Schule zu gehen. Und dann haben wir das eben so gemacht“ (E-t2-W-TH/145-145).

Als abschließende Zusammenfassung ist nun nochmals hervorzuheben, dass Konflikte im Schulalltag sich in hohem Maße auf die Bereitschaft der Kinder, sich aktiv am schulischen Geschehen zu beteiligen, sowie auf die kindliche Freude am schulischen Lernen auswirken. Dabei wurde verdeutlicht, wie sich sowohl Konflikte mit KlassenkameradInnen, als auch Konflikte mit Lehrkräften in der Befindlichkeit der Kinder im Schulalltag niederschlagen können.

In den Interviews mit Kindern stößt man oftmals auf die Wahrnehmung, von der Lehrkraft regelmäßig ungerecht behandelt zu werden. Das Verhalten der Lehrkraft deuten Kinder auf der Basis des Ungerechtigkeitserlebens häufig im Sinne einer Ablehnung der eigenen Person. Wie in diesem Zu-

sammenhang gezeigt werden konnte, wird dabei nicht selten eine Tendenz zum Rückzug aus dem Unterrichtsgeschehen sichtbar. Auch Eltern berichten über diese Problematik und beurteilen eine konfliktbelastete Beziehung zur Lehrkraft als abträglich bzw. hemmend, wenn es um die kindliche Aufnahmebereitschaft im Unterricht geht.

Darüber hinaus sind, wie erläutert wurde, auch die Auswirkungen von Konflikten mit MitschülerInnen nicht zu unterschätzen. Wenngleich Kinder sich in ihren Schilderungen als handlungsfähige Akteure beschreiben, die sich zur Wehr zu setzen wissen, so werden in den Interviews mit Eltern zu beachtlichem Ausmaß intime und emotional besetzte Aspekte sichtbar. Es konnte gezeigt werden, wie sich Hänseleien und Bloßstellungen durch KlassenkameradInnen, sowie auch gewalttätige Übergriffe unter den SchülerInnen auf die Freude am Schulbesuch auswirken. Nicht zu vergessen ist hier die Elternerfahrung, dass Kinder sich mitunter gerade bei schwerwiegenden Konflikten zurückziehen, die Probleme über längeren Zeitraum vor sich hertragen und unter Umständen auch versuchen, den Besuch der Schule zu vermeiden.

Wie veranschaulicht wurde, bergen Konflikte im Schulalltag ein besonders kritisches Potenzial, wenn es darum geht, ob Kinder sich in der Schule wohl fühlen und dem Unterricht interessiert, sowie mit Freude folgen können, oder nicht. Ob Kinder im Rahmen des schulischen Unterrichts optimale Bedingungen für ihre individuelle Entwicklung vorfinden, erscheint damit immer auch sehr stark in Abhängigkeit von der Qualität sozialer Beziehungen und einer angstfreien Atmosphäre. Wie sich hier zeigte, messen Eltern diesen Bedingungen einen hohen Stellenwert bei und sehen im Fall vergeblicher Einwirkungsversuche den Schulwechsel als letzte Lösung für das Problem. Gerade mit Blick auf Intervention lässt sich an dieser Stelle nun mit den nachfolgenden Ausführungen zum Umgang mit Konflikten im Schulalltag anschließen.

5.2 Umgang mit Konflikten im Ganzttag

Unter diesem Abschnitt gilt es nun zunächst, die Ganzttagsschulen des Samples auf ihre Programminhalte zum Thema Konfliktprävention und -lösung hin zu betrachten. Im Anschluss daran interessiert schließlich, wie die unterschiedlichen Akteursgruppen dem Umgang mit Konflikten an ihrer Schule gegenüberstehen. An zwei der Ganzttagsschulen des Samples bilden Angebote zur Konfliktprävention bzw. zum Erwerb von Konfliktlösungskompetenzen einen festen Bestandteil im Rahmen des Ganztagsangebots. Zum einen ist hier die Grundschule B in Bayern zu nennen. Hier finden sich entsprechende Aktivitäten sowohl als Bestandteil des Unterrichts als auch im freizeitorientierten Hortangebot integriert. Als Teil des Unterrichts wurde das Projekt „Faustlos“ als Element sozialen Lernens bereits zum Zeitpunkt der ersten Befragungswelle eingeführt. „Faustlos“ wurde ins vierte Schuljahr übernommen und findet auch zum Zeitpunkt der zweiten Befragung nach wie vor einmal wöchentlich im Rahmen des Unterrichts statt. Seitens der Eltern und Kinder zeigt sich hier eine positive Resonanz. Wenngleich eine Mutter in beiden Interviewgesprächen anmerkt, es bedauerlich zu finden,

dass es so etwas überhaupt geben müsse, wird „Faustlos“ von den Beteiligten insgesamt als ein gerne und interessiert angenommenes Angebot betrachtet. In den Elterninterviews wird sichtbar, dass die im Projekt behandelten Themen für die Kinder offenbar einen nennenswerten Mitteilungs- und Auseinandersetzungswert haben. Eine Mutter beobachtet hier, dass die Projektinhalte ihr Kind beschäftigen und zu Hause vom Kind selbst noch einmal thematisiert werden. Aus der Sicht dieser Mutter ist es schließlich auch die Umsetzung der Thematiken in Form von Rollenspielen, die beim Kind Freude und Bereitschaft zum Engagement wecken.

„Wo der N [Kind] auch gesagt hat: "Also das gefällt mir, das ist schön." Weil sie da immer Rollenspiele machen. Wenn jetzt ... ich komme einfach vorbei und nehme einem Kind was weg, das hat er mir erzählt, wie verhalte ich mich? Springe ich gleich hinterher und reiße es ihm wieder raus? Sondern ich kann auch sagen: "Gib es mir doch einfach wieder" und nimm es nicht einfach weg. "Frag mich doch, wenn du was möchtest. Dann gebe ich es dir bestimmt." Also das fand er immer ganz toll. Also da hat er auch öfters davon erzählt, ja“ (E-t2-B-BY/97-97).

Im Hinblick auf „Faustlos“ zeigt sich aus dieser Elternperspektive ein Lernkontext, in dessen Rahmen Kinder auf alternatives Verhalten aufmerksam werden und dieses auf spielerische Weise einüben können. Ergänzend zielt an dieser Schule auch die Aktivität des Hortes auf gewaltfreie Konfliktbearbeitung und die Einübung entsprechender Verhaltensweisen ab. Neben individueller Konfliktbearbeitung mit allen Kindern wurde an diesem Hort zwischen der ersten und der zweiten Befragungswelle zu Beginn des vierten Schuljahrs eine so genannte Jungengruppe eingerichtet. Diese Gruppe entstand als spontane Idee der Hortleitung aus der Beobachtung einer konfliktbelasteten Bedarfssituation heraus und richtet sich aus dieser Bedarfs-wahrnehmung heraus konkret an die älteren Jungen des dritten, vierten und fünften Schuljahrs. Als Reaktion auf die Beobachtung eskalierender, von körperlicher Gewalt begleiteter, Ausgrenzungsversuche gegen neue Hortkinder durch eine Gruppe von Jungen, rief die Hortleitung diese Jungengruppe ins Leben, um Sozialverhalten in gemeinsamen Freizeitaktivitäten zu thematisieren und zu trainieren.

„Die Jungs haben sich ganz klasse drauf eingelassen, wir haben den Rahmen vorgegeben. Wir geben freitags auch ganz viel raus in den Wald und die haben da einen Hochsitz gebaut und so was und geben da auch differenziert auf die Konflikte ein. Und die haben da beim Tun, also wir sagen: "Na ja, wir möchten das nicht über Arbeitsblätter lernen mit den Kindern, sondern beim echten Tun“ (B-t2-B-BY/149-149).

Aus der Erfahrung dieser Hortleiterin erweist sich praktisches gemeinsames Tun im Hinblick auf das Einüben alternativer sozialer Verhaltensmuster als effektiver als die bloße theoretische Bearbeitung. Für den Zeitraum des sechsmonatigen Bestehens dieser Jungengruppe sieht die ErzieherInnen eine Entspannung der Situation und beobachtet, wie beteiligte Jungen gelerntes Verhalten durchaus selbstbestimmt im Hortalltag anwenden.

Die zweite Schule, die über ein Projektangebot zum sozialen Lernen verfügt, ist die Ganztagsgrundschule Z in Nordrhein-Westfalen. Das Angebot besteht zum einen aus dem kontinuierlich, über das gesamte Schuljahr laufenden Projekt „Schreitschlichter“ und zum anderen aus der jährlich stattfindenden Projektwoche „Streiten will gelernt sein“. Darüber hinaus neh-

men alle Kinder des Klassenverbands einmal pro Woche an der Klassenratssitzung teil, in welcher die Kinder selbst Konflikte einbringen und besprechen können. Ferner dient ein Beschwerdebuch dazu, Meinungen, Konflikterlebnisse oder Beschwerden der Kinder über die Woche zu sammeln, um diese in die Klassenratssitzung eingehen zu lassen. Verbale Beschimpfungen unter Kindern werden von Kindern in einem so genannten Schimpfwörter-Kasten gesammelt und ebenso im Rahmen der Klassenratssitzung eingebracht. Im Hinblick auf das Angebotspektrum zu sozialem Lernen lassen sich an dieser Schule für den Zeitraum zwischen der ersten und der zweiten Befragungswelle keine Veränderungen erkennen.

Das Projekt „Streitschlichter“ ist an dieser Schule ein klassenübergreifendes Angebot, das nicht von allen Kindern besucht wird. Die Teilnahme am Projekt wird über die Empfehlung einzelner Kinder durch die jeweilige Klassenleitung geregelt. Vorgesehen ist, dass die Lehrkräfte im Hinblick auf die Empfehlung insbesondere Kinder mit Problemen im Sozialverhalten fokussieren. Lerninhalte des Projektes sind das Erarbeiten und praktische Einüben solcher Kommunikationsmuster, die im Hinblick auf die gewaltfreie Lösung von Konfliktsituation zu Nutzen gezogen werden können.

Aus der Perspektive der Kinder scheint die Rolle des Streitschlichters begehrt zu sein. Dazu fällt auf, dass sich unter den befragten Kindern insbesondere ein Junge, der seine soziale Position in der Klasse als belastend erlebt und sich selbst kontinuierlich Hänseleien durch MitschülerInnen ausgesetzt sieht, wünscht diese Rolle innezuhaben.

„Und dann habe ich wieder Streitschlichter gespielt, obwohl ich das noch nicht bin. Obwohl: ein bisschen bin ichs ja schon“ (K-t1-Z-NW/53-53).

Die alljährliche Projektwoche „Streiten will gelernt sein“ ist an der Grundschule Z für die gesamten 3. und 4. Klassen in aufeinander aufbauenden Trainingsmodulen angelegt. Im Vordergrund steht auch hier das Erlernen und Einüben alternativer Verhaltensweisen mit dem Ziel, dass die Kinder im Alltag auf gewaltfreie kommunikative Verhaltensmuster zur Lösung bzw. Vermeidung von Konflikten zurückgreifen können.

„Das ist auch eine komplette Projektwoche, die darauf ausgelegt ist, wie man mit Konflikten umgeht, wie man da sich selber verhalten kann. Da werden Rollenspiele geübt, da werden Trainingsmodule geübt, also "Stopp" sagen, "Hör auf", weggehen, sich erst mal selber besinnen, bis zehn zählen. Also Techniken, die man einfach anwenden kann, damit man nicht direkt zuschlägt“ (L-t2-Z-NW/122-122).

Während diese beiden Ganztagschulen die Förderung sozialer Kompetenzen zur Konfliktvermeidung und -lösung in Form von Projekten in ihr Programm aufgenommen haben, lassen sich mit Blick auf alle Schulen des Samples immer auch situationsbezogene Reaktionen von Lehr- und Betreuungskräften erkennen, wenn es um Konflikte im Schulalltag geht. Das Lehr- und Fachpersonal berichtet übergreifend von situationsspezifisch differenzierten Konfliktlösungsstrategien im Umgang mit den Kindern. Wie zu erwarten ist, spielt aus der Perspektive von Lehrpersonen und Fachkräften diesbezüglich zum einen die Einführung von Regeln im Zusammenhang mit entsprechenden Konsequenzen bei Regelverletzungen eine entscheidende Rolle. Zum anderen heben Lehr- und Fachkräfte auch die Bedeutsamkeit interaktiver Prozesse hervor, wenn es um Konfliktregelungen im Schulalltag geht.

Was sich bei Lehrkräften vielfach zeigt, ist eine hierarchische Ausdifferenzierung möglicher Reaktionen und Sanktionen, die stufenweise von der Gesprächsführung mit den beteiligten Kindern, über Klassen- und Elterngespräche bis hin zu Ausschlussverfahren bei unzureichender Effektivität vorausgehender Konfliktlösungsversuche reichen.

„Vom Einzelgespräch über Partnergespräch mit zwei Kindern, die Streit haben, über Klassengespräche, Verbote ... also einsichtig machen, Verbote, Eltern mit einbeziehen, Eltern mit in die Schule holen, Eltern anschreiben, Eltern antelefonieren bis hin zu Kinder abholen lassen. Oder massive Verbote auch aussprechen, dass man sagt also: "Schullandbeimaufenthalt ist unter den Möglichkeiten, unter den Umständen nicht möglich."“ (L-t2-B-BY/115-115).

In den Gesprächen mit Lehr- und Fachkräften wird insbesondere deutlich, dass diese im praktischen Unterrichts- und Schulalltag der klaren Setzung eindeutiger Grenzen sowie der Verwirklichung angekündigter Sanktionen im Fall der Grenzverletzung eine entscheidende Bedeutsamkeit beimessen. Einer Hortkraft zufolge sollen die Kinder:

„...wissen, was passiert ist und wieso wir zu dieser, das ist bis jetzt einmal gewesen, zu dieser Konsequenz gegriffen haben. Weil ich kann Kindern was nicht androhen und es dann nicht ... die Konsequenz nicht erfolgen lassen“ (B-t2-B-BY/299-299).

So grundlegend Grenzsetzungen und Konsequenzen im Hinblick auf die Schaffung einer klaren bzw. einschätzbaren Richtlinie für Kinder hier gesehen werden, so schwierig nehmen Lehr- und Fachkräfte mitunter die praktische Umsetzung angekündigter Sanktionen wahr. Hier trifft die LehrerInnenperspektive den oben erläuterten Aspekt des Ungerechtigkeitserlebens seitens der Kinder. So differenziert ein Lehrer zwischen Situationen, deren Verlauf er als Anwesender beobachten kann und solchen Situationen, die sich seiner Beobachtung entziehen. Während er im ersten Fall die Voraussetzung sieht, auf die eigene Beobachterperspektive zurückgreifen zu können, um die Situation einzuschätzen, so sieht er sich im zweiten Fall auf die bloße Auseinandersetzung mit zwei oder mehreren Kinderperspektiven verwiesen, ohne selbst ein Bild von der Situation zu haben. Womit sich Lehrpersonen somit häufig konfrontiert sehen, sind unterschiedliche Aussagen bzw. Perspektiven der Kinder zum Hergang einer Konfliktsituation. Wie der nachfolgende Textausschnitt zeigt, sehen LehrerInnen sich mitunter in der Lage, einerseits den Vorfall selbst nicht beobachtet zu haben, andererseits jedoch auf die Konfliktsituation reagieren zu müssen.

„Dann weiß ich nicht bei wem jetzt da die Schuld liegt und dann muss man das einfach auch mal akzeptieren in manchen Fragen auch mal falsch behandelt worden zu sein. Was ich versuche zu vermeiden, aber was auch nicht immer geht und ... ja, Kinder nehmen es an. Was Kinder eigentlich wollen, ist eine Konsequenz, eine gerade Linie bei Erwachsenen. Also habe ich festgestellt. Wenn die da ist, nehmen sie auch hier mal was an, wenn sie sich im Augenblick ungerecht behandelt fühlen“ (L-t2-B-BY/125-125).

Probleme, wie sie Eltern im Hinblick auf Ungerechtigkeitserlebnisse der Kinder wahrnehmen, sieht dieser Lehrer nicht. Was Lehrkräfte mehrfach ansprechen, ist die Beobachtung, dass einzelne Kinder unter Hänseleien oder Aggressionen durch MitschülerInnen zu leiden haben und sich somit im Klassenverband unwohl fühlen. Die Dramatik der Ungerechtigkeits-

führung im Hinblick auf die Intervention seitens der Lehrpersonen wird – wie der obige Textausschnitt verdeutlicht – aus der Perspektive von Lehrpersonen teilweise durch den Verweis auf die Bedeutsamkeit angekündigter und damit erwartbarer Konsequenzen für die Kinder selbst entschärft.

So wie Lehr- und Fachkräfte die Verwirklichung angekündigter Konsequenzen als wichtigen Aspekt im Funktionieren des Schulalltags sehen, messen sie zudem der Konfliktbearbeitung auf Gesprächsebene eine wesentliche Bedeutsamkeit bei. Im Vordergrund steht aus dieser Perspektive die Lösung über das gemeinsame Gespräch mit allen Beteiligten. Das befragte Lehr- und Fachpersonal definiert seine Rolle hier vorwiegend im Sinne von Gesprächsleitung oder Moderation.

„Ja. Moderieren. Kinder bei den Konflikten zu Wort kommen lassen, zu sagen: "Okay, sprecht das jetzt aus was für euch wichtig ist, was euch noch verletzt hat und dann lasst uns nach einer Lösung kucken." Also mir ist es ganz wichtig, dieser lösungsorientierte Ansatz, nicht mehr lang so viel Energie rein zu setzen, dass alles so schief gelaufen ist, sondern es jeden aussprechen zu lassen, dass es weg ist, dass sie es mitgeteilt haben, aber dann zu kucken: "Was können wir tun, dass es nicht wieder passiert?" Oder: "Was muss jeder von uns tun, dass es sich verändert?"“ (B-t2-B-BY/165-165).

In der Regel zeigt sich, dass Gesprächsführung als Interventionsmöglichkeit bei Konflikten unter Kindern von Lehr- und Betreuungspersonal im Sinne der anzustrebenden Lösungsoption beschrieben wird. Beschreibungen unterrichtsbezogener Praxissituationen machen jedoch insbesondere auf der Seite der Lehrkräfte sichtbar, dass in der Unterrichtspraxis vermehrt immer auch auf direktives Eingreifen bei Störungen und Konflikten zurückgegriffen wird. Vor allem im Rahmen des Unterrichts scheinen Lehrkräfte dann zu einer direktiven Auflösung der Situation zu tendieren, wenn es sich um Konflikte in Arbeitsgruppen handelt und das Funktionieren des gemeinsamen Lernens in der Gruppe beeinträchtigt erscheint. D.h. Konflikte, die den Ablauf von Arbeitsprozessen im Unterricht blockieren, werden von den Lehrkräften zum großen Teil durch direktives Eingreifen in die Störungssituation beendet. Diese Tendenz zeigt sich unter anderem in folgendem Textausschnitt aus dem Interview mit einer Klassenleiterin.

„Aber in der Regel dürfen sie sich selbst ihren Partner aussuchen. Meistens klappt das. Nur da, wie gesagt, (lacht) da wo es überhaupt nicht klappt, die werden auseinander genommen, nein auseinandergesetzt. Und sie arbeiten dann mit dem Partner, den sie dann bekommen“ (L-t2-K-BB/39-39).

Interventionsmaßnahmen im Hinblick auf Konflikte im Schulalltag erscheinen damit sowohl nach einem hierarchischen Zugriffsmuster vom Gespräch hin zur Ordnungsmaßnahme strukturiert, als auch im Sinne einer situationspezifischen Umsetzung.

Wenngleich an den Schulen des Samples vermehrt auf unmittelbare Intervention angelegte pädagogische Konfliktbearbeitungsstrategien beschrieben werden, so stößt man dennoch insbesondere auf Seiten der pädagogischen Fachkräfte auf Stimmen, die das Eigenengagement der Kinder in den Vordergrund rücken. Dabei ist es nicht das Ignorieren kindlicher Konflikte, das befürwortet wird, sondern die Beobachtung des Konfliktgeschehens unter der Bedingung, sich als PädagogeIn zunächst zurückzuhalten. Es geht aus dieser Perspektive darum, zu sehen, wie Kinder selbst mit Konfliktsitua-

tionen umgehen und auf welche Lösungsstrategien sie dabei zurückgreifen. Während sich Beobachten unter Zurückhaltung zunächst als die Grundhaltung der Fachkraft beschrieben findet, wird die Zurückhaltung hier gleichzeitig mit Grenzen ausgestattet. Die Beobachtung des Geschehens bietet der Betreuungskraft die Voraussetzung, Unterstützungsbedarf rechtzeitig zu erkennen und entsprechend einschreiten zu können.

„Manchmal sollte man vielleicht die Kinder auch selber lassen. Mal als Zuschauer das Ganze beobachten und mal schauen, wie sie das regeln. Natürlich einschreiten, wenn es jetzt geht, dass sie sich körperlich bedrängen oder auch verletzen. Ich meine, solange wie es jetzt nur, sage ich mal, so ein Schubsen ist, mag das ja noch sein, aber ich denke, wenn es dann härter wird, sollte man schon dagegen einschreiten“ (B-t2-A-TH/141-141).

Interessant ist in diesem Zusammenhang, wie Kinder selbst die Interventionsstrategien durch Lehrkräfte erleben und was sich Kinder im Hinblick auf Konfliktsituationen selbst an Unterstützung erwarten.

Interviewgespräche mit SchülerInnen zeigen sehr deutlich, dass Kinder sich gerade im Hinblick auf Konfliktsituationen und Hänseleien im Rahmen des Unterrichts von der Lehrkraft Unterstützung erwarten. Dies betrifft zum einen Konfliktsituationen, die in der gemeinsamen Gruppenarbeit unter den Kindern auftreten. Während eine Reihe von Kindern angibt, inhaltsbezogene Meinungsverschiedenheiten in der Gruppe auszudiskutieren und nur bei Bedarf auf die Lehrperson zurückzugreifen, so erscheint hier insbesondere die Wahrnehmung eines asymmetrischen Engagements der Gruppenmitglieder problematisch. Man wird in Gesprächen mit Kindern darauf aufmerksam, dass Unterstützung durch die Lehrkraft vor allem dann gewünscht wird, wenn Lernpartner bzw. Gruppenmitglieder den Arbeitsprozess stören, aufhalten oder keinen Beitrag leisten wollen.

Was sich in den Interviews mit Kindern besonders deutlich zeigt ist, dass diese sich insbesondere dann Unterstützung durch die Lehrkraft erwarten, wenn diese in Konfliktsituationen unmittelbar anwesend ist bzw. Hänseleien unmittelbar beobachten kann. Von Kindern werden hier beispielsweise Erlebnisse wie Hänseleien bei unrichtigen Beiträgen oder aufgrund persönlicher Merkmale bzw. Eigenschaften genannt. Die Wahrnehmung, dass Reaktionen seitens der Lehrperson ausbleiben, wird von Kindern oftmals im Sinne einer Erwartungsenttäuschung gesehen und unter Umständen auf die eigene Person bezogen. Das Interview mit einem Schüler zeigt hier, wie die Beobachtung ausbleibender LehrerInnenreaktionen mit der Einstellung einhergehen, von der Lehrkraft nicht gemocht zu werden. Wie der folgende Ausschnitt aus dem Interview mit einem Schüler zeigt, stellt sich diese Deutung ausbleibender Unterstützung gerade dann ein, wenn Vergleiche mit anderen Situationen gezogen werden können und dabei wahrgenommen wird, dass MitschülerInnen in vergleichbaren Situationen durchaus Unterstützung durch die Lehrkraft erfahren haben. Die Äußerung bezieht sich hier auf das Erlebnis, von MitschülerInnen für einen unrichtigen Beitrag ausgelacht zu werden. Problematisch wird dabei nicht in erster Linie erlebt, dass eine intervenierende Reaktion seitens der Lehrkraft ausbleibt, sondern vor allem, dass sie ausgerechnet bei diesem Kind ausbleibt, während für andere Kinder das Gewähren von Unterstützung immer wieder beobachtet

wird. Im Vergleich mit anderen Kindern sieht sich dieser Schüler hier durch die Lehrerin vernachlässigt bzw. ungerecht behandelt.

K: „Manchmal sagt sie - also wenn andere was Falsches sagen, dann sagt sie immer: hört auf zu lachen - oder so.

I: Ja?

K: Und bei mir war das noch nie“ (K-t2-O-BB/65-65).

Ein anderes Beispiel veranschaulicht, wie auch im Fall leistungsbezogener Bloßstellungen durch MitschülerInnen Unterstützung bei der Lehrkraft gesucht wird. Das Interview mit einer leistungsschwachen Schülerin zeigt, wie im Bezug auf die Suche nach Unterstützung durch die Lehrkraft nicht ausschließlich die Komponente, Gerechtigkeit zu erfahren eine Rolle spielt, sondern insbesondere auch die Komponente des Trostsuchens in einer Situation, die zum einen die kritische Leistungsbewertung und zum anderen damit verbundene Hänseleien durch MitschülerInnen einschließt.

„Na ja, K hat mal meine Sechsen verraten, wie viele ich habe, weil die sitzt neben mir und da war ich auch ganz schön traurig. Da habe ich das die Lehrerin gesagt, da hat die ganz doll Anmecker gekriegt“ (K-t1-O-BB/98-98).

Zufrieden äußern sich Kinder dazu, dass die Lehrkraft sich für ungerechtfertigte Reaktionen im Nachhinein entschuldigt. Während ungerechtfertigte Erteilung von Sanktionen sowie Zurechtweisungen von Kindern im Sinne einer ungerechten Behandlung erlebt werden, wird die Entschuldigung hier als wichtiges Verhalten eingestuft, um die Situation respektvoll zu klären. Entschuldigungen durch Lehrpersonen werden von Kindern mehrfach als betonenswertes Verhalten eingebracht, das Problempotenzial aus der Situation herausnimmt und der Überwindung des Ungerechtigkeitsempfindens entgegen kommt.

K: „Ja, und, ähm, die C wurd einmal mit reingezogen und dann hat sie Ärger gekriegt. Und dann, als die Schule zu Ende war, hat sie zum Herrn N gesagt: „Ne, ah, warum ham sie mit mir geschimpft? Ich wusst ja gar nicht worums ging.“ Und dann hat der Herr N sich auch entschuldigt, ähm, ...

I: Er hat sich entschuldigt.

K: ... bei ihr, weil sonst wärs ja eigentlich ungerecht gewesen“ (K-t2-B-BY/347-347).

Konfliktlösungskompetenz auf Seite der Lehrkräfte bezieht sich damit nicht ausschließlich auf die Art und Weise, wie diese Konflikte unter Kindern regeln, sondern zugleich immer auch darauf, wie LehrerInnen auf Konfliktsituationen reagieren, in die sie selbst involviert sind.

Resümierend lässt sich an dieser Stelle festhalten, dass LehrerInnen zwar einerseits darauf aufmerksam werden, dass Kinder häufig unwohl fühlen im Klassenverband, wenn sie permanenten Hänseleien oder Übergriffen durch MitschülerInnen ausgesetzt sind. Andererseits tendieren Lehrkräfte dazu, eigenes Verhalten, das von Kindern möglicherweise als ungerechte Behandlung erlebt wird, als Ursache für ein Unwohlsein der Kinder auszuschließen. LehrerInnenverhalten wird im Sinne erwartbarer Sanktionen behandelt, mit denen Kinder rechnen können und damit entschärft.

Als interessant erweist sich, dass Konzepte pädagogischer Konfliktlösungsstrategien an den Schulen des Samples eine wichtige Rolle spielen zu

scheinen, dass jedoch nicht alle PädagogInnen dazu neigen, unmittelbar in Konflikte einzugreifen und eine Lösung anzuleiten. Es wurde dazu die pädagogische Perspektive angesprochen, zuerst unter Zurückhaltung zu beobachten, wie Kinder selbst mit Konflikten umgehen und auf welche Lösungsstrategien sie dabei zurückgreifen. Pädagogische Intervention findet aus dieser Sicht erst dann statt, wenn es den Kindern nicht gelingt, den Konflikt selbstständig zu lösen. Wie jedoch sichtbar wurde, messen Kinder der Zurückhaltung von Lehrkräften oder BetreuerInnen oftmals eine andere Bedeutung bei. Kinder erwarten bei Konflikten die Unterstützung ihrer Bezugspersonen im schulischen Alltag. Sie erleben sich im Fall des Ausbleibens von Unterstützung häufig in ihren Erwartungen enttäuscht und deuten dieses als Zeichen dafür, von der Lehrkraft abgelehnt zu werden.

Des Weiteren wurde gezeigt, dass ungerechtfertigte Sanktionierung und Konflikte zwischen LehrerInnen und SchülerInnen in den Augen der Kinder ihr Problempotenzial verlieren, wenn die Lehrkraft ihr Verhalten als Fehler anerkennt und sich dafür entschuldigt. Für Kinder erscheint damit nicht ausschließlich von Bedeutung, wie LehrerInnen mit den Konflikten zwischen SchülerInnen umgehen, sondern in hohem Maße auch, wie Lehrkräfte sich verhalten, wenn sie selbst als Beteiligte in einen Konflikt mit Kindern involviert sind.

6 Rückzugsmöglichkeiten im Rahmen des Ganztags

Das Bedürfnis und die Möglichkeiten, sich im ganztägigen Schulalltag zurückziehen zu können, ist ein Thema, das von den befragten Akteursgruppen immer wieder angesprochen wird und dabei auch als kritischer Punkt hervorsteht. Insgesamt wird sichtbar, dass gerade im Hinblick auf Rückzugsmöglichkeiten für die SchülerInnen an Ganztagschulen noch erhebliche Defizite wahrgenommen werden. An den Ganztagschulen des Samples zeigt sich im Hinblick auf Rückzugsmöglichkeiten ein defizitäres Bild, wie es auch aus den StEG-Ergebnissen hervorgeht. Dies betrifft sowohl die Ruhe- und Rückzugsräume als auch die Verfügbarkeit an Räumen zur Stillarbeit. Während nach StEG weniger als die Hälfte der in die Befragung einbezogenen Schulen einen Raum zur Stillarbeit bieten kann und jede zweite Schule über einen Ruheraum verfügt (Höhmman et al. 2007, S. 73), zeigt sich hier, dass nur eine der sechs Ganztagschulen unseres Samples entsprechende Rückzugsbedingungen anbieten kann. Zwar verfügen zwei weitere Schulen über einen Ruheraum bzw. eine Kuschecke, diese sind unter den gegenwärtigen praktischen Alltagsbedingungen von Kindern aber nicht individuell als Rückzugsmöglichkeit nutzbar. Wie im Anschluss veranschaulicht wird, bringen Lehr- und Fachkräfte Aspekte wie Aufsichtspflicht oder zu geringe Abgeschlossenheit so genannter Kuschecken als Hemmnis einer freien Nutzung durch die Kinder ein. Im Längsschnitt betrachtet, lässt sich lediglich an einer Schule des Samples eine entscheidende Veränderung im Hinblick auf Rückzugsmöglichkeiten erkennen. Der Umzug in das neue, an die Schule angrenzende Hortgebäude, bedeutet in diesem Fall eine Zunahme an räumlichen Ressourcen und ermöglicht es den Kindern zum einen, sich je nach Bedürfnis auch alleine in einem der Kreativzimmer zu beschäftigen oder sich zum anderen, in einen separaten Ruheraum zurückzuziehen. Darüber hinaus zeigen die Interviews jedoch eine gravierende Diskrepanz zwischen dem Bedarf, der akteursgruppenübergreifend artikuliert wird, und den vorhandenen Gelegenheitsstrukturen. Was hier von Beteiligten aller Akteursgruppen wahrgenommen wird, ist ein mit dem verlängerten Schulaufenthalt im Rahmen des Ganztags gegebener, wachsender Bedarf an Ruhe- und Rückzugsmöglichkeiten. Eine Mutter beschreibt den Problemkontext folgendermaßen:

„Ja, ich denke halt, es ist auch für die Kinder eine Mordsbelastung, denke ich mir immer, mit so vielen Kindern den ganzen Tag zusammen zu sein. Man hat ja auch keine Rückzugsmöglichkeiten. Verstehen Sie? Ich bin ja immer in der Großgruppe“ (E-t1-B-BY/118-118).

Hier wird gesehen, dass diese Verlängerung des Schulalltags nicht nur eine Erweiterung des Förder- und Aktivitätsspielraums bedeutet, sondern den Kindern zugleich ein Mehr an Anforderungen abverlangt. Einige Lehrkräfte und insbesondere das pädagogische Fachpersonal schildern dazu unter anderem die Anforderung an die Kinder, sich neben der Erbringung kognitiver Leistungen immer auch ganztägig in einer Gruppe aufhalten und bewegen zu müssen. Als Erfahrung aus dem Schulalltag sprechen LehrerInnen

und pädagogische Betreuungskräfte insbesondere die Dynamik in der Großgruppe an und stellen das Fehlen individueller Ruhepausen bzw. Rückzugsmöglichkeiten als Mangel heraus, der sich in der Gruppendynamik niederschlägt. Die fehlende Möglichkeit sich auch einmal vom kontinuierlichen Eingebundensein in der Gruppe zu erholen und wieder zu sich selbst zu finden, wird von dieser Akteursgruppe als besonders problematisch gesehen, wenn es um den Einstieg in eine neue Arbeitsphase geht. So beschreibt eine Lehrkraft den Einstieg in die Hausaufgabenstunde für die Kinder als schwierig, wenn diese in der Gruppe nicht zur Ruhe kommen können und damit kein Umschalten in der als unruhig bzw. aufgeputscht erlebten Gruppensituation erreicht werden kann.

„Sie brauchen Ruhephasen in ihrem Alltag. Weil sie sich gegenseitig aufputschen. Auch wenn wir ruhige Kinder haben. Durch die Ganztagschule haben wir ja eine Stunde Pause. Da ist ja das Mittagsband - zum Essen und so bestimmte Sachen. Und wenn die DANN reinkommen -. Gestern war wieder so ein Tag. Die Müützen hin noch und ich: sagt mal, was soll ich denn mit euch machen? Jetzt müssen wir arbeiten. - ihr könnt ja gar nicht mehr. Sie putschen sich gegenseitig während des Tagesablaufes auf“ (L-t1-O-BB/31-31).

Von den Kindern selbst wird der ganztägige Aufenthalt in der Schule sehr häufig als anstrengend wahrgenommen, wenn keine Möglichkeit gesehen wird, sich bei Bedarf auszuruhen und für sich zu sein. Kinder berichten hier im Hinblick auf das ganztägige Eingebundensein in den schulischen Ablauf und vor allem in die Gruppe oft von Beeinträchtigungen des Konzentrationsvermögens. Das heißt, selbst wenn Kinder durchweg Interesse an zusätzlichen Interessenangeboten im Rahmen des Ganztagsangebots zeigen, nehmen sie die Erweiterung des schulischen Alltags in den Nachmittag hinein oftmals als anstrengend und ermüdend wahr.

Eine Lehrkraft an einer Ganztagschule mit rhythmisiertem Angebot sieht auf der einen Seite den Erholungsbedarf der Kinder, setzt jedoch voraus, dass die Rhythmisierung des Schulalltags diesem Erholungsinteresse in ausreichendem Maße entgegen kommt. Größere Pausen im rhythmisierten Ganztags und die Möglichkeit, an freizeitorientierten Angeboten teilzunehmen, werden von dieser Lehrerin als mögliche Entspannungskontexte gesehen.

„Manch einer denkt vielleicht, das ist eine lange Zeit, aber ich denke mal gerade ja weil über Mittag doch längere Pausen sind, dass die Kinder sich da eigentlich wieder ein bisschen erholen können und dann auch noch mal den zweiten Block eigentlich ganz gut in ... antreten können, sage ich jetzt mal. Und über die Mittagszeit ist ja nun auch die Möglichkeit noch andere Sachen wahrzunehmen und das, finde ich, ist auch eine gute Abwechslung für die Kinder, denke ich mal. Ganz einfach, dass sie auch ... ja, Spannung, Entspannung ... beides eben davon haben ganz einfach, ne?“ (L-t1-A-TH/3-3).

Seitens der entsprechenden Kinder wird jedoch sichtbar, dass alleine diese Bedingungen dem Erholungsbedürfnis noch nicht gerecht werden. Das Erleben von Überlastung und Verminderung des Konzentrationsvermögens wird auch von den Kindern an dieser Schule als alltägliches Problem wahrgenommen. Ein Schüler berichtet hier, häufig an Konzentrationsproblemen zu leiden und nicht mehr aufnahmefähig zu sein. Der Schulalltag wird hier als lang erlebt und die Möglichkeit, sich zu Hause auszuruhen wird herbei-

geschnt.

„Ja, dann denke ich immer: "Ach, wann ist denn die ... wann ist das endlich zu Ende, der Unterricht? Wann kann ich endlich nach Hause?"“ (K-t2-A-TH/219-219).

Wie der nachfolgende Ausschnitt aus dem Interview mit einer Schülerin verdeutlicht, nehmen Kinder nicht nur den Unterricht, sondern ebenso die Teilnahme an AGs oder Neigungsgruppen als eine Erbringung von Leistung wahr und empfinden das Bedürfnis, Ruhe zu finden und sich auch vom Ganztagsangebot zu erholen. Ein Junge begründet seine Aussage, nicht im Ganztags bleiben zu wollen, folgendermaßen:

„...naja, weil's - meinen Kopf zu sehr erfordert, mehr zu Denken. Ich muss schon bei zwei Weihnachtsstücken mitmachen. Dann muss ich mich schon dahinter - und in der Schule, das krieg ich nicht so hin“ (K-t2-K-BB/48-48).

In Kinderinterviews lassen sich Verweise auf ein Rückzugsbedürfnis im Rahmen des Ganztags auch sehr deutlich erkennen, wenn Kinder über ihre individuellen Wünsche zur Ausgestaltung des Schulalltags erzählen. Hier zeigt sich schließlich nicht ausschließlich ein Ruhe- und Rückzugsbedürfnis, um sich von Anstrengung und Erschöpfung zu erholen, sondern darüber hinaus auch ein Bedürfnis, Zeit für sich selbst finden zu können und sich je nach aktuellem Bedürfnis z.B. mit einem Buch zurückziehen zu können.

„...dann würde ich wieder mir ein Buch aus der Bibliothek ausleihen und mich in der Sonne damit auf die Bank setzen. Freitag, wenn wir Freizeit haben. Oder woanders hinsetzen, wo es ganz schön ist. Wo ich ganz in Ruhe lesen kann. Das würde ich auch noch gerne machen“ (K-t1-O-BB/142-143).

Raum und Zeit für sich selbst zu haben, erscheint hier somit als ein zweites wesentliches Bedürfnis neben der Erholung bzw. dem Ausruhen. Nicht nur Kinder selbst, sondern auch eine Reihe von Eltern beobachten, dass ihr Kind auch zu Hause zeitweise Raum für sich benötigt, um sich alleine zu beschäftigen. Zum Beispiel nimmt eine Mutter bei ihrer Tochter ein großes Bedürfnis wahr, sich zeitweise ungestört in ihrem Zimmer mit einer Sache beschäftigen zu wollen. Diese Mutter erlebt das Fehlen entsprechender Rückzugsmöglichkeiten als problematisch für ihr Kind und nimmt eine Tendenz wahr, dass ein Mangel an Ruhe sich bei ihrer Tochter hinderlich auf das intensive Auseinandersetzen mit einem Gegenstand auswirkt.

„Was eben eber ist - was ich angesprochen habe - das ist dieses leichte Übergleiten in diese Oberflächlichkeit, wenn sie nicht diesen Rahmen hat, dass sie zur Ruhe kommt. Und sich so als alleine empfindet auch. Das braucht sie eigentlich dringend. So Rubephase“ (E-t1-K-BB/32-32).

Rückzugsmöglichkeiten im Ganztags werden auch hier noch einmal in ihrer Bedeutsamkeit für das Wohlbefinden und das Gleichgewicht des Kindes betont.

Der längere Aufenthalt im schulischen Kontext und dabei vor allem auch in der SchülerInnengruppe, wird von Kindern oft auch im Bezug auf die Hausaufgabensituation als problematisch erlebt. Zum einen äußern Kinder nicht selten das Bedürfnis, vor den Hausaufgaben zunächst Entspannung und Ruhe finden zu können, bevor sie sich wieder schulischen Themen zuwenden. Zum anderen zeigt sich, dass Kinder gerade auch im Hinblick auf die Erledigung ihrer Hausaufgaben sehr unterschiedliche Bedürfnisse haben.

Ein Teil der Kinder gibt an, in der Hausaufgabengruppe nicht genug Ruhe zu finden und die Aufgaben deshalb lieber zu Hause zu bearbeiten. Das Bedürfnis nach Ruhe wird im Bezug auf die Hausaufgabensituation auch von zahlreichen Eltern aufgegriffen. Eine Mutter berichtet, ihre Tochter aus dem Ganztage herausgenommen zu haben, da ihre diese die Bearbeitung der Hausaufgaben in der Betreuungsgruppe als auf die Dauer zu anstrengend erlebt habe und regelmäßig stark ermüdet aus der Schule zurück gekommen sei.

„Teil hat sie im Ganztage gemacht, aber nicht alle, hat sie manchmal nicht geschafft, weil die ist solche Typ, dann muss die Ruhe haben. Und wenn so viel Kinder ist ... manchmal ist nicht so, ne?“ (E-t2-Z-NW/2-2).

Nicht nur Kinder und Eltern sehen Defizite im Hinblick auf Rückzugsmöglichkeiten im Ganztage. Auch pädagogische Fachkräfte nehmen wahr, dass Kinder individuell und situationsabhängig das Bedürfnis haben, sich auch einmal aus der Großgruppe zurückzuziehen, dass es im Schulalltag jedoch noch nicht gelingt, diesem Bedürfnis der Kinder gerecht werden zu können. Zum einen werden hier räumliche Ressourcen als Defizit angesprochen. Zum Teil geben LehrerInnen und pädagogische Fachkräfte zwar an, eine Ruhecke zu haben, sehen dabei jedoch mitunter die Umsetzung einer Rückzugsmöglichkeit nicht verwirklicht. So berichtet eine Horterzieherin beispielsweise davon, dass zwar eine Ruhecke vorhanden sei, diese jedoch nicht räumlich vom Gruppengeschehen getrennt sei und somit zumeist im Sinne einer Erweiterung der Spielfläche genutzt werde. Im Hinblick auf eine Rückzugsmöglichkeit, die eine Distanzierung vom Gruppenverband erlauben würde, finden sich in Gesprächen mit Lehr- und Betreuungspersonal unterschiedliche Perspektiven. Von einigen Fachkräften wird eine Distanzierungsmöglichkeit von der Gruppe zwar als Bedürfnis der Kinder betrachtet, zum anderen jedoch aufgrund der Aufsichtspflicht in der Umsetzung als problematisch wahrgenommen. Das Gespräch mit einer Betreuungskraft zeigt eine deutliche Diskrepanz zwischen dem Verständnis für die Bedürfnisse des einzelnen Kindes und der wahrgenommenen Verpflichtungen hinsichtlich der Aufsicht, die schulintern an das Personal herangetragen werden.

„Wir haben zwar das große Glück, dass wir oftmals zu zwei Betreuern sind in den Gruppen, aber es ist ... die Möglichkeit des Rückzugs ist für die Kinder nicht da. Auf der einen Seite haben wir die Aufsichtspflicht, wir dürfen sie leider nicht alleine lassen ... Wobei es dann natürlich im Kollegium auch sauer aufstößt, wenn dann einer mal eine Ausnahme macht und sagt: "Komm, ne?, du bist jetzt so schlecht drauf, ich weiß, zu Hause hast du keinen Raum dich zurückzuziehen, jetzt geh mal eben zehn Minuten über den Schulhof" (B-t2-Z-NW/15-15).

Eine weitere pädagogische Fachkraft schreibt hier dem gemeinsamen Besuch eines Ruheraums mit der gesamten Gruppe einen deutlichen Erholungseffekt zu. Hier ist ein Ruhe- und Erholungsraum vorhanden, der jedoch nicht von einzelnen Kindern, sondern ausschließlich mit der Gesamtgruppe unter Aufsicht der Betreuungsperson aufgesucht wird. Die entsprechende pädagogische Fachkraft berichtet über positive Erfahrungen mit der gemeinsamen Entspannung in dem eigens dafür ausgestatteten Raum.

„Da machen wir jetzt mal was. "Was denn? Was denn?" ich sagte dann: einen Raum anschauen, wo die Kleinen immer hingehen. Das war so interessant für mich

erstmal bis die runter kamen. Das war so eine richtig aufgeschreckte Gruppe. Die sind dermaßen lebendig. Ganz prima Kinder. Aber da muss was raus, wie Kinder eben so sind. Jedenfalls sehr agil. Bis die zur Ruhe kamen oben. Das hat soo gut geklappt“ (B-t1-O-BB/31-31).

Zu dieser Möglichkeit, mit der Gesamtgruppe einen so genannten Schmuse-raum aufzusuchen ist anzumerken, dass hier zwar zum einen ein Element in den Schulalltag aufgenommen wird, das den Kindern durch Beruhigungs- und Entspannungsmomente zugute kommt. Zum anderen ist jedoch noch einmal an die Kinderperspektive zu erinnern, die verstärkt ein Bedürfnis, sich auch einmal alleine zurückziehen zu können, um z.B. für sich zu sein oder in Ruhe ein Buch zu lesen, erkennen lässt. Wenngleich einem Bedürfnis nach Erholung mit einem gemeinsamen Besuch in einem Entspannungsraum Rechnung getragen werden kann, so kann das Bedürfnis für sich sein zu können, auf diese Weise keine Berücksichtigung finden. Auch dem Wunsch bzw. dem Bedürfnis, sich im Ganztags je nach individueller Situation vorübergehend zurückziehen zu können, lässt sich hierdurch noch nicht gerecht werden.

Es lässt sich hier zusammenfassen, dass die Beschreibungen unterschiedlicher Akteursgruppen einen dringenden Bedarf verdeutlichen, im Rahmen des Ganztagsangebots Rückzugs- und Ruhemöglichkeiten für die Kinder zu schaffen. Hier werden übergreifend noch erhebliche Defizite angesprochen und die Schaffung solcher Ruhe- und Rückzugsmöglichkeiten erscheint - bis auf eine Ausnahme – als noch nicht ausreichend verwirklicht. Sichtbar wird ein Bedarf in dreifacher Weise. Zum einen im Hinblick auf Erholung und Entspannung. Zum anderen im Bezug auf das Bedürfnis, auch Raum und Zeit für sich selbst finden zu können bzw. sich mit einer Beschäftigung zurückziehen zu können. Als dritter Punkt wurde das Bedürfnis einzelner Kinder sichtbar, die Hausaufgaben alleine in Ruhe bearbeiten zu wollen. In allen drei Punkten erscheint Verbesserung aus Sicht der Akteure unbedingt erforderlich.

7 Die Relevanz des Übertritts in die Sekundarstufe 1 in den Deutungsmustern der Akteure

Die Thematisierung des bevorstehenden Übertritts von der Primar- in die Sekundarstufe erscheint in den Interviews vorwiegend als ein Kontext, in dem sich die Perspektiven zu didaktischen Fragen und zum Ganztagsangebot kontextspezifisch verändern. Aus den obigen Ausführungen ging bereits hervor, wie sich diese Perspektivenwechsel auf unterrichts- und hausaufgabenbezogene Aspekte richten. An dieser Stelle sei noch einmal daran erinnert, dass Eltern in der Zweitbefragung die Integration der Hausaufgaben in den Unterricht und in der damit einhergehenden übergangslosen Abschaffung häuslicher Übungen nicht unbedingt Vorteile sehen. Der in der Eingangsbefragung positiv betonte häusliche Entlastungsaspekt tritt in der vierten Klassenstufe in den Hintergrund und wird abgelöst von der Befürchtung, dass das Kind nicht ausreichend auf die veränderte Situation in der Sekundarstufe vorbereitet werde. Spätestens in der 5. Klasse, so argumentieren Eltern, muss das Kind wieder mit Hausaufgaben im herkömmlichen Sinne klarkommen und deshalb bereits im Vorfeld an die häusliche Übungssituation herangeführt werden.

Mit der Wahrnehmung einer zeitlichen Annäherung an den Übertritt in die Sekundarstufe wird eine veränderte Haltung der jeweiligen Akteursgruppen gegenüber offenen Unterrichtsformen sichtbar. Wenngleich ein großer Teil der Eltern sich zum Zeitpunkt der Erstbefragung noch akzeptierend gegenüber offenen Unterrichtsformen äußerte und Gesprächsarrangements, die auf soziales Lernen und persönliche Bedürfnisse der Kinder abzielen schätzte, verlagert sich der Fokus zum Zeitpunkt der Zweibefragung in der vierten Jahrgangsstufe auf leistungsbezogene Aspekte sowie auf die Abarbeitung des vorgesehenen Lernstoffpensums. Mit Blick auf den bevorstehenden Schulwechsel gerät die Akzeptanz gegenüber offenen Unterrichtsformen in den Hintergrund. Offene Lernformen werden insbesondere von Eltern mit hohen Ansprüchen an den Bildungsweg ihres Kindes mit der Befürchtung betrachtet, dass das Kind den Anforderungen im Gymnasium so möglicherweise nicht gerecht werden könne und Probleme haben werde.

Wie im Bezug auf den Unterricht herausgestellt wurde, schlägt sich die Wahrnehmung der zeitlichen Nähe zum Übertritt in die Sekundarstufe auch in den Perspektiven der Kinder nieder. Es wurde aufgezeigt, dass ein großer Teil der SchülerInnen zum Zeitpunkt der Erstbefragung die Arbeit mit LernpartnerInnen sowie in Gruppen schätzt und Vorteile im gemeinsamen Lernen sieht. Die Haltung, dass Gruppenarbeit oder gemeinsames Lernen mit LernpartnerInnen ausbremst, wird bei den Kindern zu diesem Zeitpunkt noch in sehr geringem Maße sichtbar. Erst zum Zeitpunkt der zweiten Befragungswelle wird hier eine entsprechende Neubewertung erkennbar. Es geht jetzt in abnehmendem Maße um Freude am gemeinsamen Lernen, sondern vielfach in erster Linie darum, das eigene Arbeitspensum zu bewältigen und gute Leistungen zu erzielen. In diesem Zusammenhang wird nun

vor allem die Zusammenarbeit mit schwächeren SchülerInnen als problematisch bzw. bremsend erlebt.

Betrachtet man nochmals die elterlichen Perspektiven zum bevorstehenden Übertritt in die Sekundarstufe, so wird man darauf aufmerksam, dass Eltern jetzt in höherem Maße mit leistungsorientierten Ansprüchen an die Schule bzw. an die Lehrpersonen herantreten. Während im 3. Schuljahr noch die Rolle der Lehrkraft als Bezugs- und Vertrauensperson betont wurde, erwarten Eltern zum Ende der Grundschulzeit im 4. Schuljahr vermehrt eine Auflösung „behüteter“ Verhältnisse zugunsten einer konsequenteren individualistischeren Leistungsorientierung. Eltern nehmen den Übertritt sehr deutlich als Einschnitt wahr, mit dem sich der schulische Kontext grundlegend verändert. Wenngleich sie zum großen Teil soziale Aspekte und das Eingehen auf individuelle Bedürfnisse ihrer Kinder während der Grundschulzeit schätzen und als positive Bedingungen für die Entwicklung und das Wohlbefinden der Kinder in der Schule sehen, wird zum Ende der Grundschulzeit ein hoher Bedarf an Vorbereitung auf andere schulische Anforderungen wahrgenommen. Diese Wahrnehmung des Übertritts im Sinne eines entscheidenden Einschnitts wird in der folgenden Äußerung eines Vaters deutlich.

„Es wird viel aufgeschrieben und man muss sich ... dann ab der Fünf wird ... sagt der Lehrer das einmal und dann ist Ende. Wenn du es dir nicht einschreibst in dein Klassen... ... in dein Hausaufgabenheft oder auf einen Zettel ist es weg. Und beim nächsten Mal fehlt es und dann ist die Reihenfolge wieder klar was passiert, ne? Dieses Behütete ist hier schon da und der Unterricht tut den Kindern bestimmt sehr gut, aber die Welt sieht anders aus wie immer nur unter der Glocke“ (E-t2-A-TH/40-40).

Mit Blick auf den Übertritt als einschneidendes Erlebnis wird jetzt aus Elternperspektive ein Vorbereitungsanspruch deutlich, der die bisherigen Erwartungen, dass die Bedürfnisse des Kindes umfassend berücksichtigt werden sollten, konterkariert. In diesem Zusammenhang fallen zugleich vermehrt Veränderungen in der elterlichen Haltung gegenüber den freizeitorientierten Angeboten auf. Eltern sehen, wie das folgende Beispiel zeigt, die Erfordernis, die Beteiligung an freizeitorientierten Angeboten einzuschränken und mehr Aufmerksamkeit auf schulische Lernaktivitäten zu richten.

„An Aktivitäten ... nun müssen eben die Kinder doch sehr viel zurückstecken, weil eben doch mehr ... andere ... Anforderungen jetzt gestellt sind“ (E-t2-W-TH/125-125).

Diese Tendenz beobachten schließlich auch Lehrpersonen, wobei zugleich eine Interessenverlagerung im Hinblick auf die Auswahl bestimmter freier Angebote im Ganztage deutlich wird. Lehrkräfte sehen die Tendenz, dass Eltern zunehmend auf die Belegung freier Angebote hinwirken, in welchen sie einen Nutzen für die Entwicklung des Kindes im schulischen Bereich wahrnehmen. In einem Interview mit einer Lehrkraft wird deutlich, dass Eltern vorwiegend darauf achten, ob ein freies Angebot etwas zum schulischen Lernen beiträgt, oder nicht.

„Ich meine, die AG Computer, denke ich, die ist ganz gut angenommen und "Lernen lernen" haben die Kinder auch durchlaufen, aber das ist wieder was, da sehen die Eltern, das könnte einen Erfolg versprechen für die Schullaufbahn irgendwo. Umgang mit Computer, Lernen lernen, also die Art und Weise, wie gebe ich da ran

und deswegen schickt man das Kind da schon noch hin, aber Schulspiel, Flöte, solche Aktivitäten, Orff, die bleiben dann eher ein bisschen für die Klassen drunter“ (L-t2-B-BY/81-81).

Wie weiter oben bereits ausgeführt wurde, erleben sich zum Zeitpunkt der zweiten Befragung auch Lehrkräfte selbst zunehmend dem Zwang ausgesetzt, die Kinder auf ein homogenes Leistungsniveau zu bringen und eine Basis zu erarbeiten, die den Ansprüchen der Sekundarstufe genügt. Während der konstruktive Umgang mit Heterogenität und damit verbunden die Berücksichtigung individueller Bedürfnisse des einzelnen Kindes weitgehend als Idealbedingungen im Hinblick auf schulisches Lernen gesehen werden, erleben sich Lehrkräfte mit zunehmender zeitlichen Nähe zum Übertritt dem Anspruch verpflichtet, auf ein einheitliches Leistungsniveau der SchülerInnen hinzuarbeiten. Die Berücksichtigung individueller Bedürfnisse wird oftmals spätestens mit Blick auf die Sekundarstufe als eine Zielvorstellung gesehen, die sich mit den antizipierten Anforderungen nicht mehr vereinbaren bzw. verwirklichen lässt.

Wie gezeigt wurde, nimmt der Übertritt in die Sekundarstufe für Eltern, Kinder und Lehrpersonen im 4. Schuljahr einen zentralen Stellenwert in Hinblick auf schulische und freizeitbezogene Angelegenheiten ein. Eine Akteursgruppe die hier allerdings sehr zurückhaltend beobachtet und den Übertritt nicht als relevantes Thema in den Blick nimmt, ist die Gruppe der Ganztagsbetreuungskräfte, die für sich vorwiegend einen erzieherischen und betreuungsbezogenen Auftrag wahrnehmen. Wie oben gezeigt wurde, schreibt diese Akteursgruppe ihren freizeitbezogenen Angeboten einen pädagogischen Wert zu, der sich vor allem über soziale, fähigkeits- und selbstwertbezogene Förderkomponenten definiert. Der eigene erzieherische Auftrag wird von Betreuungskräften weitgehend jenseits der kognitiven Wissensvermittlung gesehen, wobei die breite Palette von z.B. sportlichen, kreativen, musikalischen und hauswirtschaftlichen Angeboten als wichtiges Lern- und Übungsfeld für die Kinder gesehen wird. Das Thema Übertritt spielt dabei für die Betreuungskräfte keine Rolle.

Allerdings wird man dort auf eine Ausnahme aufmerksam, wo die Hausaufgaben- und Nachmittagsbetreuung von einer Lehrkraft übernommen wird. In diesem Fall tritt auch im Rahmen der Thematisierung des Betreuungskontextes sehr stark der Anspruch hervor, die Kinder gezielt auf die Sekundarstufe vorzubereiten. Selbst sportliche Freizeitangebote werden mit Blick auf Sport als Unterrichtsfach im ergänzenden Sinne eingebracht und als eine Möglichkeit gesehen, den Kindern umfassend die Fähigkeiten zu vermitteln, über die sie zum Ende der Grundschulzeit verfügen sollen.

„Ich sehe das schon so: wenn sie in die weiterführenden Schulen kommen, müssen sie Leistung bringen. Und diese Tabellen sind nicht kleinlich, die Normen - die sie erfüllen müssen. Im Unterricht. Das ist ja ganz schön hoch. Man muss ja die Kinder darauf vorbereiten. Das Laufen, das Springen, es sind bestimmte Sachen, die sie ja erlernen müssen in der Grundstufe.“ (B-t1-O-BB/99-99).

Mit dieser Ausnahme wird deutlich, wie auch das freie Angebot stark unterrichtsbezogen betrachtet wird und mit der Fokussierung des Übertritts in die Sekundarstufe Ergänzungscharakter annimmt. Sichtbar wird eine professionsspezifische Beobachtung des freizeitbezogenen Kontextes im Ganztags, für die je nach Berufsgruppenzugehörigkeit der Betreuungsperson der Über-

tritt und damit verbundene Leistungsanforderungen eine Rolle spielen oder nicht. Der Freizeitbereich findet sich auch hier mit anderen Ansprüchen besetzt, sobald er zum einen aus LehrerInnenperspektive und zum anderen unter dem Aspekt des schulischen Einschnitts zum Ende der Grundschulzeit betrachtet wird.

III Zentrale Untersuchungsergebnisse

1. Offene Unterrichtsformen: Fortbildungs-, Lern- und Trainingsbedarf

Was in der Untersuchung sichtbar wurde ist, dass LehrerInnen zwar vereinzelt dazu tendieren, primär am klassischen Frontalunterricht festzuhalten, dass ein großer Teil der Lehrkräfte allerdings Bereitschaft zeigt, die Öffnung des Unterrichts voranzutreiben. Das Signalisieren der Bereitschaft, sich für zunehmende Unterrichtsöffnung einzusetzen zu wollen und die Wahrnehmung von Bedingungen, die letztlich die praktische Umsetzung im Schulalltag beeinflussen, stehen sich jedoch als zwei unterschiedliche Komponenten des schulpädagogischen Praxisverständnisses gegenüber. Sehr deutlich wird, dass *Bedingungen* für das professionelle Selbstverständnis als LehrerIn eine entscheidende Rolle spielen, wenn es um Aspekte der Förderverantwortung, der Wahrnehmung von Fördermöglichkeiten sowie von Spielräumen und Grenzen in der praktischen Umsetzung geht.

Dabei ist es primär der Werkstattunterricht, der als offene Unterrichtsform in den Schulalltag eingebunden und von LehrerInnen als mehr oder weniger umgesetztes Konzept behandelt wird. Geht man davon aus, dass der fachliche Diskurs Entscheidungsfreiheit im Hinblick auf die Wahl des Lernmaterials und der Aufgaben, auf die Zeit und ihre Einteilung, auf den Arbeitsplatz, die soziale Arbeitsform, den LernpartnerInnen sowie die Lernformen (vgl. Wiater et al. 2002, S. 61) als Grundprinzip des Werkstattunterrichts vorsieht, so wird vor allem aus den LehrerInneninterviews eine Diskrepanz zwischen diesem Fachdiskurs und der entsprechenden Unterrichtspraxis deutlich. Dies lässt sich aber ganz offensichtlich nicht auf eine ablehnende LehrerInnenhaltung gegenüber einer nachhaltigen Unterrichtsreform zurückführen,¹⁴ sondern ist vielmehr im Zusammenhang mit der Akteurswahrnehmung eines grundlegenden Widerspruchs zwischen den pädagogischen Erfordernissen bedürfniszentrierter Unterrichtskonzepte einerseits und den Kontextbedingungen, an die dessen praktische Umsetzung letztendlich gebunden bleibt, andererseits zu sehen.

Womit Lehrkräfte sich ganz deutlich überfordert sehen, ist der konsequente Ausbau offener Unterrichtsformen, über den partiell gestalteten Ansatz differenzierter Aufgabenstellung und -bearbeitung in Einzel- oder PartnerInnenarbeit mit regelmäßigen Reflexionseinheiten hinaus. Lehrpersonen erleben die praktische Umsetzung offener Unterrichtsformen im Sinne einer Berücksichtigung von Heterogenität der Lernenden als ein Unterfangen, dem auf struktureller Ebene gravierende Hindernisse entgegenstehen. Die entscheidende Frage für Lehrkräfte ist, wie sie eine Öffnung des Unterrichts

14 Wenngleich daran zu erinnern bleibt, dass sich eine der befragten Lehrkräfte mit Verweis auf die Präferenz, weiterhin frontal zu unterrichten, deutlich gegen offene Unterrichtsformen aussprach und selbstregulative Unterrichtspraktiken ausschließlich im Sinne einer Vorbereitung auf neue Ansprüche in der Sekundarstufe einbrachte.

zugunsten individueller Bedürfnisse ausbauen sollen, solange der Unterricht nach wie vor auf Homogenitätsansprüchen basierenden Bewertungsmaßstäben beruht? Was in der LehrerInnenperspektive zum Ausdruck gelangt, sind zum einen die teilweise nicht gegebenen Voraussetzungen struktureller Veränderungen im Hinblick auf das Bewertungssystem, um individualisierte Unterrichtsformen im Schulalltag überhaupt konsequent umsetzen zu können. Zum anderen wird der Bedarf an professioneller Vorbereitung sichtbar, um den neuen Anforderungen, die ein verändertes Bildungssetting mit sich bringt, als LehrerIn auf angemessene Weise gerecht werden zu können. Für LehrerInnen ergibt sich auf Interventionsebene dringender Handlungsbedarf, wie er für sie aus der praktischen Erfahrung heraus, dass ein bloßes Übernehmen und Anwenden neuer Unterrichtsformen alleine nicht schon den gewünschten pädagogischen Effekt von Individualisierung und Selbstregulation im Lernen gewährleistet, erkennbar wird. Hier besteht ein hoher Bedarf an Evaluationen, Fortbildungen und Supervisionen im Team. Fortbildungen, Trainings und Möglichkeiten zur gezielten Reflexion des eigenen professionellen Handelns werden dabei von Lehrpersonen nicht lediglich gewünscht, sondern sie werden mit Blick auf die konsequente Umsetzung neuer Unterrichtsformen als Gelingensbedingung schlechthin figuriert. Dies erscheint auch aus der fachdiskursiven Perspektive heraus als Kernpunkt effektiver didaktischer Umsetzung. So sehr, wie ein Selbstverständnis der Lehrperson als *BeraterIn* bzw. *AnsprechpartnerIn* als Gelingensbedingung für selbstreguliertes Lernen gesehen wird, so wenig lässt sich die Umsetzung dieses Rollenverständnisses im praktischen Alltag als Selbstverständlichkeit voraussetzen. Die Veränderung und Reflexion des eigenen professionellen Rollenverständnisses weg von der „instruierenden“ hin zur „beratenden“ Lehrkraft erweist sich als ein entscheidender Schritt, der mit der regelmäßigen Teilnahme an Fortbildungsmaßnahmen, Schulungen und Supervisionen im LehrerInnenkollegium einhergeht. Wie in der Untersuchung gezeigt wurde, vollziehen LehrerInnen diesen Schritt, weg von Instruktion und hin zu Beratung, in ihrem Selbstverständnis genau dann, wenn die Umsetzung offener Unterrichtsformen in Begleitung regelmäßiger Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen geschieht. Die Individualisierung des Lernens durch Umsetzung offener Unterrichtsformen ist offensichtlich kein Schritt, der schlicht durch veränderte Anforderungen an das LehrerInnenhandeln zu verwirklichen ist, sondern ein Prozess, dessen Gelingen die aktive Einbindung von Lehrpersonen als Lernende in ein gezieltes Fort- und Weiterbildungsprogramm voraussetzt.

Diese Veränderung notwendigen Lern- und Trainingsbedarfs zeigte sich allerdings nicht ausschließlich im Hinblick auf die pädagogische Intervention seitens der Lehrkräfte. Die strukturelle Umgestaltung des Lernkontextes erfordert zum einen Veränderungen des methodischen LehrerInnenhandelns, verlangt aber auch Sensibilität dafür, dass mit der strukturellen Neufassung zugleich neue Anforderungen an die schulischen Bewältigungsstrategien der Kinder erwachsen. Sichtbar wurde, dass es, sowohl aus LehrerInnen- als auch aus Elternerfahrung betrachtet, ganz offensichtlich nicht reicht, die Kinder mit neuen Arbeits- und Lernformen zu konfrontieren, sondern dass vielmehr auch hier Lernprozesse im Bereich Arbeitsstrategien und Methoden zur Grundvoraussetzung werden, um auf inhaltlicher Ebene

gelingende Arbeitsprozesse in Gang setzen zu können. Die Untersuchungsergebnisse verweisen deutlich auf das Erfordernis das Lernverständnis neu zu fassen und mit Blick auf eine neue Lernkultur, nicht mehr „[...] das Lernen eines bestimmten Bestandes an Kulturwissen als oberstes Ziel anzusehen“, sondern das „Lernen des Lernens“ in den Vordergrund zu stellen (Latoska 2006, S. 463). Aschermann und Buggert verweisen in diesem Zusammenhang auf die Aufgabe der Lehrenden, die SchülerInnen im Hinblick auf die Entwicklung erforderlicher Kompetenzen zu unterstützen, um selbstreguliertes Lernen möglich zu machen. Hervorgehoben wird zugleich das Einüben einer selbstständigen Zielsetzung durch die SchülerInnen selbst (vgl. Aschermann et al. 2006, S. 70).

Auch in diesem Zusammenhang wurde in unserer Untersuchung deutlich, dass LehrerInnen dieses Erfordernis, die Kinder gezielt auf die selbstständige Auswahl und Anwendung von Arbeitsstrategien und Methoden vorzubereiten, primär dann in den Blick bekommen, wenn sie selbst in ein regelmäßiges Fortbildungsprogramm zur Umsetzung von Individualisierung und Öffnung des Unterrichts eingebunden sind. Methodischer Lern- und Trainingsbedarf kommt somit auf zwei unterschiedlichen Ebenen zum Ausdruck. Zum einen wird für SchülerInnen der Bedarf sichtbar, Lernstrategien und Methoden kennenzulernen und einzuüben, um diese im Arbeitsprozess letztlich selbstständig auswählen und anwenden zu können. Damit wird die Anforderung an die Lehrpersonen sichtbar, die Kinder nicht lediglich mit neuen Unterrichtsformen zu konfrontieren, sondern ihnen von Anfang an die erforderlichen Methoden zu vermitteln, die sie für eine effektive und selbstständige Bearbeitung von Lerninhalten benötigen. Doch auch für LehrerInnen scheint es ganz offensichtlich nicht auszureichen, neue Unterrichtsformen im Sinne einer Neustrukturierung des Lehralltags lediglich einzuführen. Auch bei Lehrenden zeigt sich methodenorientierter Lern- und Übungsbedarf, *wie* neue Unterrichtsmodelle so umgesetzt werden können, dass sie effektives, individualisiertes und selbstreguliertes Lernen überhaupt ermöglichen. Es zeigt sich mit Blick auf alle Beteiligten das Erfordernis des Erkennens und der Einübung neuer methodischer Verhaltensmuster, die es erst möglich machen, das Unterrichtsgeschehen nach einem neuen, bedürfnisorientierten Schema zu gestalten.

2. Die Orientierung am Leistungsdurchschnitt als Hindernis im Individualisierungsprozess

Die Entwicklung bedürfnisorientierter Interventionsmuster und der damit verbundene Schulungs- und Weiterbildungsbedarf wird insbesondere auch mit Blick auf die Bewertungsperspektive bzw. das Einschätzungsschema der Lehrenden sichtbar. Wie bereits dargestellt wurde, zeigt sich der Großteil der in diese Untersuchung einbezogenen Lehrkräfte engagiert hinsichtlich der Umstrukturierung des Unterrichts zugunsten einer zunehmenden Berücksichtigung individueller Lernbedürfnisse der SchülerInnen. Ein Vergleich der Praxisbeschreibungen von Lehrkräften mit den Erfahrungen von Eltern und Kindern verdeutlicht, dass die Einführung individualisierter

Lehr- und Lernaspekte unter der kontextuellen Bedingung der Aufrechterhaltung klassischer Deutungsschemata letztlich in eine Paradoxie mündet: Ziel und Absicht des Lehrpersonals ist es zwar vielfach, den Ausbau von Individualisierung und Bedürfnisorientierung voranzutreiben und an der Heterogenität der Lernniveaus praktisch anzusetzen. Um dies zu realisieren, werden offene Unterrichtsformen in den Unterrichtsalltag eingebaut, wobei die Werkstattarbeit als die bevorzugte Variante des Lehrens und Lernens hervortritt. Zugleich sehen LehrerInnen im Peer-Learning ein beachtliches Potenzial, den Lernprozess nach den Prinzipien Bedürfnisorientierung und Selbstregulation zu gestalten. Andererseits orientieren sich die Lehrkräfte bei der Strukturierung dieses Bildungssettings durchgängig am klassenspezifischen Leistungsdurchschnitt. Das heißt, Lehrende streben aus ihrer Perspektive heraus zwar die Berücksichtigung heterogener Leistungsniveaus an und sehen es im Hinblick auf die Individualisierung des schulischen Lernens als Grundvoraussetzung, bei den Bedürfnissen des einzelnen Kindes anzusetzen, führen jedoch den Durchschnittswert als Maßstab immer wieder implizit und pädagogisch unkontrolliert als Orientierungsschema in ihr Interventionskonzept ein. So ersetzen Lehrkräfte häufig die freie Wahl des Lernpartners durch ein gezielt definiertes Helferkonzept, das auf der Differenz leistungsschwach/leistungsstark beruht. Die Paar- oder Gruppenbildung erfolgt dabei nach Leistungskriterien, wobei leistungsstärkere SchülerInnen im Rahmen der Lernpartnerschaft mit einem oder mehreren leistungsschwächeren Kindern die Rolle der Helfenden und Unterstützenden übernehmen.

Das bedeutet, dass in eine Lernsituation, die didaktisch als individualisiertes und bedürfnisorientiertes Lösungskonzept vorgestellt wird, immer wieder eine soziale Positionierung Eingang findet, welche die Kinder, am Durchschnittswert bemessen, in leistungsstarke und auf dieser Grundlage Unterstützung gebende sowie leistungsschwache und auf diese Unterstützung angewiesene SchülerInnen unterteilt. Auf diese Weise wird allerdings die entscheidende Zielformulierung, den Unterricht so zu gestalten, dass er am individuellen Bedürfnisstand des einzelnen Kindes - und damit gerade *nicht mehr* am durchschnittlichen Leistungsniveau der Klasse - ansetzt, methodisch bzw. auf praktischer Ebene unterlaufen. Was Lehrpersonen dabei nicht in den Blick bekommen, ist zum einen diese Paradoxie, dass am Leistungsdurchschnitt orientierte Bewertungsschemata durch ein leistungsbezogenes Helferkonzept wieder Eingang in neue, auf dem Individualisierungskonzept beruhenden Unterrichtsformen finden und zum anderen das Stigmatisierungspotenzial, welches solche leistungsbezogenen Helferkonzepte für die SchülerInnen bergen.¹⁵

15 Auch an dieser Stelle ist darauf hinzuweisen, dass die Orientierung von Lehrpersonen am Leistungsdurchschnitt hier keinesfalls im Sinne einer normativen Größe gemeint ist. Es geht hier nicht um ein vorausgesetztes Element pädagogischer Arbeit, das auf ein Bestreben abstellt, das Leistungsniveau der Kinder anzugleichen. Worum es auch hier wieder geht, ist eine Dimension, die sich als Paradoxie in den Deutungsmustern befragter Lehrpersonen widerspiegelt. Es handelt sich um eine Dimension, die in den Interviews selbst zum Vorschein tritt, wenn Lehrpersonen das Peer-Learning im Sinne einer leistungsbezogen positionierenden Größe ein-

Verweise auf Stigmatisierungseffekte solcher Förder- bzw. Helferkonzepte, wie sie Lehrpersonen häufig in die Gruppen- und PartnerInnenarbeit einbringen, wurden jedoch in den Interviews mit den SchülerInnen deutlich. Zwar konnte gezeigt werden, dass Kinder generell dazu tendieren, sich im wechselseitigen, leistungsbezogenen Vergleich mit den MitschülerInnen innerhalb des Klassenverbandes sozial zu verorten und sich auf diese Weise eine soziale Rangordnung zu schaffen. Das heißt, auch Kinder fokussieren in hohem Ausmaß die Unterschiede im Leistungsniveau und die soziale Ordnung im Klassenverband definiert sich aus SchülerInnenwahrnehmung offensichtlich weitgehend über Leistungskriterien. Die asymmetrische Gestaltung der Partner- und Gruppenarbeit als Helferkonzept gewinnt aus Schülerperspektive jedoch eine weitere, das leistungsorientierte Ordnungsverständnis verstärkende Dimension, die auf Stigmatisierungseffekte verweist. Wie gezeigt werden konnte, nehmen Kinder den Auftrag, als leistungsstarke SchülerInnen den leistungsschwächeren KlassenkameradInnen Hilfestellung geben zu müssen, vor allem zum Ende der Grundschulzeit häufig als Last oder Lästigkeit wahr. Das Helferkonzept erscheint als ein Auftrag an die SchülerInnen, der bereits mit seiner Erteilung auf eine bestimmte Weise sozial verortet, indem er schlechtere von besseren SchülerInnen unterscheidet und dem Peer-Learning die Basis von personell eindeutig zuschreibbaren Eigenschaften der Unterstützungsverpflichtung und der Hilfebedürftigkeit zugrunde legt. Die Aufgabe, einem leistungsschwächeren Kind als Lernpartner helfen zu müssen, wird von SchülerInnen häufig nicht als erwünschte Rolle wahrgenommen, sondern als bremsende Last erlebt. Der leistungsbezogene Vergleich unter den Kindern im Klassenverband gewinnt durch die Belegung des Peer-Learnings mit dem Helferkonzept eine von Kindern problematisch erlebte Dimension, die darin zum Ausdruck gelangt, dass es nicht mehr ausschließlich um ein interaktives, auf Kooperation basierendes Lernsetting geht, sondern um eine Asymmetrien erzeugende Aufgaben- und Statuszuweisung innerhalb eines leistungsorientiert definierten Kontextes. Diese Aufgabenzuweisung legt eindeutig fest, welche Kinder die Helfer sind und welche SchülerInnen auf Unterstützung angewiesenen sind. Die Dynamik des interaktiven Lernprozesses erscheint dadurch bereits vorstrukturiert durch eindeutige Positionszuweisungen. Entscheidend ist dabei, dass erstens die zugewiesene Position als Helfer nicht unbedingt dem individuellen Bedürfnis des leistungsstarken Kindes gerecht wird, sondern von diesem als Last erlebt werden kann. Zweitens setzt diese soziale Vorstrukturierung zugleich die Gruppe der leistungsschwächeren, unter dem Klassendurchschnitt liegenden SchülerInnen vor-

führen. Das heißt, in den Beschreibungen tritt nicht ausschließlich die sachliche Dimension der Thematik, sondern zugleich die soziale Dimension der Positionierung von SchülerInnen in den Vordergrund. In ihrer Anschlussselektivität zeigen die Interviews, wie die Beschreibungen von Lehrpersonen diese Paradoxie widerspiegeln, indem sie für eine Weiterentwicklung von Individualisierung plädieren, gleichzeitig jedoch immer wieder selbst in ihren Beschreibungen den „Durchschnittswert“ als Maßstab für Peer-Learning-Prozesse einführen und damit auf der Sachebene das selbst eingeführte Individualisierungskonzept unterlaufen sowie auf der Sozial-ebene die Komponente der Stigmatisierung sichtbar werden lassen.

aus, die innerhalb der Lerngemeinschaft eine bestimmte Funktion erfüllen, welche ihn der Annahme von Hilfe besteht und in hohem Maße Stigmatisierungspotenzial in sich birgt.

Was deutlich wird, ist eine Dynamik, die nicht auf einem gemeinsamen Dialog innerhalb der Lerngruppen basiert, sondern die stattdessen nach demselben Muster funktioniert, das bereits mit Blick auf die LehrerInnen-SchülerInnen-Beziehung als Hemmnis eines effektiven, selbstgesteuerten Lern- und Arbeitsprozesses behandelt wurde. Es handelt sich um das Muster des *Instruierens*, das mit der praktischen Einführung des Helferkonzepts auch in die PartnerInnenarbeit hineinverlegt wird. Nun erleben Kinder die Rolle als instruierender Helfer, wie bereits angemerkt, sehr häufig gerade nicht als zufrieden stellende Aufgabe und sehen sich dadurch einseitig belastet sowie in ihrem Lern- und Experimentierbedürfnis eingeschränkt. Die Zusammenarbeit mit leistungsschwächeren Kindern wird dabei, mit zunehmender zeitlicher Nähe zum Übertritt in die Sekundarstufe, abwehrend behandelt. Der Anspruch, als leistungsstarkes Kind den schwächeren SchülerInnen zu helfen und Anleitung zu geben, wird zunehmend zur unliebsamen Last, die es zu vermeiden gilt. Für das leistungsschwache Kind bedeutet die methodische Gestaltung des Peer-Learnings nach dem Helferkonzept die eindeutige Statuszuweisung als SchülerIn, der/die den durchschnittlichen Leistungsansprüchen nicht gerecht werden kann. Darüber hinaus verstärkt dieses Helferkonzept, in seiner asymmetrischen sozialen Positionierung der Lernpartner, dass sich eine Gruppe leistungsschwacher, auf Hilfe angewiesener SchülerInnen herauskristallisiert, die so als unbeliebte Lernpartner noch mehr in eine Abseitsposition geraten.

Die Untersuchungsergebnisse zeigen deutlich das Erfordernis, die methodische Umsetzung bedürfniszentrierter Unterrichtsformen sowie Konzepte zur individuellen Förderung gründlicher daraufhin zu prüfen, ob und wie sie dem Anspruch, am aktuellen Lernstand des einzelnen Kindes anzusetzen, im Rahmen der praktischen Arbeit tatsächlich gerecht werden. Als wichtiges Grundprinzip erweist sich die Sensibilisierung der Lehrpersonen für Dynamiken, die sich durch die unreflektierte Einführung bestehender Helferkonzepte in die partner- und gruppenorientierte Lernsituation bzw. durch die leistungsbezogene Vorstrukturierung hinsichtlich der Rollenverteilung in den Lerngruppen entfalten können. Die Lernpartnerschaften auf der Basis leistungsbezogener Kriterien, gezielt aus je einem leistungsstarken und einem leistungsschwachen Kind zusammenzustellen, mag aus LehrerInnen-sicht zwar durchaus unter dem Gesichtspunkt sozialen Lernens und wechselseitiger Hilfestellung Befürwortung finden, bedeutet aus Sicht der SchülerInnen jedoch sehr häufig, in eine Position gedrängt zu werden, die den eigenen Lernbedürfnissen widerspricht und als belastend empfunden wird. Es zeigt sich seitens der Lehrpersonen insbesondere eine Notwendigkeit, die Reflexionsdimension zu schulen und zu erweitern, um der, in den Untersuchungsergebnissen immer wieder sichtbar gewordenen, Entfaltung eines Widerspruchs zwischen Individualisierungskonzepten und praktischen Handlungsmustern entgegenzuwirken. Die Verwirklichung individueller Förderung im Unterricht, deren Grundgedanke das Ansetzen an der Bedürfnissituation des einzelnen Kindes ist, verlangt nach der Sensibilisierung der Lehrpersonen für Konsequenzen methodischen Handelns und für damit

verbundenes Stigmatisierungspotenzial. Auf der Basis der Untersuchungsergebnisse ist vor allem das Bestreben, sich in der Umsetzung individueller Förderkonzepte von der Orientierung am Leistungsdurchschnitt zu entfernen, ein wichtiger Ansatzpunkt, den es hervorzuheben gilt. Die Konsequenz, durchgängige Beachtung der Forderung, mit pädagogischer Intervention nicht mehr am Leistungsdurchschnitt anzusetzen, erscheint aus der ForscherInnenperspektive als eine für das Gelingen individueller Förderprozesse notwendige Bedingung, um der Entstehung paradoxer bzw. widersprüchlicher Situationen, die unter Umständen leistungsbezogene Rangordnungen verstärken, entgegenzuwirken. Mit dem Anspruch, die Wahl der Lernpartner frei zu gestalten, ist an dieser Stelle ein didaktischer Grundsatz der Werkstattarbeit postuliert, dessen schülerorientierten Implikationen uns als nicht ersetzbar erscheinen (Wiater et al. 2002, 61).

3. Stigmatisierungseffekte als Problem bei unterrichtsexternen Fördermaßnahmen

Auf Stigmatisierungseffekte stößt man in den Interviews mit Kindern nicht ausschließlich im Zusammenhang mit einer am Leistungsdurchschnitt orientierten Zusammenstellung von Lerngruppen, sondern in ganz beträchtlichem Ausmaß auch mit Blick auf das Angebot des Förderunterrichts an den Schulen. Als interessant erweist sich, wie sich die Wahrnehmungsmuster zum schulinternen Förderunterricht akteursgruppenspezifisch unterscheiden und sich Kinder sowie auch Eltern strukturell bedingten Problemlagen ausgesetzt sehen, die Lehrpersonen aus ihrer Perspektive überhaupt nicht in den Blick bekommen. Zwar nehmen Lehrkräfte regelmäßig kindliche Abwehrreaktionen auf Förderangebote mit spezifischem Fördergruppencharakter wahr, deuten diese jedoch, ohne die Separierung der teilnehmenden SchülerInnen als möglichen Problemkontext zu erfassen. Aus Sicht der Lehrkräfte spielen hier primär Empfindungen wie Lust und Unlust eine entscheidende Rolle. So erklären Lehrpersonen kindliche Verweigerungshaltungen gegenüber einer Teilnahme am Förderunterricht vielfach mit dem Verweis auf Motivationsdefizite. Das Problempotenzial wird also in die SchülerInnen hineinverlagert und insbesondere in der Entwicklung von Unlust gesehen, die sich aus LehrerInnensicht dann einstellt, wenn ein Kind eine angenehme Spiel- oder Beschäftigungssituation verlassen muss, um am Förderunterricht teilzunehmen. Aus LehrerInnenperspektive bleibt die kindliche Anwehrrhaltung gegen den Förderunterricht eine Reaktion, deren Ursache ein Motivationsdefizit ist. Ausweichversuche seitens der Kinder werden dabei oftmals als vorübergehendes, unlustbezogenes Verhalten behandelt, dem neben Ermunterungsversuchen keine tiefer greifende pädagogische Aufmerksamkeit zuteil werden muss.

Das Erfordernis, dem Abwehrverhalten der Kinder mit einer aufmerksameren Haltung zu begegnen, wird allerdings in den Selbstbeschreibungen von Kindern und deren Eltern allzu deutlich. Wenn Kinder und vor allem Eltern über Erfahrungen mit klassenexternem Förderunterricht erzählen, rücken gerade nicht die bei Lehrpersonen vorfindbaren Verweise auf Moti-

vationsprobleme in den Vordergrund. Kinder und Eltern verbinden mit dem klassenexternen Förderunterricht die mögliche Konfrontation mit schwerwiegenden sozialen Problemen und berichten nicht selten von seelischen Belastungen, bedingt durch die Angst des Kindes vor Stigmatisierung im Klassenverband. Die Teilnahme an klassenexternen Fördermaßnahmen mit explizitem Fördercharakter erlangt aus dieser Perspektive ein außerordentlich hohes Problempotenzial, für welches der bloße pädagogische Ermutigungsversuch keine hinreichende Lösungsmöglichkeit bietet. Wie gezeigt wurde, nehmen Eltern die Probleme, die eine Teilnahme am klassenexternen Förderunterricht ihrem Kind bereitet, unter Umständen als so schwerwiegend wahr, dass sie es trotz Einsicht in den erheblichen Förderbedarf vorziehen, das Kind aus der Fördergruppe herauszunehmen: Eltern sehen die Probleme, die eine Beteiligung an der Fördergruppe dem Kind bereitet. Sie betonen, dass ihr Kind die soziale Positionierung als FördergruppenteilnehmerIn als belastend erlebt, unter Minderwertigkeitsgefühlen leidet und den Wunsch äußert, wie die MitschülerInnen im Klassenverband behandelt zu werden. Um das Kind nicht weiterhin dieser Erfahrung aussetzen zu müssen, entscheiden sich Eltern im Zweifel dafür, auf Förderung zu verzichten und nehmen den Wegfall der grundsätzlich für nötig erachteten Lernunterstützung in Kauf.

Was sich aus den vorgestellten Ergebnissen ableiten lässt, ist zum einen das dringende Erfordernis, den Blick der Schulleitungen und Lehrpersonen für das Stigmatisierungspotenzial, wie es eine klassenexterne Organisation von Förderunterricht für die betroffenen Kinder in sich birgt, zu schärfen. Für SchülerInnen, die in klassenexterne Fördermaßnahmen eingebunden sind, liegt eine ernsthafte Problemlage vor, die von Lehrpersonen ganz offensichtlich noch nicht als solche erkannt bzw. wahrgenommen wurde. Mit Blick auf die als problematisch erlebte Sonderstellung, unter der betroffene Kinder oftmals leiden, wird deutlich, dass Interventionsmaßnahmen im Sinne von Aufmunterungs- und Motivierungsversuchen, in diesem Problemzusammenhang keine adäquaten Lösungsansätze darstellen. Der ausschlaggebende Belastungsfaktor, der in der strukturellen Trennung der Fördermaßnahmen vom regulären Unterricht liegt, bleibt von Interventionsansätzen, die sich darauf beschränken, an der Motivation des Kindes anzusetzen, unberührt. Das heißt, der entscheidende Problemkontext bleibt mit dieser Beschränkung weiterhin bestehen, da die SchülerInnen ganz offensichtlich nicht, wie Lehrpersonen häufig unterstellen, unter Motivationsdefiziten leiden, sondern vielmehr die soziale Sonderstellungen produzierende Organisation klassenverbandsexterner Fördermaßnahmen als Belastung erleben.

Mit den Ergebnissen wird vor allem die Notwendigkeit sichtbar, die Organisation des Förderangebots unter Berücksichtigung des beträchtlichen Stigmatisierungspotenzials, neu zu überdenken und zu gestalten. Wie sich zeigte, muss die Einbindung gezielter unterrichtsexterner Fördermaßnahmen in das Ganztagsprogramm nicht zwingend eine Optimierung der Förderbedingungen im Schulalltag mit sich bringen. Unter Berücksichtigung der Eltern- und Kinderperspektiven, aus welchen der Problemaspekt einer belastenden Sonderstellung betroffener SchülerInnen stark zum Ausdruck kommt, empfiehlt es sich vielmehr, verstärkt die Möglichkeiten individueller Förderung im Rahmen des Unterrichts zu fokussieren und diesen Rahmen

gezielter auszubauen. Eine Reihe der befragten Lehrkräfte erkennt, dass der Spielraum individueller Fördermöglichkeiten in ihrem Unterricht noch nicht voll ausgeschöpft, und dass die Öffnung des Unterrichts bisher nur in ersten Ansätzen verwirklicht ist. Aus Sicht der Lehrkräfte gewinnt dabei insbesondere die Frage nach den erforderlichen personellen Ressourcen eine entscheidende Bedeutung. Lehrer sehen ungenutzte Spielräume im offenen Unterrichtsgeschehen, in welchen noch individueller und gezielter auf einzelne Kinder und ihre Bedürfnisse bzw. Probleme eingegangen werden könnte. Nur an zwei der Schulen unseres Samples stehen pädagogische Zweitkräfte als zusätzliche Ansprechpartner für die Kinder zur Verfügung und in einem weiteren Fall behilft sich die Lehrkraft mit der Einbeziehung von Eltern in den Unterricht. Das Erleben von Überforderung im Zusammenhang mit der Umsetzung individueller Förderkonzepte im offenen Unterricht, ohne eine zweite pädagogische Kraft, die den Kindern als zusätzliche Ansprechperson zur Verfügung stehen könnte, wird in den Interviews mit den Lehrpersonen immer wieder sichtbar. Insgesamt zeichnet sich in den Selbstbeschreibungen der Lehrkräfte die Situation ab, dass bislang nicht ausreichend genutzte Spielräume für eine in den Unterricht integrierte individuelle Förderung erkannt werden, die Bereitschaft diese Spielräume adäquater auszuschöpfen, bei Lehrkräften grundsätzlich vorhanden ist, dass eine Aufstockung personeller Ressourcen für die Umsetzung individueller Förderkonzepte im Unterricht jedoch als dringend erforderlich erachtet wird. Gerade im Zusammenhang mit dem Untersuchungsergebnis, dass Kinder unterrichtsexterne Fördermaßnahmen ganz offensichtlich als ernst zu nehmende Belastung hinsichtlich ihrer sozialen Stellung im Klassenverband erleben, liegt ein entscheidender Anknüpfungspunkt vor allem in der Frage nach der Organisation individueller Förderung im Rahmen des Ganztagsprogramms. Als leitender Gedanke empfiehlt sich die Berücksichtigung der Frage, wie sich die jeweilige Organisation von Fördermaßnahmen auf die soziale Positionierung von betroffenen Kindern in ihrem Klassenverband auswirkt und wie das Stigmatisierungspotenzial, das gerade unterrichtsexterne Fördermaßnahmen in sich tragen, aus dem Förderkontext herausgenommen werden kann? Als anschlussfähig erweisen sich dabei insbesondere Programme zum Ausbau individueller Förderkonzepte, die im regulären Unterricht umgesetzt werden können.

4. Die emotionale Dimension der Intervention

Die emotionale Dimension – und dabei insbesondere die Qualität der Beziehung zwischen SchülerIn und Lehrkraft - erweist sich als besonders bedeutsam im Bezug auf die kindliche Beteiligung am Unterrichtsgeschehen. Wie aufgezeigt wurde, spielt dabei vor allem der Umgang mit Anerkennung und Bestärkung, aber auch das Erteilen von Sanktionen eine wesentliche Rolle.

Mit Blick auf die Funktion von Anerkennung und Bestärkung kristallisiert sich in den Untersuchungsergebnissen sehr deutlich eine Diskrepanz zwischen der professionellen Perspektive der Lehrpersonen und der Wahrnehmungswelt der Kinder heraus. Aus dem pädagogisch professionellen

Blickwinkel betrachtet, erfassen Lehrpersonen die Funktion von Lob bzw. Anerkennung vorwiegend als Verstärkungselement mit Blick auf die Leistungsmotivation der Kinder. Lehrpersonen unterscheiden in diesem Zusammenhang den durchschnittlichen Leistungsstand der SchülerInnen von den individuell erkennbaren Fortschritten des einzelnen Kindes. Lob und Anerkennung wird dabei aus professioneller Perspektive als ein Interventionselement behandelt, das sich auf die individuellen Fortschritte beziehen muss, die sich beim einzelnen Kind beobachten lassen. So behandelt das professionelle Verständnis von Anerkennung zum einen den individuell erkennbaren Fortschritt und zum anderen die zum Erfolg führenden Handlungsmuster des Kindes als die entscheidenden Dimensionen, auf welche die ausgesprochene Anerkennung bzw. das Lob abzielt. Aus pädagogischer Sicht sind es stets erwünschte Handlungsmuster und damit verbundene Erfolge, auf welche sich das Lob bezieht.

Wie mit Blick auf die Perspektive der Kinder sichtbar wird, begreifen die SchülerInnen das Anerkennungsverhalten der Lehrkraft auf andere Weise. Wie aus den Untersuchungsergebnissen deutlich hervorgeht, spielt das Erleben von Anerkennung durch die Lehrkraft eine große Rolle im Bezug auf das kindliche Selbstkonzept. Die Selbstbeschreibungen der Kinder zeigten, wie die Lehrkraft zu einer ausschlaggebenden Person wird, wenn es darum geht, wie Kinder sich im Rahmen der alltäglichen schulischen Anforderungen selbst erleben bzw. wahrnehmen. Selbstwirksamkeitserfahrungen ließen sich in hohem Maße in Verbindung mit der Wahrnehmung, von der Lehrkraft Anerkennung entgegengebracht zu bekommen, beobachten. Wie sich zeigte, verbinden Kinder das Bestärkungsverhalten der Lehrkraft in hohem Maße mit der sozialen Dimension des Angenommenseins bzw. Gemocht-werdens.

Verhaltensmuster, die aus pädagogisch professioneller Sicht die Funktion der Verstärkung bzw. Veränderung kindlichen Verhaltens einnehmen und sich in ihrer Äußerung gezielt auf *Verhaltensmuster*, d.h. nicht umfassend auf die Person des Kindes beziehen, werden aus der Sicht des Kindes gerade mit dieser ganzheitlich personalen Dimension belegt. Das Erleben von Anerkennung und Lob, sowie auch die Erfahrung von Sanktion und Konsequenz werden von Kindern nicht ausschließlich als Rückmeldung wahrgenommen, etwas gut oder weniger gut erledigt zu haben. Wie sich in den Untersuchungsergebnissen mitvollziehen lässt, zeigt sich die kindliche Wahrnehmung stark von der emotionalen Dimension bestimmt, wobei Anerkennung bzw. Lob, sowie auch die Sanktionierung, in hohem Maße mit dem Erleben der sozialen Qualitäten des Angenommenseins oder der Ablehnung durch die Bezugsperson belegt erscheinen. Im Bezug auf den Umgang mit Sanktionen ließ sich erkennen, dass Kinder Sanktionsmaßnahmen, aber auch Ermahnungen durch die Lehrkraft insbesondere dann in hohem Maße als Ablehnung der eigenen Person verstehen, wenn sie den Sinn der Konsequenz nicht nachvollziehen können oder eine Bestrafung als ungerecht erleben.

Mit Blick auf die emotional besetzte Perspektive der Kinder, aus welcher bestärkende oder ermahnende Reaktionen der Lehrkraft oftmals im Sinne von Zu- oder Abneigung erlebt werden, zeigt sich für Lehrkräfte das Erfordernis des Bewusstseins dafür, dass pädagogische Interventionen von Kin-

dern möglicherweise anders aufgefasst werden, als es professionelle Handlungskonzepte vorsehen.

5. Dimensionen des Rückzugsbedürfnisses im ganztägigen Schulalltag

Ein weiterer wichtiger Punkt, der sich in den Untersuchungsergebnissen im Bezug auf den ganztägigen Aufenthalt in der Schule herauskristallisiert hat, ist die Bedeutsamkeit von Rückzugsmöglichkeiten für die Kinder im Schulalltag. In diesem Punkt wird man auf eine hohe Diskrepanz aufmerksam, was die kindlichen Bedürfnisse einerseits und die bereitgestellten Rückzugsmöglichkeiten andererseits angeht. Kinder und deren Eltern berichten häufig darüber, dass der ganztägige Schulalltag als durchaus anstrengend und lang empfunden wird. Was in den Untersuchungsergebnissen sichtbar wurde, ist dabei, dass die Kinder im Ganztage oftmals die Gelegenheit, sich alleine z.B. mit einem Buch oder zum Ausruhen zurückziehen zu können, vermissen. Der ganztägige Aufenthalt in der Großgruppe stellt für die Kinder eine anstrengende Anforderungssituation dar, wobei oftmals akustische und optische Reize in der Großgruppe als enorme Belastung wahrgenommen werden. Eltern reagieren auf die Wahrnehmung, dass ihr Kind regelmäßig erschöpft aus der Schule nach Hause kommt unter Umständen mit der Abmeldung aus dem Ganztage. Dabei betonen Eltern insbesondere, dass ihr Kind am Nachmittag Zeit für sich selbst benötigt, um sich in Ruhe mit einer Sache beschäftigen zu können.

Wenngleich mit Blick auf unser Sample nur in einem der Schule angegliederten Hort ein *abgeschlossener* Ruheraum zur Verfügung steht, in welchen sich die Kinder bei Bedarf unbeobachtet zurückziehen können, so sehen Lehrpersonen und pädagogische Fachkräfte generell das Bedürfnis der Kinder, sich zeitweilig zurückziehen zu können. Die bedürfnisorientierte Sichtweise ist seitens des Personals zwar vorhanden, divergiert jedoch im Hinblick auf das Verständnis, was Rückzug und Ruhe für die SchülerInnen bedeutet. Während einige pädagogische Betreuungskräfte eine Kuschelecke im Gruppenraum aufgrund der unmittelbaren Nähe zum optisch und akustisch wahrnehmbaren Geschehen in der Großgruppe für unzureichend halten und unter Rückzug die Möglichkeit des tatsächlichen Entfernens vom Gruppengeschehen verstehen, halten andere LehrerInnen und Betreuungskräfte eine integrierte Kuschelecke oder alleine die verlängerte Pausenzeit für eine ausreichende Bedingung, unter welcher Kinder zur Ruhe kommen können. Kontrastiert man dies jedoch mit dem Bedürfnis der Kinder, tatsächlich auch einmal, wie zu Hause im eigenen Zimmer, ganz für sich alleine sein zu können, so erweisen sich weder die integrierte Kuschelecke, noch die bloße Verlängerung der Pausenzeit als zureichende Lösungsvarianten.

In diesem Zusammenhang spielt jedoch wiederum die Erweiterung der professionellen Perspektive um die rechtliche Dimension eine Rolle. Was letztlich sichtbar wird, ist ein Spannungsverhältnis zwischen dem Verständ-

nis für das Rückzugsbedürfnis der Kinder und den rechtlichen Bedingungen, mit welchen man sich als PädagogIn in der Praxis konfrontiert sieht. Zwar nehmen vor allem pädagogische Fachkräfte den Wunsch der Kinder, zwischendurch für sich alleine sein zu können, als zentrales Bedürfnis wahr, dem gerade mit Blick auf den ganztägigen Aufenthalt in der Schule dringend entgegen zu kommen wäre, sehen sich allerdings unter der Bedingung ihrer Aufsichtspflicht die Hände gebunden. Worauf man aufmerksam wird, sind Kompromisslösungen, wie der beaufsichtigte Besuch eines Entspannungsraums mit der gesamten Klasse oder die Schaffung offen einsehbarer Ruheecken im Gruppenraum. Die zentrale Problematik wird allerdings sichtbar, wenn Kinder gerade den ganztägigen Aufenthalt in der Gruppe als Belastung erleben und es nicht primär um Entspannung geht, sondern vor allem um das Bedürfnis, sich einer Sache konzentriert und ungestört zuwenden zu können oder einfach nur die Gelegenheit zu haben, mit sich alleine zu sein. Entspannungsaktivitäten, die sowohl in der Großgruppe als auch zu einer vorgegebenen Zeit stattfinden, können dem Rückzugsbedürfnis der Kinder ebenso wenig in ausreichendem Umfang gerecht werden, wie die Integration einer Kuschecke in den Gruppenraum. Zweifellos handelt es sich dabei um Gelegenheiten, die von Kindern gerne angenommen sowie vom Lehr- und Betreuungspersonal als unterstützende Angebotelemente im Ganztag erlebt werden. Unsere multiperspektivische Untersuchung zeigt allerdings, dass diese Elemente ganz offensichtlich nicht ausreichen, um dem kindlichen Bedürfnis nach Rückzug und ungestörter Beschäftigung gerecht werden zu können. Wie gezeigt werden konnte, besteht im Hinblick auf die Schaffung und Gestaltung von Rückzugsmöglichkeiten im Ganztag dringender Handlungsbedarf, um das Belastungspotenzial, welches der verlängerte Schulalltag für die SchülerInnen birgt, zu reduzieren und den Kindern ausreichend individuell wahrnehmbare Rückzugsspielräume zu gewähren.

Was jedoch vom natürlichen Rückzugsbedürfnis der SchülerInnen zu unterscheiden ist, sind Rückzugstendenzen, die als Reaktion auf belastende Erlebnisse in der Schule oder auf Konflikte mit MitschülerInnen sowie Lehrpersonen auftreten können. Die Untersuchungsergebnisse zeigen, dass Kinder sich in belastenden Situationen mit ihren Sorgen bzw. Problemen nicht selten von ihrem sozialen Umfeld zurückziehen und sich abkapseln. Deutlich wurde darüber hinaus, dass Kinder sich mit ernsthaften Problemen oftmals erst sehr spät an die Eltern bzw. an vorhandene Bezugspersonen wenden, um sich diesen anzuvertrauen. Starke Rückzugstendenzen können unter solchen Bedingungen auch eine problematische Dimension enthalten und gehen nicht immer mit dem natürlichen Bedürfnis, Zeit für sich alleine zu haben, einher. Umso wichtiger erscheint in diesem Zusammenhang der pädagogische Blick von Lehr- und Betreuungspersonen auf das Rückzugsverhalten von Kindern, um Problemdimensionen wie Isolation oder Abkapselung als Reaktion auf Konflikte frühzeitig erkennen zu können. Wünschenswert erscheint dabei die Sensibilisierung von Lehrpersonen dafür, dass Kinder das Lehrerhandeln unter Umständen anders deuten, als die Lehrperson selbst. Die Untersuchungsergebnisse verweisen darauf, dass Kinder als ungerecht empfundene Ermahnungen oder das Ausbleiben von Hilfe durch die Lehrkraft, oftmals als Ablehnung erleben, während der Lehrperson das Konfliktpotenzial der Situation nicht bewusst ist. Für Lehr-

und Fachpersonal erscheint es somit wichtig, das Rückzugsverhalten von Kindern differenziert betrachten zu können, um frühzeitig auf mögliche problematische Dimensionen aufmerksam zu werden.

6. Unterschiedliche Perspektiven zum Sinn von Hausaufgaben und die Bedeutsamkeit der sozialen Dimension in der Elternarbeit

Die Problematik, dass Kinder das Eingebundensein in eine große Gruppe sowie den damit verbundenen Lärmpegel als alltägliche Belastung erleben, spiegelt sich auch in den Thematisierungen der Hausaufgaben-situation wieder. Kinder wie auch Eltern berichten häufig von ungünstigen und dabei vor allem zu lauten Bedingungen in der Hausaufgabenbetreuung, die das konzentrierte Bearbeiten der Aufgaben erschweren. Aber nicht nur die räumlichen Bedingungen, sondern insbesondere auch die Betreuungsleistung durch das pädagogische Personal wird von Eltern als unzureichend beurteilt. Die Problematik, sich den Kindern und ihren individuellen Bedürfnissen aufgrund mangelnder Personalkapazitäten nicht in ausreichendem Maße zuwenden zu können, wird allerdings auch von den pädagogischen Fachkräften selbst angesprochen. Die Beurteilung der Hausaufgabenbetreuungssituation erweist sich als ein Aspekt, der aktorsgruppenübergreifend einen hohen Grad an Einigkeit erkennen lässt, insoweit es um die Feststellung gravierender Defizite geht. Sowohl Eltern, Kinder als auch die pädagogischen Fachkräfte nehmen die vorhandenen räumlichen und personellen Ressourcen als unzureichend wahr. Handlungs- und Umstrukturierungsbedarf wird aber nicht ausschließlich im Hinblick auf die Unzufriedenheit mit den räumlichen Bedingungen und der unmittelbaren pädagogischen Betreuungsleistung seitens der Eltern und Kinder sichtbar, sondern zugleich auch mit Blick auf den knappen Personalschlüssel, wie ihn Betreuungskräfte als wesentliches Hemmnis im Bezug auf die Optimierung der Bedürfnisorientierung betrachten.

Die Haltung der Eltern gegenüber der Hausaufgabenbetreuung fällt insbesondere dann sehr kritisch aus, wenn das Betreuungsangebot mit Kosten verbunden ist. Im Zusammenhang mit dem kostenpflichtigen Betreuungsangebot angegliederter Horteinrichtungen wurde in der Untersuchung eine hohe Dienstleistungsorientierung seitens der Eltern sichtbar. Für die Hausaufgabenbetreuung zu bezahlen, geht dabei mit dem produktorientierten Anspruch an die Qualität der Betreuung einher. Die Gewährleistung, dass das Kind die Hausaufgaben richtig, ordentlich und vollständig aus dem Hort nach Hause bringt, ist im Fall der Kostenpflichtigkeit nicht nur ein wünschenswerter Aspekt. In Verbindung mit ihrer Selbstwahrnehmung, zahlender Kunde zu sein, erheben Eltern vielmehr den *Anspruch* auf eine institutionelle Kontrolle hinsichtlich der Richtigkeit, Ordentlichkeit und Vollständigkeit der im Hort erledigten Hausaufgaben.

Aus den in Kapitel II vorgestellten Untersuchungsergebnissen zum Bereich der Hausaufgabenbetreuung ist vor allem aber die Interessenkollision zwischen den Ansprüchen und Erwartungen der Eltern sowie der pädagogi-

schen Zielperspektive der Betreuungsfachkräfte hervorzuheben. Die mit einer elterlichen Dienstleistungsorientierung einhergehenden Ansprüche an die Qualität des Endprodukts „Hausaufgaben“ kollidieren mit dem pädagogischen Hausaufgabenverständnis der Lehr- und Betreuungsfachkräfte. Mit dem pädagogischen Verständnis, das gerade nicht auf Richtigkeit und einwandfreie optische Gestaltung abzielt, sondern Hausaufgaben als Übung und Festigung des Gelernten sowie als Möglichkeit, den Lernstand des Kindes einschätzen zu können, sieht, wird die Elternarbeit zu einem zentralen Thema. Allerdings wurde im Kapitel zur Zusammenarbeit zwischen Eltern und Lehr- bzw. Fachkräften deutlich, dass ein reibungsloses Kooperieren zwischen den beteiligten Akteuren nicht ohne weiteres vorausgesetzt werden kann, sondern in hohem Maße mit Konflikten zu rechnen ist. Im Zusammenhang mit der Effizienzwahrnehmung zur Elternarbeit erwiesen sich im Hinblick auf die Gelingensbedingungen effektiver Elternarbeit unterschiedliche perspektivische Konstellationen als interessant und aufschlussreich. Es kristallisierte sich heraus, dass die Qualität der Beziehung zwischen Lehrkraft und Eltern von entscheidender Bedeutung ist, wenn es um die elterliche Bereitschaft, die persönliche Einstellung und Erwartung im Bezug auf die Erledigung und die Funktion der Hausaufgaben, zu verändern. Auch mit Blick auf die Qualität der Eltern-LehrerInnen-Beziehung und auf die elterliche Kooperationsbereitschaft erweist sich die Differenz von Instruktion und Beratung als besonders ausschlaggebend.

Mit der Kontrastierung der unterschiedlichen Akteursgruppen an den jeweiligen Schulen des Samples konnte aufgezeigt werden, wie unterschiedliche Systembedingungen, die sich in instruktive und beratende Bedingungen unterteilen lassen, die Herausbildung bestimmter Dynamiken in der Eltern-LehrerInnen-Interaktion begünstigen bzw. mit der Entwicklung bestimmter elterlicher Akzeptanzschemata einhergehen. Veränderungsbereitschaft so wie eine akzeptierende Grundhaltung der Eltern gegenüber dem pädagogischen Hausaufgabenkonzept einer Lehrkraft, konnten insbesondere dann beobachtet werden, wenn sich aus dem gesamten Beschreibungszusammenhang eine vertrauensvolle Eltern-LehrerInnenbeziehung sowie eine, die gesamte Person der Lehrkraft umfassende Akzeptanz entnehmen ließ. Als entscheidendes Moment ist dabei eine auf Beratung und Partnerschaftlichkeit basierende Zusammenarbeit zwischen Eltern und Lehrkräften zu betonen. Elterliche Verweigerungshaltungen, Kooperationsprobleme und instruktives bzw. direktives LehrerInnenverhalten scheinen sich hingegen wechselseitig zu begünstigen. Im Hinblick auf die Problematik, dass Eltern sich nicht dazu bereit zeigen, ihr Hausaufgabenverständnis zu überdenken und ggf. zu verändern, konnte aufgezeigt werden, dass es sich dabei nur sekundär um ein sachbezogenes Festhalten an erzieherischen Überzeugungen handelt, die soziale Dimension der Beziehungsgestaltung zwischen Eltern und Lehrkraft hingegen stark im Vordergrund steht.

Für eine gezielte und erfolgreiche Elternarbeit, die von Lehrkräften durchaus als wichtige Gelingensbedingung pädagogischer Arbeit gesehen wird, ist damit nicht ausschließlich die Versorgung mit Informationen ins Auge zu fassen, sondern in hohem Maße immer auch die Entwicklung einer vertrauensvollen und partnerschaftlichen Beziehungsqualität zu den Eltern. Die elterliche Wahrnehmung der Beziehung zur Lehrkraft hat sich in der

vorliegenden Untersuchung als eine entscheidende Bedingung für die elterliche Annahme oder Ablehnung der pädagogischen Interventionsvorschläge von Lehrkräften erwiesen. Für die professionelle Tätigkeit als Lehrkraft ist damit nicht lediglich die Beschäftigung mit der Frage, *was* Eltern an Information und Anleitung benötigen wichtig, sondern vielmehr die Sensibilisierung und Schulung im Hinblick darauf, *wie* praktisches erzieherisches Vorgehen mit den Eltern erarbeitet wird bzw. *wie* Information an die Eltern herangetragen wird. Für die professionelle Praxis als Lehrperson bedeutet dies, dass die Entwicklung entsprechender Beratungskompetenzen eine unabdingbare Voraussetzung dafür ist, Kooperationsbedingungen zu schaffen, die es Eltern ermöglichen, sich auf den Prozess der Zusammenarbeit einzulassen und die Bereitschaft zu entwickeln, bisherige Verhaltensmuster und Einstellungen zu Gunsten einer optimalen Förderung ihres Kindes zu überdenken und zu verändern.

Die zentrale Bedeutung, die der sozialen Dimension der Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonen und Eltern zukommt, wird auch in den Thematisierungen unterschiedlichster schulischer Belange deutlich. Nicht nur im Bezug auf die kooperative Optimierung des häuslichen Beitrags zum schulischen Lernen, sondern auch für die Entwicklung elterlicher Wertschätzung der Lehrperson als kompetente, auskunftsfähige Adresse bei Fragen zum Leistungsstand des Kindes, nimmt die soziale Dimension einen hohen Stellenwert ein. Wie in Kapitel II gezeigt werden konnte, spielt insbesondere die elterliche Wahrnehmung, wie umfassend eine Lehrkraft das Kind in seiner alltäglichen Schulsituation erfassen und beschreiben kann, eine entscheidende Rolle. Für die Herausbildung einer effektiven Elternarbeit erscheint ein subjektorientierter, ganzheitlicher Blick der Lehrperson auf die schulische Situation des Kindes von besonderer Wichtigkeit. Eltern erwarten sich von Lehrkräften, dass diese nicht nur über den aktuellen schulischen Leistungsstand, sondern auch über die schulische Beteiligung des Kindes als Gesamtpersönlichkeit Auskunft geben können.

Als eine Möglichkeit, die schulische Situation des Kindes im Elterngespräch aus ganzheitlicher Perspektive besprechen zu können, scheint sich das Heranziehen kontinuierlich geführter Förderpläne für das einzelne Kind als Gesprächsleitfaden zu bewähren. Wie sich allerdings den Untersuchungsergebnissen entnehmen lässt, ist die Arbeit mit individuellen Förderplänen keine Selbstverständlichkeit und nur ein kleiner Teil der LehrerInnen unseres Samples hat das Führen von Förderplänen bislang in die alltägliche professionelle Lehrpraxis integriert. Sichtbar wurde jedoch, dass sich die Dokumentation der individuellen Lern- und Fördersituation des einzelnen Kindes nicht ausschließlich mit Blick auf die offene Unterrichtsgestaltung als hilfreich erweist, sondern darüber hinaus in Elterngesprächen als umfassende Grundlage dienen kann, um in der Beratungssituation einen ganzheitlichen Blick auf das Kind einnehmen zu können.

7. Handlungsbedarf in der Organisation freier Angebote: Die Definition der Bildungserträge und soziale Selektivität durch Gebühren

Hinsichtlich der freien Angeboten im Ganztage konnte gezeigt werden, dass sowohl Betreuungsfachkräfte, Lehrpersonen und Eltern als auch die Kinder selbst das Freizeitangebot nicht ausschließlich mit dem Erleben von Freude und Spaß verbinden, sondern in hohem Maße auch Lern- und Förderaspekte im freien Angebot sehen. Allerdings zeigte sich mit Blick auf die vier befragten Akteursgruppen ein sehr differenziertes Bild, in welchen Lernbereichen die Bildungserträge der freien Angebote letztendlich liegen sollen. Die Perspektiven von Lehrenden, Betreuungsfachkräften, Eltern und Kindern klaffen hier inhaltlich weit auseinander und insbesondere professionell beteiligte Akteure sehen die Bildungserträge freier Angebote vorwiegend aus dem Blickwinkel der eigenen Profession und bekommen andere Lernbereiche kaum in den Blick. So betonen Lehrkräfte im Hinblick auf die Beteiligung der Kinder an freien Angeboten in hohem Maße kognitive Lern- und Fördereffekte und sehen hier eine Ergänzung zum kognitiven Lernen im Unterricht. Pädagogische Fachkräfte hingegen sehen ihren professionellen Auftrag gerade darin, die SchülerInnen in Bereichen zu fördern, die im Unterricht in den Hintergrund treten und über kognitives Lernen hinausgehen. Betreuungsfachkräfte grenzen ihren pädagogischen Auftrag gezielt von der primär kognitiven Wissensvermittlung ab und rücken soziales Lernen sowie den Erwerb personaler Kompetenzen in den Vordergrund.

Für Eltern liegen die Bildungserträge freier Angebote vor allem in der Entwicklung personaler Kompetenzen, die sich im familiären Bereich unmittelbar beobachten lassen. So nehmen Eltern beispielsweise wahr, dass das Kind neue Fertigkeiten und Fähigkeiten erworben hat und zu Hause den alltäglichen Anforderungen mit mehr Selbstvertrauen begegnet. Wie aus der Untersuchung hervorgeht, fallen die Perspektiven zu Bildungserträgen in den freien Angeboten des Ganztagsprogramms sehr akteurspezifisch aus und die beobachteten Schwerpunkte erweisen sich als sehr heterogen. Die Untersuchungsergebnisse verweisen auf einen mangelnden Dialog zu den Bildungserträgen freier Angebote. Beteiligte Akteure bewegen sich in der Einschätzung möglicher Bildungserträge bislang isoliert in ihrem spezifischen Aufgabenbereich und definieren Förder- und Lerneffekte in den freien Angeboten ausschließlich mit Blick auf diesen. Die Entwicklung einer *gemeinsamen* Konzeptbearbeitung zu angestrebten Bildungserträgen im freien Angebot stellt in diesem Zusammenhang ein Desiderat dar.

Im Hinblick auf die Auswahl freier Angebote durch die Kinder wurde schließlich ein weiterer kritischer Aspekt sichtbar, der sich auf den Zugang zu gewünschten Interessengruppen und dabei insbesondere auf die Bedingung der Gebührenpflichtigkeit bestimmter Freizeitaktivitäten richtet. Wie in Kapitel II aufgezeigt wurde, liegt in der Gebührenpflichtigkeit solcher Angebote, die von externen Kooperationspartnern durchgeführt werden, ein sozialer Selektionsmechanismus, der den Zugang für Kinder aus sozial benachteiligten Familien erschwert. Das Musikangebot ist vorhanden, wird

von Familien, die nur geringe finanzielle Mittel zur Verfügung haben, aber als nicht bezahlbar gesehen. Als besonders schwerwiegend erweist sich dieser Selektionsmechanismus, wenn Kinder trotz des Vorhandenseins entsprechender Angebote, ihre persönlichen Interessen und Begabungen aus finanziellen Gründen nicht entfalten können und mit Kompromisslösungen konfrontiert werden. Es handelt sich dabei um eine Problemlage, die mit Blick auf unser Sample ausschließlich von betroffenen Kindern und deren Eltern angesprochen wird. Lehrkräfte und Betreuungspersonen hingegen bekommen mögliche soziale Selektionsmechanismen im Bezug auf die Angebotsstruktur an ihrer Ganztagschule nicht in den Blick.

Die StEG-Ergebnisse verweisen im Zusammenhang mit der Kostenpflichtigkeit bestimmter freier Angebote darauf, dass Teilnahmegebühren, sofern sie erhoben werden, meistens sozial gestaffelt sind (Klieme, E. et al.: 2007; 365). Vor allem weist jedoch die NRW-Studie zur offenen Ganztagschule auf eine starke sozial-selektive Wirkung der Kostenpflichtigkeit bestimmter Angebote hin und hebt eine Erschwernis hinsichtlich des Ganztagsbesuchs für diejenigen Gruppen, die von den angebotenen Förderangeboten profitieren können, hervor (Behr et al. 2007, 139).

Auch unsere qualitative Untersuchung verdeutlicht, dass im Bezug auf die praktische Verwirklichung sozialer Gerechtigkeit im Hinblick auf die Zugangschancen aller Kinder an Ganztagschulen noch dringender Handlungsbedarf besteht. Uninformiertheit über die Gebührenpflichtigkeit bestimmter Angebote ließ sich bei Eltern ebenso erkennen wie Überraschungen durch die plötzliche Konfrontation mit Beitragsforderungen. Sichtbar wird damit nicht nur dringender Handlungsbedarf im Hinblick auf die Schaffung sozial gerechter Zugangsbedingungen zu freien Angeboten im Ganztags, bzw. auf den Abbau sozialer Selektionsmechanismen, die Kinder aus ökonomisch benachteiligten Familien vom Besuch bestimmter Angebote ausschließen, sondern auch das Erfordernis, Eltern mit entsprechend übersichtlichen, informativen Tableaus zum Ganztagsprogramm zu versorgen. Es kann ferner nicht vorausgesetzt werden, dass Eltern, die sich in einer finanziell benachteiligten Lebenssituation befinden, über eine mögliche soziale Staffelung der Beitragsgebühren Bescheid wissen. Gerade im Hinblick auf den problematischen Aspekt, dass Kindern aus sozial benachteiligten Familien die Teilhabe an gewünschten Aktivitäten und damit die Entfaltung persönlicher Interessen und Talente aus finanziellen Gründen verwehrt bleibt, erscheint es als besonders wichtig, dass Lehrpersonen und pädagogisches Fachpersonal die individuellen Wünsche, Interessen und Talente der Kinder in Erfahrung bringen und den Kindern Unterstützung im Bezug auf die Verwirklichung geben (z.B. durch Hilfestellung bei der Beantragung einer Kostenminderung bzw. eines Kostenerlasses für ökonomisch schwache Familien). Die pädagogische Intervention kann in diesem Zusammenhang nicht die Verweisung von Kindern aus sozial benachteiligten Familien auf andere, kostenlose Angebote sein, sondern die Sicherstellung sozial gerechter Zugangschancen, damit jedes Kind sich *seinen persönlichen Interessen entsprechend* entfalten kann. Letztendlich kann dieses Problem aber nur auf der fachpolitischen Strukturebene gelöst werden und zwar durch eine generelle Beitragsfreistellung des Ganztagsangebotes einschließlich des Mittagessens.

Dr. Heinz-Jürgen Stolz

8. Resümee

Die vorliegende Untersuchung zeigt deutlich die strukturellen Grenzen einer verbesserten individuellen Förderung in ganztägig organisierten Schulformen des Primarbereichs in Deutschland auf. Diese Restriktionen können verallgemeinernd als Behinderung einer konsequenten pädagogischen Prozessorientierung durch homogenisierende curriculare Anforderungen in einem leistungsindividualistisch organisierten Schulsystem beschrieben werden und resultieren letztendlich aus der Funktion des Schulsystems im Kontext moderner Gesellschaften. Die entsprechenden Limitierungen erschöpfen sich dabei zudem keineswegs in administrativen Vorgaben, sondern prägen darüber hinaus auch das Selbstverständnis der involvierten Akteursgruppen – vor allem jenes der Lehrkräfte, das der Kinder und Jugendlichen in ihrer SchülerInnenrolle sowie jenes der Eltern. Hiervon weniger tangiert ist die Gruppe der pädagogischen Fachkräfte, deren Handeln einer anderen Funktionslogik folgt. Umgekehrt werden Potenziale individueller Förderung vor allem in dem Umfang sichtbar, wie diese ergebnis- und leistungsindividualistische Orientierung durchlässiger gestaltet werden kann.

In Bezug auf die **Lehrkräfte** äußert sich diese leistungsindividualistische pädagogische Ausrichtung dadurch, dass Heterogenität berücksichtigende Unterrichtsinnovationen als Mittel zur Erreichung *homogenisierter Bildungsziele* in Dienst genommen werden. Dies entspricht auch genau der o.g. Funktionslogik des Schulsystems in der Moderne, darf also nicht umstandslos als Professionalisierungsdefizit von Lehrkräften interpretiert werden.

- Die homogenisierende Orientierung der Lehrkräfte wurde in der Schulpädagogik schon seit dem 18. Jahrhundert unter dem Begriff des „Mittelkopfes“, d.h. einer Orientierung am Klassendurchschnitt, und eben genau nicht an den individuellen Lernwegen der jeweiligen Kinder, propagiert.¹⁶ Diese Orientierung prägt, der vorliegenden Untersuchung zufolge, auch die pädagogische Alltagstheorie vieler Lehrkräfte.
- Das *Schulsystem* unterstützt eine an der universalistischen Leistungsnorm orientierte, d.h. nicht auf Leistungsdifferenzen im Klassenverband reduzierbare Form von Homogenisierung: Durch die Implementierung verbindlicher, zum Teil streng am Notenschnitt orientierter Schulformempfehlungen der Grundschullehrkräfte wird von der Fachpolitik her der

16 „J. Fr. Herbart, der Nachfolger I. Kants auf dem Lehrstuhl für Philosophie und Pädagogik in Königsberg, soll geäußert haben, dass die ‚Verschiedenheit der Köpfe das große Hindernis aller Schulbildung‘ sei. In seinen pädagogischen Vorlesungen vertrat er die Meinung, der Pädagogik müsse ‚an genauer Sonderung der Schüler gelegen sein‘, was letztlich die besonderen Zweige der wissenschaftlichen Pädagogik und das gegliederte Schulwesen in der Praxis zur Folge hatte.“ (Stadler o. Jahresangabe). Diese Bestimmung ergibt sich präzise aus der Funktionslogik des modernen Schulsystems und darf nicht bildungssoziologisch unreflektiert als ‚borniert‘ oder ‚historisch überholt‘ kritisiert werden.

Versuch unternommen, ein höheres Maß an Vereinheitlichung der dabei angelegten Kriterien zu erreichen, wobei nicht immer ersichtlich ist, in welcher Weise hierbei auch soziale und individuelle Bezugsnormen noch in die Beurteilung der Lehrkräfte einfließen (können).

Betrachtet man zunächst den erst genannten Punkt – die in der Lehrpraxis vielfach unreflektiert dominierende Orientierung am Klassendurchschnitt – so zeigt sich der Widerspruch zu einer an den Bedürfnissen der Kinder und Jugendlichen orientierten (und über die SchülerInnenrolle hinausreichenden) individuellen Förderung z.B. in den Vorgaben der Lehrkraft bei Unterrichtsinnovationen wie etwa der PartnerInnenarbeit: Wie geschildert, positioniert die Kombination eines von der Lehrkraft (am „Mittelkopf“ gemessen) als leistungsschwächer attribuierten mit einem als leistungsstärker eingeschätzten Schüler (bzw. Schülerin) beide PartnerInnen auch *sozial*, und zwar im Sinne eines *asymmetrisch leistungsbezogenen Helferkonzepts*. Dies birgt für die als leistungsschwächer attribuierten SchülerInnen ein hohes Stigmatisierungspotenzial, da sich die soziale Ordnung im Klassenverband nicht nur, aber eben auch über Leistungskriterien definiert. Besonders in der vierten Jahrgangsstufe wird dies angesichts der anstehenden Übertrittsentscheidung zur Sekundarstufe I zum Problem, da sich die als leistungsstärker attribuierten PartnerInnen in der asymmetrisch konstruierten peer-learning-Konstellation durch ihre MitschülerInnen aufgehalten fühlen und dies so auch kommunizieren. Didaktisch liegt das Problem dieser direktiv initiierten PartnerInnenarbeit zudem darin, dass das Muster des Instruierens auch in das peer-learning übergreift, anstatt die Potenziale eines offenen gemeinsamen Dialogs in der Teamkonstellation – und zwar ohne a priori festgelegte Positionierung entlang der Leistungsdifferenz – zu nutzen, was aber wiederum die freie Wahl der LernpartnerInnen untereinander voraussetzen würde. Ob Lehrkräfte Heterogenität berücksichtigende Unterrichtsinnovationen wie die PartnerInnen- oder Stammgruppenarbeit auf das Ziel der Homogenisierung hin ausrichten oder im Gegenteil damit eine Verstärkung von Heterogenisierung in Form einer Individualisierung der Lernsubjekte intendieren, lässt sich demnach durchaus am Kriterium der freien vs. der durch die Lehrkraft bestimmten PartnerInnenwahl bei der Teamarbeit ablesen.

Eine Einschätzung der zweiten zuvor genannten Dimension – der im Schulsystem objektivierten Homogenisierungsform – muss vor dem Hintergrund der aktuellen empirischen Bildungsforschung erfolgen und sich thematisch auf die *Schulformempfehlungen* der Grundschullehrkräfte konzentrieren, da diese im Sinne der angestrebten Leistungshomogenisierung in der Sekundarstufe I fungieren (sollen). Dabei zeigt sich schnell, dass die Faktoren ‚kindliche Kompetenzentwicklung‘, ‚Notengebung‘ und ‚Schulformempfehlung der Lehrkraft‘ nicht immer konvergieren und sich sozial selektive Entscheidungsdynamiken einschleichen. Diese führen beispielsweise dazu, dass Kinder aus der oberen Dienstklasse bereits ab Kompetenzstufe III, jene aus der untersten Schicht hingegen erst bei Erreichen der Kompetenzstufe V eine

Gymnasialempfehlung erhalten: „Dieser Befund ist 2006 noch deutlicher als 2001 sichtbar.“¹⁷

Die Tatsache, dass internationale Schulleistungsvergleichsstudien wie IGLU/PIRLS und PISA sowohl für den Primar-, wie auch für den Sekundarstufenbereich übereinstimmend gezeigt haben, dass in allen untersuchten Ländern – wenn auch in unterschiedlichem Umfang – herkunftsbedingte Bildungsbenachteiligung auftritt, plausibilisiert die bildungssoziologische Hypothese, dass es sich bei der bildungsbezogenen Reproduktion sozialer Ungleichheit um eine *Funktion* – und nicht um eine Dysfunktion – des Schul- und Bildungssystems handeln könnte.¹⁸ In diese Interpretationsrichtung weisen auch die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung, weshalb sie im Folgenden versuchsweise in diesen – auf den französischen Bildungssoziologen Pierre Bourdieu zurückgehenden – Forschungskontext eingeordnet werden.

Im Kern bestreitet die an Bourdieu anknüpfende Bildungssoziologie, dass das formal-rational verfasste Schul- und Bildungssystem als eine statusneutrale Agentur zur kulturtechnischen Kompetenzvermittlung („literacy“), dessen familiäre Input-Seite für unerwünschte Herkunftseffekte verantwortlich zeichnet, adäquat zu begreifen sei. Kinder aus unterschiedlichen Sozialmilieus bringen demnach sehr verschiedene Lerndispositionen und Aneignungschancen mit, je nachdem wie stark ihre familialen und peerbezogenen Kontexte mit der universalistischen schulischen Bezugsnorm in Übereinstimmung zu bringen sind. Daraus begründet sich die differentielle ‚In-Wert-Setzung‘ sozialisatorisch erworbener Fähigkeiten und Fertigkeiten im Schul- und Bildungssystem – und dies z.B. völlig unabhängig vom subjektiv erreichten sozialen Kompetenzniveau.¹⁹ Die Durchsetzung der universalistischen Bezugsnorm führt somit *funktionslogisch* zu herkunftsbedingten sozialen Disparitäten.²⁰

Lareau/Weininger zitieren Bourdieu, der diese systemische Verschränkung eines *eben nur scheinbar* rein sozialtechnologisch funktionierenden Universalismus mit einer, sozialmilieubezogenen *kontingente* Wirkungen zeitigenden Logik der sozialen Anerkennung betont:

„to attempt to distinguish those aspects of scientific competence (or authority) which are regarded as pure social representation, symbolic power, marked by an elaborate apparatus of emblems and signs, from what is regarded as pure technical competence, is to fall into the trap which is constitutive of all competence, a social authority which legitimates itself by presenting itself as pure technical reason“ (Lareau/Weininger 2003: 580).

Die Kapitalsortentheorie will gerade zeigen, dass schon die inhaltliche Be-

17 Bos et al. 2006: 20

18 Bereits strukturfunktionalistisch argumentierende Autoren wie Talcott Parsons (1987: 102ff) sowie Robert Dreeben (1980: 59ff) verweisen auf die Sozialisationsfunktion des Schulsystems bei der Einübung universalistischer Bezugsnormen.

19 Vgl. Bittlingmayer/Bauer 2007: 9

20 Genau dies aber übersieht der Strukturfunktionalismus.

stimmung dessen, was eine Gesellschaft hegemonial als „Bildung“ und „Kompetenz“ legitimiert und misst, unaufhebbar mit der Reproduktion ihrer disparitären Sozialstruktur verwoben ist. Bourdieus diesbezügliches Argument, so Lareau/Weininger (2003),

„has two interrelated dimensions. First, he insists that claims of technical competence act as a strategic resource, by means of which individuals may seek to legitimate their position in a status hierarchy. Secondly, he asserts that evaluations of technical competence are inevitably affected (or ‘contaminated’) by the status of the person being assessed” (ebd.: 581).

Grundmann et al. (2006) konnten in ihrer längsschnittlich angelegten Island-Studie zeigen, dass auch in diesem Land mit seiner im Vergleich zu Deutschland wesentlich schwächer ausgeprägten herkunftsbedingten Bildungsbenachteiligung das Schulsystem die Funktion der ‚sozialen Vererbung‘ gesellschaftlicher Klassenverhältnisse beibehält.²¹ In dieser Forschungslinie betont in jüngster Zeit Tanja Betz (2008 i.E.) die *systematisch* unterschiedlich ausgeprägte Anschlussfähigkeit formaler Schulbildung an sozialmilieuspezifisch vermittelte Bildungs-Bewältigungs-Konstellationen von Kindern. Die Struktur formaler Bildung setzt demnach milieutypische Aneignungsstrategien und -inhalte *differenziell ‚in Wert‘* und konstruiert sozial damit erst jene ‚Schulbildungsnahe‘ vs. ‚-ferne‘, die dann im Mainstream empirischer Bildungsforschung vermeintlich ‚objektiv analysiert‘ wird. Das Leitziel der individuellen Förderung *aller* Kinder und Jugendlicher kann demnach nicht auf die Frage der effektiven pädagogischen Vermittlung gesellschaftlich gültiger Bildungsinhalte reduziert werden, vielmehr wären Letztere bereits als funktional auf die Reproduktion sozialer Klassen-, Schicht- und Milieuverhältnisse hin ausgelegt zu betrachten. Die im Schulsystem implementierten, objektivierten Formen von Homogenisierung verlieren in dieser Analyseperspektive ihre instrumentellen Neutralitätscharakter und müssen als aktiv an der Herstellung von Bildungsbenachteiligung beteiligt, eingeordnet werden.

Somit geraten *beide* Formen der Homogenisierung schulisch-formaler Bildung in einen *konstitutiven* Gegensatz zu einer konsequent prozess- und kindorientierten individuellen Förderung im Kontext schulisch-formaler Bildung. Schulisch-formale individuelle Förderung wird dadurch zwar nicht unmöglich, kann sich aber nur in der genannten doppelten konstitutiven Differenz zu (a) dem informalisierten, alltagstheoretisch-professionsbezogen am „Mittelkopf“ orientierten Homogenitätsparadigma, sowie (b) zu dem in Primärbereich institutionell implementierten – je nach Bundesland zum Teil oder ganz am Notendurchschnitt festgemachten – Instrument der Schulformempfehlung entfalten. Die auch in der Ganztagschuldebatte mitunter zu beobachtende Emphase hinsichtlich der Entfaltung einer kategorial ver-

21 Dies wird auch in der Presseinformation zu IGLU 2006 erneut betont: „In allen Teilnehmerstaaten verfügen Kinder aus den oberen sozialen Lagen über einen Leistungsvorsprung vor ihren Mitschülerinnen und Mitschülern aus den unteren sozialen Lagen. Zwischen den Staaten lassen sich allerdings zum Teil erhebliche Unterschiede hinsichtlich der Enge des Zusammenhangs zwischen sozialer Herkunft und Lesekompetenz feststellen. ... Auch bei deutschen Viertklässlerinnen und Viertklässlern findet sich ein im internationalen Vergleich relativ enger Zusammenhang zwischen Sozialschicht und Lesekompetenz.“ (Bos et al. 2006: 24)

änderten schulischen Lehr- und Lernkultur auf Basis verstärkter individueller Förderung ist insoweit kritisch zu sehen, wie sie dieses Dilemma nicht in den Blick bekommt. Die nicht zuletzt durch die Übergangsentscheidungen im Schulsystem erzwungenen Grenzen individueller Förderung werden auch in der Ganztagschule, wie die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung zeigen, nicht aufgehoben.²²

Wie bereits erwähnt, lassen sich viele Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung in diesem breiteren bildungssoziologischen (Bourdieu) und empirischen (IGLU-Studie) Rahmen konsistent interpretieren: so etwa das pädagogische Erlahmen und der Akzeptanzverlust von Heterogenität fördernden Unterrichtsinnovationen in der vierten Jahrgangsstufe im Angesicht der bevorstehenden Schulformempfehlung, und ganz allgemein die in dieser Klassenstufe verstärkte Durchsetzung leistungsindividualistischer Handlungsmuster bei allen befragten Akteursgruppen mit Ausnahme der pädagogischen Fachkräfte. In diesem Analyserahmen lassen sich aus der vorliegenden Untersuchung in Bezug auf die Referenzgruppe der **Lehrkräfte** dann folgende konkreten Orientierungspunkte herausarbeiten:

- Lehrkräfte, die in der Phase der Implementierung individualisierender und auf die Stärkung der Selbstregulation der Lernsubjekte abzielender Formen der Unterrichts- und Hausaufgabengestaltung prozessbegleitend selbst gezielt fortgebildet werden und sich in diesem Gesamtprozess ebenfalls als Lernende begreifen, bewältigen den partiellen Rollenwechsel weg von der Instruktion und hin zur Beratung und Lernbegleitung am besten.
- Die Umsetzung eines veränderten Lernverständnisses weg von der reinen Vermittlung von Kulturwissen hin zum prozessorientierten „Lernen des Lernens“ erfordert bei den Lehrkräften einen entsprechenden methodenorientierten Lern- und Übungsaufwand und kann folglich nicht ohne entsprechende fachliche Flankierung schulbehördlich einfach verordnet werden.
- Die befragten Lehrkräfte weisen durchweg ein unzureichendes Verständnis des Klassenverbandes als *soziales System* auf und agieren weitestgehend blind, aber durchaus folgenreich hinein in dieses differenzierte System peer-bezogener Anerkennungsverhältnisse; dies gilt, der vorliegenden Studie zufolge, uneingeschränkt auch für die reformpädagogisch orientierten LehrerInnen. Insbesondere die Widerstände der SchülerInnen gegen externen Förderunterricht (einschl. Hochbegabtenförderung) werden von den PädagogInnen als Motivationsdefizite (weil die Kinder lieber spielen würden) interpretiert, während diese selbst und ihre Eltern die Angst vor einer Stigmatisierung im Klassenverband aufgrund der

²² Es sei betont, dass die hier angewandte bildungssoziologische Analyse weit über den Kontext der Übergangsentscheidung von der Grund- in die Sekundarstufe hinaus Gültigkeit beansprucht. Die empirischen Ergebnisse der vorliegenden Studie fokussieren aber sehr deutlich diesen Übergang, weshalb er an dieser Stelle dann auch besonders hervorgehoben wird.

temporären Ausgliederung des Kindes in eine Sonderfördermaßnahme hervorheben.

- Auch die LehrerInnen-*Kind*-Interaktion wird von den befragten Lehrkräften nur in unzureichendem Maße als asymmetrisch strukturiertes *soziales Anerkennungsverhältnis* begriffen und auf die leistungsindividualistisch fokussierte, universalistische und funktional spezifische LehrerInnen-SchülerInnen-Relation hin interpretiert. So erscheinen z. B. Lob und Tadel aus der Perspektive der Lehrkräfte als *verhaltensbezogene* Verstärkungselemente individueller Lernfortschritte, während sie aus Sicht der Kinder als Differenz von Anerkennung vs. Ablehnung – also als ein *auf ihre ganze Person gerichtetes* Urteil der Lehrkraft – attribuiert werden. Die Lehrkraft ist im Hinblick auf die möglichen Selbstwirksamkeitserfahrungen der Kinder eine hochsignifikante Person. Wichtig ist daher insbesondere, dass die Kinder verstehen können, *warum* sie gelobt oder getadelt werden; es muss ihnen gut erklärt werden, wenn die sach- und verhaltensbezogene Attribution auch bei ihnen verankert werden soll.

Auch hinsichtlich dieser beiden zuletzt genannten Topoi zeigt sich bei den Lehrkräften also eine auf die SchülerInnenrolle des Kindes zielende Ergebnisorientierung, welcher der soziale Beziehungs- und Prozessaspekt von Kommunikation subsumiert wird.

Auf die Referenzgruppe der **Kinder** bezogen ist hervorzuheben, dass diese häufig im Ganztags Rückzugsräume wünschen, also nicht den ganzen Tag in Großgruppen integriert werden wollen. Die entsprechenden Angebote (Kuschelecken, beaufsichtigte Ruheräume etc.) werden von Kindern – wie auch von Eltern und den in der Betreuung tätigen pädagogischen Fachkräften – als nicht ausreichend bewertet. Es geht bei der Bereitstellung von Rückzugsmöglichkeiten keineswegs immer um Räume zur Entspannung, sondern ebenfalls darum, für sich selbst und unbeaufsichtigt lernbezogene Aktivitäten zu entfalten. Schule gerät hier an rechtliche Grenzen (Aufsichtspflicht). Neben Entspannung und unbeaufsichtigter Eigenaktivität wird zudem eine dritte Form von Rückzug sichtbar: das nicht nur temporäre Ausweichen des Kindes aus Problemkonstellationen, sei es im peer-Kontext, in der Interaktion mit der Lehrkraft – z.B. aufgrund der Empfindung, von der Lehrkraft ungerecht behandelt worden zu sein, von ihr als Person abgelehnt zu werden – und/oder familial bedingt. Auch hier wird die Relevanz der Prozessdimension sichtbar und zwar in der Bedeutung einer auf das einzelne Kind angemessen abgestimmten *Rhythmisierung* von Unterricht und Angeboten, sowie im sensiblen Blick auf die unterschiedlichen Ausdrucks- und Rückzugsformen und -bedürfnisse von Kindern. Es ist wichtig, dass Lehrkräfte die drei genannten Formen des Rückzugs voneinander unterscheiden lernen und differentiell darauf reagieren.

In Bezug auf die Referenzgruppe der **Eltern** steht der klare Interessenkonflikt mit den Lehr- und pädagogischen Fachkräften in puncto Hausaufgabenbetreuung im Mittelpunkt. Eltern verlangen vom kostenpflichtigen Dienstleistungsangebot ‚institutionelle Hausaufgabenbetreuung‘, dass die Aufgaben in diesem Betreuungskontext vollständig, richtig und im Schriftbild ordentlich erledigt werden. Lehr- und pädagogische Fachkräfte wollen bei der Beurteilung der Aufgabenerledigung hingegen die vom Kind be-

schriftlichen Lösungs- und auch ‚Holzwege‘ ablesen und verbieten daher z.B. die Benutzung des Tintenkillers. Die Einübung von Sorgfalt und Sauberkeit ist für PädagogInnen *im Hinblick auf die Hausaufgabenerledigung* ein nachgeordnetes Lernziel.

Für die Lösung dieses Interessenskonfliktes scheint die Qualität der Elternarbeit bei den Lehrkräften/**BetreuerInnen** ausschlaggebend zu sein. Da, wo die PädagogInnen auch gegenüber den Eltern nicht als InstruktorInnen, sondern als BeraterInnen fungieren und einen subjektorientierten Blick auf das Kind einnehmen, können die mit der Hausaufgabenerledigung verbundenen unterschiedlichen pädagogischen Zielvorstellungen kommuniziert, und kann ein Interessenausgleich erreicht werden. Dort, wo es aufgrund einer unzureichenden Elternarbeit der Lehr- und Fachkräfte nicht zu diesem Austausch kommt, eskalieren die Konflikte schnell. In dieser *kommunikativen Prozessdimension* zwischen den Akteursgruppen lassen sich also *relativ* große Qualitätsseffekte erzielen, wenn auch dadurch das im Vorangegangenen bildungssoziologisch analysierte Dilemma von Schule bei der Anwendung einer herrschaftsförmigen Wirkungen zeitigenden universalistischen Bezugsnorm selbstverständlich nicht außer Kraft gesetzt wird.

Quer zum Blick auf die in der vorliegenden Untersuchung befragten Akteursgruppen – und auch quer zur Differenz von heterogenisierender Prozess- vs. homogenisierender Ergebnisorientierung – stellen sich im Ganztags auch **Ressourcenprobleme**. So bedarf es für die Umsetzung der im Sinne einer individuellen Förderung im Klassenverband notwendigen *Binnendifferenzierung* des Einsatzes pädagogischer Zweitkräfte (mit z.B. sonderpädagogischer Expertise) im Unterricht, für die es nach Angabe der Lehrkräfte zumeist an Planstellen fehlt. Für die Hausaufgabenbetreuung fehlt es häufig an einem zweiten Gruppenraum für jene Kinder, die ihre Aufgaben entweder bereits fertig gestellt haben oder denen – etwa beim Einsatz von Wochenplänen – eine zeitliche Flexibilität bei der Aufgabenerledigung zugestanden wird und die sich momentan eben für andere Aktivitäten entschieden haben. Auch hier fehlt es oft an einer pädagogischen Zweitkraft, die diese Kinder betreuen und die Aufsichtspflicht gewährleisten kann.

Sehr unterschiedlich werden die pädagogischen Gewinne der **freizeitbezogenen Ganztagsangebote** von den jeweiligen Akteursgruppen gesehen. Die vorliegende Untersuchung macht deutlich, dass es hierzu keinen akteursgruppenübergreifenden Verständigungsprozess gibt. Die LehrerInnen betonen überwiegend die kognitive Kompetenzdimension der Freizeitangebote, die pädagogischen Fachkräfte hingegen die Entwicklung nicht-kognitiver Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie das soziale Lernen, die Eltern schließlich referieren zumeist auf die Entfaltung von Fertigkeiten, die normalerweise in der Schule nicht erworben werden (z.B. Kochen lernen).

Nicht zuletzt drängt sich aufgrund der vorliegenden Untersuchung die dringende **Empfehlung** auf, Ganztagsangebote, zuallererst aber das Mittagessen, *komplett beitragsfrei* zu stellen. Die stigmatisierenden Wirkungen von für die Akteure sichtbar auf den sozioökonomischen Status der Familien zurückführbaren Differenzen in der Angebotsnutzung lassen sich kaum überschätzen, werden von den Professionellen in Schule – ganz im Gegen-

satz zu den befragten Kindern und Eltern – aber so gut wie gar nicht wahrgenommen. Die Option der Beitragsstaffelung wird von schulbildungsfernen Familien oft überhaupt nicht bemerkt (zum Teil erfuhren sie erst von den FeldforscherInnen von dieser Möglichkeit) und die damit verbundene Offenlegung prekärer Einkommens- und Beschäftigungsverhältnisse ist darüber hinaus stark schambesetzt. Das Instrument der Beitragsstaffelung kann daher nach den Ergebnissen der vorliegenden Untersuchung nur eine Übergangslösung sein.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass es zur Optimierung individueller Förderung im ganztagsschulischen Kontext neben einer weiter verbesserten materiellen Ressourcen- und Personalausstattung der verstärkten pädagogischen Orientierung auf den *sozialen Prozesscharakter* von Bildungssituationen als umfassend zu begreifenden *interpersonalen Anerkennungsverhältnissen* bedarf; dies betrifft neben der unmittelbaren Lernsituation auch die Elternarbeit von Schule und kooperierenden Einrichtungen. Dabei ist die Selektions- und Allokationsfunktion von Schule, welche die *strukturelle* Durchsetzung von Bildungsgerechtigkeit limitiert, in den Blick zu nehmen und zu fragen, wie trotz dieser Limitierung eine gerechtere Verteilung aussehen kann. Der internationale Vergleich zeigt, dass es innerhalb dieses funktionslogisch gegebenen Rahmens noch erhebliche Gestaltungsspielräume im Hinblick auf eine verbesserte individuelle Förderung *aller* Kinder und Jugendlichen in den Kontexten von Ganztagschule und Ganztagsbildung gibt.

Literatur:

- Antor, G./Bleidick, U. (Hrsg.) (2001): Handlexikon der Behindertenpädagogik. Schlüsselbegriffe aus Theorie und Praxis. Stuttgart (Kohlhammer)
- Aschermann, Ellen / Buggert, Corinna (2006): Von Begabung zu Leistung: die Bedeutung selbstregulatorischer Kompetenzen für die Schule. In: Mittag, Elfriede / Sticker, Elisabeth / Kuhlmann, Klaus (Hrsg.): Leistung – Lust und Last. Impulse für eine Schule zwischen Aufbruch und Widerstand. Kongressbericht der 17. Bundeskonferenz 2006 für Schulpsychologie in Köln. Bonn (Deutscher Psychologen Verlag GmbH). S. 69-74.
- Behr, Karin / Haenisch, Hans / Hermens, Claudia / Nordt, Gabriele / Prein, Gerald / Schulz, Uwe (2007): Die offene Ganztagschule in der Entwicklung. Empirische Befunde zum Primarbereich in Nordrhein-Westfalen. Weinheim und München (Juventa).
- Betz, T. (2008 i. E.): Ungleiche Kindheiten. Theoretische und empirische Analysen zur Sozialberichterstattung über Kinder. Weinheim.
- Bittlingmayer, U./Bauer, U. (2007): Expertise für das BLK-Verbundprojekt „Lernen für den Ganztag“. Erwerb sozialer Kompetenzen für das Leben und Lernen in der Ganztagschule, in außerschulischen Lebensbereichen und für die Lebensperspektive von Kindern und Jugendlichen. Download: http://www.ganztag-blk.de/cms/upload/pdf/bremen/Bittlingmayer_sociale_Kompetenzen1.pdf
- Bos et al. (2006): IGLU 2006. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. Zusammenfassung. Download: http://www.iglu.ifs-dortmund.de/assets/files/iglu/IGLU2006_Pressekonferenz_erweitert.pdf
- Bos, W. et al. (2003): Erste Ergebnisse aus IGLU: Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. Münster/ New York/ München/ Berlin: 246
- Bos, W. et al. (2006): IGLU 2006. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. Zusammenfassung. Handout zur Pressekonferenz in Berlin. Download unter: <http://iglu.ifs-dortmund.de/aktuelles.html>
- Dreeben, Robert (1980): Was wir in der Schule lernen. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Fried, Lilian (2005): „Ich seh etwas, das du nicht siehst!“ – Systemtheoretische Schultheorie nach Niklas Luhmann als Reflexionshilfe für pädagogische Berufe. In: Voß, Reinhard (Hrsg.): Lern-Lust und EigenSinn. Systemisch-konstruktivistische Lernwelten. Heidelberg (Carl-Auer Verlag). S. 191-200.
- Grundmann, M. et al. (2006): Handlungsbefähigung und Milieu. Zur Analyse milieuspezifischer Alltagspraktiken und ihrer Ungleichheitsrelevanz. Münster
- Gudjons, Herbert (2007): Lehren durch Instruktion. Oder: Instruktion kann mehr als „Einfüllen von Wissen in Schülerköpfe“. In: Pädagogik. 59. Jahrgang. Heft 11/2007. S. 6-11.
- Heterogenität. Unterschiede nutzen – Gemeinsamkeiten stärken. Friedrich Jahresheft XXII 2004. Friedrich Verlag: Seelze 2004
- Hömann, Kathrin / Quellenberg, Holger (2007): Förderung als Schulentwicklungsfokus in Ganztagschulen. In: Pädagogik. Unterricht evaluieren und entwickeln. 59. Jahrgang. Heft 2/2007. S. 42-47.
- Holtappels, Heinz Günter (2006): Stichwort: Ganztagschule. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Heft 1/2006. S. 5-29.
- Holtappels, Heinz Günter/ Klieme, Eckhard / Rauschenbach, Thomas / Stecher, Ludwig (2007): Ganztagschule in Deutschland. Bilanz und Perspektiven. In: dies. (Hrsg.): Ganztagschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der „Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen“ (StEG). Weinheim und München (Juventa). S. 354-396.
- Hössl, Alfred / Janke, Dirk / Kellermann, Doris / Lipski, Jens (2002): Freizeitinteressen und Lernen – ein Resümee. In: Furtner-Kallmünzer, Maria / Hössl, Alfred / Janke, Dirk / Kellermann, Doris / Lipski, Jens (Hrsg.): In der Freizeit für das Leben lernen. Eine Studie zu den Interessen von Schulkindern. München (Verlag Deutsches Jugendinstitut). S. 213-218.
- Kellermann, Doris / Lipski, Jens (2000): Hausaufgabenpraxis in Europa. Das Projekt „Lebenswelten als Lernwelten“. Deutsches Jugendinstitut. Projektheft 3. München (DJI).
- Klieme, Eckhard / Lipowsky, Frank / Rakoczy, Kathrin (2004): Hausaufgabenpraxis im Mathematikunterricht – ein Thema für die Unterrichtsforschung? In: Doll, Jörg / Prenzel, Manfred (Hrsg.): Bildungsqualität von Schule: Lehrerprofessionalisierung, Unterrichtsentwicklung und Schülerförderung als Strategien der Qualitätsverbesserung. Münster (Waxmann) S. 250-266.
- Krapp, Andreas (1992): Konzepte und Forschungsansätze zur Analyse des Zusammenhangs von Interesse, Lernen und Leistung. In: Krapp, Andreas / Prenzel, Manfred (Hrsg.): Interesse, Lernen, Leistung. Neuere Ansätze der pädagogisch-psychologischen Interessenforschung. Münster (Aschendorff). S. 9-52).
- Lareau, A./Weininger, E.B. (2003): Cultural Capital in Educational Research: A Critical Assessment. In: Theory and Society, 32: 567-606

- Latoska, Karina (2006): Systemische Grundsätze in der Schule: Möglichkeiten des ressourcenorientierten Lernens mit dem Ziel der Leistungsoptimierung. In: Mittag, Elfriede / Sticker, Elisabeth / Kuhlmann, Klaus (Hrsg.): Leistung – Lust und Last. Impulse für eine Schule zwischen Aufbruch und Widerstand. Kongressbericht der 17. Bundeskonferenz 2006 für Schulpsychologie in Köln. Bonn (Deutscher Psychologen Verlag GmbH). S. 461-465.
- Lauth, Gerhard, W. / Mackowiak, Katja (2006): Lernstörungen. In: Kindheit und Entwicklung. Zeitschrift für Klinische Kinderpsychologie. 15. Jg. Heft 4/2006. S. 199-207.
- Niggli, Alois (2005): Die Passung von Instruktion und Selbstlernen als Grundelement arrangierter Lernwelten. In: Voß, Reinhard (Hrsg.): LernLust und EigenSinn. Systemisch-konstruktivistische Lernwelten. Heidelberg (Carl-Auer Verlag). S. 42-53.
- Nilshon, Ilse (1995): Schule ohne Hausaufgaben? Eine empirische Studie zu den Auswirkungen der Integration von Hausaufgabenfunktionen in den Unterricht einer Ganztagschule. Münster, New York (Waxmann).
- Parsons, Talcott (1987): On Institutions and Social Evolutions. Selected Writings. 3. Aufl. Chicago: University of Chicago Press.
- Peschel, Falko (2005): Offener Unterricht und sein Potenzial. In: Voß, Reinhard (Hrsg.): LernLust und EigenSinn. Systemisch-konstruktivistische Lernwelten. Heidelberg (Carl-Auer Verlag). S. 33-41.
- Radisch, Falk / Klieme, Eckhard / Bos, Wilfried (2006): Gestaltungsmerkmale und Effekte ganztägiger Angebote im Grundschulbereich. Eine Sekundäranalyse zu Daten der IGLU-Studie. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Heft 1/2006. S. 30-50.
- Reich, Kersten (2005): Konstruktivistische Didaktik auf dem Weg, die Didaktik neu zu erfinden. In: Voß, Reinhard (Hrsg.): LernLust und EigenSinn. Systemisch-konstruktivistische Lernwelten. Heidelberg (Carl-Auer Verlag). S. 179-189.
- Reinmann-Rothmeier, Gabi / Mandl, Heinz (2001): Unterrichten und Lernumgebungen gestalten. In: Krapp, Andreas / Weidenmann, Bernd (Hrsg.): Pädagogische Psychologie. Weinheim (Beltz). S. 601-646.
- Rollett, Wolfram (2007): Schulzufriedenheit und Zufriedenheit mit dem Ganztagsbetrieb und deren Bedingungen. In: Holtappelts, Heinz-Günter / Klieme, Eckhard / Rauschenbach, Thomas / Stecher, Ludwig (Hrsg.): Ganztagschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der „Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen“ (StEG). Weinheim und München (Juventa). S. 283-312.
- Stadler, H. (o. Jahresangabe): Stellungnahme zum Thema: Begriffe und Konzepte bei der Förderung junger Menschen mit Körperbehinderung. Download unter: www.mediability.org/deutsch/Projektinfos/55-1-Begriffe_und_Konzepte-.doc
- Trautwein, Ulrich/Köller, Olaf/Baumert, Jürgen (2001): Lieber oft als viel: Hausaufgaben und die Entwicklung von Leistung und Interesse im Mathematik-Unterricht der 7. Jahrgangsstufe. In: Zeitschrift für Pädagogik. 47. Jahrgang. Heft 5/2001. S. 703-724.
- Ulich, Klaus (1993): Schule als Familienproblem? Frankfurt (Fischer).
- Wiater, Werner/Dalla Torre, Elisabeth/Müller, Jürgen (2002): Werkstattunterricht. Theorie – Praxis – Evaluation. Schriften der Philosophischen Fakultäten der Universität Augsburg. Nr. 68. Philosophisch-erziehungswissenschaftliche Reihe. München (Verlag Ernst Vögel).
- Wild, Elke (2001): Familiäre und schulische Bedingungen der Lernmotivation von Schülern. In: Zeitschrift für Pädagogik. 47. Jg. Heft 4/2001. S. 481-499.
- Züchner, Ivo (2007): Ganztagschule und Familie. In: Holtappelts, Heinz-Günter / Klieme, Eckhard / Rauschenbach, Thomas / Stecher, Ludwig (Hrsg.): Ganztagschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der „Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen“ (StEG). Weinheim und München (Juventa). S. 314-332.
- Züchner, Ivo/Arnoldt, Bettina/Vossler, Andreas (2007): Kinder und Jugendliche in Ganztagsangeboten. In: Holtappelts, Heinz-Günter/Klieme, Eckhard / Rauschenbach, Thomas/Stecher, Ludwig (Hrsg.): Ganztagschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der „Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen“ (StEG). Weinheim und München (Juventa). S. 106-122.

Anhang

Frageleitfäden (1. Befragungswelle)

Frageleitfaden für Lehrkräfte

Erklärung zur Studie

In der Studie geht es um die Möglichkeiten in der Grundschule, wie Kinder mit ihren unterschiedlichen Fähigkeiten und Problemen nach ihren individuellen Bedürfnissen und Interessen gefördert werden können und inwieweit die Ganztagsbetreuung / ein erweitertes Angebot den Spielraum für eine individuelle Förderung erweitern kann.

Fragen

1 Konzepte / Maßnahmen zur individuellen Förderung im Rahmen des Unterrichts / der Unterrichtsblöcke

Wo sehen Sie in ihrem Unterrichtskonzept die Schwerpunkte der individuellen Förderung einzelner Kinder in der Klasse?

Bitte berichten Sie über Ihre Erfahrungen mit den verschiedenen bindendifferenzierenden Arbeitsformen (Einzelarbeit, Gruppenarbeit, Wochenplanarbeit, Projektarbeit).

Ergänzende Nachfragen:

- Wie kann man sich bei diesen Arbeitsformen dem einzelnen Kind widmen (ggf. Lehrer / Betreuer im Team)?
- Welche Zusammenhänge sehen Sie zwischen den einzelnen Arbeitsformen und dem Arbeits- und Lernklima und dem Arbeits- und Lernverhalten der einzelnen Kinder?
- Was wäre an den Unterrichtsbedingungen zu verbessern, um individuelle Förderung im Unterricht noch effektiver gestalten zu können?

2 Die Förderangebote außerhalb des Unterrichts / der Unterrichtsblöcke

Hausaufgaben und (ggf.) Übungsphasen

Bitte schildern sie ihre Erfahrungen zur gegenwärtigen Organisation der Hausaufgaben und den Kooperationsformen zwischen Lehrerin, Betreuerin und Eltern.

Ergänzende Nachfragen:

- Formen der Beteiligung von Fachkräften an der Hausaufgabenbetreuung / (ggf.) der Betreuung der Übungsphasen?
- Auswirkungen der Kooperation auf die Qualität der Hausaufgabenbetreuung bzw. auf den Lernerfolg beim einzelnen Kind?
- Möglichkeiten der Einzelbetreuung und der individuellen Hilfe bei unterschiedlichem Förder- und Unterstützungsbedarf?
- Arbeitsbedingungen (Arbeitsklima, unterschiedlicher Zeitaufwand und die Folgen)?

Förderunterricht und Förderangebote

Welche Erfahrungen haben sie mit Förderunterricht zur Kompensation von Leistungsdefiziten gemacht?

Ergänzende Nachfragen:

- Motivation der Kinder, daran teilzunehmen?
- Erfolg der Maßnahmen?

Welche Erfahrungen haben sie mit den freiwilligen Förderangeboten, Arbeitsgemeinschaften (z. B. Kunst, Sport)

Ergänzende Nachfragen:

- Interesse an diesen Angeboten und ihr Beitrag zur Attraktivität des Schulalltags / des Hortalltags aus der Sicht der Kinder?
- Verbindungen mit dem Unterricht?
- Berücksichtigung von Interessen einzelner Kinder?
- Förderung von besonderen Begabungen?

Wie beurteilen Sie zusammenfassend den verlängerten Schulalltag (im Vergleich zu herkömmlichen Halbtagschule) aus der Sicht der Kinder und Eltern sowie aus Ihrer Sicht?

3 **Angaben zu den an der Studie beteiligten Kindern der Klasse**

- Individuelle Dauer des täglichen Aufenthalts in der Schule und im Hort?
- Kurze Charakterisierung des spezifischen Förder- und Unterstützungsbedarfs im Hinblick auf Fächerleistungen, Besondere Begabungen und Fähigkeiten, Arbeits- und Lernverhalten, Sozialverhalten/soziale Situation in der Gemeinschaft und Interessen?
- Konkrete Maßnahmen und Unterstützungsbemühungen und in diesem Zusammenhang Teilnahme an Förderangeboten?

Frageleitfaden für Betreuerinnen

Erklärung zur Studie

In der Studie geht es um die Möglichkeiten in der Grundschule, wie Kinder mit ihren unterschiedlichen Fähigkeiten und Problemen nach ihren individuellen Bedürfnissen und Interessen gefördert werden können und inwieweit die Ganztagsbetreuung / ein erweitertes Angebot den Spielraum für eine individuelle Förderung erweitern kann.

Fragen

1 Hausaufgaben und (ggf.)Übungsphasen

Bitte schildern sie Ihre Erfahrungen zur gegenwärtigen Organisation der Hausaufgaben und den Kooperationsformen zwischen Lehrerin, Betreuerin und Eltern.

Ergänzende Nachfragen:

- Auswirkungen der Kooperation auf die Qualität der Hausaufgabenbetreuung bzw. auf den Lernerfolg beim einzelnen Kind?
- Möglichkeiten der Einzelbetreuung und der individuellen Hilfe bei unterschiedlichem Förder- und Unterstützungsbedarf?
- Arbeitsbedingungen (Arbeitsklima, unterschiedlicher Zeitaufwand und die Folgen)?

2 Freizeitorientierte Angebote

Welche Erfahrungen haben sie mit den freiwilligen Förderangeboten, Arbeitsgemeinschaften und Spielangeboten gemacht (z. B. Kunst, Sport).

Ergänzende Nachfragen:

- Interesse an diesen Angeboten und ihr Beitrag zur Attraktivität des Hortalltags aus der Sicht der Kinder?
- Berücksichtigung von Freizeitinteressen einzelner Kinder?
- Förderung von besonderen Begabungen?

3 Angaben zu den an der Studie beteiligten vier Kindern der Klasse

Soweit als Ergänzung nötig:

- Individuelle Dauer des täglichen Aufenthalts im Hort?
- Kurze Charakterisierung des spezifischen Förder- und Unterstützungsbedarfs im Hinblick auf Hausaufgabenhilfe, besondere Interessen und Begabungen, auf die soziale Situation?
- Konkrete Maßnahmen und Unterstützungsbemühungen und in diesem Zusammenhang Teilnahme an Spiel- und Förderangeboten?

Ggf. Abschlussfrage

Wie beurteilen Sie zusammenfassend den Hortalltag aus der Sicht der Kinder und Eltern sowie aus Ihrer Sicht?

Frageleitfaden für Kinder**Vorinformation zum Kind (aus Lehrer-/Betreuerinterview):**

- Dauer des Schulalltags /Hortaufenthalts?
- Unterrichtsformen und -angebote in der Klasse?
- Teilnahme an freiwilligen Angeboten?
- Teilnahme an Förderunterricht?
- Wesentliche Charakterisierung bezüglich Fächerleistung, Arbeits- und Lernverhalten und Sozialverhalten (soziale Situation)?

Erklärung zur Studie

Ich möchte in unserem Gespräch etwas über deine Erfahrungen in der Schule, in der Klasse, im Hort (die Nachmittagsbetreuung) erfahren, wie deine ganz persönlichen Erwartungen, Wünsche und Probleme berücksichtigt werden.

Fragen**1 Zur individuellen Förderung bei verschiedenen Unterrichtsformen**

Bitte erzähle etwas über eine Sache vom heutigen Unterricht, an die du dich besonders gut erinnern kannst. Welche Aufgabe was ihr da machen musstet, wie es dir dabei gegangen ist.

Ggf. kann hier direkt auf eine bestimmte Unterrichtsform (z.B. Gruppenarbeit) oder einen Förderunterricht Bezug genommen werden.

Je nach Bericht des Kindes kommen Zusatzfragen zu folgenden Aspekten und ihrer Bewertung in Betracht:

- Verstehen der Aufgabe (etwas leicht finden, nicht können)?
- Zeitliche Bewältigung (früher fertig werden oder später fertig werden und die Folgen wie Beschäftigungen nach eigenen Wünschen oder nacharbeiten)?
- Zuwendung und Unterstützung durch die Lehrerin (alleine etwas erklären, Fragen beantworten, Lob und Kritik, Gerechtigkeit)?
- Besondere Aufgaben bekommen?
- Etwas dabei lernen?
- Das eigene Wissen und eigene Ideen einbringen können (z.B. Melden und Aufrufen)?
- Hilfen durch andere Kinder?
- Selbst anderen Kindern helfen?

- Erfolgs-/Misserfolgserlebnis?
- Störungen durch andere Kinder (Konzentrationsstörungen)?
- Selbständig die Arbeit einteilen?

Ergänzend zu den in der Eingangsfrage angesprochenen Unterrichtsformen werden die anderen Unterrichtsformen abgefragt:

Wie geht es dir / welche Erfahrungen machst du für dich ...

- im allgemeinen Unterricht (Klassengespräch)?
- bei Gruppenarbeit?
- bei Einzelarbeit?
- mit der Wochenplanarbeit?
- bei Projektarbeiten?
- (ggf.) im Förderunterricht?

2 Zur individuellen Förderung bei Hausaufgaben, Üben außerhalb des Unterrichts, durch Nachhilfen

Bitte erzähle mir etwas, wie ist es dir heute / gestern bei deinen Hausaufgaben ergangen?

Ergänzende Nachfragen:

- Wo wird was gemacht, wer hilft, betreut, kontrolliert?
- Selbständig die Arbeit einteilen können?
- Verstehen der Aufgaben (etwas leicht finden, nicht können)?
- Etwas dabei lernen (Helfen sie, etwas besser zu können, besser zu verstehen, fragen zu können, etwas erklärt zu bekommen, was man nicht versteht)?
- Zeitliche Bewältigung (früher fertig werden oder später fertig werden und die Folgen)?
- Erfolgs-/Misserfolgserlebnis?
- Ruhe und die Möglichkeit, sich zu konzentrieren?
- Störungen (z. B. durch andere Kinder (Konzentrationsstörungen)?

Welche zusätzlichen Übungen (ggf. auch Nachhilfe) im Hort / Nachmittagsbetreuung, zu Hause machst du?

- Wer bestimmt darüber, wer hilft dir?
- Wie geht es dir dabei, sollte etwas anders sein?

3 Zu eigenen Bildungs- und Freizeitinteressen im Schul- und Betreuungsalltag

Bitte erzähle was darüber, was du heute /gestern im Hort / in der Nachmittagsbetreuung in der freien Zeit gemacht hast und wie dir das gefallen hat

(Ggf. Bezug nehmen auf ein freiwilliges Angebot, eine Arbeitsgemeinschaft)

Zusätzliche Fragen zu folgenden Aspekten:

- Bevorzugte Beschäftigungen und Interessen in der Freizeit?

- Beschäftigung mit bevorzugten Freizeitinteressen in der Schule / im Hort?
- Eigene Interessen und Angebote in Schule / Hort / Nachmittagsbetreuung?
- Sollte etwas anders sein?

Frageleitfaden für Eltern

Erklärung zur Studie

in der Studie wird die Frage gestellt, wie Schule und Hort auf die unterschiedlichen Bedürfnisse von Kindern und auch ihren Eltern eingehen können und die Kinder mit ihren unterschiedlichen Stärken und Schwächen möglichst gut fördern können.

1 Der verlängerte Schulalltag

Bitte berichten Sie über ihre Erfahrungen mit der verlängerten Aufenthaltszeit ihres Kindes in Schule und Hort /Nachmittagsbetreuung

Mögliche Nachfragen richten sich auf:

- Vereinbarkeit mit eigenen Bedürfnissen und Interessen (Berufstätigkeit, Zeit für das Kind)?
- Bedürfnisse und Interessen des Kindes (z. B. Konflikt mit Freizeitinteressen)?
- Veränderungen seit der ersten Klasse?
- Ggf. bessere Lösung?

2 Die schulischen Stärken und Schwächen des Kindes

Beschreiben Sie bitte kurz aus Ihrer Sicht die Stärken und Schwächen Ihres Kindes, seine besonderen Begabungen und seine /ihre Einstellung zur Schule.

Mögliche Nachfragen richten sich auf:

- Fächerleistungen, besondere Begabungen, Arbeits- und Lernverhalten, soziales Verhalten, soziale Stellung in der Klasse/im Hort?)
- Entwicklung seit der ersten Klasse?

3 Bedarfsgerechte Förderung im Unterricht

Welche Erfahrungen haben sie darüber gemacht, ob ihr Kind im Unterricht das bekommt, was es aufgrund seiner persönlichen Fähigkeiten und Bedürfnisse braucht? Fällt Ihnen dazu ein Beispiel ein?

Mögliche Nachfragen richten sich auf:

- Zuwendung und Beachtung durch die Lehrerin (Zeit widmen, erklären und helfen, besondere Aufgaben geben, Lob und Tadel, Ermunterung,

- Lern- und Arbeitsklima in der Klasse (Konzentrieren, Aufmerksamkeit, Ablenken, Langeweile im Zusammenhang mit der Wahrnehmung von Arbeitsaufträgen, Verstehen und Lernen von neuen Arbeitsaufträgen)?
- Erwünschte Veränderungen?

4 Hausaufgabenbetreuung und Fördermaßnahmen außerhalb des Unterrichts

Hausaufgabenbetreuung

Bitte schildern Sie Ihre Erfahrungen bei der Hausaufgabenbetreuung im Hort / in der Nachmittagsbetreuung.

Mögliche Nachfragen richten sich auf:

- Qualität der Betreuung und der Lernbedingungen, Eingehen auf die spezifischen Bedürfnisse?
- Eigene Beteiligung und Verantwortlichkeit oder Entlastung (Notwendige Kontrolle, Hilfe, Maßnahmen)?

Zusätzliche Fördermaßnahmen

- Ggf. Erfahrungen mit Förderunterricht?
- Ggf. Erfahrungen mit anderen organisierte Maßnahmen, die der Verbesserung der Leistung dienen sollen (Nachhilfe, Therapie, ihr Zustandekommen durch, eigene Initiative und Anregungen der Schule / des Hort)?
- Erfolg dieser Maßnahmen, wie geht es dem Kind dabei?
- Erfahrungen mit häuslichen Übungen (Regelungen, Initiativen, Beratung, Anleitung durch die Schule)?
- Erfolg häuslicher Übungen, wie geht es dem Kind dabei?

Freiwillige Förder- und Freizeitangebote

Bitte berichten sie über Ihre Erfahrungen, wie die Schule / der Hort ihr Kind bei seinen besonderen Interessen, Begabungen und Hobbys fördern und unterstützen kann (z. B. Sport, Musik, oder Kunst).

Mögliche Nachfragen richten sich auf:

- Eigene Vorstellungen von einem ganzheitlichen Bildungsangebot (Lücken im Angebot von Schule und Hort)?
- private Unterstützung im Bereich der Freizeitbildung?

Frageleitfäden (2. Befragungswelle)

Frageleitfaden für Lehrkräfte

Erklärung zur Studie

In der Studie geht es um die Möglichkeiten in der Grundschule, wie Kinder mit ihren unterschiedlichen Fähigkeiten und Problemen nach ihren individuellen Bedürfnissen und Interessen gefördert werden können und inwieweit die Ganztagsbetreuung / ein erweitertes Angebot den Spielraum für eine individuelle Förderung erweitern kann.

Fragen

1 Konzepte / Maßnahmen zur individuellen Förderung im Rahmen des Unterrichts / der Unterrichtsblöcke

Wo sehen Sie in ihrem Unterrichtskonzept die Schwerpunkte der individuellen Förderung einzelner Kinder in der Klasse?

Bitte berichten Sie über Ihre Erfahrungen mit den verschiedenen binnendifferenzierenden Arbeitsformen (Einzelarbeit, Gruppenarbeit, Wochenplanarbeit, Projektarbeit).

Ergänzende Nachfragen:

- Modifikation, Suspendierung oder Neueinführung bestimmter Arbeitsformen seit dem ersten Interview?
- Veränderungen in der Einschätzung des pädagogischen Nutzens und der Praktikabilität einzelner Arbeitsformen im letzten Jahr?
- Einsatz anderer Arbeitsformen in der 4. als in der 3. Klassenstufe? Warum?

2 Die Förderangebote außerhalb des Unterrichts / der Unterrichtsblöcke

Hausaufgaben und (ggf.) Übungsphasen

Bitte schildern sie ihre Erfahrungen zur gegenwärtigen Organisation der Hausaufgaben / außerunterrichtlich zu erledigenden Übungseinheiten sowie zu den entsprechenden Kooperationsformen zwischen LehrerIn, BetreuerIn und Eltern.

Ergänzende Nachfragen:

- Selbsteinschätzung der Qualität der Hausaufgabenbetreuung (inhaltlich-pädagogisch sowie hinsichtlich der personellen, räumlichen und sächlichen Ressourcen)
- Wie beurteilen Eltern, SchülerInnen, KollegInnen und BetreuerInnen die Qualität der Hausaufgabenbetreuung?

- Binnendifferenzierung der Aufgabenstellungen; speziell: Gibt es dem Leistungsstand angemessene Aufgaben für *leistungsstärkere* SchülerInnen?
- Veränderungen der entsprechenden Organisations- und Kooperationsformen im Verlaufe des letzten Jahres?

Förderunterricht und Förderangebote

Wie ist der Förderunterricht an Ihrer Schule organisiert?

- Ausmaß der zeitlich-räumlichen Separierung der Klientel vom übrigen Klassenverband
- Sensibilität für mögliche stigmatisierende Effekte und pädagogische ‚Gegenmaßnahmen‘?

Welche Erfahrungen haben sie mit Förderunterricht zur Kompensation von Leistungsdefiziten gemacht?

Ergänzende Nachfragen:

- Motivation der Kinder, daran teilzunehmen?
- Erfolg der Maßnahmen?

Welche Erfahrungen haben sie mit den freiwilligen Förderangeboten, Arbeitsgemeinschaften (z. B. Kunst, Sport)

Ergänzende Nachfragen:

- Verbindung mit dem Unterricht?
- Förderung von besonderen Begabungen?
- Transparenz der Angebotsstruktur für Eltern und SchülerInnen sowie Kombinierbarkeit der Angebote (z.B. Minimierung zeitlicher Überlappungen)?
- Ermöglichung des vorzeitigen Verlassens individuell nicht passender Angebote trotz verbindlicher Anmeldung („Schnupperwochen“ etc.)

Hat sich im Bereich ‚Förderunterricht und -angebote im letzten Jahr aus Ihrer Sicht Wesentliches verändert und, wenn ja, wie bewerten Sie diese Veränderungen?

Wie beurteilen Sie zusammenfassend den verlängerten Schulalltag (im Vergleich zu herkömmlichen Halbtagschule) aus der Sicht der Kinder und Eltern sowie aus Ihrer Sicht? Hat sich Ihre diesbezügliche Einschätzung im letzten Jahr verändert?

Zusatzfrage zum Schul- und Klassenklima

Wie gehen Sie im Schulalltag mit Situationen um, in denen SchülerInnen mit internen Streitereien und Auseinandersetzungen an Sie herantreten? Fühlen Sie sich dafür zuständig oder signalisieren Sie den Kindern eher, dass sie das bitte untereinander klären möchten?

- Arbeitsbelastung: Wieviel Zeit bleibt im Alltag für entsprechende pädagogische Aktivitäten? (Prioritätenklärung)?
- Sensibilität der Lehrkraft für Ungerechtigkeits Erfahrungen der Kinder bei falscher Bewertung / Sanktionierung aufgrund einer unzureichenden Sachverhaltsklärung?

3 Angaben zu den an der Studie beteiligten Kindern der Klasse

- Individuelle Dauer des täglichen Aufenthalts in der Schule und im Hort?
- Kurze Charakterisierung des spezifischen Förder- und Unterstützungsbedarfs im Hinblick auf Fächerleistungen, Besondere Begabungen und Fähigkeiten, Arbeits- und Lernverhalten, Sozialverhalten/soziale Situation in der Gemeinschaft und Interessen?
- Konkrete Maßnahmen und Unterstützungsbemühungen und in diesem Zusammenhang Teilnahme an Förderangeboten?

Frageleitfaden für Betreuerinnen

Erklärung zur Studie

In der Studie geht es um die Möglichkeiten in der Grundschule, wie Kinder mit ihren unterschiedlichen Fähigkeiten und Problemen nach ihren individuellen Bedürfnissen und Interessen gefördert werden können und inwieweit die Ganztagsbetreuung / ein erweitertes Angebot den Spielraum für eine individuelle Förderung erweitern kann.

Fragen

1 Hausaufgaben und (ggf.)Übungsphasen

Bitte schildern sie Ihre Erfahrungen zur gegenwärtigen Organisation der Hausaufgaben und den Kooperationsformen zwischen Lehrerin, Betreuerin und Eltern.

Ergänzende Nachfragen:

- Selbsteinschätzung der Qualität der Hausaufgabenbetreuung (inhaltlich-pädagogisch sowie hinsichtlich der personellen, räumlichen und sächlichen Ressourcen sowie der Gruppengröße)
- Wie beurteilen Eltern, SchülerInnen und Lehrkräfte die Qualität der Hausaufgabenbetreuung nach Ansicht des/der Befragten?
- Binnendifferenzierung der Aufgabenstellungen; speziell: gibt es dem Leistungsstand angemessene Aufgaben für *leistungsstärkere* SchülerInnen?
- Veränderungen der entsprechenden Organisations- und Kooperationsformen bzw. von deren Bewertung im Verlaufe des letzten Jahres?

2 Freizeitorientierte Angebote

Welche Erfahrungen haben sie mit den freiwilligen Förderangeboten, Arbeitsgemeinschaften und Spielangeboten gemacht (z. B. Kunst, Sport).

Ergänzende Nachfragen:

- Interesse an diesen Angeboten und ihr Beitrag zur Attraktivität des Ganztags- bzw. Hortalltags aus der Sicht der Kinder?
- Berücksichtigung von Freizeitinteressen einzelner Kinder?
- Förderung von besonderen Begabungen?
- Bewertung von organisatorischen, zeitlichen und räumlichen Bedingungen der Angebotsgestaltung?

Zusatzfrage zum Schul- und Klassenklima

Wie gehen Sie mit Situationen um, in denen SchülerInnen mit internen Streitereien und Auseinandersetzungen an Sie herantreten? Fühlen Sie sich dafür zuständig oder signalisieren Sie den Kindern eher, dass sie das bitte untereinander klären möchten?

- Arbeitsbelastung: Wieviel Zeit bleibt im Alltag für entsprechende pädagogische Aktivitäten? (Prioritätenklärung)?
- Sensibilität der Fachkraft für Ungerechtigkeitserfahrungen der Kinder bei falscher Bewertung / Sanktionierung aufgrund einer unzureichenden Sachverhaltsklärung?

3 Angaben zu den an der Studie beteiligten vier Kindern der Klasse

Soweit als Ergänzung nötig:

- Individuelle Dauer des täglichen Aufenthalts im Hort?
- Kurze Charakterisierung des spezifischen Förder- und Unterstützungsbedarfs im Hinblick auf Hausaufgabenhilfe, besondere Interessen und Begabungen, auf die soziale Situation?
- Konkrete Maßnahmen und Unterstützungsbemühungen und in diesem Zusammenhang Teilnahme an Spiel- und Förderangeboten?

Ggf. Abschlussfrage

Wie beurteilen Sie zusammenfassend den Ganztags- bzw. Hortalltag aus der Sicht der Kinder und Eltern sowie aus Ihrer Sicht?

Frageleitfaden für Kinder

Vorinformation zum Kind (aus Lehrer-/Betreuerinterview):

- Dauer des Schulalltags /Hortaufenthalts?
- Unterrichtsformen und -angebote in der Klasse?
- Teilnahme an freiwilligen Angeboten?
- Teilnahme an Förderunterricht?
- Wesentliche Charakterisierung bezüglich Fächerleistung, Arbeits- und Lernverhalten und Sozialverhalten (soziale Situation)?

Erklärung zur Studie

Ich möchte in unserem Gespräch etwas über deine Erfahrungen in der Schule, in der Klasse, im Hort (die Nachmittagsbetreuung) erfahren, wie deine ganz persönlichen Erwartungen, Wünsche und Probleme berücksichtigt werden.

Fragen

1 Zur individuellen Förderung bei verschiedenen Unterrichtsformen

Bitte erzähle etwas über eine Sache vom heutigen Unterricht, an die du dich besonders gut erinnern kannst. Welche Aufgabe was ihr da machen musstet, wie es dir dabei gegangen ist.

Ggf. kann hier direkt auf eine bestimmte Unterrichtsform (z.B. Gruppenarbeit) oder einen Förderunterricht Bezug genommen werden.

- Verstehen der Aufgabe (etwas leicht finden, nicht können)?
- Zeitliche Bewältigung (früher fertig werden oder später fertig werden und die Folgen wie Beschäftigungen nach eigenen Wünschen oder nacharbeiten)?
- Zuwendung und Unterstützung durch die Lehrerin (alleine etwas erklären, Fragen beantworten, Lob und Kritik, Gerechtigkeit)?
- Besondere Aufgaben bekommen?
- Etwas dabei lernen?
- Das eigene Wissen und eigene Ideen einbringen können (z.B. Melden und Aufrufen)?
- Hilfen durch andere Kinder?
- Selbst anderen Kindern helfen?
- Erfolgs-/Misserfolgserlebnis?
- Störungen durch andere Kinder (Konzentrationsstörungen)?
- Selbständig die Arbeit einteilen?

Ergänzend zu den in der Eingangsfrage angesprochenen Unterrichtsformen werden die anderen Unterrichtsformen abgefragt:

Wie geht es dir / welche Erfahrungen machst du für dich?

- im allgemeinen Unterricht (Klassengespräch)?
- bei Gruppenarbeit?
- bei Einzelarbeit?
- mit der Wochenplanarbeit?
- bei Projektarbeiten?
- (ggf.) im Förderunterricht?

2 Zur individuellen Förderung bei Hausaufgaben, Üben außerhalb des Unterrichts, durch Nachhilfen

Bitte erzähle mir etwas, wie ist es dir heute / gestern bei deinen Hausaufgaben ergangen?

Ergänzende Nachfragen:

- Wo wird was gemacht, wer hilft, betreut, kontrolliert?
- Selbständig die Arbeit einteilen können?
- Verstehen der Aufgaben (etwas leicht finden, nicht können)?
- Etwas dabei lernen (Helfen sie, etwas besser zu können, besser zu verstehen, fragen zu können, etwas erklärt zu bekommen, was man nicht versteht)?
- Zeitliche Bewältigung (früher fertig werden oder später fertig werden und die Folgen)?
- Erfolgs-/Misserfolgserlebnis?
- Ruhe und die Möglichkeit, sich zu konzentrieren?
- Störungen (z. B. durch andere Kinder (Konzentrationsstörungen)?
- Welche zusätzlichen Übungen (ggf. auch Nachhilfe) im Hort / Nachmittagsbetreuung, zu Hause machst du?
- Wer bestimmt darüber, wer hilft dir?
- Wie geht es dir dabei, sollte etwas anders sein?
- Wie geht es Dir inzwischen so mit den Hausaufgaben? Hat sich da in diesem Schuljahr etwas für Dich verändert?
- Teilnahme an Hausaufgabenbetreuung?
- Unterstützung durch die Eltern oder andere Angehörige?
- Gruppengröße, räumliche und zeitliche Bedingungen in der Betreuung?
- Umfang und Schwierigkeitsgrad der Hausaufgaben?

3 Zu eigenen Bildungs- und Freizeitinteressen im Schul- und Betreuungsalltag

Bitte erzähle was darüber, was du heute /gestern im Hort / in der Nachmittagsbetreuung in der freien Zeit gemacht hast und wie dir das gefallen hat

(Ggf. Bezug nehmen auf ein freiwilliges Angebot, eine Arbeitsgemeinschaft)

Zusätzliche Fragen zu folgenden Aspekten:

- Bevorzugte Beschäftigungen und Interessen in der Freizeit?
- Beschäftigung mit bevorzugten Freizeitinteressen in der Schule / im Hort?
- Eigene Interessen und Angebote in Schule / Hort / Nachmittagsbetreuung?
- Veränderungen von Beschäftigungen und Interessen seit der ersten Befragung?
- Sollte etwas anders sein?
-

Zusatzfrage zu Schul- und Klassenklima

Wie geht es Dir mit den anderen Kindern in der Schule und im Hort? Versteht ihr euch gut oder gibt es auch viel Streitereien?

- Wie regelmäßig ist das Kind in Konflikte involviert?
- Wie massiv werden Konflikte ausgetragen (verbal, körperlich)?
- Wie verhält sich die Lehr- oder Fachkraft?
- Wie sieht sich das Kind selbst dabei? Fühlt es sich als Opfer, ungerecht behandelt etc.?
- Effekte von Streitschlichtungsmaßnahmen etc. der Schule oder des Hortes?

Frageleitfaden für Eltern

Erklärung zur Studie

in der Studie wird die Frage gestellt, wie Schule und Hort auf die unterschiedlichen Bedürfnisse von Kindern und auch ihren Eltern eingehen können und die Kinder mit ihren unterschiedlichen Stärken und Schwächen möglichst gut fördern können.

1 Der verlängerte Schulalltag

Bitte berichten Sie über ihre Erfahrungen mit der verlängerten Aufenthaltszeit ihres Kindes in Schule und Hort /Nachmittagsbetreuung

Mögliche Nachfragen richten sich auf:

- Vereinbarkeit mit eigenen Bedürfnissen und Interessen (Berufstätigkeit, Zeit für das Kind)?
- Bedürfnisse und Interessen des Kindes (z. B. Konflikt mit Freizeitinteressen)?
- Veränderungen seit dem ersten Interview?
- Ggf. bessere Lösung?

2 Die schulischen Stärken und Schwächen des Kindes

Beschreiben Sie bitte kurz aus Ihrer Sicht die Stärken und Schwächen Ihres Kindes, seine besonderen Begabungen und seine /ihre Einstellung zur Schule.

Mögliche Nachfragen richten sich auf:

- Fächerleistungen, besondere Begabungen, Arbeits- und Lernverhalten, soziales Verhalten, soziale Stellung in der Klasse/im Hort?)?
- Entwicklung seit dem ersten Interview?

3 Bedarfsgerechte Förderung im Unterricht

Welche Erfahrungen haben sie darüber gemacht, ob ihr Kind im Unterricht das bekommt, was es aufgrund seiner persönlichen Fähigkeiten und Bedürfnisse braucht? Fällt Ihnen dazu ein Beispiel ein?

Mögliche Nachfragen richten sich auf:

- Zuwendung und Beachtung durch die Lehrerin (Zeit widmen, erklären und helfen, besondere Aufgaben geben, Lob und Tadel, Ermunterung, Unterstützung im Umgang mit den anderen Kindern in der Klasse, Eingehen auf seine besonderen Interessen, Begabungen)?
- Lern- und Arbeitsklima in der Klasse (Konzentrieren, Aufmerksamkeit, Ablenken, Langeweile im Zusammenhang mit der Wahrnehmung von Arbeitsaufträgen, Verstehen und Lernen von neuen Arbeitsaufträgen)?
- Veränderungen seit dem ersten Interview?
- Erwünschte Veränderungen?

4 Hausaufgabenbetreuung und Fördermaßnahmen außerhalb des Unterrichts

Hausaufgabenbetreuung

Bitte schildern Sie Ihre Erfahrungen bei der Hausaufgabenbetreuung im Hort / in der Nachmittagsbetreuung.

Mögliche Nachfragen richten sich auf:

- Qualität der Betreuung und der Lernbedingungen, Eingehen auf die spezifischen Bedürfnisse?
- Eigene Beteiligung und Verantwortlichkeit oder Entlastung (Notwendige Kontrolle, Hilfe, Maßnahmen)?
- Veränderungen seit dem ersten Interview?

Zusätzliche Fördermaßnahmen

Bitte schildern Sie Ihre Erfahrungen bei der Nutzung zusätzlicher Förderangebote

- Ggf. Erfahrungen mit Förderunterricht?
- Ggf. Erfahrungen mit anderen organisierte Maßnahmen, die der Verbesserung der Leistung dienen sollen (Nachhilfe, Therapie, ihr Zustande-

kommen durch, eigene Initiative und Anregungen der Schule / des Hortes?

- Erfolg dieser Maßnahmen, wie geht es dem Kind dabei?
- Erfahrungen mit häuslichen Übungen (Regelungen, Initiativen, Beratung, Anleitung durch die Schule)?
- Erfolg häuslicher Übungen, wie geht es dem Kind dabei?
- Veränderungen seit dem ersten Interview?

Freiwillige Förder- und Freizeitangebote

Welche Förder- und Freizeitangebote nutzt Ihr Kind im Moment?

- Veränderungen seit dem ersten Interview?
- Einschätzung der Veränderungen: nachhaltige Findung bzw. Verlagerung von Interessen und Aktivitäten oder eher Lust auf Abwechslung?

Bitte berichten sie über Ihre Erfahrungen, wie die Schule / der Hort ihr Kind bei seinen besonderen Interessen, Begabungen und Hobbys fördern und unterstützen kann (z. B. Sport, Musik, oder Kunst)?

Mögliche Nachfragen richten sich auf:

- Eigene Vorstellungen von einem ganzheitlichen Bildungsangebot (Lücken im Angebot von Schule und Hort)?
- private Unterstützung im Bereich der Freizeitbildung?

Zusatzfrage zum Schul- und Klassenklima

Berichtet Ihr Kind häufiger von Streitereien und Auseinandersetzungen mit anderen Kindern in der Schule oder im Hort?

- Wie agiert das Kind in diesen Situationen? Welchen Anteil hat es daran?
- Wie verhält sich die Lehr- oder Fachkraft in diesen Situationen?
- Gibt es Kontakte zwischen Lehr- bzw. Fachkraft und Eltern in dieser Hinsicht?
- Fühlt das Kind sich dabei oft ungerecht behandelt oder ausgegrenzt?

Das Codeschema

Alltagstheorien zu Bildung, Erziehung, Förderung Neu: Qualifikation und Fortbildung von Fachkräften Gesamtangebot

- Infrastruktur und Organisation (Fakten)
- Bedarf
- Nutzung
- Zusammenarbeit im Ganztag
- Ressourcen

Der Unterricht

- Organisation und Struktur
- Unterrichtsformen
 - Einzelarbeit
 - Frontalunterricht, U. allgemein
 - Partnerarbeit
 - Projekt-/Werkstatt-/Wochenplanarbeit
 - Verknüpfung von Unterrichtsformen
- Lernbereiche
 - kognitiv
 - Schlüsselqualifikation
 - sozial
- Förderung einzelner Kinder im Unterricht
 - allgemeine Aussagen
 - Neu: bei Schwächen
 - Neu: bei Stärken
- Bildungssetting
 - pädagogisch
 - Verstärkung
 - Selbst- Fremdregulation
 - didaktische Lernaspekte
 - bedarfsorientiert
 - Partizipation
 - soziale Beziehung
 - Rahmenbedingungen
- Umgang mit schulischen Anforderungen
 - Probleme in der Schul- und Lernsituation
 - Umgang mit Schwierigkeitsgraden und -niveaus
 - soziale Aspekte
 - Leistungs-, ergebnis-, produktbezogen
 - lernstoff- und interessenbezogen
- Kontakte Eltern/Schule
 - partizipatorisch
 - interessengeleitet
 - beratungsorientiert
 - informativ
 - Kooperationsprobleme
- Ressourcen

Außerunterrichtliche Übungen für alle Kinder

- Hausaufgaben-Betreuungsbedarf
 - sozial und lebenssituationsbezogen
 - kognitiv und schulleistungsbezogen
- institutionelle Zusammenarbeit
 - interdisziplinäre Zusammenarbeit
 - teaminterne Zusammenarbeit
- Kontakte Eltern/Fachpersonal
 - Kooperationsprobleme
 - interessengeleitet
 - beratungs-, betreuungsorientiert
 - informativ
- Rahmenbedingungen
 - umfeldspezifisch
 - aufgabenspezifisch
 - ressourcenbezogen
- Pädagogisches Setting
 - dialogisch-prozessorientiert
 - bedürfnisorientiert
 - instruierend-ergebnisorientiert
 - funktional ausgerichtet
- Aufgaben- bzw. Lernverständnis
 - lernprozessorientiert
 - ergebnis- und produktorientiert
- Kindlicher Umgang mit außerunt. Übungen
 - bedürfnisorientiert
 - selbstgesteuert, eigenmotiviert
 - fremdgesteuert
- Konflikte im Bereich außerunterrichtliche Aufgaben
 - Konflikte und Probleme in der Betreuungssituation (K/E)
 - Konflikte über außerunterr. Übungen und Betreuung

(E/E)

- Ressourcen
 - HG-Betreuung, Angebot u. Organisation
- Zusätzliche Förderangebote mit Fördercharakter**
- Förderbereich
 - leistungsbezogen
 - sozial
- Fördersetting
- Förderspezifik
 - Förderung bei Schwächen
 - Förderung bei Stärken
- Probleme bei Angeboten mit Fördercharakter
 - Neu: sozial
 - Neu: organisatorisch u. ressourcenbezogen
- Neu:Ressourcen
 - Neu: Elternbeteiligung / -gespräche
 - Neu: Kindlicher Umgang mit Förderangeboten

Interessen- und neigungsspezifische Angebote

- Angebot und Organisation
- Zugang zu Angeboten
- pädagogisches Setting
- Förderaspekte
 - leistungsbezogen
 - Schlüsselqualifikationen
 - sozial
 - erfahrungsanreichernd und gesundheitlich
- angebotsspezifische Probleme
- organisatorische u. ressourcenbezogene Probleme
- Ressourcen

Familie

- Aktivitäten
- Ressourcen

Rückzugs- und Ruhebedürfnis

Freizeit und Freiraum

Peer-Group

Klassen- und Gruppenklima

Konflikte

- Konflikte im Unterricht

- Angst und Unwohlsein im Unterricht

- Stigmatisierung

- Konflikte im Peer-Learning

- Auswirkung auf Lernbereitschaft und Beteiligung

- Konflikte außerhalb des Unterrichts

- Konfliktbearbeitung

- Wirkungslosigkeit

- präventiv

- Verantwortung bei Kindern

- instruierend

- dialogisch

- Konsenserlebnisse

Dienstleistungsaspekte

Finanzielles

Übertritt Primarstufe/Sekundarstufe