

Patrice Joachim

Evaluation des Schulversuchs Jean Jaurès

*Ergebnisse der Kontextanalyse, der Strukturevaluation
und erste Ergebnisse der Prozessevaluation*

Zwischenbericht

Luxemburg 2008

Danksagung

Ganz herzlich bedanken möchte ich mich an dieser Stelle bei dem gesamten Schulpersonal der Jean-Jaurès-Schule, die bereit waren an den Gesprächen teilzunehmen und von ihren ersten Erfahrungen bei der Umsetzung des Schulversuchs zu berichten.

Bedanken möchte ich mich auch bei Prof. Dr. Dieter Filsinger der Katholischen Hochschule für Soziale Arbeit in Saarbrücken für die wissenschaftliche Begleitung und Beratung bei der Durchführung und der Designentwicklung für die Evaluation der Jean-Jaurès-Ganztagsschule, sowie bei Charles Berg, Assistant-Professor an der Universität Luxemburg für die Projektleitung.

21. Januar 2008

Im vorliegenden Bericht werden zugunsten eines besseren Leseflusses ausschließlich maskuline Substantive verwendet, jedoch sind stets beide Geschlechter gemeint und angesprochen.

Inhaltsverzeichnis

ZUSAMMENFASSUNG: EVALUATION DES SCHULVERSUCHS JEAN JAURÈS	6
0. EINLEITUNG	9
1. DER EVALUATIONSAUFTRAG	10
1.1. KONTEXT DES EVALUATIONSAUFTRAGES	10
1.2. URSPRUNG DES SCHULVERSUCHS	10
1.3. SCHWIERIGKEITEN BEI DER BESTIMMUNG DES EVALUATIONS- GEGENSTANDES	11
1.4. KLÄRUNGSBEDARF AUF DER EBENE DES SCHULPERSONALS	12
1.5. DER AUFTRAG: DIE DESIGNENTWICKLUNG FÜR DIE EVALUATION DER JEAN-JAURES-SCHULE	15
2. THEORETISCHER UND METHODISCHER BEZUGSRAHMEN	16
2.1 WAS IST GANZTAGSSCHULE UND WAS BRAUCHT SCHULENTWICKLUNG?	16
2.1.1 ERLÄUTERUNGEN ZUM BEGRIFF GANZTAGSSCHULE	16
2.1.2 UNTERRICHTS-, ORGANISATIONS- UND PERSONALENTWICKLUNG ALS DIE DREI KERNELEMENTE EINER GANZTAGSSCHULENTWICKLUNG	19
2.2 EVALUATION DES SCHULVERSUCHS: THEORETISCHER ZUGANG	23
2.3 MODELLENTWICKLUNG ZUR STRUKTURIERUNG DER VORGEHENSWEISE	25
3. GEGENSTAND DER EVALUATION DER ERSTEN PHASE: KONTEXTANALYSE UND STRUKTUREVALUATION	29
3.1 AUFLISTUNG DER FORSCHUNGSFRAGEN DIE DER EVALUATION ZUGRUNDE LIEGEN	29
3.2 EINBINDUNG DER PROJEKTTRÄGER UND DES SCHULPERSONALS IN DEN FORSCHUNGSPROZESS	30
3.3 BESCHREIBUNG UND INTENTION DER ERHEBUNGSMETHODEN	31
3.3.1 BESCHREIBUNG DER TEILNEHMER AN DEN INTERVIEWS	33
3.3.2 ZEITRAUM DER BEFRAGUNG	33
4. EMPIRISCHE ERGEBNISSE	35
4.1 KONTEXTANALYSE DER JEAN-JAURES-SCHULE	35
4.1.1 URSPRUNG DES SCHULVERSUCHS GANZTAGSSCHULE: DER POLITISCHE UND SOZIALE KONTEXT	35
4.1.2 ZUR GEOGRAPHISCHEN LAGE DER JEAN-JAURES-GRUNDSCHULE	36
4.1.3 DIE ARCHITEKTUR DER SCHULE	36
4.1.4 AUFNAHMEKRITERIEN IN DIE SCHULE	37
4.1.5 DIE KONZEPTENTWICKLUNG DER JEAN-JAURES-SCHULE	38
4.2 STRUKTUREVALUATION DER JEAN-JAURES-SCHULE	40
4.2.1 ZIELSETZUNG DER JEAN-JAURES-SCHULE	40
4.2.2 DIE PERSONALREKRUTIERUNG	41
4.2.3 PERSONAL- UND SCHÜLERSTRUKTUR FÜRS SCHULJAHR 2006/2007	42
4.2.4 ZUSAMMENSETZUNG DES SCHULPERSONALS	43
4.2.5 BERUFSERFAHRUNG DES SCHULPERSONALS	43
4.2.6 DIE MOTIVATION UND DAS ENGAGEMENT DES SCHULPERSONALS	44
4.2.7 MATERIELLE RESSOURCEN	45
4.2.8 DIE ZEITEINTEILUNG DER SCHULE	45
4.2.9 DAS BILDUNGSKONZEPT DER GANZTAGSSCHULE	46

4.2.10	DIE WOCHENPLANUNG IN DER JEAN-JAURES-SCHULE.....	51
4.2.11	DER AUßERSCHULICHE BILDUNGSBEREICH.....	52
4.3	DAS GANZTAGSSYSTEM AUS DER SICHT DES SCHULPERSONALS	54
4.3.1	DIE VERNETZUNG DER BILDUNG UND BETREUNGSSTRUKTUREN	54
4.3.2	LERNEN ALS KONTINUIERLICHER PROZESS	55
4.3.3	DIE VIELFÄLTIGKEIT DER ROLLEN UND AUFGABEN DES SCHULPERSONALS.....	56
4.3.4	TEAM-TEACHING IM RAHMEN DER GANZTAGSSCHULE	56
4.3.5	DIE EINBINDUNG DER ELTERN	57
4.4	WIRKUNGEN VON GANZTAGSSCHULE AUF DER EBENE DES PERSONALS UND DER KINDER: ERSTE INDIKATOREN.....	58
4.4.1	BERUFZUFRIEDENHEIT IM LEHRERBERUF.....	58
4.4.2	KINDER GEHEN GERNE ZUR JEAN-JAURES-SCHULE.....	59
4.4.3	KINDER ERLERNEN DIE LUXEMBURGISCHE SPRACHE	60
4.5	ERFAHRUNGEN UND ERKENNTNISSE BEI DER UMSETZUNG DES SCHULVERSUCHS.....	61
4.5.1	PERSONALBEDARF UND REKRUTIERUNGSZEITPUNKT DER ERZIEHER.....	61
4.5.2	PERSONALMANAGEMENT DER GANZTAGSSCHULE	63
4.5.3	EINBINDUNG EXTERNER PERSONEN MIT BILDUNGS-AUFTRAG IN DAS KONZEPT GANZTAGSSCHULE.....	65
4.5.4	DER CHAOTISCHE SCHULSTART IM SEPTEMBER 2007: STRUKTURPROBLEME UND IHRE REPRODUKTION	66
4.6	KERNAUSSAGEN DER EMPIRISCHEN ANALYSE	67
4.7	ANALYSE DER EMPIRISCHEN UNTERSUCHUNG: VON ORGANISierter VERANTWORTUNGSLOSIGKEIT BIS ZU PARALYSIERTEN SCHULSTRUKTUREN.....	68
4.8	ZUSAMMENFASSENDE BEANTWORTUNG DER FORSCHUNGSFRAGEN.....	73
4.8.1	ZUM EINFLUSS DES KONTEXTES AUF DEN EVALUATIONS-GEGENSTAND.....	73
4.8.2	ERGEBNISSE DER STRUKTUREVALUATION: ZIELE, ORGANISATIONSSTRUKTUR, RESSOURCEN UND MITGLIEDERSTRUKTUR	74
4.9	HANDLUNGSEMPFEHLUNGEN.....	76
4.9.1	ENTWICKLUNG VON ENTSCHEIDUNGS- UND KOMMUNIKATIONSSTRUKTUREN	76
4.9.2	PERSONALENTWICKLUNG UND UNTERSTÜTZUNGSMAßNAHMEN.....	77
5.	VORSTELLUNG DES EVALUATIONSDESIGNS	80
5.1	BESTIMMUNG DER DIMENSIONEN DIE EVALUIERT WERDEN SOLLN	80
5.2	KURZE ERLÄUTERUNG ZU DEN DIMENSIONEN UND ABLEITUNG DER FORSCHUNGSFRAGEN.....	80
5.3	VORSTELLUNG UND BEGRÜNDUNG DER AUSWAHL DER DATENERHEBUNGSMETHODEN	81
5.3.1	ERHEBUNG VON DATEN ZU DEN DIMENSIONEN WOHLFÜHLEN UND SCHULKLIMA (DIMENSION 1).....	82
5.3.2	UMGANG MIT HETEROGENITÄT UND FORMEN DER DIFFERENZIERUNG (DIMENSION 2) UND GESTALTUNG DER KOMMUNIKATIONS- UND KOOPERATIONSSTRUKTUR (DIMENSIONEN 3).....	83
5.3.3	SCHEMATISCHE DARSTELLUNG DER EVALUATION 2007/2008.....	85
5.3.4	GRUPPENDISKUSSION ZUR VALIDIERUNG UND VERVOLLSTÄNDIGUNG DER ERHOBENEN DATEN BEI DEN KINDERN, DEN ELTERN UND DEM SCHULPERSONAL	85
5.3.5	KURZE GESPRÄCHE MIT DEM NEUEN PERSONAL DER JEAN-JAURES-SCHULE.....	86
5.4	DATENERHEBUNGS- UND ZEITPLAN 2008	86
5.5	ZUR KONTEXTGEBUNDENHEIT DER EVALUATIONSSTRATEGIE.....	87
6.	LITERATURVERZEICHNIS	88

7. ZUM AUTOR	92
8. ANHANG	93
8.1 TAGEBUCH ERZIEHER	93
8.2 TAGEBUCH LEHRER	95
8.3 FRAGEBOGEN ELTERN	97

Zusammenfassung: Evaluation des Schulversuchs Jean Jaurès

Zur Evaluation des Ganztagschulversuchs Jean Jaurès wurden eine Kontextanalyse, eine Struktur-, sowie auch eine Prozessevaluation durchgeführt.

Zentrale Ergebnisse der Kontextanalyse und der Strukturevaluation

- 1 Der Schulversuch kann als Ergebnis eines Top-down-Prozesses angesehen werden.
- 2 Die Strukturen, die sowohl der Alltagsverwaltung als auch der Gesamtplanung bzw. Koordination eines Modellversuchs Rechnung tragen, blieben bei der Planung unberücksichtigt.
- 3 In der Phase der Konzeptualisierung wird die schulpädagogische Sichtweise dominant. Die sozialpädagogische Perspektive, als eigenständige professionelle Sichtweise, wird der Unterrichts- und Schulpädagogik untergeordnet. Reformpädagogische Konzepte kommen im Unterricht zum Tragen.
- 4 Es gibt eine Hierarchie der Professionen. Beispielsweise wird durch die Entscheidung, für den sozialpädagogischen Bereich überwiegend Mitarbeitende ohne Hochschulabschluss einzustellen (z. B. Erzieher), eine eigenständige sozialpädagogische Konzeptentwicklung eingeschränkt. Deutlich werden die Unterschiede zwischen der Gruppe der Lehrer und der Erzieher auch durch die gravierenden Unterschiede im Hinblick auf Berufs- bzw. Felderfahrung.
- 5 Die Mehrheit der Erzieher arbeitet im Unterricht auf der Grundlage der Anweisungen der Lehrer. Sie werden zu „Hilfskräften“ der Lehrer. Eine eigenständige professionelle Perspektive und eigene Handlungsansätze sind nicht vorgesehen.
- 6 Trotz der Kriterien Sozialraumorientierung und Problemlagenorientierung für die Aufnahme der Kinder in die Schule, fehlt eine Sozialraumorientierung (wer wohnt da, welche Familien mit/ohne Migrationshintergrund). Die Hinweise, dass in dem Wohngebiet viele Familien mit Migrationshintergrund wohnen und die Entscheidung, Kinder, die nicht aus dem Einzugsgebiet kommen, aufgrund von besonderen Problemlagen in der Schule aufzunehmen, verweisen auf einen eher hohen Anteil von Familien/Schüler mit (erheblichen) Problemlagen.
- 7 Die Schule als Ganztagschule ist auf Interdisziplinarität und Perspektivenverschränkung (Filsinger/Lück-Filsinger) angelegt. Aufgrund der vorgenannten strukturellen Rahmenbedingungen konnte dieses in der Konzeptualisierungsphase von den planenden Lehrern überhaupt nicht realisiert werden.

Zentrale Ergebnisse der Prozessevaluation

a) Umsetzung des entwickelten Konzeptes

- 8 Im ersten Modelljahr zeigte sich, dass der späte Rekrutierungstermin für die Erzieher (und dadurch keine Zeit für eine professions-/bereichsspezifischen Konzeptentwicklung) und die Unterschätzung des Bedarfs an erzieherischem Personal außerhalb des Unterrichts, eine konzeptbasierte Entwicklung des sozialpädagogisch orientierten Arbeitsbereiches verhinderte.
- 9 Der sozialpädagogische Bereich ist gekennzeichnet von Konflikten aufgrund fehlender Berufserfahrung, krankheitsbedingten Personalausfällen (Hinweise auf Burn-out) und fehlendem Konzept.
- 10 Verstärkt werden die Probleme durch die Tatsache, dass nur Berufsanfänger und dazu überwiegend erzieherisches Personal ohne Hochschulabschluss (z.B. fehlende Leitungskompetenz) eingestellt wurden bzw. eingestellt werden konnten.
- 11 Folgen sind Spannungen im Schulteam und eine Übernahme von Verantwortung bzw. von Arbeit der Lehrer auch im Freizeitbereich.
- 12 Diese Entwicklung kann beschrieben werden als „geschlossener Kreislauf mit immer wiederkehrenden Mängeln“. Dies führt zu Überlastung und langfristig auch zu Burn-out beim Schulpersonal.

b) Das Personalmanagement

- 13 Es fehlen Strukturen, die der Alltagsverwaltung und Koordination eines Modellversuchs ausreichend Rechnung tragen.
- 14 Die Entscheidung in beiden Bereichen (Schulpädagogischen und Sozialpädagogischen) Leitungskräfte mit Koordinationsaufgaben ohne Weisungsbefugnisse zu benennen, die gleichzeitig noch in der schul- bzw. sozialpädagogischen Praxis arbeiten und damit Doppelfunktionen haben, führt zu Konflikten in den Teams und paralyisierenden Strukturen im Modellversuch.
- 15 Für nicht fest angestellte Mitarbeiter fehlt ein Struktur, die ermöglicht sich am Entwicklungsprozess bzw. an der Klärung der anstehenden pädagogischen Fragen und Problemen zu beteiligen.
- 16 Problematisch ist die Zusammenarbeit mit der Gemeinde. Diese scheint ihre Aufgabe als Entscheidungsebene im personellen und organisatorischen Fragen nicht wahrnehmen (zu können).

Zusammenfassend kann festgestellt werden

- 17 Fehlende strukturelle und konzeptionelle Rahmung: Die Ganztagsschule ist durch eine disparate Struktur gekennzeichnet. Es gibt keine einvernehmliche Wahrnehmung unterschiedlicher Rollen und Aufgaben, sondern ein Nebeneinander bzw. Gegeneinander der Mitarbeitenden bzw. beteiligten Institutionen. Das heißt, es scheint zwischen der strategischen und operativen Ebene unterschiedliche Vorstellungen zugeben: *Ganztagsbetreuung* versus *Ganztagsschule*.
- 18 Die erste Phase ist deutlich gekennzeichnet von fehlender Personal- und Organisationsentwicklung (Ziele, Aufgaben, Rollen, Funktionen, Zuständigkeiten).
- 19 Ein Evaluationsdesign für das Jahr 2008 wurde erarbeitet. Auf Grund der zeitlichen Einschränkung auf ein Jahr, wird es jedoch auch hier nur möglich sein einen bestimmten Moment im Schulentwicklungsprozess zu analysieren und zu bewerten.
- 20 Das Erfassen von Wirkungen auf unterschiedlichen Ebenen (Schüler, Personal, usw.) erfordert eine längerfristige Perspektivierung der Evaluation.

0. Einleitung

Der folgende **Zwischenbericht** hat die Ergebnisse der Kontext-, Struktur- und Prozessevaluation zum Gegenstand. Der Bericht ist in erster Linie als **Arbeitsbericht** konzipiert, der den Fortschritt der Projektarbeiten dokumentieren und über den Stand der Arbeit informieren soll. Insofern stellt er ein wichtiges Instrument der Berichterstattung und der Herstellung von Transparenz für die Auftraggeber dar.

Zugleich jedoch dokumentiert der Zwischenbericht auch einen wichtigen **inhaltlichen Teilbereich** der Untersuchung. Entsprechend der Arbeitsplanung konzentriert sich dieser erste Zwischenbericht auf eine **deskriptive Analyse der Daten aus den Interviews mit den Projektträgern** (Gemeinde Esch/Alzette und dem Service de Coordination, de la Recherche et de l'Innovation pédagogiques et technologiques) und **dem gesamten Schulpersonal** der Jean-Jaurès-Schule.

Der Bericht ist **in fünf Kapitel** gegliedert. In den **Kapiteln eins und zwei** werden die Zielsetzungen des Evaluationsprojektes insgesamt sowie das methodische Design des ersten Teiles der Studie dargestellt. Die Beschreibung des theoretischen und methodischen Vorgehens ist aus wissenschaftlicher Perspektive dahingehend relevant, weil die Bestimmung des Evaluationsgegenstandes vom Auftraggeber als Aufgabe der Evaluation definiert wurde.

Kapitel drei bis vier beschreiben die Entwicklung der Ganztagschule im Zeitraum Februar bis Juli 2007. Hier werden die Ergebnisse aus den Gesprächen mit den Projektträgern und dem Schulpersonal vorgestellt. In diesen Kapiteln sind sowohl die Vorteile des Ganztagschulsystem nachzulesen wie auch die Erkenntnisse die in den ersten Monaten des Schulversuches gewonnen werden konnten und welche für die Weiterentwicklung, bzw. die Einführung weiterer Ganztagschulen von Bedeutung sind. Im **Kapitel vier** werden außerdem einige Handlungsempfehlungen vorgestellt, für die Bereiche der Organisations- und Personalentwicklung wo der Handlungsbedarf der Jean-Jaurès-Schule am größten ist. **Kapitel fünf** bildet den Abschluss des Zwischenberichtes: hier wird das Evaluationsdesign vorgestellt anhand dessen die Schule im Schuljahr 2007/2008 evaluiert werden soll.

1. Der Evaluationsauftrag

1.1. Kontext des Evaluationsauftrages

Die Jean-Jaurès-Grundschule ist in Luxemburg die erste Ganztagschule im Grundschulbereich. Sie wurde am 15. September 2006 in Esch/Alzette eröffnet. Es handelt sich hierbei um einen Schulversuch der im Auftrag des Bildungsministeriums evaluiert werden soll. Die Jugendforschungseinheit INSIDE (Intergrative Research Unit on Social and Individual Development) der Universität Luxemburg wurde im Januar 2007 vom Bildungsministerium mit der Evaluationsstudie beauftragt.

Aus der Perspektive der Projektverantwortlichen werden sich Wirkungen im Sinne von guten Schulergebnissen erhofft, durch den konzeptuellen Zusammenhang von Schul- und Freizeit und den hohen Personalaufwand im Unterricht. Die Auftraggeber sehen die Funktion der Evaluation darin, Erkenntnisse über den Schulversuch zu bekommen, sowie diesen auch zu legitimieren. Zum einen sollen die Daten der Evaluation für zukünftige Steuerungsentscheidungen genutzt werden (z.B. wie steht es um die Akzeptanz des Schulversuchs? Wie soll der Schulversuch weiterentwickelt werden? Sollen weitere Ganztagschulen eingeführt werden?). Zum anderen soll die Datenbasis auch ermöglichen nachzuweisen bzw. zu legitimieren, mit welchem Input, welcher Output und welche Wirkungen erzielt werden konnten. Zum Zeitpunkt des Evaluationsauftrages funktionierte der Schulalltag bereits vier Monate. Der Planungsprozess der Schule kann nur mehr retrospektiv analysiert und bewertet werden.

1.2. Ursprung des Schulversuchs

Die Ganztagschule Jean-Jaurès entstand aus dem politischen Willen heraus, Schule und nachschulische Betreuung (in so genannten *maisons de relais*) miteinander zu vernetzen. Bildungs- und Betreuungsangebote sollten nicht länger nebeneinander sondern miteinander funktionieren. Die ganztägige Betreuungsmöglichkeit soll zudem ein zusätzliches Angebot sein, für Ein-Elternfamilien, sowie Familien in denen beide Elternteile berufstätig sind. Da es sich um die erste Ganztagschule im Grundschulbereich in Luxemburg handelt, fehlt es sowohl auf der Projektträgerenebene, sowie auf der Ebene des Schulpersonals an den nötigen Erfahrungen.

Das Team des Bildungsministeriums und der Gemeinde Esch/Alzette arbeitete zu Projektbeginn einen ersten Entwurf eines Unterrichts- und Schulkonzeptes aus, das anschließend vom Schulpersonal erweitert und verfeinert werden sollte. Seitens des Ministeriums gibt es nur wenige, knappe Vorgaben:

- a) Voraussetzung ist die enge Zusammenarbeit von Lehrkraft und Erzieher, wobei die Erzieher in den Unterricht miteingebunden werden müssen
- a) Rhythmisierung des Schulalltags: der Unterricht im 100 Minutentakt wird vom Ministerium vorgegeben, damit der Schulalltag sich ruhiger gestaltet
- b) Jeden Tag muss Sport im Freizeitangebot der Schule sein

- c) Der Unterricht ist nach Zyklen organisiert, mit längeren Arbeitsperioden und längeren Pausen. In einem Zyklus sind immer 2 Schulklassen gemischt: im Zyklus II sind die erste und die zweite Klasse gemischt; im Zyklus III die dritte und die vierte Klasse und in Zyklus IV die fünfte und sechste Klasse.
- d) Alle Kinder müssen in der Schule zu Mittag essen.
- e) Die obligatorische Präsenzzeit für alle Kinder endet um 15:30 Uhr.

Die Anforderungen an das Schulpersonal sind somit doppelt: Zum einen soll der Ganztagscharakter implementiert werden, zum anderen sollen jedoch auch neue Unterrichtsstrukturen (jeweils zwei Jahrgänge werden in einem Zyklus unterrichtet) und innovative Unterrichtsmethoden eingeführt und erprobt werden. Innerhalb des Ministeriums wurde ein Projektbegleiter ausgewählt, der das Projekt begleiten und den Lehrern bei der Ausarbeitung und der Organisation der Schule helfen sollte. Die Testphase für die Ganztagschule beträgt zwei Jahre. Nach Ablauf dieser zwei Jahren, möchte das Bildungsministerium gemeinsam mit der Gemeinde Esch/Alzette entscheiden, ob die Ganztagschule weitergeführt wird. Die Schule ist außerdem für das Bildungsministerium ein Schulentwicklungsversuch um Erkenntnisse über Schulentwicklung von Halbtags- zur Ganztagschule zu erlangen. Sowohl den Projektverantwortlichen wie auch dem Schulpersonal fehlen Erfahrungen im Bereich der Schulentwicklung.

1.3.Schwierigkeiten bei der Bestimmung des Evaluationsgegenstandes

Nach Bauer (2007, S. 28) lassen sich fünf grundlegende Anforderungen an eine Evaluation herleiten: erstens müssen klare Ziele vorliegen, zweitens muss es möglich sein Zielabweichungen verlässlich festzustellen, drittens müssen Ergebnisse registriert werden, und viertens müssen Ergebnisse mit Folgen verknüpft werden. Fünftens müssen Bewertungen erfolgen. Allerdings ist in der bildungstheoretischen Diskussion immer wieder bezweifelt worden, dass die vier Voraussetzungen bei der Planung und Durchführung von pädagogischen Prozessen erfüllt oder überhaupt erfüllbar sind. Diese Situation liegt auch für die Evaluation der Jean-Jaurès-Schule vor: Die Erarbeitung einer gemeinsamen Evaluationskonzeption mit dem Ziel, Forschungsfragen zu formulieren, die durch das Evaluationsprojekt beantwortet werden sollten, erweist sich als schwierig. Die Beantwortung dieser Grundsatzfragen ist allerdings für die Evaluation relevant. Es gibt folgende Gründe, warum insbesondere der Legitimationsfunktion¹ und dem Nachweis von Wirkungen in der Evaluation dieses Schulversuches nicht Rechnung getragen werden kann.

- a) Turn-over der Schlüsselpersonen im Ministerium: Das ursprüngliche Projektteam innerhalb des Ministeriums bestand nicht mehr. Die Kontaktaufnahme mit der Universität ging von einem neuen Projektteam aus, das erst kürzlich mit dem Schulversuch Ganztagschule vertraut worden. Die Personen die den Konzeptentwurf im Jahre 2006 ursprünglich

¹ Nach Stockmann (2004a, S. 3) können mit Evaluationen vier miteinander verbundene Zielfunktionen angestrebt werden: die Erkenntnisfunktion, die Kontrollfunktion, die Lernfunktion und die Legitimitätsfunktion.

ausgearbeitet hatten, waren aus diversen Gründen nicht mehr im Team vertreten. Dies zog mit sich, dass es dem neu zusammengesetzten Projektteam des Ministeriums an konkreten Informationen darüber fehlte, wie der Implementierungsprozess des Schulversuches verläuft.

- b) Knapper Evaluationszeitrahmen zum Erfassen von Wirkungen: Der Schulversuch sowie die Evaluation sind zeitlich auf zwei Jahre ausgelegt. Da die Schule erst ein paar Monate nach den neuen Rahmenbedingungen funktioniert (Ganztagsbetreuung, Gestaltung des Unterrichts, usw.), ist eine Überprüfung von Schulleistungen bei den Kindern verfrüht. Zudem sind die Rahmenbedingungen zum Zeitpunkt des Evaluationsauftrages völlig unstabil, da sie noch dabei sind entwickelt zu werden.
- c) Kein Kontrollgruppendesign möglich: Die Erhebung der Schulleistungen hätte ein Kontrollgruppendesign erforderlich gemacht. Dieses Design ermöglicht es die Leistungen der Schüler der Jean-Jaurès-Schule mit den Leistungen der Schüler aus einer /mehreren Schulen zu vergleichen. Dieses Kontrollgruppendesign ist jedoch auf Grund der knappen zeitlichen und finanziellen Ressourcen nicht durchführbar.
- d) Schulpersonal und Schüler bedürfen der Einarbeitung in das Ganztagskonzept: Die Evaluation des Schulversuches muss berücksichtigen, dass alle Schüler sowie Lehrer aus regulären Halbtagschulen rekrutiert wurden. Sowohl Lehrer aber auch Schüler müssen zuerst den neuen Schulrhythmus erproben und sich in die innovativen Unterrichtsmethoden einarbeiten. Eine Messung von Schulleistungen wäre im Rahmen der auf zwei Jahre angelegten Studie einfach verfrüht.

1.4. Klärungsbedarf auf der Ebene des Schulpersonals

Auch auf der Schulpersonalebene bestand zusätzlicher Klärungsbedarf für die Durchführung der Evaluation.

- a) Kontrollempfinden des Schulpersonals: Der Begriff Evaluation wurde vom Schulpersonal zunächst mit einem Gefühl der Kontrolle verknüpft. Das Evaluationsvorhaben stößt daher zunächst auf Unverständnis bzw. Ablehnung beim Schulpersonal.
- a) Evaluation als zusätzliche Belastung: Mit dem Evaluationsvorhaben wird weitere zusätzliche Arbeit befürchtet. Dies vor dem Hintergrund, dass die Schulentwicklung ohnehin sehr viel Zeit und Engagement erfordert, die weit über die Unterrichts- und Vorbereitungszeit im Lehrer- und Erzieherberuf hinausgeht.
- b) Abraten von Vergleichen mit anderen Schulen: Von einem Kontrollgruppendesign mit Kindern aus anderen Schulen wird vom Schulpersonal abgeraten, nicht zuletzt aus dem Grund, da Vergleiche der Leistungen von Grundschulen innerhalb der Stadt Esch/Alzette das soziale Klima zwischen dem Schulpersonal der Stadt eher negativ beeinflussen würde.

Angesichts dieser recht schwierigen Ausgangslage, musste besonders auf der Auftraggeberseite anerkannt werden, dass die Funktion der Evaluation neu definiert werden musste. Die „Legitimationsfunktion“ des Evaluationsvorhabens sowie das Messen von Wirkungen müssen der

„Dialog- und Lernfunktion“ (Stockmann 2004a, S. 17) zum Zeitpunkt der Schulentwicklung weichen. Mit der Dialogfunktion ist gemeint, dass gemeinsam bilanziert werden soll, wo die Zusammenarbeit für die Schulentwicklung erfolgreich ist, und wo Defizite sind. Die gesammelten Informationen dienen der Dialoggrundlage, welche eine wichtige Voraussetzung für gemeinsames Lernen ist (hierzu auch Thiel & Ulber 2007, S. 164).

Die *«terms of references»*, also die konkrete Aufgabenstellung der Evaluation, die Evaluationsziele und die im Rahmen der Evaluation zu erfüllenden Einzelaufgaben wurden zur Evaluation der Jean-Jaurès-Schule nicht vom Auftraggeber vorgegeben. Empirische Forschung sowie auch die Evaluationsforschung orientiert sich allerdings an bestimmten Grundmustern: den Forschungsdesigns. Die Evaluationsforschung orientiert sich zum Beispiel häufig am Design der Programmforschung (Rossi et. al. 1993) mit vorab festgelegten Zielen, in Operationen umgesetzte Maßnahmen, usw. (siehe Anfang dieses Kapitels). Das Modell ist nach Bauer (2007, S. 39) wissenschaftstheoretisch einwandfrei, leider aber für die Evaluation der Jean-Jaurès-Schule kaum einlösbar. Die Ausgangssituation für die Durchführung der Evaluation gestaltete sich somit als sehr schwierig: Je praxisnäher Evaluationen sind, desto mehr methodologische Voraussetzungen werden verletzt. Gleichzeitig gilt jedoch auch, so weiter Bauer (2007, S. 41), dass desto mehr sich Evaluationen an ein methodologisch sauberes Experimentaldesign annähern, umso gültiger werden die Ergebnisse auf der Theorieebene, gleichzeitig aber umso unbrauchbarer auf der Praxisebene. Gerade im Rahmen der Evaluation von Schulversuchen, ist es nach Prenzel et. al. (2004, S. 192) wichtig, dass anschlussfähige, nicht störende, sondern fördernde Methoden, zum richtigen Prozesszeitpunkt verwendet werden, mit deren Hilfe Stellen identifiziert werden können, die für eine positive oder negative Wirkung verantwortlich sind. Die Schwierigkeit liegt somit darin, etwas zu evaluieren, das selbst noch im Werden ist. Gleichzeitig werden für die Beeinflussung des Werdens, Evaluationsergebnisse benötigt, die die Entwicklung besser antizipierbar machen. Die Evaluationsergebnisse des Schulversuches erster Teil sind, nach Prenzel, folglich Wirkungsprognosen.

Der Auftrag der Universität bestand nun darin ein Evaluationsdesign zu erarbeiten, das zum einen methodologisch reflektiert und fundiert ist, dem Entwicklungsprozess des Schulversuchs Rechnung trägt und dem Auftraggeber nützliche Informationen zur Verfügung stellt.

Kernaussagen zum Evaluationsauftrag (Kapitel 1):

- Die Evaluation beginnt erst in der Implementierungsphase des Schulversuchs.
- Die Planungsphase und der bisherige Verlauf können nur retrospektiv analysiert und bewertet werden.
- Von den Projektträgern (strategischer Ebene) erhält das Schulpersonal nur einige knappe und unzureichende Vorgaben für die Schulentwicklung.
- Die Zielsetzung des Ganztagschulversuches ist eine doppelte: einerseits soll ein neuer Schultypus, andererseits sollen neue Unterrichtsmethoden implementiert werden.
- Dem Projektträger sowie dem Schulpersonal fehlen Erfahrungen bei der Schulentwicklung.
- Die Messung von Wirkungen der Ganztagschule ist zum Zeitpunkt der Implementierung des Schulversuches noch verfrüht. Vielmehr soll gemeinsam bilanziert werden, wo der Schulversuch erfolgreich ist und wo Defizite erkennbar sind. Die Lernfunktion der Evaluation tritt in den Vordergrund.
- Die „*terms of references*“ werden nicht vom Auftraggeber benannt, sondern sollen vom Auftragnehmer erarbeitet werden.

1.5. Der Auftrag: Die Designentwicklung für die Evaluation der Jean-Jaurès-Schule

Das **Ziel der Evaluation für das Jahr 2007** wurde letztlich folgendermaßen definiert:

Ausarbeitung eines Evaluationsdesigns für die Jean-Jaurès-Schule
Bestandaufnahme und Bestimmung von Bereichen der Schule die evaluiert werden sollen

Ziel des ersten Teiles der Evaluation besteht darin, eine Evaluationskonzeption mit und für den Auftraggeber zu entwickeln anhand derer der Schulversuch im Schuljahr 2007/2008 evaluiert werden kann. Als Grundlage soll eine erste Datenbasis dienen, die den Schulversuch aus der Sicht der Beteiligten und Betroffenen im Zeitraum von Februar bis Juli 2007 beleuchtet.

Die Datenanalyse soll in **ein Evaluationsdesign** münden, welches Datenerhebungsmethoden und Indikatoren definiert, nach denen die Jean-Jaurès-Schule 2008 evaluiert werden soll.

2. Theoretischer und methodischer Bezugsrahmen

Auf Grund der schwierigen Ausgangslage (siehe Kästchen Kernaussagen S. 14) musste ein neuer Zugang zum Forschungsfeld gesucht werden. Deshalb wird zunächst ein theoretischer und methodischer Bezugsrahmen entwickelt, der sich einerseits mit dem Thema Entwicklung von Halbtags- zur Ganztagschule, andererseits mit dem Thema Evaluation des Schulversuches beschäftigt. Im theoretischen Bezugsrahmen wird sich mit der Frage beschäftigt, durch welche Elemente eine Ganztagschule sich überhaupt kennzeichnet und welche Elemente bei der Schulentwicklung von Projektträger und Schulpersonal berücksichtigt werden sollten. Im methodischen Bezugsrahmen soll das Modell vorgestellt werden das der Evaluation des Schulversuchs zu Grunde gelegt werden soll.

2.1 Was ist Ganztagschule und was braucht Schulentwicklung?

2.1.1 Erläuterungen zum Begriff Ganztagschule

Ganztagschule ist ein Begriff, der nach Höhmann & Holtappels (2006, S. 85), zunächst nur sehr allgemein die Organisationsform der Schule beschreibt, wobei jedoch jede Ganztagschule ganz unterschiedliche Ausprägungen haben kann. In der öffentlichen Diskussion in Deutschland fand daher eine Einigung auf drei grobe, klar voneinander unterscheidbare Formen statt: Unterschieden wird zwischen *vollgebundener*, *teilweise gebundener* und *offener* Ganztagschule. Bei der vollgebundenen Form verpflichten sich zum Beispiel alle Schüler an dem ganztägigen Angebot der Schule teilzunehmen. Dieser „Kategorie“ könnte man auch die Jean-Jaurès-Schule zuordnen. An der teilweise gebundenen Form verpflichtet sich nur *ein Teil* der Schüler an dem ganztägigen Angebot teilzunehmen. In der offenen Form können die Schüler *auf Wunsch* an den ganztägigen Angeboten dieser Schulform teilnehmen.

Alle Ganztagschulen verbinden jedoch grundsätzlich drei zentrale Merkmale:

- a) die zeitliche Strukturierung (oder Rhythmisierung) „*mehr Zeit für Kinder*“, (vgl. Appel 2005a, S. 21).
- b) den Mittagstisch (und der außerschulische Bildungsbereich)
- c) das pädagogische Konzept ganztägiger Bildung und Erziehung, das unter dem organisatorischen Dach der Schule verwirklicht wird.

ad a) Besonders der Zeitfaktor, um Lernprozesse in Ruhe anzubahnen und zu entwickeln, zählt nach Appel (2005a, S. 21) zu den wesentlichsten Merkmalen einer Ganztagschule. Die flexiblere Unterrichtsplanung erlaubt es besser der schwankenden Leistungsbereitschaft der Kinder zu begegnen und macht es einfacher zusätzliche Unterrichtsangebote einzubauen, die im üblichen Kanon der Stundentafel nicht berücksichtigt werden.

ad b) Die ganztägige Verweildauer der Schüler bringt nach Appel weiterhin mit sich, dass man Ganztagschule nicht als verlängerte Halbtagschule mit Suppenküche verstehen darf. Die Schule wird zur „*Lebensstätte und zum Ort der Gemeinsamkeit*“ (Appel 2005a, S. 23) Die Kinder sollen

nicht nur Nutzer und Konsumenten eines bereitgestellten Freizeitangebots sein, sondern gestalten diese mit und übernehmen Verantwortungen. Gefördert wird die *„Identifikation mit der Schule als Gemeinschaftsinstitution, ein Akzeptieren unterschiedlicher Altersgruppen und die Entwicklung von Toleranz gegenüber Andersdenkenden“* (Appel 2005a, S. 23).

ad c) Im pädagogischen Konzept der Schule werden die wesentlichen Ziele der Schule festgehalten, die für das gesamte Schulpersonal handlungsleitend sind. Das Konzept der Schule definiert somit das Ziel der Schule, das vom Schulpersonal in einzelne Maßnahmen oder Projekte auf der Ebene des Unterrichts sowie auf der Ebene der Freizeitgestaltung herunter gebrochen wird (Appel 2005a, S. 65).

Nach Appel (2005b, S. 196) ist aber besonders auch der Erziehungsauftrag von Ganztagschulen ein anderer als für Halbtagschulen. In jeder Ganztagschule gibt es nämlich Kinder und Jugendliche die freiwillig oder weil sie darauf angewiesen sind, ihre Kind- und Jugendzeit in der Schule verbringen. *„Wenn die Erziehungsebenen der Familie und die der Gesellschaft in ihrer Wirkungsweise auf geringe Zeitspannen des Tages reduziert sind, weil die Kinder aus Ganztagschulen erst in den frühen Abendstunden nach Hause zurückkehren, dann erreichen die Inhalte des Schulprogramms und die Konzeptionsstruktur der zuständigen Ganztagschule eine höhere Wertigkeit“* (Appel 2005b, S. 196). Für die Jean-Jaurès-Schule als vollgebundene Ganztagschule bedeutet dies, dass gerade auch einfache Sachverhalte nichtschulischen Lernens an Bedeutung gewinnen. Hierzu zählen nach Appel zum Beispiel, die gesunde Ernährung, gepflegte Esskultur, Persönlichkeitsentwicklung und Demokratieverpflichtung, kulturelle Angebote, Konsumerziehung, usw.

Ganztagschule muss außerdem sowohl sorgfältig geplant wie auch koordiniert werden. Zur Planung und Koordination des Alltags kann man in der Jean-Jaurès-Schule zwei Planungsebenen unterscheiden: die normativ, strategische Ebene und die operative Ebene. Die strategischen Entscheidungen werden von den Projektträgern (Bildungsministerium und Gemeinde Esch/Alzette) getroffen; die operativen Entscheidungen werden auf der Ebene der Schule getroffen.

Den beiden Ebenen kommen nach Schwarz & Purschert et. al. (2005, S. 122ff) unterschiedliche Aufgaben zu: Normativ sind nach Schwarz & Purschert et. al., Visionen, Leitbilder, welche sehr knapp die Werthaltungen und das Selbstverständnis der Schule festhalten. Nach Meyer (1997, S. 87) sind Leitbilder inhaltlich bestimmte Gesamtwürfe für die Inszenierung von Schule und Unterricht. Im Leitbild werden die Wirkungen festhalten, die durch die Tätigkeit der Mitglieder erreicht werden soll. Gleichzeitig beinhalten sie die Aufforderung an das Schulpersonal sich um die Verwirklichung dieser Soll-Vorstellungen im eigenen Handlungsbereich zu bemühen.

Strategien kennzeichnen sich dagegen dadurch, dass sie konkreter formuliert sind und die Richtung des Leistungsangebotes bestimmen. Hierzu könnte man zum Beispiel das Konzept der Jean-Jaurès-Schule zählen. Auch Konzepte sind wiederum verbindliche Aussagesysteme mit Zielen, Richtlinien und Grundsätzen und werden aus den Leitbildern abgeleitet. Konzepte sind zeitlich unbegrenzt und solange gültig, bis externe oder interne Entwicklungen ihre Anpassung erfordern.

Auf der operativen Ebene werden nach Schwarz & Purschert et. al. (2005, S. 127) die normativ-strategischen Grundsätze in Programme und Projekte von zwei bis vier Jahren herunter gebrochen. Schwarz & Purschert et. al. unterscheiden auf dieser Ebene, eine Ebene der mittelfristigen Planung sowie eine Ebene der kurzfristigen Planung. Im mittelfristigen Bereich sind zum Beispiel einzuordnen: Strukturreorganisationen, Auf- und Ausbau einzelner Leistungsbereiche, usw. Sie sprechen hier von der Methode der „rollenden Planung“, das heißt, dass dieser Plan Jahr für Jahr um ein Jahr weiter in die Zukunft reicht. Kurzfristige Pläne sind nach Schwarz & Purschert et.al. zum Beispiel Jahrespläne die sich auf das Alltagsgeschäft konzentrieren, jedoch als Steuerungsinstrument unverzichtbar sind.

Schaubild 1: Modellhafte Darstellung der Ganztagschulorganisation



Im Modell wird dargestellt, wie die Rollen und Aufgaben in Rahmen des Ganztagschulversuchs verteilt sein sollten. Die strategische Ebene, die über Entscheidungs- und Weisungsberechtigung verfügt, Ressourcen verwaltet, sowie für die Personalpolitik bestimmt, kommt die Aufgabe der Leitung des Schulversuches zu. Auf strategischer Ebene werden Ziele festgelegt, die die Schule und ihre Mitglieder erreichen möchten. Hier sollen Anforderungen für das Personal formuliert werden, das sich um die Verwirklichung dieser Soll-Vorstellungen im eigenen Handlungsbereich bemüht (vgl. Schwarz & Purschert et. al. 2005, S. 123 ff.).

Die operative Ebene ist zuständig für die Umsetzung des Schulversuches, und versucht die Soll-Erwartungen mittels eines pädagogischen Konzeptes der Schule und den Schülern umzusetzen. Nach Höhmann (2006, S. 83) sollen das Leitbild (vorgegeben von der strategische Ebene) und das pädagogische Konzept (entwickelt von der operativen Ebene) in die Ganztagschulentwicklung eingebettet sein. Eine Schule muss nach Höhmann wissen, wohin sie möchte, was ihre pädagogische Zielsetzung ist. Ohne pädagogisch fundierte Vision, ohne ein Ideal, wie Kinder und

Jugendliche an der Schule gefördert und gebildet werden sollen, gibt es keine sinnvolle Entwicklung- auch keine sinnvolle Ganztagschulentwicklung.

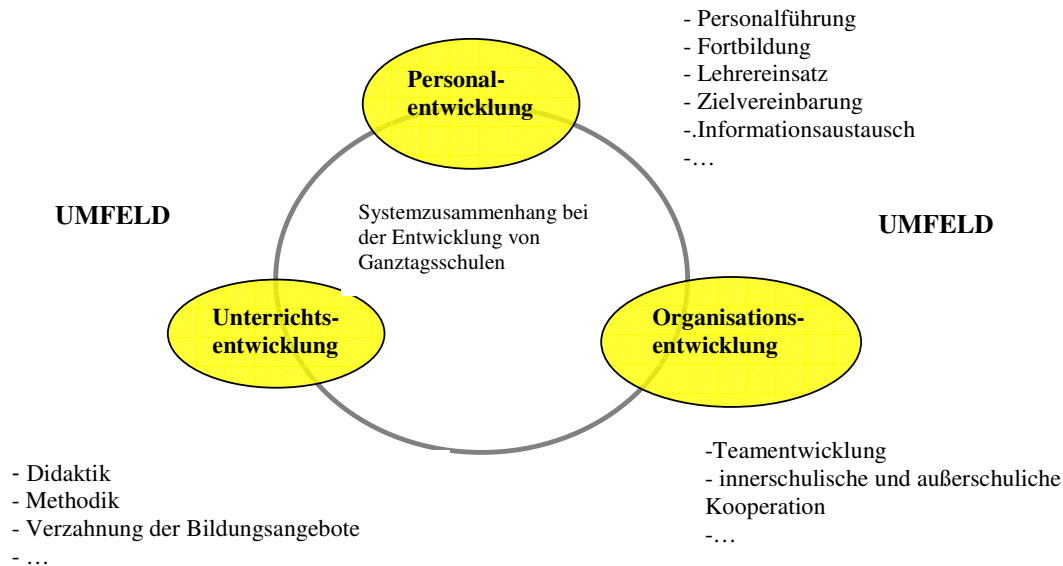
Eine enge Kooperation zwischen den Projektträgern, und die Transparenz und der Konsens zwischen den Projektträgern und dem Schulpersonal darüber was im Schulversuch erreicht werden soll, sind für die Schulentwicklung grundlegend. Gleich wie gut eine Planung war, gibt es nach Höhmann (2006, S. 80) immer Unerwartetes. Deshalb ist es umso wichtiger, dass sich alle Beteiligten und Betroffenen regelmäßig treffen, um sich über den Stand der Entwicklung zu informieren. Nach Höhmann ist nämlich gerade in der Implementierungsphase *„nichts schädlicher für den Entwicklungsprozess, als langsam aufkeimende Unzufriedenheit“* (Höhmann 2006, S. 80).

2.1.2 Unterrichts-, Organisations- und Personalentwicklung als die drei Kernelemente einer Ganztagschulentwicklung

Die Entwicklung von Halbtags- zur Ganztagschule ist nach Höhmann (2006, S. 70) allerdings sehr schwierig. Höhmann beschreibt Schulentwicklung als eine Weltreise, wobei es schwierig ist das Gepäck das man dafür braucht alleine zu bewältigen. Sowohl der Ankunftsort wie auch die Ankunftszeit sind schwer zu berechnen. Eine zeitliche Erwartungshaltung zur Umsetzung einer Ganztagsreform zum Beispiel innerhalb von ein bis zwei Jahren, wie es auch für die Jean-Jaurès-Schule vorgesehen wurde, ist nach Appel (2005a, S. 37) jedoch unrealistisch. Dies alleine schon aus dem Grund, so Appel, weil Dienstwege und Schrittfolgen eingehalten werden müssen.

Nach Höhmann ist die Entwicklung von Halbtagsschule zu Ganztagschule eine Schulentwicklung auf vielen Ebenen: Personal-, Unterrichts-, und Organisationsentwicklung stehen in einem sehr engen Zusammenhang und müssen daher bei Planungen immer im Blick gehalten werden (vgl. Buhren & Rolff 2002; Schnetzer 2006; Biermann 2007). Auch nach Schnetzer (2006, S. 236) muss Ganztagschulentwicklung als ganzheitliche Entwicklung gesehen werden. Schüler, Lehrer, Eltern, schulische und außerschulische Beteiligte sind Teil der Ganztagschulentwicklung. Nach Höhmann (2006, S. 70) kann die Entwicklung von einer Ganztagschule nur dann gelingen, wenn die drei Ebenen systematisch in Beziehung zueinander gesetzt werden.

Schaubild 2: Modell zur Darstellung des Systemzusammenhangs zwischen Personal-, Unterrichts- und Organisationsentwicklung



(Quelle : Höhmann 2006, S.71 nach Rolff 1998)

Im Modell sind nochmals die drei Ebenen der Personal-, Organisations-, und Unterrichtsentwicklung in ihrem systematischen Zusammenhang dargestellt. Außerdem wird die Umwelt der Schulentwicklung angeführt, um zu zeigen, dass auch Umfeldfaktoren (politische Bestimmungen, verfügbare Ressourcen, usw.) auf die Schulentwicklung einwirken. Auch bei Fend (2001) findet man die Konstellation der drei Ebenen wieder. Er spricht in diesem Zusammenhang vom Mehrebenenansatz und unterscheidet zwischen der Makroebene (System), der Mesoebene (Schule) und der Mikroebene (Unterricht), Begriffe die Fend aus dem sozialisationsökologischen Ansatz von Bronfenbrenner auf den Schulbereich übertragen hat. Erst die Konfiguration dieser drei Ebenen lässt auch nach Fend, die Schule zum Lebensraum werden.

Da die drei Ebenen in einem systematischen Zusammenhang stehen, können nach Appel (2005a, S. 39) Systemfehler, auf diesen unterschiedlichen Ebenen dazu führen, dass das gesamte Konzept in Frage gestellt wird. Zu den unterschätzten Bereichen bei der Planung von Ganztagschulen zählen nach Appel erfahrungsgemäß beispielsweise ein unzutreffendes Ernährungskonzept (Ebene der Organisationsentwicklung) oder eine unregelmäßige Personaleinbindung, -politik (Ebene der Personalentwicklung). Das Verkennen der Ernsthaftigkeit des gesamten Konzeptes und die Ganztagschule nur als Halbtagschule mit Essenausgabe verkennt, verhindert nach Appel all zu oft die Tragfähigkeit des Konzeptes in der Praxis und führt zum Scheitern.

Buhren & Rolff (2002, S. 11) die auch die Schulentwicklung als Verknüpfung von Organisations-, Unterrichts-, und Personalentwicklung verstehen, sehen hauptsächlich in der Personalentwicklung das Bindeglied zur Organisations- und Unterrichtsentwicklung. Organisationen können Buhren und

Rolff zufolge nur dann lernen, wenn zunächst ihre Mitglieder neue Kompetenzen erwerben und Fähigkeiten entwickeln. Erst dadurch können sich Prozesse und Inhalte verändern. Dies wiederum hat Auswirkungen auf die Organisation, auf Formen der Zusammenarbeit, auf gemeinsame Perspektiven und Interessenschwerpunkte. Diesen Prozeß bezeichnen Argyris und Schön (2002) auch als den Prozeß der „lernenden Organisation“ oder wie in diesem Fall der „lernenden Schule“. Auch nach Schnetzer (2006, S. 236) in Anlehnung an Dalin (1997, S. 23f.), ist „eine gute Schule eine, die selbst lernt, eine lernende Schule, die sich kontinuierlich wandelt, eine lebendige Institution, die zum Lernen anregt und in der jeder seine Rolle verantwortungsbewusst wahrnimmt“. In diesem Sinne kann Schulentwicklung nur gemeinsam mit allen Beteiligten zum Erfolg führen, wo alle bereit und offen sind, um aus neuen Erfahrungen zu lernen. Dieser gemeinsame Lernprozess ist gerade für die Entwicklung der Jean-Jaurès-Schule wichtig, da es sowohl auf der Projektträgerenebene wie auch auf der Ebene des Schulpersonals an Erfahrungen im Bereich der Schulentwicklung fehlt. Die Schule wird als soziales System verstanden, das sich durch das Handeln seiner Subjekte verändert. Auch nach Buhren und Rolff (2002, S. 12) können Veränderungen in einer Organisation somit nur dann stattfinden, wenn sich zugleich die Menschen verändern, bzw. ohne lernende Personen können auch Organisationen nicht lernen (vgl. Holtappels & Rolff, 2004, S. 57, Meyer 1997, S. 114).

Des Weiteren unterscheidet Höhmann (2006, S. 72ff.) bei der Schulentwicklung unterschiedliche Phasen: Die Phase der Initiative, in der der Entwicklungsprozess eingeleitet wird, die Phase der Planung, in der das Projekt konkret geplant wird, und die Phase der Implementierung, in der die Planung umgesetzt wird. Die letzte Phase ist nach Höhmann die Phase der Konsolidierung, in der die Lage des Projektes sich stabilisiert und eine gewisse Normalität im Schulbetrieb eintritt. Als sechste Phase führt Höhmann die Evaluation an, die das Ziel hat, Bewertungen nach klaren Kriterien durchzuführen und als Grundlage dienen soll, um Entscheidungen über die Weiterentwicklung treffen zu können. Für die Evaluation des Schulversuches ist es wichtig die Entwicklungsphase in der sich Schule befindet zu berücksichtigen, da das zu erarbeitende Evaluationsdesign grundsätzlich von der Entwicklungsphase abhängt. Wie bereits im vorherigen Kapitel dargelegt, können in der Implementierungsphase in der sich die Jean-Jaurès-Schule derzeit befindet, in erster Linie Prozesse bemessen werden und keine Wirkungen, da die Schule die Phase der Konsolidierung noch nicht erreicht hat.

Diese Phasen dürfen nach Höhmann jedoch nicht als chronologisch hintereinander folgend verstanden werden, sondern es handelt sich dabei um einen Entwicklungsprozess, in dem diese unterschiedlichen Phasen sich immer wieder überschneiden.

Kernaussagen zur Ganztagschule und zur Schulentwicklung (Kapitel 2.1):

- Ganztagschule ist mehr als verlängerte Halbtagschule mit Suppenküche.
- Ganztagschule hat einen Bildungs- und Erziehungsauftrag zu erfüllen.
- Das Leitbild (strategische Ebene) und das pädagogische Konzept (operative Ebene) müssen in die Ganztagschulentwicklung eingebettet sein und setzen eine enge Kooperation zwischen den beiden Ebenen voraus.
- Der strategischen Ebene (Projekträger) kommt die Aufgabe zu, die Anforderungen an das Schulpersonal durch Soll-Erwartungen zu formulieren (gemeinsame Vision, Ideal für die Ganztagschule). Die strategische Ebene ist zuständig für die Rahmung, die Unterstützung der Schulentwicklung.
- Der operativen Ebene (Schulpersonal) kommt die Aufgabe der Umsetzung des Schulversuchs zu (pädagogisches Konzept).
- Schulentwicklung erfordert die systematische Planung auf drei Ebenen: die Ebene der Personal-, Unterrichts- und Organisationsentwicklung.
- Die Personal-, Unterrichts- und Organisationsentwicklung beeinflussen sich gegenseitig. Das Verkennen dieses Gesamtkonzeptes führt zum Scheitern des Schulversuchs.
- Die *lernende* Schule braucht *lernende* Personen auf allen Ebenen.
- Bei der Schulentwicklung können sechs miteinander agierende Entwicklungsphasen unterschieden werden: die Initiierung, die Planung, die Implementierung, die Konsolidierung, die Evaluation. Je nach Entwicklungsphase des Schulversuchs, gestaltet sich das Evaluationsdesign unterschiedlich.
- Die Jean-Jaurès-Schule befindet sich in der Implementierungsphase.

2.2 Evaluation des Schulversuchs: theoretischer Zugang

Wie bereits zu Beginn des Kapitels darauf hingewiesen wurde, bedarf die komplexe Ausgangslage des Evaluationsauftrages ohne „*termes of references*“ auch einen modifizierten wissenschaftlichen Zugang zum Evaluationsgegenstand.

In Anlehnung an Stockmann (2004b, S. 13 ff.) und Wottawa & Thierau (2003, S. 56 ff.), unterscheiden sich Evaluationen grundsätzlich durch folgende Gestaltungsdimensionen

- Der *Zeitpunkt* an dem die Evaluation ansetzt
- Die mit der Evaluation verbundenen *Ziele*
- Dem *Evaluationsgegenstand*
- Der *Instanz* die die Evaluation durchführt
- Das der Evaluation zugrunde liegende *Modell*

Diese Gestaltungsdimensionen bestimmen grundsätzlich die Analyseperspektive die der Evaluation zu Grunde gelegt wird.

Für die Evaluation der Jean-Jaurès-Schule, müssen noch einige dieser unterschiedlichen Gestaltungsdimensionen definiert werden, nämlich die *Ziele* und der *Gegenstand* der Evaluation, sowie das ihr zugrunde liegende *Modell*. Um dies zu tun, wurde auf das CIPP Modell (Stufflebeam, 2001) zurückgegriffen. Das CIPP Modell beschreibt Stufflebeam als eine Strategie, um Systeme und Programme zu verbessern. CIPP ist ein Akronym für die vier Analyseperspektiven *Context*, *Input*, *Process* und *Product*.

- *Context evaluation*: Bei der Kontextevaluation werden die Einflüsse des Kontextes auf den Evaluationsgegenstand identifiziert. Durch die Kontextanalyse sollen einerseits Probleme und Ziele identifiziert werden, und andererseits auch die Prioritäten und die Signifikanz der Ergebnisse aus der Untersuchung beurteilt werden „*Context evaluation provides evidence-based standards against which to later assess outcomes*“ (Stufflebeam 2001, S. 284).
- *Input evaluation*: Bei der Inputevaluation werden Bedürfnisse ermittelt zur Zuweisung von Ressourcen und zur Programmplanung. „*An input evaluation assesses the proposed program, project, or service strategy and the associated work plan and budget for carrying out the effort*“ (Stufflebeam 2001, S. 291).
- *Process evaluation*: Bei der Prozessevaluation wird die Programmumsetzung bewertet mit dem Ziel durch die gewonnenen Erkenntnisse, die Implementierung zu optimieren und die *outcomes*, also die Wirkungen des Programms zu erklären. „*In essence, a process evaluation is an ongoing check on a plans implementation plus documentation of the process, including changes in the plan as well as key omissions and/or poor execution of certain procedures*“ (Stufflebeam, 2001, S. 294).
- *Product evaluation*: Bei der Produktevaluation sollen beabsichtigte und unbeabsichtigte Wirkungen identifiziert werden. „*The purpose of a product evaluation is to measure, interpret, and judge an entreprise’s achievements. Its main goal is to ascertain the extent to which the evaluand met the needs of all the rightful beneficiaries*“ (Stufflebeam 2001, S. 279).

Das CIPP Modell verbindet die vier Evaluationsteile miteinander, da das Modell davon ausgeht, dass *Context*, *Input*, *Process* und *Product* eines Projektes oder Programms miteinander agieren.

Das CIPP Modell eignet sich als theoretischer Bezugsrahmen für die Evaluation der Jean-Jaurès-Schule, da:

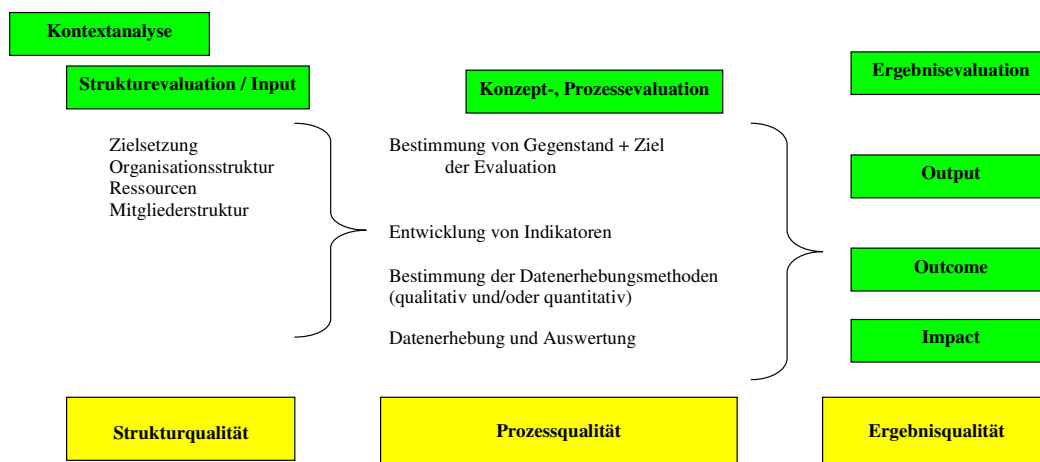
- auch Schulentwicklung in unterschiedlichen Phasen geschieht, die miteinander interagieren und sich dadurch gegenseitig beeinflussen (siehe Höhmann, 2006). Die Qualität der Planung wirkt sich zum Beispiel auf die Implementierungsphase des Schulversuches aus und zeigt, wie gut Personal- Unterrichts- und Organisationsentwicklung in der Planungsphase berücksichtigt wurden. Auf der Grundlage des CIPP Modells, das auch die Verflechtung der unterschiedlichen Phasen oder Ebenen betont, kann diesem Umstand in der Evaluation Rechnung getragen werden.
- Nach Stufflebeam (2001, S. 282) ist *„the model based on the view that the most important purpose on evaluation is not to prove, but to improve“*. Das Ziel des Modells, Prozesse zu verbessern, ist gerade für die Evaluation der Jean-Jaurès-Schule interessant, da auch hier die Verbesserung des Schulentwicklungsprozesses im Vordergrund steht. Die Evaluation wird als Instrument eingesetzt um den ‚Wert‘ des Projektes oder Programms zu messen und anschließend zu verbessern: *„The CIPP Modell treats evaluation as a tool by which evaluators in concert with stakeholders help programs, projects and other services work better for the beneficiaries“* (Stufflebeam 2001, S. 283).

Das CIPP-Modell von Stufflebeam kann jedoch nicht einfach auf den Schulversuch Jean-Jaurès übertragen werden. Durch die ersten Gespräche mit den Projektträgern und dem Schulpersonal konnte das Modell weiterentwickelt und dem Schulversuch angepasst werden. Im folgenden Kapitel wird dieses Modell vorgestellt.

2.3 Modellentwicklung zur Strukturierung der Vorgehensweise

Zur Strukturierung der Vorgehensweise der Evaluation wurde ein Modell entwickelt, das sich am CIPP-Modell von Stufflebeam (2001) orientiert. Im Modell wird allerdings nicht alleine der Begriff *Input* wie ihn Stufflebeam definiert, verwendet, sondern dieser fließt in den Begriff Struktur, bzw. Strukturevaluation mit ein. Die Strukturevaluation, das heißt die Inputanalyse wird auf die Bereiche Zielsetzung, Organisationsstruktur, Ressourcen und die Mitgliederstruktur eingegrenzt.

Schaubild 3: Modell zur Strukturierung der Vorgehensweise der Evaluation der Jean-Jaurès-Schule



Im Modell sind zunächst zwei unterschiedliche Ebenen erkennbar:

- die grün unterlegte Ebene die unterteilt ist nach Kontextanalyse, Strukturevaluation, Konzept- und Prozessevaluation sowie Ergebnisevaluation
- die gelb unterlegte Ebene mit der Gliederung Struktur, Prozess- und Ergebnisqualität.

Das Modell setzt sich somit aus unterschiedlichen „Bausteinen“ zusammen, wobei jeder Baustein unter einem spezifischen Evaluationsfokus betrachtet und entlang detaillierter Evaluationsfragen analysiert werden soll. Diese Unterteilung wurde aus vier Gründen gewählt:

- das Modell strukturiert und veranschaulicht** die unterschiedlichen Phasen im Evaluationsprozess
- Das Modell legt einen Schwerpunkt auf die Kontextanalyse und die Strukturevaluation die gerade bei der unklaren Auftragslage wie sie in diesem Projekt vorliegt, wichtig sind um die Rahmenbedingungen des Schulversuches kennen zu lernen. Zudem kann mit diesem Modell **die Kontextgebundenheit der Evaluationsstrategie betont werden** (vgl. Beywl 1988). Dies ist besonders wichtig vor dem Hintergrund, dass ein Evaluationsdesign sich immer nur aus dem Evaluationsgegenstand herausentwickelt und sich den Gegebenheiten, Möglichkeiten und Grenzen anpassen muss.
- Das CIPP Modell geht von **der Interaktion der vier Evaluationsteile** Kontext, Input, Prozess und Produkt aus, wobei die vier Bestandteile sich gegenseitig beeinflussen.

- d) Das CIPP –Modell ist **Nutzerorientiert**. Diese Orientierung des Modells ist wichtig angesichts des eigenen Forschungsverständnisses, dass sich die Wirksamkeit der Studie am Nutzwert für die Beteiligten und Betroffenen bemisst.

Im Folgenden werden sowohl die grünunterlegten als auch die gelbunterlegten Begriffe näher erläutert:

Bei der Kontextevaluation werden die Einflüsse des Kontextes auf den Evaluationsgegenstand – die Jean-Jaurès-Schule – identifiziert. Durch die Kontextanalyse sollen Probleme und Ziele identifiziert werden, um die Ziele und die Prioritäten wie auch die Signifikanz von den Ergebnissen beurteilen zu können

Zudem erlaubt sie Stärken und Schwächen in der Praxis zu entdecken, um daraufhin Ziele zu formulieren die das Lehrpersonal erreichen möchte. Die Kontextanalyse erlaubt es weiterhin, Resultate der Evaluation in Bezug auf ihre Übertragbarkeit auf andere Kontexte einzuschätzen. Zum Kontext zählt in Anlehnung an Sanders (2006) die geographische Verortung des Programms, der zeitliche Rahmen, das politische und soziale Umfeld. Diese Informationen sind außerdem wesentlich um die Evaluation realistisch in Bezug auf die bestehenden Möglichkeiten und auf den Kontext abgestimmt planen und durchführen zu können.

Es ist wichtig, diese gewonnenen Informationen über den Kontext in Erfahrung zu bringen, da sie einen maßgeblichen Einfluss auf den Schulversuch haben. Es ist nämlich wesentlich zu wissen, ob der Erfolg oder Misserfolg eines Projekts oder Programms von Umständen aus dem Kontext beeinflusst wurde.

Die Strukturevaluation: Die Strukturevaluation erfasst alle zeitlich stabilen Voraussetzungen die die Schule in die Lage versetzt, einerseits ihren Bildungsauftrag zu erfüllen und andererseits den Schulversuch zu planen und durchzuführen.

Die Strukturevaluation verfolgt somit das Ziel, die Ausgangssituation der Schule zu erfassen. Erfasst wird die **Organisationsstruktur** (wie ist die Schule organisiert) sowie die **Ressourcen** auf die das Schulpersonal zurückgreift. Hierzu zählen die zeitlichen und materiellen Ressourcen, auf die die Jean-Jaurès-Ganztagsschule aufbaut aber auch die Mitgliederstruktur (personelle Ressourcen).

Erfasst werden soll weiterhin die allgemeine **Zielsetzung** der Schule, sowie auch die unterschiedlichen Perspektiven und Ziele der Akteure im Rahmen des Schulversuchs (Lehrer, Erzieher, Gemeinde, Projektbegleiter). Die unterschiedlichen Perspektiven werden auf Differenzen aber auch auf Schnittstellen hin untersucht.

Die Prozess- und Konzeptevaluation: Das Hauptziel der **Prozessevaluation** und der **Konzeptevaluation** besteht darin zu zeigen, wo Umsetzungsschwierigkeiten im Schulversuch bestehen und wie das Personal mit diesen Schwierigkeiten umgeht. Es soll dokumentiert werden, wie die Beteiligten selbst den Entwicklungsprozess des Schulversuches erleben und bewerten und welcher Arbeitsaufwand damit verbunden ist. Ein weiteres Ziel kann darin bestehen, einen Überblick darüber zu ermöglichen, was bereits alles getan wurde und wie die Arbeit in der

Ganztagsschule funktioniert. Besonders die Bereiche wo noch Handlungsbedarf besteht sollen in der Prozessevaluation deutlich werden.

Die Dokumentation dieses Prozesses (mitunter der Berücksichtigung des Kontextes) ist wiederum die Grundlage um im nachhinein Ergebnisse bewerten zu können. Sie ermöglichen eine Erklärung dessen, warum die Ergebnisse (outputs, outcomes, impacts) so sind wie sie sind (vgl. CIPP-Modell von D. Stufflebeam 2001)

Die Ergebnisevaluation: Das Ziel der Ergebnisevaluation besteht darin, das Ergebnis eines Projektes oder Programms zu messen und zu bewerten. In der Ergebnisevaluation sollen sowohl beabsichtigte wie unbeabsichtigte als auch positive und negative outcomes beschrieben werden. Die Ergebnisse werden vor dem Hintergrund von Kontext-, Struktur- und Prozessevaluation bewertet.

Im Modell wird unterschieden zwischen output, outcome und impact.

- Bei den **output** handelt es sich um Leistungen, wie Materialien, Aktivitäten oder auch Dienstleistungen, die durch den Evaluationsgegenstand (das Projekt Ganztagsschule) produziert werden (Beratungsgespräche, Vermittlungen, usw.)
- Bei den **outcome** handelt es sich um Wirkungen, die durch das Programm ausgelöst werden. Die Beschreibung outcome bezeichnet die intendierten Resultate eines Programms, zB. veränderte Einstellungen, Vorteile für die Zielgruppe. Nicht-intendierte Resultate werden nicht als outcomes bezeichnet.
- **Impact** sind oft Resultate einer oder mehrerer Ketten von Prozessen, Outputs, Outcomes und erschließen sich erst bei längerfristiger Beobachtung. Der empirische Nachweis, dass Impacts durch bestimmte Ursachen ausgelöst werden, gelingt allerdings nur selten.

Diese theoretische Unterscheidung ist vor allem hilfreich um die Suche nach Wirkungen im Datenmaterial systematisch zu gestalten. Da diese systematische Unterscheidung eine theoretische ist, soll im Zwischenbericht nur von *Wirkungen* die Rede sein und nicht zusätzlich zwischen *output*, *outcome* und *impact* unterschieden werden.

Struktur-, Prozess- und Ergebnisqualität: Weiterhin zeigt das Modell in Anlehnung an Donabedian nach Merchel (2004, S. 39) die drei Qualitätsbereiche: **Struktur-, Prozess- und Ergebnisqualität**. Diese Begriffe wurden zur Vervollständigung des Modells aufgenommen, da Evaluation und Qualität zwei Begriffe sind die unmittelbar miteinander verbunden sind. Gerade im Rahmen von Schulversuchen werden nach Stockmann (2006, S. 16) Evaluationen eingesetzt, um die Qualität eines Programms, einer Maßnahme oder einer Dienstleistung zu verbessern. In diesem Sinne soll die Evaluation als Grundlage dienen, um rationale Entscheidungen treffen zu können. Die Funktion der Evaluation im Rahmen des Schulversuchs Jean Jaurès dient somit in erster Linie der Entwicklung (Erkenntnis + Dialog- und Lernfunktion): es geht um die Weiterentwicklung, die Unterstützung oder die Verbesserung eines laufenden Programms oder Projektes. Evaluation und Qualität gehören insofern unmittelbar zusammen.

Obwohl die unterschiedlichen Bausteine zur Veranschaulichung getrennt im Modell dargestellt wurden, beeinflussen sie sich in der Praxis nicht nur gegenseitig, sondern es fließen im Datenerhebungsprozess auch immer wieder Informationen aus den unterschiedlichen „Bausteinen“

zusammen. Diese Verflechtung von Kontext; Struktur, Prozess und Produkt wird besonders in den Kapiteln 3 und 4 deutlich, wo Ergebnisse aus allen Bereichen beschrieben werden.

Zur Einarbeitung ins Thema Ganztagschule und zur Ausarbeitung eines Evaluationsdesigns wurde zunächst eine Kontext- und Strukturevaluation durchgeführt. Diese Vorstudie dient der Grundlage für die Entwicklung des Designs der Evaluation 2007/2008 der Jean-Jaurès-Ganztagschule.

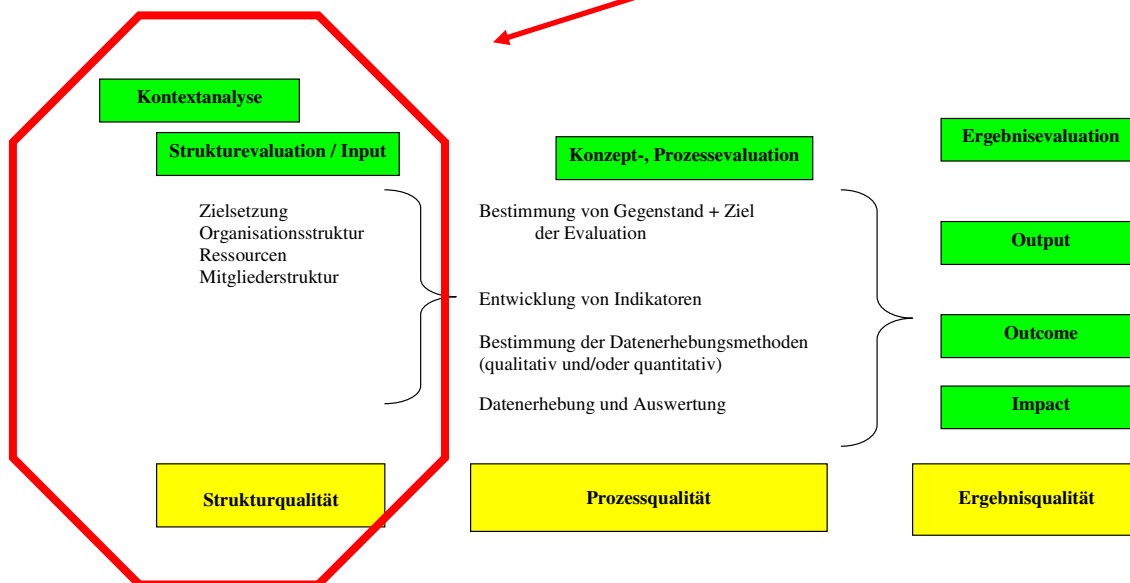
Kernaussagen zur theoretischen und methodischen Vorgehensweise in der Evaluation (Kapitel 2.2 und 2.3)

- Die Ausgangslage der Evaluation ist gekennzeichnet durch Unbestimmtheit und Komplexität: das Ziel, der Evaluationsgegenstand, sowie das Modell das der Evaluation zugrunde gelegt werden soll, müssen zunächst definiert werden.
- Ein angemessener Zugang zum Gegenstand und zum Feld wird über das CIPP-Modell von Daniel L. Stufflebeam (2001) gesucht.
- Das Modell, das der Evaluation der Jean-Jaurès-Schule zugrunde gelegt wird, unterscheidet zwischen den Analysebereichen: Kontext, Struktur, Konzept, Prozess und Ergebnis.
- Notwendige Voraussetzung eines differenzierten Evaluationsdesigns ist eine Kontextanalyse und eine Strukturevaluation.

3. Gegenstand der Evaluation der ersten Phase: Kontextanalyse und Strukturevaluation

Dieser Zwischenbericht befasst sich mit **den Ergebnissen der Kontextanalyse und der Strukturevaluation.**

Schaubild 4:



3.1 Auflistung der Forschungsfragen die der Evaluation zugrunde liegen

Wie bereits an vorheriger Stelle dargelegt, wird in der **Kontextanalyse** Einflüsse des Kontextes auf den Evaluationsgegenstand – die Jean-Jaurès-Schule – identifiziert. Es sollen folgende Fragen untersucht werden:

- Wie gestaltet sich der Kontext der Jean-Jaurès-Schule?
- Welche kontextuellen Voraussetzungen benötigt die Ganztagschule (welche Erfahrungen konnten in der Jean-Jaurès-Schule gemacht werden, was klappte gut und was klappt nicht?)
- Wo werden Ziele und Prioritäten gesehen, damit das Evaluationsdesign diesen angepasst werden kann?
- Inwiefern übt der Kontext einen Einfluss auf den Evaluationsgegenstand aus?

In der **Strukturevaluation** sollen alle zeitlich stabilen Voraussetzungen erfasst werden, die die Schule in die Lage versetzen einerseits ihren Bildungsauftrag zu erfüllen, und andererseits den Schulversuch durchzuführen. Die Ausgangssituation soll erfasst werden und hierzu zählen:

- die Zielsetzung der Schule (was sind die Ziele der Schule, des Personal, usw.)
- die Organisationsstruktur der Schule (wie ist die Schule und der Alltag organisiert, wie sind die Absprachen im Schulpersonal organisiert, usw.)
- die Ressourcen (zeitlich, materiell)

- die Mitgliederstruktur der Schule (Kompetenzen des Personals, welche Kompetenzen fehlen, usw.).

Wie bereits an vorheriger Stelle hingewiesen, beeinflussen die unterschiedlichen Bausteine sich gegenseitig und werden in erster Line auf „theoretischer Ebene“ voneinander getrennt.

In diesem Sinne fließen in diesen Zwischenbericht auch erste Ergebnisse mit ein, die sowohl Informationen auf der Ebene des Umsetzungsprozesses des Schulversuches enthalten (Prozessevaluation) wie auch erste Wirkungen des Schulversuches (Ergebnisevaluation) dokumentieren.

3.2 Einbindung der Projektträger und des Schulpersonals in den Forschungsprozess

Auf Projektträgererebene wurde eine Steuerungsgruppe zusammengesetzt zur Begleitung und Beratung des gesamten Projektes. Die Steuerungsgruppe setzt sich zusammen aus den Evaluatoren von INSIDE, dem Schulinspektor und den Projektträgern des Bildungsministeriums und der Stadt Esch/Alzette. Getroffen wird sich in regelmäßigen Abständen (ungefähr alle drei Monate). Entscheidungen bezüglich des Projektverlaufes, die Wahl der Vorgehensweise, sowie der Methoden, werden hier diskutiert und gemeinsam verabschiedet. Zudem werden in diesen Treffen den Projektträgern, regelmäßig Zwischenergebnisse mitgeteilt und können im Team diskutiert werden.

Von Projektbeginn an war auf der Seite der Projektträgererebene nur das Bildungsministerium vertreten. Die Gemeinde war bisher in keiner einzigen Sitzung dabei. Die Gemeinde als Weisungs- und Entscheidungsbefugten der Jean-Jaurès-Schule scheint ihre zentrale Rolle in dem Schulentwicklungsprozess von Halbtags- zur Ganztagschule zu unterschätzen.

Das Schulpersonal wird außerdem in den Evaluationsprozess miteingebunden, indem es über den Projektverlauf sowie über Zwischenergebnisse informiert wird. Besonders für die Methodenwahl bei der Designentwicklung wird die Meinung des Schulpersonals eingeholt. Der Datenerhebungsprozess beim Schulpersonal, aber auch bei den Eltern und den Kindern, bedarf nämlich vor allem ihrer Unterstützung.

Im Falle des Schulversuches soll außerdem insbesondere den Interessen und Disponibilitäten des Schulpersonals Rechnung getragen werden. Wie bereits anfangs der Arbeit darauf hingewiesen wurde, stieß das Evaluationsvorhaben des Bildungsministeriums beim Schulpersonal zunächst auf Ablehnung. Geht man aber von der Annahme aus, dass Evaluationen Nutzen stiften soll, indem sie verwertbare Ergebnisse liefert zur Verbesserung der Praxis (Stockmann 2006, S. 29), dann muss nach Wottawa & Thierau (2003, S. 23) die Akzeptanz der Veränderbarkeit und der Veränderungsbedürftigkeit zunächst einmal geschaffen werden. Es gibt einen Königsweg zum Erreichen der Akzeptanz: Das Schulpersonal muss an der Evaluation beteiligt werden und die Möglichkeit bekommen, ein Gefühl von *ownership* zu entwickeln (Büeler 2004, S. 277).

3.3 Beschreibung und Intention der Erhebungsmethoden

Zur Datenerhebung wurde ein Multi-Methoden-Mix gewählt, bestehend aus einer Dokumentenanalyse, explorativen Gesprächen sowie Leitfadeninterviews mit den Projektträgern und dem Schulpersonal.

Dokumentenanalyse und explorative Gespräche

Für die Dokumentenanalyse wurden Dokumente aus der Ganztagschule eingesehen, vor allem das Schulkonzept der Jean-Jaurès-Schule und die Arbeiten einzelner Schüler. Bezüglich der Literaturrecherchen war das Einlesen in den Bereich Ganztagschulentwicklung, Schulforschung und Qualität im Bildungswesen wichtige Themen zur Gestaltung der Leitfadenthemen. Zusätzlich dienten Gespräche mit einzelnen Personen aus dem Schulpersonal sowie Personen aus dem Bildungsministerium als Grundlage der Einarbeitung in das Thema der Untersuchung.

Leitfadengeleitete Interviews

Als Datenerhebungsmethode wurden halbstandardisierte Leitfadeninterviews mit dem gesamten Schulpersonal sowie der verantwortlichen Personen in der Stadt Esch/Alzette und dem Bildungsministerium durchgeführt. Ziel halbstandardisierter Interviews ist es, vorhandenes Wissen so freizusetzen, dass es als Antwort geäußert und damit der Interpretation zugänglich wird. Die relativ offene Gestaltung der Interviewsituation erlaubt es, dass die Sichtweise der befragten Person eher zur Geltung kommt als in völlig standardisierten Interviews oder Fragebögen, da der Erforschte im Interview die Möglichkeit bekommt „*seine Wirklichkeitsdefinitionen*“ (Lamnek 1995, S. 61) dem Forscher mitzuteilen.

Der Leitfaden auf den sich das Interview stützt, wird nach thematischen Bereichen konstruiert. Es werden sowohl offene Fragen, wie Konfrontationsfragen, sowie auch theoriegeleitete Fragen gestellt, die an der wissenschaftlichen Literatur zum Thema orientiert sind. Die darin formulierten Zusammenhänge dienen im Interview dazu, das nicht unmittelbar verfügbare implizite Wissen des Interviewpartners zu explizieren (Flick 1998, S. 101).

Der Leitfaden war nach drei Themenblöcke vorstrukturiert:

Themenblock I: Persönliche Einschätzung des Systems GTS (Ganztagschule)

- Wichtigsten Erfahrungen (positiv und negativ)
- Beschreibung seiner Rolle und Aufgaben im System GTS
- Erwartungen
- Motive für das Arbeiten in der GTS
- Erfolgsindikatoren
- Ressourcen

Themenblock II: Gestaltung des Unterrichtes nach „Cyles“ (für Lehrer) + Gestaltung der Freizeit (für Erzieher)

- Aufgaben und Anforderungen
- Organisation des Unterrichts/ der Freizeit

- Umsetzung des konzeptuellen Zusammenhangs zwischen den Bereichen Unterricht und Freizeit
- Erfolgsindikatoren
- Gestaltung des thematischen Angebots
- Kooperation Lehrer – Erzieher, Kooperation innerhalb des Teams (Erzieher-Erzieher ; Lehrer-Lehrer)
- Ressourcen
- Umgang der Kinder mit dem System GTS

Themenblock III : Allgemeines zur Ganztagsgestaltung

- Räumlichkeiten
- Essensgestaltung
- Kooperation mit Entscheidungsträgern
- Kooperation mit den Eltern
- Probleme bei der Umsetzung/Schwierigkeiten allgemein
- Perspektiven : Persönliche Ziele, Ziele für die Schule

Die aufgezeichneten Gespräche wurden völlig transkribiert und anschließend nach der Methode der qualitativen Inhaltsanalyse² ausgewertet. Die inhaltsanalytische Technik der Strukturierung wurde ausgewählt, da es nicht darum geht, Theorie zu generieren, wie das der Fall zum Beispiel bei der *Grounded Theory* ist, sondern es darum geht die Schule und ihren Kontext systematisch zu erheben und kennen zu lernen. Um die Anonymität der interviewten Personen zu wahren, wurden die Zitate mit Zahlen versehen, wie z.B. (Int.3; S. 14). Die erste Zahl verweist auf das Interview (Int. 3) und die zweite Zahl auf die Seitenzahl auf der das Zitat im transkribierten Interview steht.

Abschließend wurden sie an die Projektträger wie auch das Schulpersonal zurückgemeldet.

Rückkopplung der Ergebnisse an die befragten Personen (Projektträger und das Schulpersonal)

Die Rückkopplung der analysierten Daten an die Projektträger wie an das Schulpersonal, erlaubt es die Ergebnisse zu verifizieren, zu validieren und gegebenenfalls durch die betroffenen Personen selber zu verdichten. Auch der Untersuchungsgegenstand und das Ziel der Evaluation sowie Indikatoren zur „Messung“ des Gegenstandes, können gemeinsam, mit den Akteuren, diskutiert und ermittelt werden. Diese Vorgehensweise entspricht nicht nur dem partizipativen Evaluationsverständnis das dem Projekt zu Grunde gelegt wird, sondern gleichzeitig der kontinuierlichen Datenüberprüfung. Diesem Rückkopplungsverfahren liegt allerdings auch die Intention zugrunde, dass ein organisatorischer Entwicklungsprozess erreicht werden soll, der, in Anlehnung an das Konzept der *Lernenden Organisation* nach Argyris & Schön (2002), bei den Beteiligten Lerneffekte freisetzen soll.

² Bei der Inhaltsanalyse handelt es sich um eine sozialwissenschaftliche Methode zur Auswertung von Kommunikation, von Sprache, von Texten, usw. Das Ziel inhaltlicher Strukturierung ist nach Philipp Mayring (2007, S.89), „bestimmte Themen, Inhalte, Aspekte aus dem Material herauszufiltern und zusammenzufassen“.

3.3.1 Beschreibung der Teilnehmer an den Interviews

Im Zeitraum von Februar bis Juli 2007 wurden insgesamt 20 Personen befragt. Dabei handelte es sich zum einen um das Schulpersonal und zum anderen um die Projektträger. Zum Schulpersonal zählen sowohl die Lehrer und Erzieher, als auch die externen Personen mit Bildungsauftrag in der Ganztagschule (Religionslehrer, Ethiklehrer, Portugiesischlehrer). Da die Jean-Jaurès-Schule eine kleine Schule mit nur 3 „Cycles“ ist, wurde eine Vollerhebung durchgeführt. Auch mit dem Hausmeister, wurde ein Interview geführt. Außerdem wurden vier Projektverantwortliche befragt, davon zwei Personen aus dem Bildungsministerium und zwei Gemeindeverantwortliche der Stadt Esch/Alzette.

3.3.2 Zeitraum der Befragung

Die Befragung für die Vorstudie erfolgte hauptsächlich im Zeitraum von Februar bis Juli 2007. Hier wurden Daten gesammelt für die Entwicklung des Designs. Nach den Sommerferien, im September 2007, wurde bereits mit der zweiten Erhebungsphase begonnen und die Methoden eingesetzt, die in der Vorstudie entwickelt worden waren. Auf die Methoden und Zielgruppen soll an dieser Stelle nicht eingegangen werden, da diese ausführlich im Kapitel 5 vorgestellt werden. In diesen Bericht fließen somit auch bereits erste Ergebnisse aus der Befragung des Schulpersonals mittels der Tagebuchmethode³ mit ein, da diese Daten die prekäre Situation der Jean-Jaurès-Schule belegen.

³ Das Tagebuch hat in der Lehrer- und Praktikerforschung seinen Ursprung und wird eingesetzt für die systematische Erhebung der beruflichen Situation (Altrichter & Posch 2007, S.13).

Kernaussagen zur methodischen Vorgehensweise

- Begleitend zur Evaluation wurde eine Steuerungsgruppe gegründet die sich zusammensetzt aus Vertretern des Bildungsministeriums, der Gemeinde Esch/Alzette, dem Schulinspektor und den Evaluatoren der Universität Luxemburg.
- Die zentrale sozialwissenschaftliche Methode der Evaluation sind leitfadengeleitete Interviews mit allen Beteiligten und Betroffenen des Schulversuchs.
- Der Datenerhebungszeitraum für die Vorstudie erfolgt von Februar bis Juli 2007. Diese Daten bilden die Grundlage für das Design der Evaluation 2007/2008.
- Erste Ergebnisse aus der zweiten Erhebungsphase beim Schulpersonal ab September 2007 fließen auch in den Zwischenbericht mit ein (Grund ist der Prozesscharakter der Schule und somit der Evaluation).
- Die Ergebnisse aus der zweiten Erhebungsphase belegen, dass die Schulentwicklung als Gesamtkonzept von Personal-, Unterrichts-, und Organisationsentwicklung bereits in der Planung verankert wurde.

4. Empirische Ergebnisse

In diesem Kapitel wird die Jean-Jaurès-Schule beschrieben, wie sie sich zum Zeitpunkt der Datenerhebung von Februar bis Juli 2007 präsentierte. Da die Schule sich in einem Entwicklungsprozess befindet, kann in diesem Zwischenbericht nur ein Moment aus diesem dynamischen Kontinuum wiedergegeben werden.

Die Dokumentation dieses Entwicklungsprozesses ermöglicht es jedoch, das gesammelte Wissen und die Erfahrungen, sowohl dem Schulpersonal als auch den Projektträgern, der Reflexion zugänglich zu machen. Insbesondere im Rahmen der Einführung weiterer Ganztagschulen kann dann auf diese Erfahrung zurückgegriffen werden. Als Grundlage für die Beschreibung der Jean-Jaurès-Schule dienten die Gespräche mit den Projektverantwortlichen sowie mit dem Schulpersonal.

4.1 Kontextanalyse der Jean-Jaurès-Schule

4.1.1 Ursprung des Schulversuchs Ganztagschule: Der politische und soziale Kontext

Wie bereits zu Beginn des Berichtes dargestellt, entstand die Jean-Jaurès-Ganztagschule aus dem politischen Willen heraus, Schule und nachschulische Betreuung (in so genannten *maisons de relais*) miteinander zu vernetzen. Bildungs- und Betreuungsangebote sollten nicht länger nebeneinander, sondern miteinander funktionieren. Die ganztägige Betreuungsmöglichkeit soll zudem ein zusätzliches Angebot darstellen für Ein-Elternfamilien sowie Familien, in denen beide Elternteile berufstätig sind.

Interesse an diesem politischen Willen des Bildungsministeriums zeigte zum damaligen Zeitpunkt die Stadt Esch/Alzette. Nach Angaben der Gemeindeverantwortlichen ist in der Stadt Esch der Bedarf an ganztäglichen Betreuungsmöglichkeiten sehr hoch. Zum selben Zeitpunkt wurde auch das neue Schulgebäude in Viertel Uecht fertig gestellt, so dass die Idee, den Schulversuch in Esch zu starten, sich gewissermaßen anbot.

Auf politischer Ebene wurde der Entschluss gefasst, dass der *Service de Coordination, de la Recherche et de l'Innovation pédagogiques et technologiques* (SCRIPT), der innerhalb des Bildungsministeriums für Forschungsprojekte im Bildungsbereich zuständig ist, damit beauftragt wird, den Schulversuch zu begleiten und gemeinsam mit dem Schulpersonal zu realisieren⁴.

Der SCRIPT setzte damals ein Team zusammen, welches das Projekt ausarbeiten sollte. Nach Angaben des damaligen Projektbegleiters, wurde ein vorläufiges Schul- und Unterrichtskonzept ausgearbeitet, das anschließend vom Schulpersonal der Jean-Jaurès-Schule erweitert, verfeinert und

⁴ Das SCRIPT hat zwei Aufgabenbereiche innerhalb des Ministeriums: «*coordonner la recherche et l'innovation dans les différents domaines pédagogiques y compris celui de l'intégration des technologies de l'information et de la coordination*» et «*procéder à l'analyse et à l'évaluation continues des systèmes éducatifs*» (http://www.script.lu/home_wahl.phtml).

umgesetzt werden sollte. Der Schulversuch wurde zeitlich auf zwei Jahre begrenzt. Auf Landesebene ist die Jean-Jaurès-Schule die erste Ganztagschule im Grundschulbereich.

4.1.2 Zur geographischen Lage der Jean-Jaurès-Grundschule

Die Jean-Jaurès-Ganztagschule, die im Auftrag des SCRIPT (*Service de Coordination de la Recherche et de l'Innovation pédagogiques et technologiques*) evaluiert werden soll, befindet sich im Viertel Uecht der Stadt Esch/Alzette im Großherzogtum Luxemburg. Mit insgesamt 29.075 Einwohnern ist die Stadt Esch/Alzette nach der Hauptstadt Luxemburg, die bevölkerungsreichste Stadt der Südregion des Landes Luxemburg. Die Stadt Esch/Alzette ist in 16 Stadtviertel⁵ aufgeteilt, wobei die Viertel Uecht (18,7%), Brill (16%) und Al Esch (13,7%) zu den bevölkerungsreichsten Vierteln zählen. In diesen drei Vierteln lebt nach Boultingen & Heinen (2007, S. 8-9) fast die Hälfte der Escher Bevölkerung (48,4%).

Das Viertel Uecht ist das Viertel mit der höchsten Einwohnerzahl von den insgesamt 16 Vierteln der Stadt. In der Studie, die im Rahmen des Jugendkommunalplans der Stadt Esch durchgeführt wurde, wird außerdem auf die vergleichsmäßig hohe Anzahl an Kindern und Jugendlichen hingewiesen, nämlich 32%, bei einem durchschnittlichen Wert von 29% für die Stadt Esch/Alzette insgesamt⁶.

4.1.3 Die Architektur der Schule

Da das Gebäude für die Jean-Jaurès-Schule neu erbaut wurde, war es möglich, dass die Lehrer gemeinsam mit dem Architekten die Räumlichkeiten und die Inneneinrichtung der Schule planen konnten. Das Ganztagskonzept sollte, nach Aussagen der Lehrer, sich nicht nur im Tagesablauf sondern auch in den Räumen der Schule widerspiegeln. Dies verleiht nach Aussagen einiger Lehrer (Int. 4, S. 4), der Jean-Jaurès-Schule heute ihre Einzigartigkeit. Viel Holz, viel Licht und warme Farben charakterisieren das Gebäude von innen. Ein sehr geräumiger Schuleingang mit Sitzgelegenheiten soll, nach Angaben des Schulpersonals, ein Ort der Begegnung sein für die Eltern, die ihre Kinder zur Schule bringen und dort abholen. Der Turnsaal bietet Raum für sportliche Aktivitäten und zum Austoben. Die Bibliothek erlaubt es sich Zurückzuziehen, sei es zum Lesen oder einfach zum Ausruhen. Ganz besonders ist in dieser Schule, dass es in den Klassensälen keine Türen gibt und Räume lediglich durch Zwischenschränke voneinander getrennt sind. In der Schule befindet sich neben einer kleinen Küche ein Raum zum Spielen, sowie ein separater Computerraum. Trotz der recht schön und gut ausgestatteten Räumlichkeiten, verfügt die Jean-Jaurès-Schule allerdings weder über einen Speisesaal noch über eine Küche, in der das Essen für die Kinder frisch zubereitet werden könnte.

Das Gebäude der Jean-Jaurès-Schule war jedoch zu Schulbeginn 2006 noch nicht fertig gestellt. In den Interviews wurde berichtet, dass noch einige Türen, Steckdosen, Mülltonnen, Regale usw.

⁵ Nördlich befinden sich die Stadtviertel Raemerech, Sommet, Zaepert, Lankhelz, Lalleng. Südlich folgen die Stadtviertel Brouch, Fettmeth, Wobrecken, Dellhéischt und Uecht. Das Zentrum von Esch wird von den Vierteln Al Esch und Brill gebildet. Die Viertel Belval, Grenz, Park und Neiduerf sind nach Boultingen & Heinen (2007, S.8) die südlichen Ausläufer der Stadt.

⁶ N= 29075 Einwohner

fehlten. Dies behinderte nicht grundsätzlich das pädagogische Arbeiten, wirkte sich jedoch auch nicht gerade positiv auf die ohnehin schwierige Ausgangssituation aus.

Als unangenehm wurde vielmehr der fehlende Speisessaal und Küche empfunden, die nicht in der Ganztagschule mit eingeplant waren. Der Morgen- und Mittagstisch findet somit in Klassenräumen statt die ursprünglich für den *Cycle I* (Vorschule) gedacht waren. Das Essen wird bereits gegen 11:00 Uhr in der Schule angeliefert und während einer Stunde im Flur im Wasserbad warm gehalten. Da die Räume in der Ganztagschule offen sind, riecht es, so das Schulpersonal, ab 11:00 Uhr in dem ganzen Gebäude nach Essen. Im Zeitraum der Datenerhebung Februar bis Juli 2007, war vor allem die Essensgestaltung schwierig sowie die Qualität des Essens problematisch. Den Kindern und dem Personal schmeckte das Essen nicht. Im Gegensatz zum Personal, müssen die Kinder jeden Tag in der Schule essen. Dies führte dazu, dass einige Kinder das Essen verweigerten. Nach Angaben des Schulpersonals dauerte es Wochen, bis gemeinsam mit den Gemeindeverantwortlichen eine akzeptable Lösung für die Essensgestaltung gefunden werden konnte.

4.1.4 Aufnahmekriterien in die Schule

Die Jean-Jaurès-Schule ist die Regelschule für die Einwohner des Viertels Uecht. Nach Angaben der Gemeindeverantwortlichen, haben die Bewohner die im Einzugsgebiet der Schule wohnen Vorrecht auf einen Platz in der Schule. Zur Rekrutierung der Schüler haben die Gemeindeverantwortlichen zuerst alle Familien, die im engeren Umkreis der neuen Schule leben und Kinder in dem entsprechenden Alter haben, per Post über das Projekt Ganztagschule informiert. Zudem lud die Gemeinde die Familien des Viertels mit Kindern im Grundschulalter zu Informationsabenden ein, um den Interessenten das Prinzip einer Ganztagschule zu erklären. Daraufhin konnten die Kinder in der Schule angemeldet werden. Wurde die nötige Schülerzahl im engeren Umkreis der Schule nicht erreicht, so wurde der Umkreis des Einzugsgebietes ausgeweitet und diese Familien wieder per Post informiert und zu einem Informationsabend eingeladen. Nach diesem Verfahren ging man solange vor, bis die gewünschte Schülerzahl erreicht worden war.

Auch das zukünftige Schulpersonal, das zu diesem Zeitpunkt schon für die neue Schule rekrutiert war, nahm an einigen Informationsabenden für die Eltern teil. Dabei kannten sich oftmals bereits die Lehrer und die Eltern schon aus anderen Schulen, in denen die Lehrer zu dem Zeitpunkt noch arbeiteten. Parallel zu diesem Vorgehen, wurden aber auch noch Kinder aus anderen Vierteln der Gemeinde Esch eingeschult, bei denen Betreuer, Lehrpersonal oder Autoritäten es für sinnvoll hielten, dass die Kinder eine Ganztagsbetreuung genießen sollten. In diesem Sinne sollte die Ganztagschule auch besonders für Kinder aus problematischen sozialen Milieus, zur Chance werden.

Die Ganztagschule ist nicht gratis. Aufgrund der ganztägigen Versorgung (Frühstück, Mittagessen, Kleinigkeit zum Essen am Nachmittag) kostet die Schule 8 Euro pro Kind pro Tag. Den Eltern wird der Tagessatz zurückerstattet für die Zeit, während der ihr Kind nicht zur Schule kommen konnte.

Zu Schulbeginn hatte das Schulpersonal, laut Interviews, zunächst gegen sehr viel Skepsis gegenüber der neuen Schule anzugehen. Die Aufklärung der Eltern wurde von den Lehrern als sehr

schwierig eingeschätzt, da die wenigsten Eltern sich vorstellen konnten, was eine Ganztagschule genau ist. Viele Eltern begrüßten zwar das ganztägige Betreuungsangebot, hatten jedoch Schwierigkeiten zu verstehen wie Ganztagschule als System funktioniert. Die Ursache erster Missverständnisse wird bereits darin gesehen, dass die Informationskampagne vor der Eröffnung der Ganztagschule den tatsächlichen Bedarf an Informationen nicht abdecken konnte. Der französische Rundbrief welcher zur Information an die Familien im Umkreis der Schule verschickt wurde, wurde angesichts des hohen Anteiles an Familien mit Migrationshintergrund als zu schwierig eingeschätzt. Viel Aufklärungsarbeit erfolgte demzufolge in den Schulen und auf den Schulhöfen, in denen die zukünftigen Lehrer der Jean-Jaurès-Schule damals noch arbeiteten. Verständigungsschwierigkeiten erschweren in der Jean-Jaurès-Schule grundsätzlich die Elterngespräche. Ohne die Übersetzung des Portugiesischlehrers könnten nach Angaben einiger Lehrer, verschiedene Gespräche überhaupt nicht stattfinden.

Auch zu Schulbeginn, im September 2006, mussten die Lehrer sehr viel Aufklärungsarbeit leisten, da nicht nur das Prinzip Ganztagschule neu war, sondern auch die Unterrichtsgestaltung sowie das System, nach dem die Kinder bewertet werden. Dabei waren es besonders die Benotung in Form von Lernberichten die für die Eltern sehr schwer zu verstehen waren „*De Punktesystem ass natirlech nach ëmmer immens établiert an de Käpp*“ (Int. 1, S. 5). Zudem hatten sich zu Schulbeginn auch bereits falsche Informationen verbreitet die richtig gestellt werden mussten, wie zum Beispiel die Vorstellung, dass die Kinder aus der Jean-Jaurès-Schule nur berechtigten Zugang zum „*Neie Lycée*“ hätten, also der ersten Ganztagschule die auf gymnasialer Ebene in Luxemburg funktioniert.

4.1.5 Die Konzeptentwicklung der Jean-Jaurès-Schule

Als das zukünftige Lehrpersonal der Jean-Jaurès-Schule feststand, konnten die regelmäßigen Treffen zwischen Lehrern und Projektbegleiter des Ministeriums anlaufen. Obwohl die Lehrer noch bis zu den Sommerferien in einer anderen Schule in Esch/Alzette angestellt waren, traf sich das Team bereits regelmäßig ab Sommer 2006 gemeinsam mit dem damaligen⁷ Projektbegleiter des SCRIPT zur Konzeptentwicklung. Als Grundlage hierfür diente der erste Entwurf der vom Ministerium entwickelt worden war. Die Lehrer mussten bei der Ausarbeitung des Konzeptes den Vorgaben (Kapitel I) des Ministeriums Rechnung tragen. Das Schulentwicklungskonzept beschränkte sich von vorn herein auf die Unterrichtsentwicklung. Die Aspekte der Organisations- und Personalentwicklung, die zu den Kernelementen jeder Schulentwicklung zählen, wurden seit dem Moment der Planung des Schulversuches, nicht bedacht (vgl. Höhmann 2006; Buhren & Rolff 2002; Schnetzer 2006).

Aus dem Erzieherteam stand zum Zeitpunkt der Konzeptentwicklung, im Sommer 2006, nur die Person fest, die den Posten des Sozialpädagogen wahrnehmen sollte. Der Sozialpädagoge konnte ab diesem Zeitpunkt an den Treffen teilhaben und Ideen bei der Unterrichtsgestaltung

⁷ Die Unterscheidung zwischen dem *damaligen* Projektleiter und dem Projektleiter resultiert daher, dass die Person, die ab dem Zeitpunkt der Evaluation das Projekt begleitet nicht dieselbe Person ist, die die Projektidee mitentwickelt hatte.

mitentwickeln. Die anderen Erzieher hingegen, traten ihre neue Arbeitsstelle erst zum 15. September 2006 an. Für die Entwicklung eines Freizeitkonzeptes blieb dem unerfahrenen und jungen Erzieherteam keine Zeit mehr.

4.2 Strukturevaluation der Jean-Jaurès-Schule

In Anlehnung an das Modell zur Strukturierung der Vorgehensweise (Kapitel 2.3), ist dieses Kapitel nach den einzelnen Punkten: Zielsetzung, Personalrekrutierung, Personal und Schülerstruktur, Zusammensetzung des Schulpersonals, Ressourcen (personelle und materielle) und Organisationsstruktur (Bildungskonzept, Wochenplanung und der außerschulische Bildungsbereich) gegliedert. Zu jedem dieser Punkte werden im Folgenden die Ergebnisse aus den Gesprächen dargestellt.

4.2.1 Zielsetzung der Jean-Jaurès-Schule

Für die Jean-Jaurès-Schule kann man unterschiedliche Ziele identifizieren:

- 1) **Verbinden von Unterricht- und Freizeitstrukturen:** Zum einen ist die Jean-Jaurès-Schule eine Ganztagschule, mit dem Ziel Unterrichts- und Freizeitstrukturen miteinander zu verbinden und somit eine Ganztagsbetreuung mit Phasen der Konzentration und Entspannung der Kinder zu gewährleisten. Die Betreuung ist von 7:00 Uhr morgens bis abends um 18:00 Uhr durch ein multidisziplinäres Team gewährleistet. Außerdem wird auch eine Betreuung der Kinder während den Schulferien gewährleistet.
- 2) **Unterricht und erzieherisches Wirken basieren auf einem pädagogischen Konzept:** Zum anderen basiert das Unterrichten sowie das erzieherische Wirken an der Schule auf einem pädagogischen Konzept. Das Konzept wurde vom Lehrpersonal ausgearbeitet und ist für die Gestaltung des Unterrichts für alle Lehrpersonen verbindlich. Unterricht findet in der Jean-Jaurès-Schule in Cycles (Zyklen) statt, das heißt dass jeweils zwei Jahrgänge miteinander unterrichtet werden von jeweils drei Lehrern und einem Erzieher. Im Konzept festgeschrieben sind weiterhin die Zielsetzung des Unterrichts sowie die zeitliche Einteilung des Schulalltages. Die Schule geht bei den Unterrichtsmethoden neue Wege (Lernen in Projekten, gemischten Gruppen, Ateliers, Lernwerkstätten, Tutorat, Wochenplan, usw.) (siehe Konzept der Jean-Jaurès-Schule 2006). Lernen wird in der Schule als sozialer Prozess verstanden, d.h. Lernen miteinander und voneinander werden gefördert. Weiterhin wird ein besonderes Augenmerk auf die eigenständige Organisation des Lernens bei den Kindern gelegt.

Auf der Grundlage dieser doppelten Zielsetzung (Punkt 1 + 2), versteht sich die Jean Jaurès, als ein Ort, der mehr ist als „schulpädagogische Praxis“: die Schule versteht sich vielmehr als **Lebensraum** mit Arbeits-, Freizeit-, und Ruhepausen, wo Leben und Lernen miteinander verknüpft werden.

Die **persönliche Entfaltung** des Kindes (Förderung seiner Autonomie, Entfaltung sozialer, musikalischer, sportlicher⁸, künstlicher/kreativer Kompetenzen) steht neben dem schulischen Lernen im Zentrum der Zielsetzung der Ganztagschule (Konzept der Jean-Jaurès-Schule, 2006).

⁸ Jedes Kind muss außerdem mindestens einmal am Tag an einem Bewegungs- oder Sportangebot teilnehmen.

Neben dieser allgemeinen Zielsetzung soll gerade das vernetzte Lernen sowie die Rhythmisierung des Tages mehr Zeit und Handlungsspielraum für **individuelle Fördermöglichkeiten** schaffen und dadurch die **Chancengleichheit** der Schüler erhöhen. In einem vielfältigen Nachmittagsangebot, werden musikalische, künstlerische/kreativen Aktivitäten, die sich nach den Bedürfnissen und Interessen der Kinder richten, angeboten. *„Insofern ist es ein einheitliches Konzept aus gemeinsamen Werten und Regeln sowie einer kohärenten Verknüpfung von pädagogischer Praxis und Freizeitangebot, welches der Ganztagschule ihre Identität gibt“* (Konzept der Jean-Jaurès-Schule 2006, S. 5).

- 3) **Kooperation beim Schulpersonal, mit den Eltern und außerschulischen Partnern:** Des Weiteren wird in der Jean-Jaurès-Schule viel Wert auf enge und verbindliche Kooperation gelegt. Das Schulpersonal trägt die gemeinsame Verantwortung für die Schule und die Kinder, was sowohl die enge Zusammenarbeit auf Schulpersonalebene, aber auch auf der Ebene der Eltern mit sich zieht. Zudem besteht das Ziel der Schule darin, auch außerschulische Kooperationspartner am pädagogisch-organisatorischen Schulkonzept mitwirken zu lassen.

4.2.2 Die Personalrekrutierung

Die Ausschreibung von Lehrer- und Erzieherposten fand nicht zum gleichen Zeitpunkt statt. Nach Aussagen des damaligen Projektbegleiters sowie der Gemeindeverantwortlichen, hatte sich das Lehrpersonal relativ schnell innerhalb der Gemeinde gefunden. Ausschließlich Teams aus anderen Grundschulen in Esch/Alzette meldeten sich gemeinsam auf die Posten der Jean-Jaurès-Schule. Dabei handelte es sich in erster Linie um Lehrer, die sich schon seit längerer Zeit für neue Formen der Unterrichtsgestaltung entschieden hatten und teilweise schon über Jahre im Team arbeiteten. Da das Lehrerteam der Schule bereits im Sommer 2006 feststand, wurde das damalige Schulkonzept auch nur von den Lehrern ausgearbeitet. Die Lehrer verfügten zum einen über das nötige Know-How, sowie auch die nötige Zeit um ein Unterrichtskonzept zu entwickeln. In Anlehnung an die in Kapitel 2.1 beschriebenen Schulentwicklungsebenen in operative und strategische Ebene, entstand das Unterrichtskonzept der Jean-Jaurès-Schule auf der operativen Ebene. Von strategischer Seite wurde kein Leitbild, bzw. Soll-Erwartungen an den Schulversuch formuliert, von denen aus sowohl auf der Ebene des Unterrichtes wie auf der Ebene der Freizeit eigenständige pädagogische Konzepte hätten entstehen könnten. Die Rekrutierung der Erzieher erfolgte erst viel später, teilweise erst zum Schulstart im September 2006. Inwiefern diese späte Rekrutierung der Erzieher der gesamten Schulorganisation zum Verhängnis wurde, wird in dem Kapitel 4.5 nochmals ausführlich dargestellt. Nach Angaben der Projektverantwortlichen, gestaltete es sich als relativ schwierig, geeignetes und erfahrenes Erzieherpersonal für die Ganztagschule zu finden. Wichtiges Auswahlkriterium waren für den damaligen Projektleiter des Ministeriums gute Sprachkenntnisse, da die Erzieher im schulischen Kontext tätig waren. Die Erzieher mussten sich alle einem Sprachtest unterziehen. Zudem wurde auf eine mehr oder weniger gleiche Vertretung beider Geschlechter im Schulpersonal geachtet.

Die Einstellungsgespräche wurden von den Verantwortlichen der Gemeinde Esch/Alzette durchgeführt. In den Einstellungsgesprächen im September 2006 war außerdem immer eine Lehrkraft für die Auswahl des Erziehers mit dabei. Dies war insofern wichtig, da vor allem die Lehrkraft Vorstellungen darüber hatte, welche Kompetenzen erforderlich sind und wer von seiner Persönlichkeitsstruktur her in das Team passen könnte.

4.2.3 Personal- und Schülerstruktur fürs Schuljahr 2006/2007

Im Schuljahr 2006/2007 setzte sich das gesamte Schulpersonal wie folgt zusammen:

- 8 Lehrer
- 4 Erzieher
- 1 Sozialpädagogen
- 2 Religionslehrer
- 3 Ethiklehrer
- 1 Portugiesischlehrer

Im Schuljahr 2006/2007 besuchten **90 Schüler** die Ganztagschule. Die genaue Anzahl der Schüler pro Zyklus ist in der folgenden Tabelle nachzulesen.

Schaubild 5:

Anzahl der Schüler pro Zyklus für Schuljahr 2006/2007

Schulzyklus	Gesamtzahl an Schüler pro Zyklus	Aufgliederung der Schüler nach Zyklen
Zyklus II (Untergrad)	36	1e: 20 Schüler
		2e: 16 Schüler
Zyklus III (Mittelgrad)	36	3e: 19 Schüler
		4e: 17 Schüler
Zyklus IV (Obergrad)	18	5e: 17 Schüler
		6e: 1 Schüler

Quelle: Personal Jean-Jaurès-Schule, April 2007

In der Jean-Jaurès-Schule gibt es im Schuljahr 2006/2007 weder Vorstufe (Zyklus I = erstes und zweites Spielschuljahr) noch ein sechstes Schuljahr⁹. Ein Zyklus I besteht derzeit noch nicht, da, so das Schulpersonal, keine Räume in der Schule mehr frei sind. Da die Jean-Jaurès-Schule weder über eine Kantine noch einem Speisesaal verfügt, müssen die beiden freistehenden Räume (welche ursprünglich für den Zyklus I vorgesehen waren) zum Essen benutzt werden.

Auf das sechste Schuljahr wurde bei der Eröffnung der Schule bewusst verzichtet. Dies aus zwei Gründen: einerseits sollten die Sechstklässer nicht vor der Orientierung in die weiterführenden Schulen aus ihrem gewohnten Schulsystem, das sie fünf Jahre durchlaufen haben, herausgenommen werden. Andererseits sollte auch das Schulpersonal zunächst von der Orientierungsarbeit entlastet werden, damit sie über etwas mehr an Zeit verfügen um den

⁹ Obwohl es in der Jean-Jaurès-Schule kein sechstes Schuljahr gibt, kann man in der Tabelle nachlesen, dass dennoch ein Sechstklässler in der Schule unterrichtet wird.

Schulversuch vorzubereiten und umzusetzen. Einem Lehrer aus dem Zyklus IV wurde neben Lehrauftrag die Aufgabe der Koordination bei der Entwicklung des Schulversuches zuerteilt. Außerdem wurde diese Person zum Ansprechpartner der Gemeindeverantwortlichen und des Bildungsministeriums während der Laufzeit des Schulversuchs.

4.2.4 Zusammensetzung des Schulpersonals

Das Schulpersonal der Jean-Jaurès-Schule setzt sich zusammen aus Lehrern und Erziehern bzw. einem Sozialpädagogen.

Dabei handelt es sich im Schuljahr 2006/2007 um acht Lehrer (6 Frauen und 2 Männer), vier Erzieher und einem Sozialpädagogen (2 Frauen und 3 Männer). Die Aufteilung des Personals in den einzelnen *Cycles* ist in der folgenden Tabelle nachzulesen.

Schaubild 6:

Aufteilung des Schulpersonals pro Zyklus - Schuljahr 2006/2007

Schulzykeln	Schulpersonal	
Zyklus II (Untergrad)	36 Kinder	3 Lehrer
		1 Erzieher
Zyklus III (Mittelgrad)	36 Kinder	3 Lehrer
		1 Sozialpädagoge
Zyklus IV (Obergrad)	18 Kinder	2 Lehrer*
		1 Erzieher

Quelle: Personal Jean-Jaurès-Schule, April 2007

* Ein Lehrer ist zuständig für die Koordination des Schulpersonals sowie Kontaktperson für die Projektverantwortlichen (1 Posten ist geteilt in 1/2 Unterricht und 1/2 Koordination)

Innerhalb eines *Cycles* arbeiten jeweils 3 Lehrer und 1 Erzieher/Sozialpädagoge. Eine Ausnahme bildet der *Cycle* IV, wo der Unterricht durch zwei Lehrer und einen Erzieher bei nur 18 Kindern gewährleistet wird. Der Lehrer mit der meisten Berufserfahrung wurde zum Koordinator des Schulteams ernannt. Diese Person sollte den Schulalltag zunächst koordinieren und Ansprechpartner für die Projektverantwortlichen im Schulteam sein.

Zwei Erzieher besetzten im Schuljahr 2006/2007 Halbtagsstellen und verstärkten das Team immer ab Mittag.

4.2.5 Berufserfahrung des Schulpersonals

Die Lehrer an der Jean-Jaurès-Schule können alle auf eine ganze Reihe von Erfahrungen im Beruf und im Teamteaching zurückgreifen. Unter ihnen gibt es keine Berufsanfänger: 6 Lehrer verfügen über minimum 10 Jahre, 3 andere Lehrer über minimum 6 Jahre Berufserfahrung: „*mir bréngé vill mat, wat mir net hei entwéckelt hunn an dofir fënns de dat hei lo net an Dokumenter*“ (Int. 5, S. 8). Zudem verfügen fast alle Lehrer der Jean-Jaurès-Schule über Zusatzausbildungen und

Weiterbildungen. Außerdem kannten alle Lehrer sich bereits vor dem Schulversuch. Die meisten von ihnen arbeiteten sogar in der gleichen Schule oder in der gleichen Klasse.

Nur 2 Lehrer verfügten im Schuljahr 2006/2007 über keine Teamerfahrung.

Die Erzieher und der Sozialpädagoge verfügten im Schuljahr 2006/2007 über keine bzw. maximal 2 Jahre Berufserfahrung. Das Erzieherteam lernte sich erst vor Ort zum Schulbeginn kennen.

Nur ein Erzieher verfügte über eine einjährige Berufserfahrung im Grundschulbereich. Im Gegensatz zu den Lehrern hatten die Erzieher somit weder die Gelegenheit sich in das Unterrichtskonzept einzuarbeiten bzw. es mitzuentwickeln, noch konnten sie auf Erfahrungen zurückgreifen. Außerdem verfügte keiner der Erzieher zum Zeitpunkt der Datenerhebung über Zusatzausbildungen.

4.2.6 Die Motivation und das Engagement des Schulpersonals

Wichtige Ressourcen auf die das Schulpersonal zurückgreift sind nicht nur die Berufserfahrungen, die die Lehrer mitbringen, sondern vor allem die Motivation und das Engagement des gesamten Personals mit dem Ziel den Schulversuch umzusetzen, und die Ganztagschule erfolgreich zu realisieren. Die hohe Motivation und die Bereitschaft viele Überstunden zu leisten, damit der Schulversuch zum Erfolg wird, hat das Team zusammengeschweißt.

Das anfängliche starke „Wir-Gefühl“ sowie die Identifikation mit dem Schulversuch führten dazu, dass die Kooperation und die gegenseitige Unterstützung im Zeitraum Februar bis Juli 2007 groß waren. Die Lehrer unterstützten zum Zeitpunkt der Datenerhebung die Erzieher, denen es an Erfahrungen fehlte. Nach Angaben der Lehrer erfordert die Ganztagschule sehr viel persönlichen Einsatz, der weit über die 23 Stunden Unterricht hinausgeht. So meinte eine interviewte Person *„d’Schoul ass dat einfachst, all de Rescht ass dat schwéierst“* (Int. 5, S. 1). Das Engagement des Schulpersonals wurde außerdem zum Datenerhebungszeitpunkt von den Projektverantwortlichen hervorgehoben, sowohl von der Gemeinde als auch besonders vom Bildungsministerium.

Zudem ist die Teamfähigkeit des Personals Grundvoraussetzung für das Arbeiten in der Ganztagschule. In einem Interview wurde zum Beispiel berichtet, dass das Teamteaching sehr wohl eine größere Umstellung im Lehrerberuf erforderlich macht: *„Et ass schwéier sech ëmzestellen, ech mengen wann s du während 10 Joer dir selwer Froen gestallt hues, selwer d’Äntwert ginn hues, dann e beemol an eng Equipp eranzekommen, wou s de beemol déi Saachen, wou s du ëmmer fir richtig gehalen hues, rëm a Fro ze stellen, dat ass net ëmmer einfach“* (Int. 1, S. 23). Der ständige Ideenaustausch und die gegenseitige Motivation sind dabei die beiden Merkmale die vom Schulpersonal als besonders wertvoll im Team dargestellt wurden.

Die anfängliche Begeisterung bei der Umsetzung des Schulversuches bekommt allerdings erste Risse, als sich besonders die Freizeitgestaltung in der Ganztagschule als chaotisch herausstellt. Unterschiedliche pädagogische Vorstellungen und Ziele innerhalb des Erzieherpersonals führen zu Spannungen zwischen dem Personal und teilweise zu einer chaotischen Betreuung der Kinder.

Bereits im Zeitraum Februar bis Juli sind erste Auswirkungen eines fehlenden außerschulischen Bildungskonzeptes und einer fehlenden Personalleitung erkennbar.

4.2.7 Materielle Ressourcen

Nach Angaben des Schulpersonals ist die Jean-Jaurès-Schule an Material zum Spielen und Arbeiten gut ausgestattet. Dagegen wurde der Bedarf an Alltagsgegenständen zu Beginn des Schulversuches unterschätzt, wie zum Beispiel die Anzahl an notwendigen Gläsern für Kinder die 3mal täglich in der Schule essen, oder die Notwendigkeit von Seifenspendern und Toilettenbürsten auf den Toiletten. Bedauert wurde in diesem Zusammenhang immer wieder die schwierige Erreichbarkeit der Gemeindeverantwortlichen, die die Bestellung der Gegenstände genehmigen muss.

4.2.8 Die Zeiteinteilung der Schule

Die Zeiteinteilung der Jean-Jaurès-Schule ist nach einem bestimmten Rhythmus gestaltet und bietet „Phasen der Konzentration und Entspannung, der Aktivität und der Ruhe“ um auf diese Art und Weise „eine stressfreie Schule, ein Lernen ohne zeitlichen Druck zu begünstigen“ (Konzept der Jean-Jaurès-Schule 2006, S. 1).

Schaubild 7:

Zeiteinteilung 2006/2007

Uhrzeit	Lern- und Ruhephasen
7:00 – 8:00	Empfang
8:00 – 9:40	Erste Lernphase
9:44 – 10:15	Pause
10:15 – 11:55	Zweite Lernphase
11:55 – 13:30	Mittagessen Gruppe 1: 12:00 – 12:45 Gruppe 2: 12:45 – 13:30
13:30 – 13:50	Pause
13:50 – 15:30	Dritte Lernphase
15:30 – 18:00	Freizeitangebot/ Freizeitbetreuung

Quelle: Konzept der Jean-Jaurès-Schule 2006

Der Schultag ist in drei Lernphasen von je 100 Minuten gegliedert. Die Pausen sind länger, so dass die Kinder nicht nur ein Thema abschließen sondern gleichzeitig besser entspannen können. Nach der obligatorischen Präsenzzeit von 8:00 bis 15:30 Uhr wird den Kindern die bleiben ein Freizeitangebot vorgeschlagen¹⁰.

¹⁰ Quelle Konzept der Jean-Jaurès-Schule vom 30. Mai 2006.

4.2.9 Das Bildungskonzept der Ganztagschule

Das schulische Lernen richtet sich nach den Zielen des Unterrichtsplans (*plan d'études*) und die für jeden Lernzyklus festgelegten Kompetenzen. Die Grundprinzipien der Unterrichtsgestaltung sind im Konzept festgeschrieben und somit in der Jean-Jaurès-Schule alle identisch. Diese allgemeinen Grundprinzipien die dem Unterricht zugrunde gelegt sind, werden in diesem Kapitel dargestellt. Nach Aussagen der interviewten Lehrer wird in der Jean-Jaurès-Schule das Ziel verfolgt, dass die Kinder so viel wie möglich selbstständig arbeiten und es so wenig wie möglich Frontalunterricht geben soll. Die Kinder sollen miteinander und voneinander in heterogenen Gruppen lernen. Ziel ist dabei nicht nur die Förderung kognitiver, sondern gleichzeitig der sozialen Kompetenzen (Int. 4, S. 15). Im binnendifferenzierten Unterricht wird der Lernstoff dem individuellen Leistungsniveau eines Kindes angepasst. Dadurch können nach Angaben der Lehrer, alle Kinder optimal gefördert werden.

Das Bildungskonzept sieht weiterhin vor, dass verschiedene Aufgaben oder Dokumente, die den Lernprozess der Kinder besonders gut dokumentieren, im Portfolio festgehalten werden. Das Portfolio ist eine Zusammensetzung von Dokumenten die den Lernprozess eines jeden Kindes dokumentieren. Portfolios dienen dazu, Lernprozesse systematisch zu erfassen um somit der Reflexivität zugänglich zu machen. Das Portfolio System ist somit ein Instrument zur besseren Steuerung des Lernens.

Die Aufteilung nach Cycles und das Arbeiten in unterschiedlichen Lernarrangements

Im *Cycles* arbeiten jeweils drei Lehrer und ein Erzieher mit 36 Schülern. Jeder *Cycle* verfügt über zwei nebeneinander liegende Räume wo der Unterricht stattfindet. Innerhalb der Lernzyklen gibt es bestimmte Lernarrangements, die in jedem Zyklus zu finden sind: bestimmte Zeitabschnitte werden durch Lernen in Projekten gestaltet, fächerübergreifend mit Schwerpunkten in Wissenschaft, Natur, Mathematik oder Sprachen. Andere Lernarrangements sind Kleingruppenarbeit und individualisiertes Lernen in Form von Wochenplan und Tutoraten (Konzept der Jean-Jaurès-Grundschule 2006, S. 2). Laut dem Konzept der Jean-Jaurès-Ganztagschule (2006, S. 2) erfolgt der Übergang in den nächsten Zyklus nach Erreichen der Kompetenzen die vom Bildungsministerium in dem Dokument „*socles de compétences*“ vorgeschrieben sind.

Obwohl nach *Cycle* und nicht mehr nach Klassen gearbeitet wird, bleibt die punktuelle Aufteilung der Schüler, so die Aussagen der Lehrer, nach Klassen manchmal unumgänglich. Als Beispiel wurde die Einführung in die französische Sprache genannt. Hier können zum Beispiel die Anforderungen von Klasse zu Klasse sehr unterschiedlich sein. Der Vorteil der *Cycle* liegt dann jedoch wiederum darin, dass besonders französischsprachige Kinder, die die Sprache bereits gut mündlich beherrschen, bei den Übungen im Sprech- und Leseunterricht mit den älteren Schülern des *Cycle* zusammenarbeiten können. In diesem Sinne werden gerade diese Kinder durch die Arbeit in *Cycles* nicht unterfordert.

Teamarbeit von drei Lehrern und einem Erzieher in einem *Cycle* hat gleich mehrere Vorteile: innerhalb des *Cycle* können die Kinder in vier kleine Arbeitsgruppen aufgeteilt werden. Zum einen

kann dadurch individueller auf die einzelnen Kinder eingegangen werden, indem nochmals mit jenen Kindern gearbeitet werden kann, die einen bestimmten Unterrichtsstoff zum Beispiel noch nicht so gut beherrschen (Int. 1, S. 2). Im Umkehrschluss können jedoch auch die stärkeren Schüler besser gefördert werden, da der Unterrichtsstoff auch diesen Schülern besser angepasst werden kann.

Das Funktionieren in *Cyclen* hat weiterhin den Vorteil, dass zum Beispiel ein schwächerer Schüler, den *Cycle* anstatt in zwei, in drei Jahren durchlaufen kann. Anstatt dass es zum Beispiel den gesamten Schulstoff wiederholen muss, kann das Kind im folgenden Schuljahr bei dem Unterrichtsstoff einsteigen, wo es im vorherigen Schuljahr aufgehört hat.

Die Aufgliederung in Tutoratsgruppen

Die Kinder eines *Cycles* sind jeweils während einer begrenzten Stundenzahl pro Woche in drei Lerngruppen (oder „*Tutorat*“ genannt) eingeteilt. Da prinzipiell drei Lehrer in einer Klasse arbeiten (außer im *Cycle* IV), ist jeder Lehrer „Tutor“ einer Gruppe von 12 Schülern während eines gesamten Schuljahres. Dies bringt mit sich, dass den Tutor gleich mehrere Aufgaben erwarten:

- der Tutor evaluiert jeweils nur die 12 Kinder aus seiner Gruppe
- bei Auffälligkeiten des Kindes, ist nur dieser berechtigt, weitere Wege einzuleiten (z.B. ein Gespräch mit den Eltern initiieren, einen Sozialarbeiter hinzuziehen; spezielle Fördermaßnahmen einleiten nach Absprache mit den Eltern, usw.)
- der Tutor ist über das gesamte Schuljahr der Ansprechpartner für die Eltern dieser 12 Kinder.

Die Schüler sind innerhalb der Tutoratsgruppen vermischt, d.h., die Arbeitsgruppen sind heterogen bezüglich des Alters und des Klassenniveaus der Kinder. Die Kinder mit unterschiedlichem Leistungsniveau (starke, durchschnittliche und schwache Schüler) arbeiten zusammen.

Die Vermischung der Kinder fördert, nach Aussagen der Lehrer, sowohl soziale wie auch kognitive Kompetenzen. Innerhalb der Tutoratsgruppen arbeiten die Kinder die Wochenaufgaben aus den verschiedenen Fächern ab. Diese Wochenaufgaben werden wöchentlich von den Lehrern zusammengesetzt und enthalten Aufgaben aus den jeweiligen Unterrichtsfächern. Die Reihenfolge in der die Aufgaben gelöst werden, ist unwichtig. Die Anzahl der Aufgaben sowie der Schwierigkeitsgrad werden dem individuellen Rhythmus und den Fähigkeiten des Kindes angepasst. Starke wie auch schwache Schüler können auf diese Weise gefördert werden, langsamen und schnellen Arbeitsrhythmen kann auf diese Art und Weise Rechnung getragen werden. Die Wochenplanaufgaben ermöglichen also einen binnendifferenzierten Unterricht. Die Wochenplanaufgaben sollen innerhalb einer Woche abgeschlossen sein.

Fächerübergreifender Unterricht

Der Unterricht ist fächerübergreifend organisiert, dies bedeutet, dass gleiche Themen in unterschiedlichen Fächern unter anderen Perspektiven behandelt werden. Wird zum Beispiel im Deutschunterricht ein Text über eine Familie gelesen wo ein neues Familienmitglied dazu kommt, dann wird im „*éveil aux sciences*“ Unterricht über die Entstehung eines Kindes gesprochen, usw. Das Erkennen von Zusammenhängen von Themen zwischen den unterschiedlichen

Unterrichtsfächern ist dem Lehrpersonal sehr wichtig. Kinder sollen dazu bewegt werden, sich mit Themen auseinanderzusetzen, Interessen zu entwickeln und nicht einfach „von der Tafel abzuschreiben“ und Themen „über sich ergehen zu lassen“ (Int. 6, S. 7-8). Nach Aussagen der Lehrer soll das Interesse auch besonders dadurch geweckt werden, dass die Kinder eigene Themen in den Unterricht mit einbringen können, so dass auch gerade die Aspekte des Themas behandelt werden, für die sich einige Kinder, bzw. die ganze Klasse interessiert.

Des Weiteren werden die Kinder dazu ermutigt und unterstützt eigene Recherchen in Dokumenten, Büchern oder Internet vorzunehmen. Das Schulpersonal legt sehr viel Wert darauf, dass die Kinder autonom arbeiten und sich mit Themen auseinandersetzen.

Die Ateliers

Zweimal wöchentlich, und zwar mittwochs und freitags von 14:00 bis 15:30 werden *Ateliers* in der Schule angeboten. Die Kinder dürfen ein Atelier ihrer Wahl besuchen und müssen sich hierfür einschreiben. In den Ateliers werden unterschiedliche Themenbereiche abgedeckt in denen Aktivitäten im kreativen, sportlichen wie auch musikalischen Bereich angeboten werden. Im Zeitraum der Datenerhebung wurden ein Zeitungsatelier wie auch ein Medien-, Koch-, Back-, Holz-, Zirkus-, Akrobatik-, Theater-, Kunst- und Sportatelier angeboten. Die Ateliers werden jeweils über ein paar Wochen, bzw. Monaten angeboten (mehrheitlich von Trimester zu Trimester). Einige Ateliers, wie zum Beispiel das Zeitungsatelier, werden über längere Zeiträume angeboten, da die Ausarbeitung und Fertigstellung einer Zeitung gemeinsam mit Kindern mehr Zeit erfordert, als zum Beispiel ein Kochatelier.

Das Besondere der Ateliers besteht darin, dass alle Kinder aus den drei *Cycles* in den Ateliers gemischt sind. Eine Person aus dem Schulpersonal, Lehrer oder Erzieher, ist verantwortlich für jeweils ein Atelier. Diese Vermischung von Schülern wie auch des Schulpersonals bringt nach Aussagen der Lehrer mehrere Vorteile mit sich: Erwähnt wurde immer wieder in den Interviews, dass die Ateliers dazu beitragen, dass „jeder jeden kennt“. Im Gegensatz zu den Erziehern, die durch die Ganztagsbetreuung alle Schüler kennen lernen, erhalten besonders die Lehrer die Möglichkeit die Kinder aus anderen *Cyclen* kennen zu lernen. Auch die Kinder lernen auf diese Art und Weise alle Lehrer kennen, was nach Aussagen des Schulpersonals für die Kinder eine vertraute Atmosphäre in der Schule schafft. Kinder und Lehrer kennen sich dadurch bereits, bevor das Kind von einem *Cycle* in den nächsten wechselt.

In den Ateliers, ähnlich wie in den Tutoratsgruppen, sollen, nach Aussagen des Schulpersonals, sowohl soziale wie auch kognitive Kompetenzen gefördert werden. Die Kinder können in den Ateliers Aufgaben und Arbeiten bewältigen die ihrem Leistungsniveau angepasst sind aber auch neue Herausforderungen annehmen oder Neues ausprobieren, wo die älteren Schüler unterstützend den jüngeren Kinder zur Hand gehen können. Die Kinder lernen auf diese Art und Weise gemeinsam zu lernen und verantwortungsvoll miteinander umzugehen. Das Schulpersonal ist immer aufgefordert die Ateliers so vorbereiten, dass alle Kinder hinzulernen, und weder über- noch unterfordert werden.

Einbindung der Erzieher in den Unterricht

Die Erzieher haben im Unterricht in erster Linie eine begleitende und unterstützende Funktion. Daher sind ihre Aufgaben im Unterricht auch eher punktuell. Die Erzieher sind nach Aussagen der Lehrer eine wichtige Hilfskraft im Unterricht. Sie bekommen Anleitungen von den Lehrern, wo sie helfen können. Grundsätzlich sind die Erzieher meistens ab 10:00 Uhr in den Klassen tätig und helfen den Lehrern während des *Tutorats*.

Ab dem Mittelgrad (*Cycle III*) und dem Obergrad (*Cycle IV*) ist die Einbindung der Erzieher in die Klasse, so die Lehrer, umso wichtiger, da die Erzieher auch für die Hausaufgabenbetreuung zuständig sind. Dabei ist es wichtig, dass die Erzieher sowohl den Unterrichtsstoff kennen als auch wissen wie sie den Schülern den Unterrichtsstoff erklären können. Im Untergrad gibt es noch keine Hausaufgaben, im Mittelgrad einmal wöchentlich und im Obergrad täglich.

Gestaltung der Evaluation des Unterrichts

Im Untergrad der Jean-Jaurès-Schule werden keine Zensuren geschrieben. Bewertet wird auf der Grundlage des Portfoliosystems sowie dem *bilan trimestriel*. Der Bilan (Bilanz) ist ein Dokument in dem jedes Unterrichtsfach schriftlich bewertet wird. Es werden somit keine Noten vergeben sondern der Lehrer beschreibt die Leistungen des Kindes in dem jeweiligen Fach. Ähnliches gilt für die Prüfungen. Auch hier werden keine Noten vergeben, sondern Gesichter mit lachendem oder weinendem oder einfach mit einem geraden Mundwinkel vergeben. Dieses Bewertungssystem hat, nach Angaben der Lehrer, den Vorteil, dass die Kinder keine Prüfungsangst entwickeln: „*t ass manner Drock fir d’Kanner. Si gi méi relax un esou eng Prüfung erun*“ (Int. 2, S. 4).

Im Mittelgrad und Obergrad werden sowohl Zensuren als auch Lernberichte geschrieben. Dies aus dem Grund, weil auf nationaler Ebene noch kein Beschluss vorliegt, dass in den weiterführenden Schulen keine Zensuren mehr verlangt werden. Zudem verfügen diese Kinder bereits über Zensuren aus den Schulen, die sie vorher besucht haben. Bei der Bewertung der Schüler fließt außerdem die Beurteilung des Erziehers mit ein. Die Erzieher geben ein Urteil darüber ab, wie sich die Kinder generell während der unterrichtsfreien Zeit benehmen.

Am Ende jedes Trimesters findet in jedem *Cycle* ein Elterngespräch statt, in dem die Bewertung des Lehrers durchdiskutiert wird. Hier erfahren die Eltern nochmals im Gespräch, wo die Stärken und Schwächen ihres Kindes sind und wie sie ihr Kind in seinem Lernprozess unterstützen können. Das Kind besitzt das Recht, an diesem Gespräch teilzunehmen.

Die Lehrer achten weiterhin während des gesamten Schuljahres darauf, dass die Kinder sowohl ihre Stärken als auch ihre Schwächen kennen. Dies ist nach Angaben der Lehrer besonders wichtig für leistungsschwächere Kinder, damit diese auch selbst ihre Stärken erkennen und keinen Schulfrust entwickeln. Weiterhin werden nicht alle Kinder unbedingt zum gleichen Zeitpunkt geprüft. Das Kind hat die Möglichkeit den Test dann zu machen wenn es dazu bereit ist, bzw. wenn der Lehrer der Meinung ist, dass das Kind dazu bereit ist. Schwächere Kinder bekommen die Möglichkeit auch vom Schwierigkeitsgrad her einfachere Prüfungen zu schreiben.

Innerhalb der Tutoratsgruppen geht der Lehrer zum Beispiel die Prüfung, nachdem sie bewertet wurde, nochmals mit den Schülern durch, um dem Kind zu zeigen was es gut gelöst hat und wo weiterhin die Schwierigkeiten des Schülers liegen. Das Kind erhält die Möglichkeit nochmals die

Stellen zu üben, die es in der Prüfung nicht gut beherrschte. Die Prüfung erhält danach einen Vermerk, dass das Kind „*après remédiation*“ die Übung verstanden hat.

4.2.10 Die Wochenplanung in der Jean-Jaurès-Schule

Unterricht in der Ganztagschule erfordert vom Schulpersonal sowohl eine sorgfältige Planung, als auch sorgfältige Abstimmungen und verbindliche Absprachen im Team.

Die *Concertation* der Lehrer und die *Concertation* der Erzieher

Die Organisation der Schule erfolgt in getrennten, verbindlich festgelegten Sitzungen zwischen den Erziehern und zwischen den Lehrern. Jede *Concertation* (der Erzieher einerseits und der Lehrer andererseits) findet einmal wöchentlich statt und dauert jeweils 1 ½ Stunden. Da in der Schule eine ständige Betreuung der Kinder erforderlich ist, treffen sich die Lehrer dann, wenn die Kinder mit den Erziehern zu Mittag essen; die Erzieher treffen sich hingegen wenn die Schüler im Unterricht sind und keine Gruppenarbeiten vorgesehen sind, wo die Unterstützung der Erzieher erforderlich ist. Zum Zeitpunkt der Datenerhebung trafen sich die Erzieher jeweils montags morgens von 10:00-12:00 Uhr und die Lehrer jeweils mittwochs von 12:30- 14:00 Uhr.

Die Zielsetzung der *Concertations* der Lehrer sowie der Erzieher ist doppelt: zum einen geht es darum, dass das gesamte Schulpersonal über die allgemeinen Richtlinien der Schule informiert ist und ein Austausch, bzw. eine Diskussion hierüber stattfinden kann. Zum anderen wird hier im Schulalltag Raum geschaffen, damit die Lehrer *Cycle*-übergreifende Themen besprechen können, wie zum Beispiel die grundlegende Gestaltung der Portfolios. Die Erzieher planen die Angebote im Freizeitbereich nach 16:00 Uhr und stimmen diese aufeinander ab.

Außerdem werden wichtige aktuelle Themen diskutiert: Zum Datenerhebungszeitpunkt war es vor allem die Diskussion über die Qualität des Essens das in die Schule angeliefert wird und das viele Kinder nicht mögen. Weitere Themen waren das anstehende Schulfest, das vorbereitet werden musste, usw.

Die Themen die in der *Concertation* besprochen werden, werden bereits im Vorfeld festgelegt. Die Tagesordnung wird vor jeder Sitzung einmal kurz vorgestellt und verabschiedet. Sollen weitere Themen besprochen werden, so werden diese in die Tagesordnung mit aufgenommen, bzw. vertagt auf die kommende Woche. Die Themen werden ihrer Dringlichkeit nach abgearbeitet.

Jede Sitzung wird protokolliert und sowohl an die Erzieher als auch an die Lehrer per Mail verschickt. Auf diese Art und Weise soll das gesamte Schulpersonal über die Themen die diskutiert wurden und über Entscheidungen die getroffen wurden, informiert werden. Nach diesem Prinzip wurde zum Evaluationszeitpunkt versucht, die Kommunikationsstrukturen zu optimieren da es dem Schulpersonal an Zeit fehlt um gemeinsame Sitzungen zu organisieren. Das Protokoll sollte immer freitags verschickt werden, damit das gesamte Schulpersonal montags informiert sei. Allerdings klappte der Austausch unter dem Personal nicht so gut wie geplant. Auf die Kooperationsschwierigkeiten wird nochmals im Kapitel „Erfahrungen und Erkenntnisse bei der Umsetzung des Schulversuchs“ (Kapitel 4.5) eingegangen.

Neben diesen beiden Formen der *Concertation* wo sich jeweils alle Erzieher und alle Lehrer treffen, finden noch eine dritte Form der *Concertation* statt, nämlich die *Concertation* zur Planung des Unterrichts.

Concertation zur Planung des Unterrichts: Jedes Team eines *Cycle* trifft sich einmal wöchentlich um den Unterricht für die Woche zu planen und die Aufgaben des Wochenplans festzulegen: „*Do gëtt d'Woch geplangt, an do gëtt d'Schoul geplangt, an do gëtt iwwert d'Kanner geschwat, eventuell och iwwert d'Ëmsetzung, den Alldag, dee gëtt do gemaach*“ (Int. 5, S. 5). Die *Concertation* findet dann statt, wenn die Schüler des *Cycle* im Religions-, respektiv Moral- und Werteunterricht sind, weil zu diesem Zeitpunkt sowohl die Lehrer als auch die Erzieher „frei gestellt“ sind. Die Erzieher nehmen auch an den Unterrichtsvorbereitungen teil, damit sie das Programm der Woche kennen und wissen, wo ihre Hilfe im Unterricht benötigt wird.

Die *Concertation* findet für jeden Zyklus an einem anderen Tag, respektiv zu einem anderen Zeitpunkt statt. Zum Zeitpunkt der Datenerhebung waren die *Concertations* folgendermaßen festgelegt:

Cycle II traf sich jeweils donnerstags von 8:00-10:00 Uhr

Cycle III traf sich freitags von 8:00-10:00 Uhr

Cycle IV traf sich freitags von 10:00-12:00 Uhr

Nach Angaben der interviewten Personen stellen die *Concertations* wo der Unterricht geplant wird, den wichtigsten Moment in der Woche dar. Damit die Kinder relativ autonom arbeiten und lernen können, muss nach Angaben des Schulpersonals, der Unterricht umso besser vorbereitet sein und der Unterrichtsstoff dem Leistungsniveau der Schüler angepasst sein. Die Unterlagen werden im Team stets ausgetauscht, respektiv sind allen Teammitgliedern elektronisch zugänglich.

4.2.11 Der außerschulische Bildungsbereich

Im Gegensatz zum Unterricht, wird der außerschulische Bildungsbereich im Zeitraum der Datenerhebung im Februar bis Juli 2007 noch nicht systematisch geplant und durchgeführt. Wie bereits anfangs darauf hingewiesen wurde, hatten die Erzieher nicht die Gelegenheit, sich in das Konzept der Lehrer einzuarbeiten, geschweige denn ein eigenes Konzept zu entwickeln. Von dem Erzieherteam (4 Erzieher und 1 Sozialpädagoge), arbeiten 3 Personen ganztags und 2 Personen halbtags. Der Aufgabenbereich der Vollzeit- und Halbzeiterzieher unterscheidet sich dahingehend, dass die Erzieher die Vollzeit arbeiten, morgens ab 10:00 Uhr in der Klasse arbeiten und hier eine unterstützende Funktion sowohl für die Lehrer als auch für die Kinder haben. Die Erzieher sind außerdem zuständig für die Betreuung der Kinder früh morgens vor Schulbeginn und in der Mittagspause, übernehmen die Hausaufgabenbetreuung und organisieren die Freizeit- und Sportaktivitäten am Nachmittag. Besonderen Wert wird auf die Vielfältigkeit des Angebotes gelegt. Im Gegensatz zu den Lehrern versuchen die Erzieher den Kindern auch das Gefühl von Freizeit zu vermitteln: „*Ech probéieren wierklech d'Gefill ze ginn, dass et wierklech Fräizäit ass, an dass dat elo net sou geplangten Aktivitéiten sinn*“ (Int. 9, S. 2). Dies fällt nach Angaben mancher Erzieher zeitweise schwer, weil die Kinder doch den ganzen Tag im schulischen Rahmen verbringen.

Die Erzieher, die auch in der Klasse tätig sind, übernehmen zusätzlich die Hausaufgabenbetreuung der Kinder dieser Klasse. Auch bei der Hausaufgabenbetreuung gibt es wiederum Unterschiede von *Cycle* zu *Cycle*. Im *Cycle* II bekommen die Kinder noch keine Hausaufgaben; im *Cycle* III müssen die Kinder nur mittwochs Hausaufgaben machen und werden hier von der Erzieher betreut. Im *Cycle* IV bekommen alle Kinder täglich Hausaufgaben und werden von dem zuständigen Erzieher betreut. Nach Angaben der interviewten Personen, wird durch die enge Zusammenarbeit von Lehrern und Erziehern in der Klasse ein fließender Übergang gewährleistet. Der Erzieher kennt genau die behandelten Themen im Unterricht und weiß wie der Lehrer den Unterrichtsstoff behandelt. Der Erzieher ist dadurch in der Lage, den Unterrichtsstoff auf die gleiche Art und Weise zu erklären wie der Lehrer in der Klasse.

Nachdem die Ergebnisse aus der Strukturevaluation dargestellt wurden, werden in den folgenden drei Kapiteln **4.3 - 4.5** weitere Erfahrungen des Schulpersonals in den ersten 6 Monaten des Schulversuchs beschrieben. Zur Erhöhung des Leseflusses, werden die positiven und negativen Erfahrungen getrennt dargestellt. Die **Kapitel 4.3 und 4.4** konzentrieren sich auf die positiven Erfahrungen des Schulpersonals während des Schulversuchs. Es soll dargestellt werden, worin die Vorteile der Ganztagschule im Gegensatz zu der regulären Halbtagschule gesehen werden und welche Wirkungen Ganztagschule und neue Unterrichtsmethoden auf das Personal und die Kinder haben. Im **Kapitel 4.5** wurden vor allem die schwierigen Situationen und Probleme gesammelt, von denen die befragten Personen berichteten.

4.3 Das Ganztagsystem aus der Sicht des Schulpersonals

4.3.1 Die Vernetzung der Bildung und Betreuungsstrukturen

Die Vernetzung der Bildungs- und Betreuungsstrukturen bringt nach Aussagen der befragten Personen gleich mehrere Vorteile mit sich: Erstens erhält das betreuende Personal die Möglichkeit das Kind sowohl im schulischen als auch im Freizeitkontext zu erleben. Besonders die Lehrer, die die Kinder in der regulären Schule fast ausschließlich nur aus dem Unterricht kennen, erlangen ein ganzheitliches Bild vom Kind: Als Beispiel wurde genannt, dass Kinder die vielleicht eher zurückhaltend im Unterricht sind, vielleicht umso lebendiger und kreativer im Freizeitbereich sind. Ist man als Lehrer nur für den Unterricht zuständig, besteht kaum die Gelegenheit das Kind in seiner gesamten Persönlichkeit kennen zu lernen. In einem Interview wurde erklärt : „*Du kucks och d’Kand a sengem Ganzen, du kucks net nëmmen déi schoulesch Aspekter, wann s de an enger Ganzdagsschoul bass*“ (Int. 1, S. 5). Dadurch dass das Kind in seiner ganzen Persönlichkeit wahrgenommen werden kann, lernen die Lehrer das Kind besser kennen und somit seine Leistungen besser einzuschätzen (Int. 3, S. 13).

Durch die Vernetzung von Bildungs- und Betreuungsangeboten, sind zweitens immer mehrere Personen für die Betreuung der Kinder zuständig und anwesend, so dass das Kind über mehr Möglichkeiten bei der Auswahl seiner Vertrauensperson hat. Dadurch dass Lehrer und Erzieher Hand in Hand arbeiten, die Gruppen der Kinder gemischt sind und öfters wechseln, sind die Kinder nicht ständig unter der Aufsicht der gleichen Person. Diese Ausweichmöglichkeiten sowohl für das Kind als auch für das Schulpersonal und die Möglichkeit dass die Kinder selber ihre Vertrauensperson auswählen können, ist gerade für die Kinder wichtig, die den ganzen Tag in der Schule verbringen müssen. Daher ist es nach Aussagen des Schulpersonals wichtig, dass auch beim Schulpersonal die beiden Geschlechter gleich stark vertreten sind.

Drittens ermöglicht eine ganztägige Betreuungsmöglichkeit an ein und demselben Ort, zum einen mehr Flexibilität seitens des Personals als auch der Kinder, auf der anderen Seite mehr „Ruhe“, da die Kinder nicht den Ort und die Bezugspersonen wechseln müssen (Int. 11, S. 3).

Ein weiterer Vorteil bei der Vernetzung von Bildungs- und Betreuungsstrukturen wird viertens darin gesehen, dass auch alle Kinder die gleichen Möglichkeiten der Freizeitgestaltung nach der Schule haben: zum Beispiel in der Freizeit Sport zu treiben, Zugang zu den PCs in der Schule

haben, usw. (Int. 10, S. 8). In den Gesprächen mit dem Schulpersonal wurde jedoch auch in diesem Zusammenhang angemerkt, dass die Elemente die in der Ganztagschule als positive Faktoren genannt werden, dennoch von einigen Personen aus dem Schulpersonal kritisch hinterfragt wurden: Können Kinder z.B. nicht doch besser ausspannen wenn sie die Möglichkeit haben den Ort und die Erziehungspersonen zu wechseln? Wäre es nicht besser wenn die Kinder auch noch Freizeitaktivitäten in Vereinen außerhalb der Schule mit anderen Personen und Kindern nachgehen könnten?

4.3.2 Lernen als kontinuierlicher Prozess

Das Funktionieren in Zyklen ermöglicht nach Aussagen des Schulpersonals eine „einheitlichere“ Schulkarriere für die Kinder als dies in regulären Schulen der Fall ist (Int.4, S. 4). Die einheitliche Schulkarriere oder das Lernen das sich als kontinuierlicher Prozess gestaltet, wird durch die mehr oder minder gleichen Unterrichtsmethoden der Lehrer erreicht sowie dadurch, dass das Personal sich darum bemüht, die gleichen Regeln und Werte in der gesamten Schule geltend zu machen und diese sowohl vom Personal als auch von den Kindern respektiert werden sollen. Dies ist nach Aussagen der Lehrer allerdings nur möglich in einem Schulsystem, wo im Lehrerkollegium kooperiert wird und ein Austausch stattfindet. Daher gestaltet sich die Zusammenarbeit im Lehrerteam, so die Daten aus den Interviews, von Grund aus anders, da alle Personen aus dem Team „*op der selweschter Schinn fueren*“ (Int. 6, S. 2).

Verstärkt wird dieses Gefühl der „*Einheitlichkeit*“ dadurch, dass durch die Ateliers die an den Nachmittagen angeboten werden, Schüler und Schulpersonal gemischt sind und somit „*jeder jeden kennt*“ (Int.6, S. 2). Die Kinder aus den anderen *Cyclen* sind sich nicht fremd: „*D’Kanner aus anere Klassen si keng Friem, well duerch d’Atelieren jiddereen mat jidderengem ze dinn huet. Ech géing soen dat giff de Kanner vill méi bréngen, si sech méi wuel fillen*“ (Int.8, S. 7). Nach Angaben der Lehrer wird dadurch für die Kinder ein Klima der Vertrautheit möglich, das zum Wohlfühlen der Kinder beiträgt.

Wie bereits darauf hingewiesen wurde, funktionieren der Schulalltag sowie die *Cyclen* nach den gleichen Grundprinzipien. Dies ermöglicht, dass der Wechsel der Schüler von einem *Cycle* zum nächsten auch einfacher und fließender wird: Beim Wechsel von einer Klasse zur nächsten, sind, nach Aussagen des Schulpersonals, in regulären Schulen oft erhebliche Anpassungsanforderungen vom Kind notwendig, da alle Lehrpersonen meistens andere Formen und Methoden des Unterrichtens haben.

Auch die Lehrer mussten in der regulären Schule immer wieder zu Schulbeginn viel Zeit investieren um die Kinder und deren Leistungsniveau kennen zu lernen. In der Ganztagschule entfällt, bzw. kann diese erste Kennenlernphase weitaus kürzer gestaltet sein: „*dat heescht, et weess een scho méi oder wéineger ween déi Kanner sinn a wou se stinn. An dat ass scho flott, dat ass awer eng grouss Aarbecht, déi ee soss am Ufank vum Joer gelescht huet mat de Kanner*“ (Int. 6, S. 3). Insofern bietet das Funktionieren nach *Cyclen* auch die Möglichkeit, dass Klassen-Wiederholer zum Beispiel nicht sowohl die Klasse als auch den Lehrer wechseln müssen. Schüler

und Lehrer bleiben mehr oder weniger die gleichen. Die Lehrer gehen davon aus, dass besonders für Klassen-Wiederholer diese Stabilität dazu beiträgt, dass Schüler weniger Schulfrust entwickeln.

4.3.3 Die Vielfältigkeit der Rollen und Aufgaben des Schulpersonals

Das Mehr an Zeit bringt nach Aussagen des Schulpersonals mit sich, dass die Rollen und Aufgaben der Erzieher und insbesondere der Lehrer in der Ganztagschule weitaus vielfältiger sind. Besonders die Aufgaben der Lehrer gehen weit über das Unterrichten in der Klasse hinaus: „*Et ass ee net just fir déi schoulesch Saachen zoustänneg, mä och fir déi ganz Saachen ronderem*“ (Int. 2, S. 2); „*Dat ass fir mech als Enseignant flott, net nëmmen Schoulmeeschter virun der Klass ze spillen, mä eben och Momenter ze hunn, wou de méi mat hinnen rekreativ Aktivitéiten maache kanns*“ (Int.1, S. 2). Zum einen organisieren die Lehrer gemeinsam mit den Erziehern den Ablauf des Schulalltages, zum anderen arbeiten Lehrer und Erzieher gemeinsam in den Ateliers die an den Nachmittagen stattfinden. Zur Organisation des Schulalltages gehören neben dem Unterricht auch Präsenzlisten verwalten, Getränke und Obst entgegen nehmen, als auch Freizeitaktivitäten mit den Kindern durchzuführen. „*Mir maachen am Fong alleguerten alles*“ (Int. 4, S. 9).

Das Mehr an Zeit ermöglicht es vor allem den Lehrern Aktivitäten anzubieten, für die meistens im regulären Unterricht keine Zeit war, wie z.B. das Anbieten eines Kochateliers. Das Mehr an Zeit was Lehrer und Schüler miteinander verbringen, verändert daher nach Aussagen der Befragten, auch das Verhältnis zueinander: der Lehrer kennt den Schüler nicht nur aus dem Unterricht, sondern nimmt auch teil an seinem Verhalten während den Freizeitaktivitäten. Gleiches gilt für den Schüler, der den Lehrer auch außerhalb des Unterrichts kennen lernt. Das Verhältnis wird somit intensiver, da sich Lehrer und Schüler in unterschiedlichen Situationen kennen lernen. „*Du bass heinsto méi vläicht Moniteur, a net méi de Schoulmeeschter. A si kommen dir och méi zielen, well einfach méi Zäit dofir ass*“ (Int. 1, S. 3). Die Vielfältigkeit der Rollen und der Aufgaben erlaubt besonders den Lehrern die Gesamtbetrachtung des Kindes (Int. 1, S. 11).

Auch für die Erzieher ist die Rolle in der Ganztagschule vielfältig. Für die Erzieher bietet die Ganztagschule nicht nur die Möglichkeit den Freizeitbereich zu gestalten sondern gleichzeitig die Möglichkeit im Unterricht mitzuwirken, wo sie eine unterstützende Rolle einnehmen. Auch die Bewertung des Kindes durch den Erzieher fließt in die Gesamtbewertung des Kindes mit ein (Int. 8).

4.3.4 Team-Teaching im Rahmen der Ganztagschule

Als sehr positiv für die Kinder als auch für die Lehrer wird das Team-Teaching eingeschätzt. Das Team-Teaching erlaubt es dem Lehrerteam sich gegenseitig zu helfen, zu unterstützen und zu beraten. Kinder haben durch das Team-Teaching den Vorteil, dass mehr Zeit und Möglichkeiten zur Verfügung stehen um auf die einzelne Kinder einzugehen, da der Unterricht differenzierter gestaltet werden kann: „*Well een zu méi ass, an et kann een einfach besser op all eenzel Kanner agoen. Ech fannen dat flott. An doduerger kann een se a mengen Aen och méi wäit bréngen, wéi an*

dem normale System, wou een alleng ass fir zwanzeg Kanner. 'T ass dat wou ech flott fannen. Wou ech mengen dass et besser ass fir d'Kanner“ (Int 2, S. 3).

Team-Teaching setzt allerdings voraus, dass man zum einen als Lehrer bereit ist, im Team zu arbeiten, zum anderen sich aber auch innerhalb des Teams gut versteht.

Da die Lehrkräfte sich bereits vor dem Schulversuch kannten und sich teilweise als Team in der Schule beworben haben, funktioniert das Team-Teaching nach Aussagen der Befragten im Zeitraum Februar bis Juli 2007 relativ gut.

Die Lehrer sind der Auffassung, dass gerade im Rahmen des Schulversuches wo seitens des Schulpersonals sehr viel Engagement erforderlich ist, das gegenseitige Motivieren und der Zusammenhalt im Team sehr wichtige Stützen sind: *„et gëtt ee matgerappt“* (Int. 3, S. 5). Gegenseitiges Motivieren und das Streben nach einem gemeinsamen Ziel, sind nach Angaben des Schulpersonals, wichtige Voraussetzungen damit der Schulversuch gelingen kann. So meinte z. B. eine interviewte Person, dass sich auch in der Jean-Jaurès-Schule sehr schnell die Personen gefunden haben, die wirklich für das Schulprojekt „vibrieren“ und den Schulversuch verwirklichen wollen: *„dass een deenen all Dag ofgesäit, dass se wierklech eppes wëllen fäerdeg bréngen, déi Leit déi vibréieren, déi fannen sech jo iergendwéi an engem Projet* (Int.3, S. 5). Zum Zeitpunkt der Datenerhebung wurde nämlich auch im Schulteam deutlich, dass nicht alle Personen sich gleichermaßen stark in dem Schulversuch engagieren.

4.3.5 Die Einbindung der Eltern

Die Einbindung der Eltern in die Ganztagschule erfolgt auf mehreren Ebenen:

Zum einen findet der Austausch zwischen den Eltern und dem Schulpersonal über den Arbeitsplan der Schüler statt. Der Arbeitsplan ist ein Instrument zur Selbstbewertung der Arbeit der Schüler über die gesamte Woche. Dieser Arbeitsplan wird von den Kindern ausgefüllt und dient dazu, dass die Kinder ihre Leistungen, ihr Benehmen, usw. über die ganze Woche rückblickend einschätzen. Der Arbeitsplan enthält eine Rubrik „Austausch zwischen Eltern und Schule“, wo Schulpersonal und Eltern schriftlich miteinander kommunizieren können, indem sowohl die Eltern als auch das Schulpersonal Anmerkungen hineinschreiben können. Zum anderen wird in der Jean-Jaurès-Schule sehr viel Wert auf den Austausch mit den Eltern bei der Bewertung der Kinder gelegt. Lernberichte ergänzen die Zensuren (außer im *Cycle II*) und dienen dazu, den Eltern aber auch dem Kind den Lernprozess transparent zu machen. In einem Gespräch zwischen Lehrer (der Tutoratsgruppe), Eltern und Kind (wenn dieses dabei sein möchte) werden die Stärken sowie auch die momentanen Schwächen im Lernprozess des Kindes erläutert und diskutiert.

Nach Aussagen des Schulpersonals sind die Eltern mit dieser Einbindung in das Lerngeschehen sehr zufrieden (Int. 3, S. 15). Auf der einen Seite erhalten die Eltern Informationen darüber wie und wo sie ihr Kind unterstützen können, auf der anderen Seite erhält der zuständige Lehrer, durch den intensiven und regelmäßigen Austausch mit den Eltern, viele Informationen über das Kind und dessen Umfeld. Diese Informationen sind wiederum für das Schulpersonal ergänzend für die Gesamtbetrachtung und –beurteilung des Kindes.

Nach Angaben des Schulpersonals hatte sich zum Zeitpunkt der Datenerhebung die anfängliche starke Skepsis der Eltern gegenüber dem Schulversuch und den neuen Unterrichtsmethoden gelegt.

Zudem waren die Eltern es nicht gewohnt in den Schulalltag impliziert zu werden. Die vielen Gespräche mit den Eltern haben, so das Schulpersonal, zu einem positiven Ergebnis geführt hat. (Int.1, S. 8) (Int. 2, S. 8).

4.4 Wirkungen von Ganztagschule auf der Ebene des Personals und der Kinder: Erste Indikatoren

In der Analyse der Daten konnten Hinweise auf erste Indikatoren gefunden werden, anhand derer die Qualität der Jean-Jaurès-Schule erfasst werden kann. Diese Indikatoren werden zurückbehalten damit sie in die Methoden der Prozessevaluation mit einfließen können.

4.4.1 Berufszufriedenheit im Lehrerberuf

Besonders aus den Interviews mit den Lehrern ging hervor, dass das gemeinsame Ziel den Schulversuch erfolgreich durchzuführen sowie das gemeinsame Verständnis davon, wie der Unterricht gestaltet werden soll, den Zusammenhalt des Teams gestärkt hat. Die Grundlage für dieses gemeinsame Verständnis, bildet einerseits das Konzept und die darin festgeschriebene Zielsetzung der Schule, das vom Lehrerteam vor Schulbeginn ausgearbeitet wird. Andererseits wird der Zusammenhalt auch dadurch gestärkt, da sich fast alle Lehrer, die sich auf die Ganztagschulposten gemeldet hatten, die alternativen Unterrichtsmethoden befürworteten und bereit sind neue Wege zu gehen .

In den Interviews mit den Lehrern wurde aber auch immer wieder auf den wertvollen Zusammenhalt des gesamten Kollegiums hingewiesen, insbesondere darum, weil gerade die Lehrer das Zusammengehörigkeitsgefühl in früheren Schulen vermissen. Das Arbeiten nach neuen Unterrichtsmethoden wurde meist in ihrer früheren Schulen kritisch abgelehnt: *„Also wat mir an där aner Schoul vermësst hunn, dat war deen Zesammenhalt vun de Leit, an dass di selwescht Iddeeën awer gedroen goufe vun de Leit, an dass de net ëmmer d’Gefill has, wann s de nei Iddeeën has, dass de widder eng Mauer geschwat hues“* (Int 1, S. 2).

Der Austausch und die Kooperation im Lehrerteam fördert, nach Aussagen der Lehrer, somit die Motivation und führt zu einer höheren Zufriedenheit im Beruf.

Auch die regelmäßigen *Concertations* tragen dazu bei, dass das Projekt Ganztagschule weiterentwickelt und der Unterricht geplant werden kann. Diese Treffen sind gleichzeitig auch wichtige Plattformen, wo Erfahrungen ausgetauscht, Schwierigkeiten besprochen und sich Rat bei seinen Arbeitskollegen eingeholt werden kann. Die ständige Weiterentwicklung, sei es auf der Ebene der Schule, des Unterrichts oder der eigenen Person, sind oberste Ziele des Personals. So beschrieb ein Lehrer sein Befinden am Ende des Trimesters folgendermaßen: *„Du bass zwar elo ausgepowert, mä du gesäis, dass dat wierklech derwäert war“* (Int. 1, S. 2)

Diese enge Zusammenarbeit wird, nach Angaben der Befragten, erst dadurch möglich, dass die Schüler- und Personalanzahl in der Jean-Jaurès-Schule recht übersichtlich ist. Da die meisten Lehrer vorher in Schulgebäuden tätig waren, in denen die Schüleranteil doppelt bis drei-, vierfach höher war, wissen sie die Vorteile eines kleinen Teams zu schätzen.

An dieser Stelle sei jedoch auch darauf hingewiesen, dass zum Zeitpunkt der Datenerhebung auch einige Personen aus dem Schulpersonal mit der Situation in der Jean Jaurès unzufrieden waren und die Schule verlassen wollten. Dies zieht mit sich, dass für das kommende Schuljahr im September 2007, neues Lehr- und auch Erzieherpersonal eingestellt werden muss. Auf diesen Punkt wird nochmals separat im Kapitel 4.5. eingegangen.

4.4.2 Kinder gehen gerne zur Jean-Jaurès-Schule

Aus den Gesprächen mit dem Schulpersonal der Jean-Jaurès-Schule ging immer wieder hervor, dass ein Erfolg des Schulversuchs sicherlich der ist, dass alle Kinder, sowohl starke als auch schwache Schüler, sehr gerne zur Schule kommen *„An ech denke mer, dat ass einfach schonn en Erfollegserliefnis, dass praktesch all d’Kanner immens gären kommen (...) an wat sou gutt d’Kanner wéi och d’Elteren zielen, dass d’Kanner sech freeë fir (no der Vakanz) erëm ze kommen“* (Int. 6, S. 7). Der Grund hierfür liegt nach Meinung der Schulpersonals darin, dass die Kinder viel stärker in das gesamte Schulgeschehen impliziert werden und sich daher mit ihrer Schule identifizieren. Die Kinder werden in die Entscheidungen, die für die Schule getroffen werden, miteingebunden: z.B. bei der Auswahl der Bepflanzung der Grünanlagen der Schule, bei der Bestimmung der Themen und Aktivitäten für das Schulfest, bei der Bestimmung der Verhaltensregeln in der Schule. So berichten z.B. die Kinder den Lehrern davon, dass es in der Jean-Jaurès-Schule *„ganz anescht ass wéi an der aner Schoul, do hat ech keng Loscht hinzegoen, an hei sinn ech ëmmer frou fir heihinner ze kommen“* (Int. 1, S. 3). Nach Meinung der Lehrer fühlen sich die Kinder ernst genommen, und da sie Entscheidungen mitverantworten, werden diese auch von den Kindern leichter eingehalten. So ist es nach Meinung eines Lehrers ganz einfach und wichtig, die Kinder nach deren Meinung zu fragen: *„Ech mengen d’Haaptsaach ass, datt een ëm hir Meenung freet, dass se d’Recht hu matzeschwätzen“* (Int. 4, S. 6). In diesem Zusammenhang wurde immer wieder das gelungene erste Schulfest als Beispiel genannt. Das Schulpersonal berichtete von der Begeisterung der Kinder, wie sie das Fest inhaltlich mitorganisierten, vorbereiteten und daran teilnahmen.

Durch die ständige Mischung der Schülergruppen, sei es im Unterricht, in den Ateliers oder bei Mittagstisch lernen die Kinder, so das Schulpersonal, außerdem einen besseren und respektvolleren Umgang miteinander, was die gesamte Schumatmosphäre positiv beeinflusst. Dass die Kinder sich in der Schule wohl fühlen, ist besonders wichtig vor dem Hintergrund, dass die Kinder den ganzen Tag hier verbringen müssen. Nach Aussagen der Personals wird das positive Schulklima in den Pausen deutlich, wo eher selten körperliche Gewalt zu beobachten ist (Int. 4, S. 15). Die geringe Gewaltbereitschaft und der respektvolle Umgang miteinander wurde außerdem von zwei weiteren externen Personen bestätigt die im Rahmen der Evaluation befragt wurden (Int. 11; Int.15).

4.4.3 Kinder erlernen die luxemburgische Sprache

Der Ganztagskontext wirkt sich laut Interviews, besonders positiv auf den Spracherwerb der Kinder mit Migrationshintergrund aus. Die befragten Lehrer wie auch Erzieher waren der Meinung, dass besonders ausländische Kinder sich die luxemburgische Sprache besser und schneller aneignen, wenn sie den ganzen Tag in einer luxemburgisch sprechenden Umgebung verbringen. (Int. 3, S. 13). Eine Reihe von Kindern die nur Portugiesisch zu Schulbeginn sprechen konnten, haben sich nach Angaben einiger befragter Personen, die luxemburgische Sprache bereits in den ersten Monaten mehr oder weniger angeeignet.: *„Datt se och mat der Sprooch bäikommen, dat heescht, déi hu just Portugisesch geschwat a just e bësselchen Lëtzebuergesch. Do gesäit een dass déi sech richteg Méi ginn an elo schonns lëtzebuergesch Wierder zeréckginn an och besser verstinn“* (Int.10, S. 2). Das Ganztagskonzept steuert somit dazu bei, dass die Kinder nicht nur im Unterricht sondern auch in unterschiedlichen Alltagssituationen (Spielen, Mittagstisch, Ateliers, usw.) die luxemburgische Sprache erlernen können.

4.5 Erfahrungen und Erkenntnisse bei der Umsetzung des Schulversuchs

In diesem Kapitel werden die Erfahrungen und Erkenntnisse beschrieben, die im Rahmen der Interviews mit dem Schulpersonal aber auch der Personen, die mit oder ohne Bildungsauftrag in der Schule tätig sind, in Erfahrung gebracht werden konnten. Diese vorwiegend negativen Erfahrungen sind wichtige Erkenntnisse aus dem Schulversuch, die bei der Weiterentwicklung der Jean-Jaurès-Schule aber auch für die Einführung weiterer Ganztagschulen Berücksichtigung finden sollten.

4.5.1 Personalbedarf und Rekrutierungszeitpunkt der Erzieher

Neben den vielen positiven Erfahrungen von denen das Personal berichtete, war es jedoch auch zum Zeitpunkt der Datenerhebung mit Arbeit überlastet. Dies hatte nach Angaben des Schulpersonals wie auch anderer befragter externer Personen gleich mehrere Ursachen:

- **Unterschätzung des Bedarfs an erzieherischem Personal:** Der Bedarf an erzieherischem Personal für die Betreuung der Kinder ab 15:30 Uhr wurde bei der Planung der Ganztagschule unterschätzt. Mehr Kinder als ursprünglich erwartet, profitierten von dem nachschulischen Betreuungsangebot. Dies führte dazu, dass die Erzieher zum Zeitpunkt der Datenerhebung große Gruppen betreuen mussten, so dass ein qualitativ hochwertiges Betreuungsangebot, wie es von den Lehrern im Konzept angedacht worden war, weder entwickelt noch umgesetzt werden konnte. Der Personalmangel machte Überstunden erforderlich was wiederum mit sich zog, dass keine Zeit und Kraft mehr übrig blieb um konzeptionelle Arbeit zu leisten. Im Gegensatz zu den Lehrern, haben die Erzieher reguläre Arbeitsverträge von 40, bzw. 20 Stunden pro Woche. Dies vor dem Hintergrund, dass eine Betreuung der Kinder auch während den Schulferien gewährleistet werden sollte. Da jedoch die Nachfrage nach Betreuung während einigen Schulferien, z.B. damals über Weihnachten nicht sehr groß war, wurde sich mit der Gemeinde, angesichts vieler geleisteter Überstunden darauf geeinigt, dass die Erzieher während verschiedener Schulferien freigestellt wurden. Zusätzliches erzieherisches Personal sollte nun für den Schulbeginn eingestellt werden. Hinzukommt die Kündigung des Sozialpädagogen sowie eines Erziehers, welcher bereits Monate vor Schulschluss krankheitsbedingt ausfiel.
- **Später Rekrutierungszeitpunkt:** Die späte Rekrutierung der Erzieher für den Schulversuch wird vom Schulpersonal als eine der zwei Hauptursachen dafür gesehen, warum der fließende Übergang von Unterricht und Freizeit (auf der Basis eines konzeptuellen Zusammenhangs) zum Zeitpunkt der Datenerhebung nicht klappte. Für den Freizeitbereich wurde vor dem Schulbeginn kein Konzept entwickelt. Im Gegensatz dazu wurde jedoch von einem erfahrenen Lehrerteam ein Konzept für den Unterricht ausgearbeitet¹¹. In diesem Zusammenhang meinte ein Lehrer *„Mir hunn dat Konzept ausgeschafft, dat war eist Konzept, an mir hunn eis einfach domat identifzèiert“* (Int.6, S.

¹¹ Das Unterrichtskonzept enthält zusätzlich einige allgemeine Rahmenbedingungen für die Gestaltung des Schulalltages fest (z.B. Ziele der Schule, Zeiteinteilung, Leitideen, usw.)

5). Dass die Erzieher erst mit der Einarbeitung in das Schulkonzept zu dem Zeitpunkt beginnen konnten, als sie ihre Stelle in der Schule antraten, führte dazu, dass besonders das erzieherische Wirken der einzelnen Personen zum Datenerhebungszeitpunkt nicht aufeinander abgestimmt war. Die Erzieher hatten nach eigenen Angaben, jeweils andere pädagogische Vorstellungen. Die führte zu Unstimmigkeiten unter dem Personal. Die fehlende Richtlinie innerhalb des Erzieherteams wirkte sich auf die Kinder aus, denen klare pädagogische Linien und allgemeingültige Regeln im Freizeitbereich fehlten. Die führte schließlich zu Hektik und Unruhe besonders bei Mittagstisch. Konflikte zwischen den einzelnen Personen aus dem Erzieherteam blieben daher nicht aus.

- **Ausschließlich Berufsanfänger im Erzieherteam:** Kein Freizeitkonzept, unterschiedliche pädagogische Vorstellungen sowie der Mangel an Berufserfahrung verschärfen die schwierige Gestaltung des Freizeitbereiches. Der Mangel an Berufserfahrung auf Seiten der Erzieher wird als zweite Ursache dafür gesehen, dass sich die Gestaltung des Freizeitbereiches in der Schule weitaus schwieriger gestaltete als zum Beispiel der Unterricht. Die Herausforderung im Rahmen der Ganztagschule war für das Erzieherpersonal doppelter Natur: zum einen erfordert die Ganztagschule für die Erzieher die Einarbeitung in das Berufsleben bzw. in das Schulwesen, zum anderen die Umsetzung eines Ganztagschulversuches indem die Übergänge von Unterricht und Freizeit fließend und das erzieherische Wirken weit über einfache „Betreuungsarbeit“ hinausgehen soll. Bereits innerhalb der ersten Monate stellte sich heraus, dass es dem Erzieherteam als auch dem Sozialpädagogen einfach an Erfahrung fehlte, um den Freizeitbereich in der Ganztagschule zu leiten und somit systematisch zu gestalten.
- **Spannungen beim Schulpersonal:** Überforderung durch einen Mangel an Berufserfahrung, unterschiedliche pädagogische Vorstellungen, Überstunden, sowie ein fehlendes Freizeitkonzept, in dem die Ziele des Freizeitbereiches auf unterschiedliche Ebenen herunter gebrochen würden, führen nicht nur im Erzieherteam zu Spannungen und somit zu Unzufriedenheit, sondern hat auch Auswirkungen auf das Lehrerteam. Nach Aussagen der Lehrer hatten sie sich zu Schulbeginn von den Erziehern eine Bereicherung an pädagogischen Ideen zur Gestaltung des Freizeitbereiches erhofft. Diese Erwartungen wurden jedoch enttäuscht: *„Dat hat ech mer egentlech net esou virgestallt, dass mir si do och nach mat misste rappen“* (Int. 6, S. 5). Im Team der Lehrer wurde sich darauf geeinigt, die Erzieher bei der Freizeitgestaltung zu unterstützen. Zum Zeitpunkt der Datenerhebung wurde daher auch der Freizeitbereich weitestgehend von den Lehrern und vor allem vom Koordinator gesteuert. Gewünscht werden sich von den Lehrern Aktivitäten, wo die Kinder sich über längere Zeiträume investieren und wo die Kinder selber ihre Ideen entwickeln und umsetzen sollen. Solche Projekte sind jedoch, nach Angaben der Lehrer, gerade für Berufsanfänger sehr schwierig und würden besser funktionieren, wenn sie mit der Hilfe und unter der Anleitung mindestens eines erfahrenen Erziehers, bzw. Sozialpädagogen durchgeführt würden. Auch nach Aussagen der Lehrer, stellt zum Zeitpunkt der

Datenerhebung besonders die Verbindung von Unterrichts- und Freizeitkonzept das größte Problem bei der Umsetzung des Ganztagschulversuches dar (Int. 5, S. 2).

4.5.2 Personalmanagement der Ganztagschule

- **Verwaltung und Schulführung:** Wie bereits an unterschiedlichen Stellen beschrieben, erfordert eine Ganztagschule systematische Planung sowie auch systematische und verbindliche Absprachen im gesamten Schulteam. Ein immer wiederkehrendes Thema war deshalb auch in allen Gesprächen die Diskussion um die Einführung eines Schulleiters, bzw. eines Sekretariats.

Diese Überlegungen gingen daraus hervor, dass die Lehrer und Erzieher sich neben dem Kerngeschäft Unterricht und Betreuung, um sehr viele Dinge kümmern müssen, die in einer Schule, die den ganzen Tag funktioniert, erledigt werden müssen. Dabei handelt es sich z.B. um das Verwalten der Schüler: An – und Abmeldungen, die Essensbestellungen für den Mittagstisch wie auch für die Zwischenmahlzeiten, Anfragen nach Schulmaterial bei der Gemeinde, Verwalten des Schulbudgets, Personalverwaltung, Konfliktschlichtung usw. Diese zusätzliche Arbeit führte dazu, dass das Schulpersonal sich zum Zeitpunkt der Datenerhebung überlastet fühlte. Eine externe befragte Person erklärte zum Beispiel, dass zwar die Kinder sich in der Jean-Jaurès-Schule sehr wohl fühlen, das Personal hingegen unter Dauerstress steht. :*“Si wëllen dat gutt maachen, mäi si stinn awer ëmmer ënnert Hetz“* (Int. 11, S. 8).

Die Alltagsverwaltung kommt zu der ohnehin schwierigen Gesamtplanung und Koordination der Schule hinzu. In diesem Zusammenhang wurde sich in den Interviews mit dem Schulpersonal wie auch einiger externer befragter Personen die Frage gestellt, wie Ganztagschule ohne Leitung funktionieren soll.: *„souwuel d’Personal muss geréiert ginn, ’t muss finanziell geréiert ginn, et muss Material geréiert ginn, an ech sinn der Meenung, dass do de lëtzebuenger System vu kenger Direktioun an enger Schoul, net ka funktionnéieren“* (Int. 11, S. 4). Obwohl im Ausland die Personalführung von einem Schulleiter übernommen wird, liegt die Verwaltungs- und Entscheidungs- und Weisungsberechtigung für die Jean-Jaurès-Schule - wie bei allen Grundschulen in Luxemburg - bei der Gemeinde. Die Gemeinde trifft die Entscheidungen sowohl auf der organisationellen wie auf der personellen Ebene. Problematisch an dieser Zusammenarbeit ist jedoch nach Angaben des Schulpersonals, dass die Gemeindeverantwortlichen nur sehr schwer erreichbar sind, und daher dem Personal nicht die erhoffte und nötige Unterstützung bieten, die sie für die Organisations- und Personalentwicklung benötigen.

- **Doppelrollen bis Führungsrollen ohne Entscheidungsberechtigung:** Um die Koordination des Schulversuches zu gewährleisten, wurde bei der Planung des Modellversuchs der Entschluss gefasst, dass zunächst eine Person im Schulpersonalteam die Koordination der Schule übernehmen soll. Die Entscheidung, dass der Lehrer mit der meisten Berufserfahrung diesen Posten übernimmt, wird, nach Aussagen der Befragten, vom gesamten Schulpersonal unterstützt. Der Lehrerposten wurde in einen Halbtagsposten Lehrer und einen Halbtagsposten Koordination geteilt. Auch bei den Erziehern, sollte der

Sozialpädagoge für die Koordination der Erzieher und der Aktivitäten im Freizeitbereich zuständig sein.

Dass die Besetzung von Doppelrollen durch ein und dieselbe Person und fehlende Aufgabenbeschreibungen (*job descriptions*) in der Praxis von Organisationen generell problematisch sind, wird in den daraus folgenden Konsequenzen deutlich, von denen das Schulpersonal in den Interviews berichtete: Doppelrolle als Lehrerkollege einerseits und Koordinator andererseits ist im Rahmen der Jean-Jaurès-Schule dahingehend besonders problematisch, da das Schulpersonal und besonders die Erzieher zum Zeitpunkt der Datenerhebung nicht nur koordiniert, sondern vor allem klare Anteilungen und Richtlinien brauchten, um ihrer Arbeit zu organisieren. Weisungs- und entscheidungsberechtigt sind jedoch nur die Gemeindeverantwortlichen. Wie vorhin darauf verwiesen, waren die Erzieher in den ersten 6 Monaten des Schulversuches überfordert was zusehends zu Spannungen beim Personal führte. Die Spannungen wurden schließlich dadurch bekräftigt, dass zwar ein Teil des Schulpersonals die Unterstützung und Anleitung mancher Lehrer und des Koordinators schätzten, andere wiederum nicht bereit waren sich den Anweisungen einer Person zu fügen, die weder entscheidungsberechtigt war noch Konsequenzen für das Nichtbefolgen der Anweisungen bewirken konnte. So wurde in einem Interview erklärt: „*firwat soll ech him nolauschteren, hien huet mir net méi ze soen wéi déi aner*“ (Int. 7, S. 7). Da die Majorität des Personals sich allerdings für das Einhalten der Regeln einsetzte, verhärteten sich die die Spannungen dahingehend, dass einige Personen des Schulpersonals sich mehr und mehr abschotteten, krankheitsbedingt ausfielen, beziehungsweise schon sehr früh erkannten, dass sie nicht mehr in der Schule arbeiten wollten und ihr Engagement vernachlässigten.

Nach Angaben des Schulpersonals war die Rolle des Sozialpädagogen dahingehend ähnlich problematisch, da dieser zwar koordinieren sollte, gleichzeitig jedoch vollzeitlich mit der Betreuung von Kindern beschäftigt war und somit weder die Zeit noch mit die nötige Distanz hatte um das Team der Erzieher koordinieren zu können. Zum Zeitpunkt der Datenerhebung kritisierten einige Erzieher die fehlende Bereitschaft des Sozialpädagogen das Erzieherteam zu leiten, gleichzeitig fehlte diesem die Erfahrung und die Möglichkeiten dieser Aufgabe nachzugehen. Spannungen im Team wurden zum Zeitpunkt der Datenerhebung dadurch ausgetragen, dass Abmachungen im Team nicht eingehalten wurden, Informationen nicht weitergegeben und Sitzungsprotokolle nicht ausgetauscht oder einfach nicht gelesen wurden.

- **Kooperation und Kommunikation mit der Gemeinde Esch/Alzette:** Die schwierige Kooperation mit der Gemeinde Esch/Alzette ist immer wieder Thema der Interviews. Gerade weil die Ganztagschule ganztags verwaltet werden muss, und über keine Weisungs- und Entscheidungsberechtigung verfügt, ist die enge Kooperation mit der Gemeinde umso wichtiger für die Rahmung des Schulversuches. Die befragten Personen berichteten jedoch davon, dass die Gemeindeverantwortlichen über Tage hinweg unerreichbar bleiben, bzw. nicht zurückrufen. Zum Zeitpunkt der Datenerhebung war

insbesondere das angelieferte Essen Thema in der Schule. Die Essensqualität hatte sich derart verschlechtert, dass die Kinder das Essen verweigerten. Nach Angaben des Personals vergingen Wochen bis ein Datum, bzw. Taten auf die Beschwerden des Personals und der Kinder erfolgten. Außerdem wurden von den befragten Personen die langen Bearbeitungszeiten von Anträgen kritisiert.

4.5.3 Einbindung externer Personen mit Bildungsauftrag in das Konzept Ganztagschule

Nicht nur das fest angestellte Schulpersonal wurde im Rahmen der Evaluation befragt, sondern auch die externen Personen mit und ohne Bildungsauftrag, die nur stundenweise in der Jean-Jaurès-Schule arbeiten (Religion-, Ethik-, Portugiesischunterricht, Hausmeister). Diese Gespräche waren dahingehend interessant, da sie zum einen das Gesagte aus den Interviews mit dem fest angestellten Schulpersonal bestätigten, andererseits da sie noch einen anderen Blick auf den Tagesablauf der Schule ermöglichen.

Da Ganztagschule den ganzen Tag funktioniert, Abläufe abgesprochen und eingehalten werden müssen, und somit ganz anders funktioniert als eine reguläre Halbtagschule, ist es nach Angaben der befragten Personen sehr schwierig, Zugang zum Personal sowie in das Alltagsgeschehen insgesamt zu bekommen. Der Grund hierfür liegt, so die Befragten, wahrscheinlich darin, dass das Personal, sehr viel mit der Planung und Umsetzung des Schulversuches in den ersten Monaten beschäftigt war, so dass keine Zeit mehr übrig blieb, um auch die externen Personen in das Alltagsgeschehen mit einzubinden.

Zum Zeitpunkt der Datenerhebung wurde von den externen Personen vor allem ein Austausch mit dem Schulpersonal vermisst. Gewünscht wurde sich zum Beispiel zumindest einmal im Trimester an Sitzungen mit dem fest angestellten Schulpersonal teilzunehmen damit auch die externen Personen verstehen können, wie das Personal den Unterricht gestaltet. Bedauert wurde, dass sie das Konzept der Schule noch immer nicht erhalten hatten.

Grundsätzlich wurde sich außerdem die Einbindung in das allgemeine Schulgeschehen gewünscht. In diesem Zusammenhang wurde das Schulfest erwähnt wo das „externe“ Schulpersonal sich sehr gerne an den Aktivitäten der Schule beteiligt hätte. Allerdings wurden sie lediglich eingeladen.

Das Unterrichten in der Ganztagschule erforderte außerdem eine Umstellung der Unterrichtspraktiken, da das Unterrichten in *Cyclen* und längere Lernphasen konsequenterweise dazu führen, dass der Unterrichtsstoff diesen Lernbedingungen angepasst werden muss: Der Unterricht muss zum Beispiel vielseitiger geplant werden und Phasen der Konzentration aber auch der Entspannung vorsehen.

Zudem wurde berichtet, dass gerade die offenen Klassenräume für externe Personen gewöhnungsbedürftig sind, so dass „*fehlende Privatsphäre*“ (Int. 17) im Unterricht, Unruhe im Klassenraum und der Lärm (da jeder jeden hört), als negative Punkte genannt wurden. Rollenspiele, Singen oder Musik hören ist in den Klassenräumen schlecht möglich ohne die anderen Klassen dabei zu stören.

Wie bereits zu Beginn des Kapitels darauf hingewiesen wurde, konnten aus den Gesprächen mit den externen Personen, auch Aspekte und Wirkungen der Ganztagschule, die vom fest angestellten Schulpersonal beschrieben wurden, bestätigt werden. So wurde zum Beispiel berichtet, dass man in der Jean-Jaurès-Schule sieht, dass die Kinder sich wohl fühlen und dass diese morgens motiviert zur Schule kommen. Zudem wurde von der eher niedrigen Gewaltbereitschaft der Kinder berichtet. Den Unterricht betreffend wurde außerdem von einer externen Person mit Bildungsauftrag in der Jean-Jaurès-Schule angemerkt, dass die Kinder die Zusammenhänge zwischen behandelten Themen in den unterschiedlichen Fächern erkennen und sagen wie oder welche Aspekte des Themas bereits in anderen Fächern behandelt wurden.

4.5.4 Der chaotische Schulstart im September 2007: Strukturprobleme und ihre Reproduktion

Zum Schulstart im September 2007, musste sowohl neues erzieherisches Personal sowie einige Lehrer eingestellt werden. Gespräche mit den neuen Erziehern und dem Sozialpädagogen zeigten, dass diese erst einige Tage vor Schulstart darüber informiert wurden, dass sie den Posten in der Ganztagschule erhalten würden. Dem erzieherischen Personal fehlte somit wieder die Möglichkeit, sich in das Unterrichts- und Schulkonzept der Jean-Jaurès-Schule einzuarbeiten. Bedauert wird vom Schulpersonal, dass für die Auswahl des neuen Schulpersonals, nur teilweise systematische und verbindliche Absprachen mit der Gemeinde erfolgen. Auch ein Leitbild der Ganztagschule existiert noch immer nicht, so dass sich die gleichen Mängel wie im September 2006, das heißt die Vernachlässigung der Personal- und Organisationsentwicklung- sich an dieser Stelle wiederholen.

Für das neu hinzugekommene Schulpersonal ist die Ganztagschule eine erstmalige Erfahrung, bedarf der Einarbeitung und der Anleitung. Das erfahrene Schulpersonal unterstützt das neue Schulpersonal, allerdings wird in den Tagebüchern deutlich, dass die Schule ihre ganze Kraft in Fragen des Personalmanagements investiert. Die Folgen sind gravierend. In den Tagebüchern des Schulpersonals werden Spannungen zwischen dem Schulpersonal unüberhörbar: Ursache sind unklare Regeln und Richtlinien für die Schule sowie Uneinigkeit in den pädagogischen Vorstellungen für Freizeit, Unterricht und die Schule insgesamt.

Krankenbestände im Schulpersonal führen laut Tagebücher dazu, dass Ersatzpersonen im Zeitraum September bis Oktober 2007 mehr Präsenz in der Schule haben als manche Arbeitskollegen. Besonders die Kinder werden zu den Leidtragenden: Das Ersatzpersonal kennt die Kinder und das System Ganztagschule nicht. Personalwechsel, fehlender Konsens in der pädagogischen Zielsetzung der Schule, den Regeln und Richtlinien führen dazu, dass der Alltag in der Ganztagschule sehr unruhig wird.

4.6 Kernaussagen der empirischen Analyse

Da Schule und die nachschulische Betreuung nicht länger nebeneinander funktionieren soll und der Bedarf an ganztägiger Betreuung in der Stadt Esch/Alzette besonders hoch ist, wurde zwischen dem Bildungsministerium und der Gemeinde Esch/Alzette der Entschluss gefasst, die neue Schule im Viertel *Uecht*, als Ganztagschulversuch zu gestalten. Der Schulversuch wurde auf eine Zeitspanne von zwei Jahren festgelegt.

Zu Projektbeginn wurden zunächst Lehrer in der Gemeinde Esch rekrutiert, die auf eine mehrjährige Berufserfahrung im Team-teaching zurückblicken konnten. Über Monate hinweg arbeitete das Lehrerteam gemeinsam mit einem Projektbegleiter des Bildungsministeriums ein Unterrichtskonzept aus.

Erst zum Schulstart im September 2006 wurden die Erzieher rekrutiert. Im Gegensatz zu den Lehrern, die sich als Team auf die Stellen in der Schule bewarben, lernten die Erzieher sich erst zum Schulstart kennen. Die Erzieher verfügten kaum über Berufserfahrung und hatten kaum Vorstellungen darüber was Ganztagsbildung bedeutet. Dieses ungleiche Verhältnis der beiden Berufsgruppen bezüglich Erfahrungen, Ressourcen und des Zeitraums der ihnen zur Verfügung stand zur Einarbeitung und zur Entwicklung eines Konzeptes, hatte schließlich Auswirkungen auf die gesamte Personal- und Schulverwaltung. Insbesondere das erzieherische Wirken im Freizeitbereich verläuft unkoordiniert und ziellos. Das Verhältnis innerhalb des Erziehereteams und zwischen manchen Erziehern und Lehrern verschlechtert sich zunächst auf Grund von enttäuschten Erwartungen und unterschiedlichen pädagogische Vorstellungen.

Aus den Daten geht hervor, dass das Personal in den ersten Monaten auch sehr viele positive Erfahrungen machte. Das Schulpersonal ist zum Beispiel der Ansicht, dass auf Grund der neuen Unterrichtsstrukturen und -methoden besser auf die individuellen Bedürfnisse, Stärken und Schwächen der Kinder eingegangen werden kann. Das Funktionieren in *Cyclen* und der durchgängig ähnliche Aufbau des Unterrichts in der gesamten Schule machen den Lernprozess der Kinder einheitlich, was zum Wohlbefinden der Kinder beiträgt. Zudem werden die Kinder aber auch die Eltern in die Entscheidungen der Schule miteingebunden. Dadurch, dass das Schulpersonal und die Kinder den Alltag zusammen verbringen, wird das Verhältnis zwischen Personal und Schüler nicht nur vertrauter, sondern es werden gleichzeitig soziale wie auch sprachliche Kompetenzen vermittelt. Die Schule wird zu einem vertrauten Ort, wo jeder jeden kennt.

Die Teamarbeit im Unterricht und die Kooperation im Schulpersonal haben in den ersten Monaten einen Teil des Schulpersonals zusammengeschweißt. Das Team ist hoch motiviert und versucht sich zunächst gegenseitig zu unterstützen und zu koordinieren.

Die gegenseitige Unterstützung und Koordination schlägt allerdings in Spannungen um, als sich herausstellt, dass das Erzieherpersonal nicht nur koordiniert, sondern nach Auffassung der Lehrer, klare Anleitungen benötigt um den Freizeitbereich qualitativ hochwertig zu gestalten. Die Personalführung in der Schule wird schließlich von einem Lehrer übernommen, da die Koordination und Kooperation im Team für jeden verbindliche Regeln erforderlich macht und Entscheidungen im Team getroffen werden müssen. Die Komplexität und gleichzeitig das Problem das dadurch entsteht, ist, dass diese Person im Team eine Doppelrolle (als Lehrerkollege und Koordinator) spielt und als Koordinator dennoch über keine Entscheidungs- und Weisungsberechtigung verfügt. Die Spannungen zwischen dem Personal verhärten sich zunehmend dahingehend, dass Entscheidungen auf Schulebene (von Erziehern und Lehrern) nicht akzeptiert werden, Überstunden wegen Personalmangel zur Übermüdung führen, zumal die Verantwortlichen der Gemeinde auf die das Personal bei Organisations- und Personalfragen sich Hilfe und Unterstützung erhoffte, sich im Zeitraum der Datenerhebung unkooperativ zeigt und nicht erreichbar ist.

4.7 Analyse der empirischen Untersuchung: Von organisierter Verantwortungslosigkeit bis zu paralysierten Schulstrukturen

Nach Biermann (2007, S. 11f.) sind Schulen heute vor viele neue Herausforderungen gestellt. Schulen sollen nicht nur ihr Kerngeschäft Bildung und Erziehung betreiben sondern von Schulentwicklung, lernender Schule, über Schulprogramme und –profile ist die Rede. Schulen sollen ihre Entwicklung vorantreiben, indem sie Neues, das heißt neue Themen, neue Lern- und Unterrichtsformen usw. in die Schule holen. Innovationen sind jedoch nach Biermann nicht per se positiv, sondern sie müssen erst beweisen was sie leisten.

Die Datenanalyse machte deutlich, dass vor allem der Unterricht im Zeitraum Februar bis Juli 2007 in der Schule systematisch geplant und durchgeführt wird. Erste Wirkungen wie zum Beispiel, dass die Kinder die luxemburgische Sprache im Ganztagskonzept schneller erwerben und gerne zu Schule gehen, deuten darauf hin. Dieses Ergebnis ist interessant vor dem Hintergrund, dass die PIRLS¹² Studie zum Ergebnis kam, dass mehr als ein Drittel der Schüler in Luxemburg nicht gerne zur Schule gehen (Berg & Valtin, 2006, S. 253). Nach Berg & Valtin äußerten sich in keinem anderen Land die Schülerinnen und Schüler derart negativ über das Schulklima.

In den vorherigen Kapiteln wurde jedoch auch deutlich, dass das Schulpersonal die Jean-Jaurès-Schule als *Lernende Schule* (vgl. Buhren & Rolff (2002) zu konzipieren versucht. Ein schüleraktivierender, kompetenzfördernder Unterricht wird entwickelt und angeboten, wo die Schüler lernen sollen zu lernen. Der Unterricht wird als Mischung konzipiert, von individualisierter Schülerarbeit, kooperativem Lernen (Tutorat, Ateliers) und Frontalunterricht der jedoch immer wieder durch Gruppenarbeiten aufgebrochen wird. Auch das Schulpersonal kooperiert mit dem Ziel kontinuierlich die Lernerfolge zu verbessern. Buhren & Rolff (2002, S. 24) sprechen in diesem Zusammenhang von der Deprivatisierung der Lehrerrolle. Das Schulpersonal und insbesondere die Lehrer lernen voneinander durch den Austausch von Ideen, Materialien und Unterrichtssequenzen. Durch die konzeptionelle Verknüpfung von Unterrichts- und Freizeitangebot –das zum Zeitpunkt der Datenerhebung leider noch nicht klappte- wird versucht auf veränderte gesellschaftliche Bedingungen zu reagieren und die Sozialisationsaufgaben die sich in den innerschulischen Bereich verlagert haben, aufzufangen. Wie im Unterrichtskonzept der Jean-Jaurès-Schule festgeschrieben, versteht sich die Schule als Lebensraum mit Arbeitspensum, Freizeitangebot und Ruhepausen, wo Leben und Lernen miteinander verknüpft werden und nicht nur als Lernort mit Betreuungsangebot. Das Konzept der Jean-Jaurès-Schule könnte man von den Grundgedanken her, mit dem Leitbild der „Erfahrungsschule“ wie sie bereits in den Veröffentlichungen des Pädagogen Hartmut von Hentig (1993) dargestellt wurden, vergleichen. Hartmut von Hentig definierte damals die „Erfahrungsschule“ als einen pädagogisch gestalteten Lebens- und Erfahrungsraum (Hartmut von Hentig 1993, S. 212).

Die Lehrer verfügen zudem über sehr viel Erfahrung im Unterricht und konnten bis zum Zeitpunkt der Datenerhebung bereits viele ihrer pädagogischen Ziele und Ideen umsetzen. Der Freizeitbereich steht dagegen noch in der Entwicklungsphase. Vor allem dieser Bereich konnte nicht weiter

¹² PIRLS = *Progress in International Reading Literacy Study*

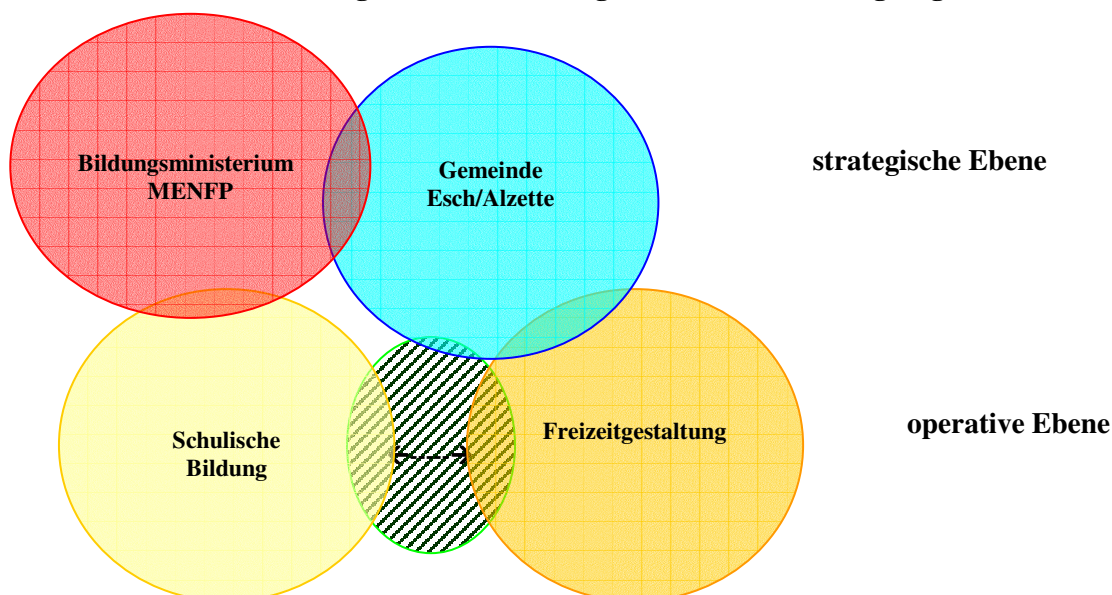
entwickelt werden, aufgrund der fehlenden Berufserfahrungen des Personals, krankheitsbedingten Personalausfällen und einem fehlenden Freizeitgrundkonzept.

Die Datenanalyse machte allerdings auch deutlich, dass die Kommunikationsstrukturen nicht entwickelt und die Kooperationsstrukturen sowohl innerhalb des Schulpersonals, als auch zwischen dem Schulpersonal und der Gemeinde Esch/Alzette angespannt sind. Ungelöste Schwierigkeiten des Schuljahres 2006, wiederholen sich im Schuljahr 2007. Teamentwicklung findet in der Schule kaum mehr statt. Die Daten die im September 2007 beim Schulpersonal erhoben wurden, belegen, dass Schwierigkeiten auf der Beziehungsebene derzeit dominieren. Das Jean-Jaurès-Team hat noch keine passenden Werte und Normen für die Zusammenarbeit gefunden.

Buhren & Rolff (2002, S, 123f.) unterscheiden in der Teamentwicklung von Schulen zwischen der Beziehungs- und Sachebene¹³ und benennen diese Problematik von Schulen als „*Titanic Phänomen*“. Das Bild drückt aus, dass die Sachebene die die Bereiche Ziele, Technologie, Struktur, Fähigkeiten, Fertigkeiten und finanzielle Mittel umfasst, nur die Spitze des Eisberges ist. Der weitaus größere und gemeinhin unsichtbare Teil des Organisationslebens spielt sich unter der Oberfläche ab. Hier ist die Beziehungsebene angesiedelt die sich kennzeichnet durch Einstellungen, Werte, Gefühle (Ärger, Furcht, Verzweiflung, usw.) Gruppennormen, Ängste, Konkurrenz, usw. Beide Ebenen stehen dabei in wechselseitiger Beziehung.

Aus den Daten wurde deutlich, dass die Lösung von Problemen auf Sachebene kaum mehr möglich ist, da die Spannungen auf der Beziehungsebene sehr stark sind. Nach Buhren & Rolff (2002, S. 124) sind diese Konflikte immer ambivalent, da die Gruppen sich entweder auflösen (wie es teilweise in der Jean-Jaurès-Schule der Fall ist) oder aber das Team nach dem Konflikt wieder an Zusammenhalt gewinnt. Versucht man die bisherigen Daten in einem Schaubild zusammenzufassen, so könnte man die derzeitige Schulstruktur folgendermaßen darstellen:

Schaubild 8: Ganztagschule als Halbtagschule mit Betreuungsangebot



¹³ Die Unterscheidung von Beziehungs- und Sachebene geht ursprünglich auf die Theorien von Paul Watzlawick zurück

Die Ganztagschule Jean Jaurès zeichnet sich durch eine disparate Struktur, wo die unterschiedlichen Beteiligten und Betroffenen nebeneinander und nicht miteinander agieren. Ausgehend von den Überlegungen aus den Kapiteln 2.1.1 und 2.1.2, dass Ganztagschulentwicklung sowohl Unterrichts-, Personal-, und Organisationsentwicklung bedeutet und der strategischen Ebene die Rolle der Leitung und der operativen Ebene die Aufgabe der Umsetzung zukommt, stellt man fest, dass die Rahmung des Schulversuches fehlt.

Fehlende Rahmung des Schulversuchs: Diese Rahmung müsste aus Vorgaben der Projektträger durch ein pädagogisches Leitbild und Soll-Erwartungen an das Schulpersonal formuliert werden (vgl. Höhmann 2006, S. 83). Das Leitbild mit dem zu erreichenden Ziel bildet wiederum die Grundlage für die Formulierung der benötigten Ressourcen und Kompetenzen beim Schulpersonal und die Definition der Rollen und der Verantwortlichkeiten im Schulentwicklungsprozess.

Unterschiedliche Definitionen von Ganztagschule: Es fehlt das Leitbild, ein Konsens zwischen allen Beteiligten und Betroffenen (operative und strategische Ebene) über das Selbstverständnis der Jean-Jaurès-Schule. Es scheint noch immer unklar zu sein, was die Jean-Jaurès-Schule sein soll. Während das Personal das Konzept der Ganztagsbildung verfolgt, scheinen die Gemeindeverantwortlichen vielmehr das Konzept der Ganztagsbetreuung zu verfolgen. Nach Holtappels (2005, S. 49ff.) kann man bei der Einführung von Ganztagschulen grundsätzlich drei Begründungsmuster feststellen: ökonomische Argumente, familienpädagogische Argumente sowie sozialpolitische Argumente.

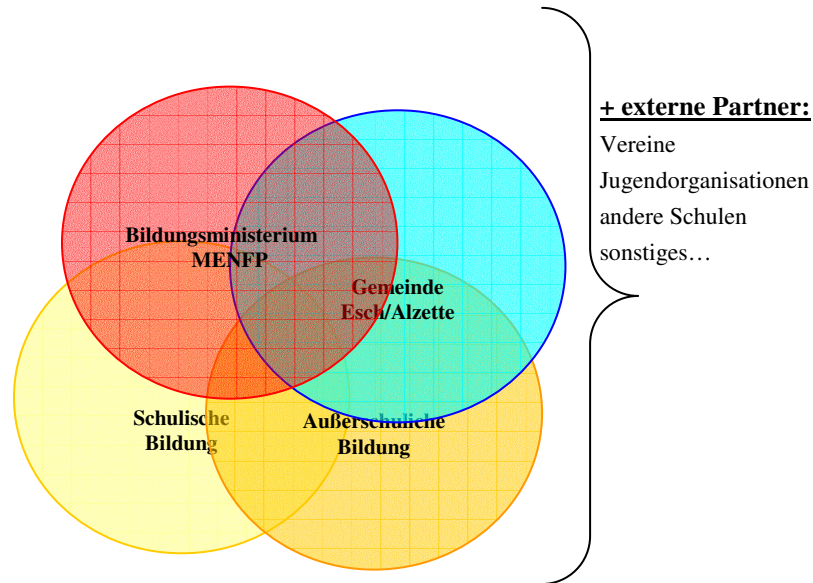
Aus der ökonomischen Sicht besteht der Anspruch darin, die Produktivität der Schule zu steigern, um den Bedarf an qualifizierten Arbeitskräften Rechnung zu tragen und international konkurrenzfähig zu bleiben. Aus familienpädagogischer Sicht ist die Ganztagschule eine Antwort auf den Wandel der Lebens- und Familienformen, die die Vereinbarkeit von Familie und Beruf erfordern. Aus sozialpolitischer Sicht steht die Förderung insbesondere benachteiligter Familien im Vordergrund um die Bildungs- und Berufschancen zu verbessern. Die Schule übernimmt hier auch die Funktion einer Integrationsinstanz.

Das Begründungsmuster der Gemeindeverantwortlichen für die Jean-Jaurès-Ganztagschule ist in erster Linie auf der familienpädagogischen Ebene angesiedelt. Die Ganztagschule Jean Jaurès entstand aus dem politischen Wille heraus, Schule und nachschulische Betreuung (in so genannten *maisons de relais*) miteinander zu vernetzen. Die ganztägige Betreuungsmöglichkeit soll zudem in der Stadt Esch/Alzette, wo der Bedarf an ganztägiger Betreuung sehr hoch ist, ein zusätzliches Angebot sein für Ein-Elternfamilien sowie Familien in denen beide Elternteile berufstätig sind. Dieser Konzeption der Ganztagsbetreuung, in dem die Kinder vom Unterricht in den Freizeitbereich überwechseln, bedarf auf Schulebene weniger Absprachen und Kooperationsstrukturen, wie es das Konzept, das das Schulpersonal verfolgt, vorsieht.

Eine Ganztagschule die ihren Auftrag in der Ganztagsbildung sieht, braucht jedoch enge Kooperationsstrukturen. Die ganztägigen Schulformen verstehen sich als Reaktion auf veränderte Bildungsanforderungen.

Im Folgenden wurde versucht, Ganztagschule die sich als Ganztagsbildung versteht graphisch darzustellen:

Schaubild 9: Modell II: Ganztagschule als Ganztagsbildung



Ganztagschule die sich als Ganztagsbildungsstruktur versteht, kennzeichnet sich durch folgende Konzeptionsmerkmale (Appel 2005; Holtappels 2005):

- Der Erziehungsauftrag von Ganztagschule versteht sich als **ganzheitliche Verantwortung**. Nicht nur die Qualität des Unterrichts spielt eine entscheidende Rolle sondern die gesamte Konzeptionsstruktur wie gesunde Ernährung, wohnliche Raumgestaltung, kulturelle Angebote, Freizeit- und Konsumerziehung, usw. Veränderte Erwerbs- und Familienstrukturen, der Aufschwung von Medien und Freizeitkommerz, der Rückgang von Nachbarschaftsbeziehungen führen nach Holtappels (2005, S. 51) zur Ausdünnung sozialer Kontaktchancen und zur „Verinselung“ der Kindheit. Aus diesem Grund gewinnen Organisationsformen, wie die Ganztagschule, die soziale Kontakte stiften, Integration gewähren und soziales und interkulturelles Lernen ermöglichen sowie Lern- und Freizeitangebote bereitstellen, an Bedeutung.
- Durch die **Vernetzung von Betreuungs- und Bildungsinfrastrukturen** (familienpolitische Begründung) wird versucht auf den gesellschaftlichen Wandel und auf sozialisatorischen Veränderungen der Bedingungen des Aufwachsens der Kinder zu reagieren. Die Funktion der Schule wird als gesellschaftlicher Beitrag zur erzieherischen Versorgung gesehen und der Kompensation psychosozialer Problemlagen. Der Schule kommt nach diesem Verständnis ein erweiterter Bildungsauftrag zu.
- Die Bildungsorte außerhalb von Unterricht gewinnen an Bedeutung. Der Freizeitbereich geht über das Verständnis von Betreuung hinaus. Der Freizeitbereich ist ein **Lernort** für die Kinder. Man spricht **von informeller/außerschulischer Bildung**.

Damit dieses Ziel verfolgt werden kann, bedarf es der Kooperation auf operativer und strategischer Ebene.

Fehlende Organisations- und Personalentwicklung: Vor allem auf der strategischen Ebene wurden die Fragen der Organisations- und Personalentwicklung vernachlässigt. Zur systematischen Planung und Durchführung einer Ganztagsbildungskonzeption sind innerhalb des Schulpersonals klare Rollen und Zuständigkeiten der einzelnen Personen erforderlich. Der strategische Ebene, die entscheidungs- und weisungsberechtigt ist, Ressourcen verwaltet und die Personalpolitik bestimmt kommt die Aufgabe des Personalmanagements der Ganztagschule zu; darin sind sich Managementtheorien wie die Erkenntnisse aus der Ganztagschulentwicklungsforschung einig (vgl. Schwarz & Purschert et. al. 2005; Argyris & Schön 2002; Buhren & Rolff 2002; Höhmann 2006; Appel 2004). In der Organisation Schule gibt es eine Interdependenz individueller und institutioneller Entwicklung (Biermann 2007, S. 15). Die Kooperation der strategischen mit der operativen Ebene ist daher grundlegend.

Der Begriff Personalmanagement fasst nach Gehrman & Müller (1999, S. 79) folgende Aufgaben zusammen:

- Personalentwicklung
- Leistungsmanagement
- Mitarbeiter-Motivation/ Belohnungssysteme
- Fort- und Weiterbildung

Zur Personalentwicklung und zum Leistungsmanagement gehören nach Gehrman & Müller (1999, S. 80-83) die termingerechte Besetzung frei werdender Stellen, die gezielte Einpassung in die Betriebsabläufe, sowie die Formulierung klarer Leistungserwartungen was Ganztagschule sein soll. Nach Gehrman & Müller kann die komplexe Praxis und die bestehende Verwirrung der Anforderungen verringert werden durch deutliche Richtlinien und Grenzen. Gerade für die Jean-Jaurès-Schule wären erkennbare Organisationsstrukturen wichtig, die eine fachlich kompetente Praxis ermöglichen und gleichzeitig den dafür notwendigen Handlungsspielraum für die Mitarbeiter sicherstellt (vgl. Gehrman & Müller 1999, S. 84). Jeder Mitarbeiter hätte in dieser Organisationsstruktur klare Zuständigkeiten, überschaubare Kommunikationswege und Arbeitsgruppen mit je nach Erfordernis wechselnden Gruppenstrukturen. Diese Form der Zusammenarbeit könnte die Arbeit auf der Schulebene effektiver machen und Übermüdung beim Schulpersonal vorbeugen, das derzeit neben der Unterrichts- und Freizeitentwicklung auch für das Personalmanagement und somit der gesamte Schulentwicklung zuständig ist.

Organisierte Verantwortungslosigkeit und paralyisierende Strukturen: Die Datenanalyse hat deutlich gemacht, dass die Schulentwicklung, die die Fragen der Organisations- und des Personalmanagements umfasst, von der strategischen auf die operative Ebene verlagert wurde. Gleichzeitig aber wurden der operativen Ebene Entscheidungs-, bzw. Mitentscheidungsberechtigungen vorenthalten.

Diese unklare Rolle, Ziele und Zuständigkeiten kann in dem Begriff der *organisierten Verantwortungslosigkeit* (Klenk & Hoursch 2006; Kerstan & Spiewak 2001) erfasst werden und

beschreibt somit sehr zutreffend die aktuelle Situation in der sich die Jean-Jaurès-Schule befindet. Gemeint ist damit, dass eigentlich jeder und dennoch keiner sich verantwortlich für den Schulversuch fühlt und die Ursache der Fehler und Probleme immer bei jemand anders gesucht werden. Klenk & Hoursch (2006, S. 36) sprechen im Managementbereich von der entpersonalisierten Verantwortung, die ihrer Meinung nach zu Orientierungslosigkeit und Destabilisierung von Systemen, in diesem Fall der Schule führen. Führung braucht jedoch, nach Klenke und Hoursch, Vertrauen, denn ohne Vertrauen kann nicht geführt werden. Besonders die Destabilisierung des Systems Ganztagschule, wird durch die systematischen Krankmeldungen und der Fluktuation im Personalteam der Schule ersichtlich.

Dass Ganztagschule weitaus mehr ist als Unterrichtsentwicklung wird spätestens deutlich in der schleichenden Unzufriedenheit des Schulpersonals sowie bei der Personalfluktuation im Schulteam, zum Leidwesen der Kinder. Gehrman und Müller (1999, S. 85) sprechen von der „inneren Kündigung“ der Mitarbeiter und meinen damit, dass die Mitarbeiter schließlich ihr Engagement aufgeben, beschließen sich nicht mehr aufzuregen und ihre Arbeitsstunden lediglich „abzusitzen“.

4.8 Zusammenfassende Beantwortung der Forschungsfragen

An dieser Stelle sollen noch einmal die Forschungsfragen aufgegriffen und beantwortet werden.

4.8.1 Zum Einfluss des Kontextes auf den Evaluationsgegenstand

Die Datenanalyse hat gezeigt, dass bereits bei der Planung des Schulversuches mehrere zentrale Aspekte bei der Schulentwicklung unberücksichtigt wurden: Schulentwicklung von Halbtags- zur Ganztagschule braucht nicht nur eine klares Gesamtkonzept dessen, was Ganztagschule sein soll (Ganztagsbetreuung oder Ganztagsbildung?), sondern auch die Rollen und Zuständigkeiten von Projektleitung und Schulpersonal müssen definiert und verbindlich festgelegt werden. Dass Ganztagschule mehr ist als Schule mit Suppenküche und daher mehr Personal erfordert, wurde in der Evaluation deutlich. Ganztagschule braucht vor allem verbindliche Absprachen, Koordination, Kooperation zwischen der operativen und strategischen Ebene in punkto Leitbildentwicklung und pädagogischer Konzeption, aber auch in punkto Bedarf an Ressourcen, Kompetenzen und Weiterbildungsbedarf beim Personal. Gravierende Probleme in Kommunikation und Zusammenarbeit wurden deutlich. Diese Schwierigkeiten resultieren zum Teil aus strukturellen Gegebenheiten der Institution Schule, beruhen aber auch auf fest gefügten Rollenbildern sowie bestimmten Vorstellungen über den jeweils anderen Handlungsbereich und den dort Tätigen.

Die Datenanalyse hat auch gezeigt, dass bei der Planung der Jean-Jaurès-Schule die drei Ebenen der Personal-, Organisations-, und Unterrichtsentwicklung nicht berücksichtigt wurden. Der Fokus wurde von den Projektverantwortlichen auf die Unterrichtsentwicklung gelegt.

Der Schulversuch ist auf Grund der schwierigen Kontext- und Strukturbedingungen in seiner Weiterentwicklung gefährdet. Das Personal ist neben der Umsetzung des Schulversuches mit

Personal- und Organisationsentwicklungsfragen überlastet, so dass sie ihrer eigentlichen Aufgabe, die in der Entwicklung des pädagogischen Konzeptes des Schulversuches besteht, nicht mehr nachgehen kann. Der Schulversuch riskiert an der fehlenden Rahmung durch die strategischen Ebene zu scheitern. Eine produktive Verbindung beider Bereiche ist zu diesem Zeitpunkt mehr denn je erforderlich.

Für den Bereich der Unterrichtsentwicklung wurde auf ein sehr erfahrenes Schulpersonal zurückgegriffen, allerdings muss bedacht werden, dass das Schulpersonal über keine Erfahrungen im Bereich Schulentwicklung verfügt. Auf Grund der fehlenden Autonomie der Grundschulen in Luxemburg, fällt die Aufgabe der Personalpolitik und Organisationsentwicklung an die Gemeinde Esch/Alzette zurück. Allerdings fehlt es auch hier an Erfahrungen im Bereich der Schulentwicklung von Halbtags- zur Ganztagschule. Spannungen zwischen dem Schulpersonal und den Gemeindeverantwortlichen wurden im Laufe der Evaluation immer deutlicher. Der Ganztagschulversuch riskiert nun an den Spannungen die sowohl innerhalb des Schulpersonals bestehen, sowie auch zwischen dem Schulpersonal und der Gemeinde Esch/Alzette, zu scheitern.

Mit dem Begriff der organisierten Verantwortungslosigkeit wurde versucht diesen Zustand auf den Punkt zu bringen. Das Schulpersonal ärgert sich über die fehlende verbindliche Kooperation und Unterstützung durch die Gemeindeverantwortlichen. Die Gemeindeverantwortlichen scheinen hingegen immer mehr auf Distanz zum Schulversuch zu gehen und legen die Verantwortung in die Hände des Schulpersonals.

4.8.2 Ergebnisse der Strukturevaluation: Ziele, Organisationsstruktur, Ressourcen und Mitgliederstruktur

Die Nichtbeachtung des systematischen Zusammenhangs von Organisations-, Personal- und Unterrichtsentwicklung, sowie die unklare Verteilung der Rollen und Zuständigkeiten von operativer und strategischer Ebene, hat gleichermaßen systematische Auswirkungen auf die gesamte Organisationsstruktur der Jean-Jaurès-Schule.

Bezüglich der Zielsetzung der Schule kann man feststellen, dass pädagogische Ziele auf operativer (Unterrichtskonzept), nicht jedoch von strategischer Seite aus formuliert wurden. Was soll Ganztagschule sein? Was sind die bildungspolitischen Erwartungen der strategischen Ebene gegenüber den Lehrern einerseits und den Erziehern andererseits? Was sind die bildungspolitischen Erwartungen gegenüber der doppelten Zielsetzung der Schule: einerseits die Implementierung von gebundener Ganztagschule, allerdings ohne Küche zur frischen Zubereitung von Essen, andererseits die Implementierung von innovativen Unterrichtskonzepten?

Was sind die bildungspolitischen Erwartungen gegenüber dem Schulversuch insgesamt? Nach welchen Kriterien soll bildungspolitisch beurteilt werden, ob der Schulversuch ein Erfolg war oder nicht? Die unklare Zielformulierung des Projektträgers schlägt sich auch nieder in deren Personalpolitik: unklare Zielvorstellungen führen zu unklaren Kriterien und Kompetenzanforderungen beim Lehrer- und Erzieherpersonal. Da die Richtung der

Schulentwicklung unklar ist, sind die Kompetenzerwartungen und somit auch die Weiterbildungsanforderungen an das Personal diffus.

4.9 Handlungsempfehlungen

Bevor das Design vorgestellt wird, auf dessen Grundlage der Schulversuch evaluiert werden soll, werden an dieser Stelle einige Handlungsempfehlungen für die Weiterentwicklung der Jean-Jaurès-Schule vorgestellt. Entsprechend der Ergebnisse aus den Daten, werden sich die Handlungsempfehlungen auf den Bereich der Personal- und Organisationsentwicklung konzentrieren.

4.9.1 Entwicklung von Entscheidungs- und Kommunikationsstrukturen

- Entwicklung eines ganzheitliches Schulleitbildes im Rahmen von Workshops

Schulentwicklung braucht ein Leitbild, an dem sich der gesamte Prozess der Organisations-, Unterrichts-, und Personalentwicklung ausrichtet. Ein Leitbild ist im Schulbereich ein klares und gemeinsames pädagogisches Bild von der Schule die man erschaffen möchte (vgl. Buhren & Rolff 2002, S. 18). Per Definition ist ein Leitbild normativ, soll Mut machen und Fantasien freisetzen (Meyer 1997, S. 87). Ein integriertes Organisations- und Personalmanagement ergibt sich daraus, wenn die personalpolitischen Ziele, Strategien und Instrumente aus diesem ganzheitlichen Schulbild hergeleitet wurden. Gerade diese gemeinsame Vorstellung darüber was Ganztagschule sein soll fehlt derzeit der Jean-Jaurès-Schule (Ganztagsbetreuung oder Ganztagsbildung?).

Die Daten haben deutlich gezeigt, dass das Schulpersonal schon erste Ideen in seinem Konzept entwickelt hat. Diese müssen jedoch noch weiter ausgearbeitet werden damit das verfolgte Ziel der Jean-Jaurès-Schule nach innen für das Schulpersonal sowie und nach außen für die breite Öffentlichkeit deutlich wird. Besonders die strategische Ebene ist gefordert eine Entscheidung zu treffen was sie sich von der Ganztagschule und dem Personal erwartet.

Ein bis zwei Workshops könnten organisiert werden, in denen die operative und strategische Ebene gemeinsame Zielvorstellungen erarbeiten. Die Workshops sollten von einem „neutralen“ Moderator geleitet werden, der weder zum Schulpersonal noch zu den Verantwortlichen der Gemeinde oder des Ministeriums zählt. Da die Kommunikation zwischen den beiden Ebenen nicht gut funktioniert, soll der neutrale Moderator helfen, dass sich die Vorstellungen beider Ebenen von Ganztagschule wieder annähern.

Dieser kommunikative Prozess zur Entwicklung eines Leitbildes kann zum Beispiel nach dem SMART Modell vorgenommen werden, d.h. die Ziele sollten **s**pezifisch, **m**essbar, **a**kzeptabel, **r**ealistisch und **t**erminfixiert formuliert werden (vgl. Heiner 1996).

	Bedeutung
S	spezifisch: das Ziel muss konkret benannt werden, auch konkrete Teilziele müssen definiert werden
M	messbar: die Zielerreichung muss sich feststellen und messen lassen können
A	akzeptabel: es muss ein Konsens über die Notwendigkeit und den Sinn des Ziels bestehen
R	realistisch: das Ziel muss unter den finanziellen, personellen, politischen etc. Rahmenbedingungen prinzipiell erreichbar sein
T	terminiert: ein (realistischer) Zeitrahmen wird festgelegt

- Klärung von Rollen und Zuständigkeiten auf strategischer und operativer Ebene

Ein gemeinsames Verständnis auf strategischer und operativer Ebene ist außerdem wichtig vor dem Hintergrund der Personalpolitik und –entwicklung des Schulpersonals. Handlungsbedarf besteht vor allem in der **Klärung von Rollen und Zuständigkeitsbereichen** in der Jean-Jaurès-Schule. In den Daten wurde deutlich, dass Ganztagschule ein Personalmanagement braucht, in dem Rollen und Zuständigkeiten, Weisungs- und Entscheidungsberechtigungen geklärt sein sollen. Gerade weil die Grundschulen über keine Weisungs- und Entscheidungsberechtigungen verfügen, ist es im Rahmen der Einführung von Ganztagschulen auf der strategischen Ebene erforderlich eine Entscheidung darüber zu treffen, wie eine Ganztagschule zukünftig verwaltet werden soll. Eine verbindliche Kooperation zwischen Gemeindeverantwortlichen und Schulpersonal ist wichtig, damit die Ganztagschule funktionieren kann. Ein externer Projektcoach könnte zur Beratung hinzugezogen werden. Die ist besonders wichtig vor dem Hintergrund, dass es den Projektträgern an Erfahrung zur Schulentwicklung fehlt.

Die Leitbildentwicklung (Organisationsentwicklung) und die Klärung des gesamten Personalmanagements, das sowohl die Fragen der Personalentwicklung, des Leistungsmanagements, Mitarbeitermotivation und Fort- und Weiterbildung umfasst sind die beiden Bereiche wo derzeit die Priorität des Handlungsbedarfs besteht.

Erst nachdem diese beiden Punkte geklärt wurden, können sich die Personen und somit die Organisation Schule weiterentwickeln. Da es generell an Erfahrung im Bereich Schulentwicklung fehlt, sind Fortbildungen und Unterstützung durch Professionelle, die den Weg der Schulentwicklung bereits gegangen sind, unabdingbar.

4.9.2 Personalentwicklung und Unterstützungsmaßnahmen

- Personalbedarfskriterien definieren und der Auswahl des Schulpersonals zugrunde legen

Auf der Grundlage eines gemeinsam erarbeiteten Leitbildes von strategischer und operativer Ebene können auch die erforderlichen Kompetenzen des Schulpersonals abgeleitet werden. Das Wissen um diese notwendigen Erfahrungen sind wiederum Grundlage für die Personalbedarfsermittlung und –auswahl. Zur Personalentwicklung gehört auch nach Buhren & Rolff (2002, S. 18), vorhandene Fähigkeiten und Neigungen des Personals zu erkennen, zu entwickeln, und sie mit den Erfordernissen der Arbeitsplätze in Übereinstimmung zu bringen. Da es sowohl auf der strategischen sowie der operativen Schulebene an Erfahrungen im Bereich der Schulentwicklung fehlt, könnten Fortbildungen genutzt werden. Zur Entwicklung professionellen Handelns beim Schulpersonal kann auf Fortbildungen, aber auch auf Coaches oder kollegiale Beratungen zurückgegriffen werden (Buhren & Rolff, 2002). Voraussetzung ist zum einen die Bereitschaft der betroffenen Personen an diesen Fortbildungen teilzunehmen. Zum anderen muss hierfür den betroffenen Personen ein ausreichendes Zeitbudget zur Verfügung gestellt werden.

- Projektträger- und Personalförderung mittels Coaches, Fortbildungen und kollegialer Beratung

Der Coach ist eine Hilfe zur Selbsthilfe. Im Gegensatz zu den reinen Formen der Beratung oder Supervision, ist die Rolle des Coaches sich aktiv an der Suche nach Lösungsmöglichkeiten zu beteiligen. Dabei kann man unterscheiden zwischen Einzelcoach, Projektcoach, Gruppencoach, usw., die unterschiedlich eingesetzt werden.

Aus den Daten ging hervor, dass es gerade im Freizeitbereich den Erziehern an der notwendigen Berufserfahrung fehlt. Sie brauchen einerseits klare Anleitungen aber auch Unterstützung wie das Team geleitet und der Freizeitbereich gestaltet werden kann. Der Gruppencoach könnte hier nicht nur als Teamberater fungieren sondern gleichzeitig die Erzieher bei ihrer Konzeptentwicklung unterstützen. Nach Buhren & Rolff (2002, S. 121) werden Gruppen erst durch die Aufgaben- und Leistungsorientiertheit im Team arbeitsfähig. Zusammenhalt und Engagement ergibt sich durch eine gemeinsame Zielsetzung die im Freizeitkonzept erarbeitet und verbindlich festgelegt wird. Nach Bauer (2000, S. 9) unterscheiden sich Teams von Gruppen grundsätzlich durch vier Merkmale: eine gemeinsame Arbeitsaufgabe haben, unmittelbar zusammenarbeiten, gemeinsame Ziele verfolgen, ein Wir-Gefühl entwickeln. Teamentwicklungsbegleiter werden besonders wichtig vor dem Hintergrund, dass zudem die Beziehungsebene die Sachebene in der Jean Jaurès derzeit dominiert und nicht mehr ergänzt.

Obwohl das Lehrpersonal über ein Unterrichtskonzept verfügt, könnte auch hier der Gruppencoach bei der Teamentwicklung unter die Arme greifen.

Ein Einzelcoach könnte außerdem zum Beispiel dem Koordinator/en der Jean-Jaurès-Schule zur fachlichen Beratung sowie für den Umgang mit Problemsituationen unterschiedlicher Art zur Verfügung gestellt werden.

- Kollegiale Beratung im Schulpersonal

Zur Erarbeitung gemeinsamer Fachthemen kann eine kollegiale Beratung (Gartschock & Richter, 2006) herangezogen werden. Es handelt sich hierbei um eine Form von Hilfe zur Selbsthilfe, indem sich Arbeitskollegen zusammensetzen, um einen selbst gewählten Fall aus der Schulpraxis zu verstehen und Ideen für seine Lösung zu entwickeln. Ein Fall kann dabei alles Mögliche sein, ein kleines, großes aber auch ein dramatisches Problem. Als kollegialen Berater könnten zum Beispiel Personen herangezogen werden, die den Weg der Schulentwicklung bereits gegangen sind. Diese externe Person könnte Anregungen geben, Materialempfehlungen bereithalten und Hilfestellungen bieten. Eine kollegiale Fallbearbeitung könnte zum Beispiel alle sechs Wochen in der Schule stattfinden, wobei die Arbeitsgruppen jeweils nicht mehr als sechs Personen umfassen sollten (vgl. Buhren & Rolff 2002, S. 117). Dabei sollten Grundsätze wie Freiwilligkeit der Teilnahme, Offenheit, Wertschätzung und Vertraulichkeit respektiert werden.

- Tandemfortbildungen und Fortbildungen für die Erzieher und die Lehrer

Eine Tandemfortbildung (Gartschock & Richter 2006) ist eine gemeinsame Fortbildung von Lehrer und Erzieher/Sozialpädagogen zu spezifischen Themenstellungen. Lehrer und sozialpädagogische Fachkräfte werden hier als Tandems berufsbegleitet fortgebildet. Diese gemeinsamen Fortbildungen könnten für die Jean-Jaurès-Schule gerade für die Erarbeitung eines fließenden Übergangs von Unterricht- und Freizeitgestaltung interessant sein. Eine entscheidende Rolle spielt die Reflexion der eigenen Berufsrolle, das Kennen lernen von Ansätzen der anderen Profession sowie die Einübung und Förderung von Kooperationsfähigkeit.

Damit diese qualitativ hochwertige Arbeit geleistet werden kann, ist es hilfreich wenn beide Berufsgruppen über ein Minimum an Berufserfahrung verfügen. Gerade für die Erzieher der Jean-Jaurès-Schule ist dies jedoch derzeit schwierig. Da es den Erziehern insbesondere an Erfahrungen in der Arbeit an Schulen fehlt, besteht hier insbesondere Fortbildungsbedarf. Seminare lösen nach Gehrman und Müller (1999 S. 83) Probleme nicht, helfen aber Schwächen zu erkennen und neue Verhaltensmöglichkeiten zu trainieren.

Die Professionalisierung der Erzieher und der Lehrer ist besonders wichtig im Hinblick auf die Weiterentwicklung der Schule. Neben der angebotsorientierten Form, soll das Schulpersonal der Jean-Jaurès-Schule die Möglichkeit haben ihre Fortbildungs- und Entwicklungsinteressen zu formulieren, damit sie an Fortbildung teilnehmen können, wo der Bedarf des Personals besonders groß ist (z.B. Portfoliogestaltung, Teamentwicklung usw.). Dies ist besonders wichtig vor dem Hintergrund, dass der Bedarf und mögliche Themen für Fort- und Weiterbildungen sich erst im Laufe der Implementierung des Schulversuchs herausstellen.

5. Vorstellung des Evaluationsdesigns

In diesem Kapitel wird das Evaluationsdesign vorgestellt anhand dessen der Schulversuch im Schuljahr 2007/2008 evaluiert werden soll.

5.1 Bestimmung der Dimensionen die evaluiert werden sollen

Die Vorstudie (Kontextanalyse und Strukturevaluation) wurde mit dem Ziel verfolgt, die „*terms of references*“, das heißt, die konkrete Aufgabenstellung, den Evaluationsgegenstand, sowie die Evaluationsziele und die im Rahmen der Evaluation zu erfüllenden Einzelaufgaben zu definieren. Zur Ausarbeitung der Dimensionen wurde folgende Vorgehensweise gewählt:

Zum einen wurden alle interviewten Personen nach Erfolgsindikatoren für die Jean-Jaurès-Schule befragt. Dies vor dem Hintergrund, um Indikatoren herauszuarbeiten nach denen die Beteiligten den Erfolg der Schule bemessen. Zum anderen wurde bei der Analyse der Daten darauf geachtet, welche Themenbereiche immer wieder in den Interviews bei den unterschiedlichen Personen wiederkehrten.

Drei Dimensionen wurden schließlich zurückbehalten:

- **Dimension 1** beschäftigt sich mit der Schule als Lebensraum und umfasst die Themenbereiche „Wohlfühlen“ und „Schulklima“.
- **Dimension 2** umfasst den Bereich Ganztagsbildung: analysiert werden soll der Umgang des Schulpersonals mit der Schülerheterogenität in punkto mehr Chancengleichheit und individuelle Förderung.
- **Dimension 3:** beschäftigt sich mit den Kooperations- und Kommunikationsstrukturen innerhalb des Schulpersonals, des Schulpersonals mit den Eltern, sowie auch zwischen dem Schulpersonal und den Projektträgern.

5.2 Kurze Erläuterung zu den Dimensionen und Ableitung der Forschungsfragen

Diese Dimension 1 wurde ausgewählt vor dem Hintergrund, dass die Aspekte « Wohlfühlen »; « positives Lernklima » als zentrale Kategorien aus den Interviews mit dem Schulpersonal benannt wurden. Diese Kategorien sind nach Angaben der interviewten Personen solche, die man bei den Kindern « sieht » und « erlebt ». Da das Schulpersonal die Jean-Jaurès-Schule als Lebensraum versteht (siehe Schulkonzept, 2006), soll der Aspekt des Wohlfühlens auch in der Evaluation zentral sein. Die Forschungsfrage für die Dimension 1 lautet:

- **Wie wohl fühlen sich die Kinder in der Jean-Jaurès-Schule?**

Die Jean-Jaurès-Schule hat einen Ganztagsbildungsauftrag und verfolgt, so das Konzept der Schule, das Ziel von Chancengleichheit durch eine individuelle Förderung. Wie diese Ziele umgesetzt werden und ob die Schule dieses Ziel erreicht, soll in der Evaluation überprüft werden. Die Forschungsfrage für die Dimension 2 lautet:

- **Inwiefern begünstigt die Jean-Jaurès-Schule mehr Chancengleichheit durch individuelle Förderung?**

Die Vorstudie hat ergeben, dass es in der Jean-Jaurès-Schule eine ganze Reihe von Strukturproblemen gibt, wie zum Beispiel unklare Rollen, keine verbindlichen Kooperationsstrukturen, fehlende Qualifikationen. Da diese schwierige Struktur kruziale Auswirkungen auf die Entwicklungsmöglichkeiten der Jean-Jaurès-Schule hat, sollen diese auch für die weitere Evaluation im Blick gehalten werden. Die Forschungsfrage für die Dimension 3 lautet:

- **Wo entstehen die Umsetzungsprobleme des Ganztagschulmodells und was muss getan werden damit sie in Zukunft angemessen bearbeitet werden können?**

Zusammenfassend lauten die Fragestellungen die der Evaluation der Jean-Jaurès-Schule zugrunde gelegt werden folgendermaßen:

Fragestellung für die Evaluation der Jean-Jaurès-Schule 2007/2008

- Wie wohl fühlen sich die Kinder in der JJ Schule ? **(Dimension 1)**
- Inwiefern begünstigt die Jean-Jaurès-Schule mehr Chancengleichheit und individuelle Förderung ? (Umgang mit Heterogenität und Formen der Differenzierung) **(Dimension 2)**
- Wo entstehen die Umsetzungsprobleme des Ganztagschulmodells und was muss getan werden damit sie in Zukunft angemessen bearbeitet werden können? **(Dimension 3)**

5.3 Vorstellung und Begründung der Auswahl der Datenerhebungsmethoden

Zur Erhebung der Daten zu den unterschiedlichen Dimensionen wurden die in der folgenden Tabelle dargestellten sozialwissenschaftliche Methoden und Zielgruppen gewählt. Insgesamt werden vier Erhebungsmethoden eingesetzt: die Aufsatz- und Tagebuchmethode, sowie Gruppendiskussionen sollen zur Befragung der Kinder und des Schulpersonals eingesetzt werden. Zudem soll ein quantifizierendes Befragungsinstrument in Form eines Fragebogens für die Befragung der Eltern eingesetzt werden. Dies führt dazu, dass qualitative und quantitative Daten Mitte 2008 vorliegen werden.

Darstellung der Methoden und der Zielgruppen

Dimensionen	Personengruppen	Methoden
Dim 1: Wohlfühlen/Schulklima	Kinder (Cycle III + IV) Eltern	Aufsatz Fragebogen
Dim 2: Umgang mit Heterogenität	Lehrer Erzieher Eltern	Tagebuch Tagebuch Fragebogen
Dim 3: Kooperation/Kommunikation	Lehrer Erzieher Eltern	Tagebuch Tagebuch Fragebogen

Erläuterungen zur Tabelle:

Die Tabelle ist in drei Spalten gegliedert. In der ersten Spalte der Tabelle werden zunächst die Dimensionen angeführt zu denen Daten erfasst werden sollen. Die zweite Spalte enthält die Zielpersonen bei denen die Daten erhoben werden sollen. In der dritten und letzten Spalte sind die sozialwissenschaftlichen Methoden aufgelistet, mit denen die Daten erhoben werden sollen. Für die Auswahl der Methoden wurden folgende Kriterien berücksichtigt:

- a) der Aufwand soll für die Befragten möglichst gering gehalten werden
- b) da die Schule sich ständig weiterentwickelt, sollte eine Datenerhebungsmethode gewählt werden, die dem Prozesscharakter der Schule gerecht wird.

Den Zugang zu den unterschiedlichen Personen die befragt werden sollen, wird über das Schulpersonal erfolgen. Diese waren bereit die Weiterführung der Evaluation zu unterstützen und haben den besten Zugang zu den Kindern und deren Eltern.

5.3.1 Erhebung von Daten zu den Dimensionen Wohlfühlen und Schulklima (Dimension 1)

Sowohl die Kinder wie auch die Eltern sollen zum Thema Wohlfühlen und Schulklima befragt werden. Das Wohlbefinden der Kinder wird somit durch die Eltern ermittelt und durch die Befragung der Kinder selbst ergänzt. Zudem können diese Aussagen wiederum mit den Aussagen der Lehrer aus der Vorstudie auf Gemeinsamkeiten und Differenzen hin untersucht werden.

Erhebungen von Daten bei Kindern gelten generell als schwierig und benötigen besondere Erhebungsverfahren. Hier wurde abgewogen welche Vor- und Nachteile die unterschiedlichen Erhebungsverfahren (Interviews, Spiel, Zeichnung, etc.) mit sich ziehen (siehe Heinzel, 2000). Die schriftliche Befragung in Form eines Aufsatzes, erschien am geeignetsten. Der Fantasie sollen keine Grenzen gesetzt werden, damit die Kinder die Inhalte beschreiben können die zu ihren Wohlsein bzw. Unwohlsein beitragen. Aus zeitlichen, finanziellen aber auch aus praktischen Gründen wurde die Zielgruppe der Kinder auf die *Cycle* III und IV eingegrenzt, da die Kinder aus

diesen Altersgruppen in der Lage sind, sich schriftlich auszudrücken. Für die Erhebung von Daten bei den Kindern aus *Cycle II* wären weitere kindgerechte Instrumente erforderlich gewesen, die den Rahmen dieser einjährigen Evaluation sprengen würde.

Zur Befragung der Eltern scheint die schriftliche Befragung am sinnvollsten. Der Fragebogen erlaubt Daten von möglichst vielen Eltern über einen kurzen Zeitraum zu erheben. Der Fragebogen ist dabei das einzige Instrument in dem Daten zu allen drei Dimensionen erhoben werden. Da der Fragebogen sich an alle Eltern der Jean-Jaurès-Schule richtet, werden hier auch Daten zu den Kindern aus *Cycle II* erfasst, die nicht selbst befragt werden. Auch der Kontakt der Universität zum Elternvertreter wird aufgesucht, zum einen damit der Elternvertreter der Jean-Jaurès-Schule die Befragung mit unterstützt, zum anderen soll seine Meinung eingeholt werden in punkto Verständlichkeit und Vollständigkeit des Fragebogens. Das Einholen dieser Meinung ist wichtig, um sicher zu gehen, dass keine wesentlichen Anliegen der Eltern im Fragebogen vergessen wurden. Zudem wird der Fragebogen in drei Sprachen übersetzt: auf Französisch, Deutsch und Portugiesisch, wobei die Eltern den Fragebogen in der Sprache ihrer Wahl ausfüllen können. Der Zugang zu den Eltern erfolgt über die Schule. Der Fragebogen wird von den Lehrern in der Klasse an die Schüler verteilt, welche diesen wiederum an ihre Eltern weiterleiten. Die Eltern erhalten die Möglichkeit den Fragebogen in dem beigelegten frankierten Umschlag in der Schule abzugeben oder können diesen gleich an die Universität zurückschicken. Der Fragebogen kann im Anhang nachgelesen werden.

5.3.2 Umgang mit Heterogenität und Formen der Differenzierung (Dimension 2) und Gestaltung der Kommunikations- und Kooperationsstruktur (Dimensionen 3)

Das Tagebuch ist ein Instrument das nach Altrichter & Posch (2007, S. 13) in der Lehrer- und Praktikerforschung seinen Ursprung hat und eingesetzt wird für die systematische Untersuchung der beruflichen Situation. Beim Tagebuch handelt es sich um alltägliche Schriftstücke, die in chronologischer Datierung das persönliche Erleben des Autors, über einen kürzeren oder längeren Zeitraum festhalten. Die Kontinuität des Aufschreibens ermöglicht nach Fischer (1997, S. 694) die Begleitung von sich verändernden Prozessen und somit die Entwicklung von Wahrnehmungen und Erkenntnissen. Das Tagebuch ist somit auch für den Schreibenden eine Gedächtnisstütze und auch ein Ventil für die Auseinandersetzung mit der eigenen Befindlichkeit. Altrichter & Posch (1998, S. 89ff.) postulieren vier Gütekriterien: Perspektivenerweiterung, Verbesserung der Praxis, ethische und praktische Vertretbarkeit. Das Tagebuch soll sowohl von den Lehrern als auch den Erziehern geführt werden. Ziel ist die Verbesserung der Qualität der beruflichen Praxis.

Erhoben werden sollen sowohl Daten zum Umgang mit Heterogenität und Formen der Differenzierung, gleichzeitig aber auch Daten die die Kooperationsstrukturen betreffen.

Zwei Erhebungszeiträume sind hierfür vorgesehen: Zu Beginn des Schuljahres im Oktober 2007 und im Zeitraum Mai bis Juli 2008. Zwei Erhebungszeiträume ermöglichen den Vergleich der

Daten und ermöglichen Veränderungen festzustellen. Zur Eingrenzung wurden einige Themenbereiche vorgegeben:

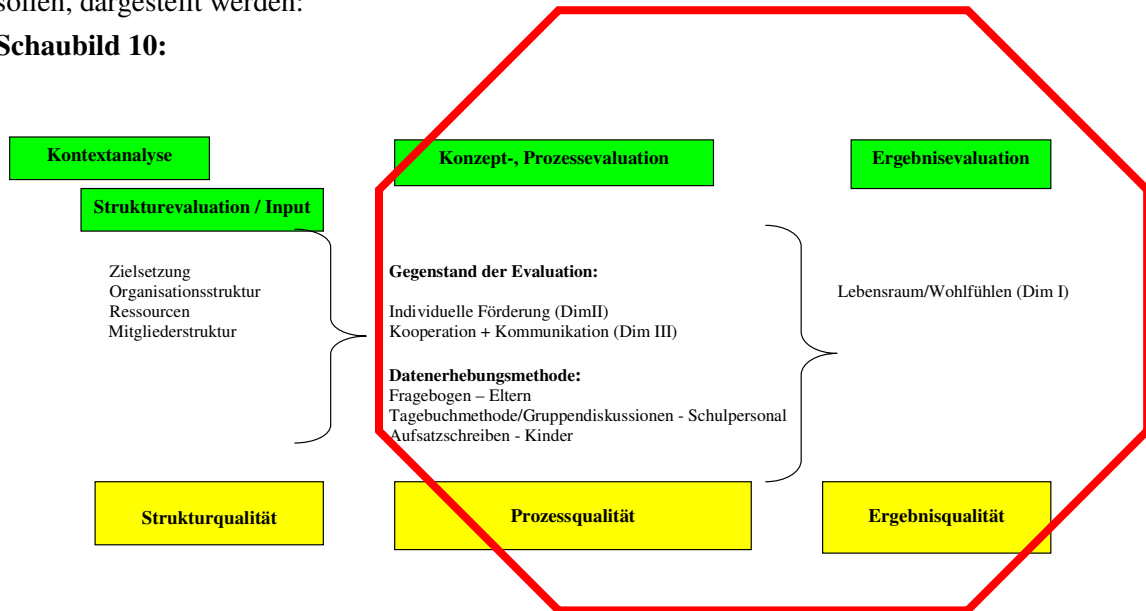
- Wichtige Ereignisse der Woche
- Ziele im Unterricht/Freizeitbereich
- Warum welche Methoden eingesetzt wurden
- Konnten die Ziele erreicht werden? Warum Ja, warum nicht?
- Wie, Wo versuchen Sie die Ziele der Schule umzusetzen: individuelle Förderung, persönliche Entfaltung, usw.
- Gewonnene Erkenntnisse
- Ideen, Pläne
- Kommunikations- und Kooperationsklima
- Wie verlief die Kommunikation/Kooperation? (im Team, Eltern, Gemeinde...)
- Probleme gab es:
- Ideen für die Verbesserung
- Weitere Anmerkungen

Das vollständige Dokument kann im Anhang nachgelesen werden.

5.3.3 Schematische Darstellung der Evaluation 2007/2008

Das Evaluationsmodell das im Kapitel 2 (theoretischer und methodischer Bezugsrahmen) entwickelt wurde, kann an dieser Stelle mit den Dimensionen, zu denen Daten erhoben werden sollen, dargestellt werden:

Schaubild 10:



Die „rote Lupe“ des Interesses hat sich nun in die Mitte, bzw. zum Schluss des Modells verzogen. Im Mittelpunkt des Interesse für die Evaluation 2007/2008 stehen nun die Konzept- bzw. die Prozessevaluation sowie die Ergebnisevaluation. Untersucht werden sollen folgende Fragen:

- Wie wohl fühlen sich die Kinder in der JJ Schule? (**Dimension 1**)
- Inwiefern begünstigt die Jean-Jaurès-Schule mehr Chancengleichheit und individuelle Förderung? (Umgang mit Heterogenität und Formen der Differenzierung) (**Dimension 2**)
- Wo entstehen die Umsetzungsprobleme des Ganztagschulmodells und was muss getan werden damit sie in Zukunft angemessen bearbeitet werden können? (**Dimension 3**)

5.3.4 Gruppendiskussion zur Validierung und Vervollständigung der erhobenen Daten bei den Kindern, den Eltern und dem Schulpersonal

„Allgemein kann man die Gruppendiskussion als Gespräch einer Gruppe zu einem bestimmten Thema unter Laborbedingungen auffassen (...). Labor, meint aber im Sinne Lamneks nur, dass „in der Regel keine für die Diskussionsteilnehmer gewohnte, natürliche Umgebung vorliegt“ (Lamnek 1998, S. 26 nach Lamnek 1995, S. 134). Flick (1998, S. 131) weist darauf hin, dass gerade im Hinblick auf die Erforschung von Meinungen und Einstellungen, dafür plädiert wird, die Dynamik der Gruppen zu nutzen um über Themen zu diskutieren.

Im Gegensatz zum Beispiel zum narrativen Erzählen, erlauben Gruppendiskussionen das Aufdecken von „Prozessen der Konstruktion sozialer Wirklichkeit“. Erhobenen Daten werden somit stärker kontextualisiert.

Mindestens eine Gruppendiskussion soll gegen Ende der Evaluation (Herbst 2008) mit dem Schulpersonal durchgeführt werden. Die Gruppendiskussion wird komplementär zu den anderen Erhebungsschritten durchgeführt und hat nicht den Anspruch repräsentative Ergebnisse hervorzurufen. Vielmehr dient sie dazu, die gesammelten Daten an das Schulpersonal zurückzuspiegeln, den Blick auf verschiedene Themen zu vertiefen und einige Verbesserungsvorschläge gemeinsam zu erarbeiten.

5.3.5 Kurze Gespräche mit dem neuen Personal der Jean-Jaurès-Schule

Die Unzufriedenheit insbesondere im Erzieherteam hatte zu einigen Kündigungen geführt. Zum Schulbeginn am 14. September 2007 wurden zwei neue Erzieher und ein Sozialpädagoge eingestellt. Neu im Team sind weiterhin vier Lehrer, wobei einer der vier Lehrer einen Mutterschaftsurlaub bis zum Frühling ersetzt.

Das halbe Team der Jean-Jaurès-Schule war somit zum Schulbeginn ausgewechselt, so dass das Team im September 2007 quasi wieder an der gleichen Stelle mit der Teamentwicklung beginnen musste, wie bereits im September 2006.

Um das neue Schulpersonal kennen zu lernen und deren Erwartungen an den Schulversuch zu erfahren, wurden im September 2007, zusätzlich 7 explorative Gespräche mit dem neuen Schulpersonal geführt.

5.4 Datenerhebungs- und Zeitplan 2008

In der folgenden Tabelle ist der Zeitplan dargestellt, nachdem die Daten im Jahre 2008 erhoben und ausgewertet werden sollen.

Zeit- und Datenerhebungsplan 2008

	Januar	Februar	März	April	Mai	Juni	Juli	August	September	Oktober	November	Dezember
Auswertung Daten Tagebuch Schulpersonal 07	■											
2. Datenerhebung Tagebuch Schulpersonal					■							
Treffen Steuerungsgruppe Diskussion Zwischenbericht		■										
Einsammlung und Auswertung der FB Eltern	■											
Aufsatz/Spiel Kinder		■										
Gruppendiskussion Schulpersonal				■								
Auswertung der Daten			■									
Treffen Steuerungsgruppe					■				■			■
Verfassen Endbericht							■					

Der Endbericht ist für Dezember 2008 vorgesehen.

5.5 Zur Kontextgebundenheit der Evaluationsstrategie

Da die Jean-Jaurès-Schule sich in einem Entwicklungsprozess befindet und die Schule bereits jetzt riskiert an der unsystematischen Planung von Personal-, Unterrichts-, und Organisationsentwicklung zu scheitern, ist zu diesem Zeitpunkt noch unklar, inwieweit das Design in der Form in der es an dieser Stelle vorgestellt wurde, umgesetzt werden kann. Zudem ist auch unklar, inwieweit die eingesetzten Methoden die Daten hervorbringen, die eigentlich erhoben werden sollten. Zu diesem Zeitpunkt wurde bereits bei der ersten Erhebungsphase durch die Tagebücher beim Schulpersonal deutlich, dass sie derart mit Fragen der Personalverwaltung beschäftigt sind, dass diese Prozesse in der Vordergrund rücken und die Unterrichts- und Freizeitgestaltung, die zur eigentlichen Aufgabe des Schulpersonals zählen, vernachlässigt werden. Diese Daten sind im Falle dieses Schulversuches natürlich sehr wichtige Daten für die Schulentwicklung, erlauben es aber nicht die Forschungsfrage nach dem Umgang mit Heterogenität oder Formen der Differenzierung zu beantworten.

Daher soll an dieser Stelle nochmals explizit darauf hingewiesen werden, dass der Evaluationsgegenstand –der Schulversuch- die Möglichkeiten aber auch die Grenzen der Evaluation bestimmt. Das Evaluationsdesign kann sich immer nur aus dem Evaluationsgegenstand heraus entwickeln und muss sich den Gegebenheiten, Möglichkeiten und Grenzen anpassen. Dies war bereits der Fall für die Vorstudie in der vor allem die Struktur sowie auch die Prozesse evaluiert werden konnten und keine Wirkungen. Gleiches gilt für die Weiterführung der Evaluation im Jahre 2008. Je nachdem wie sich die Struktur der Jean-Jaurès-Schule verändern wird, muss das Evaluationsdesign dem sich verändernden Kontext angepasst werden. Diese kurzfristig angelegte Evaluation erlaubt es jedoch weiterhin nicht Wirkungen zu erfassen.

Das Erfassen von Wirkungen auf verschiedenen Ebenen (der Schüler, der Lehrer, usw.) erfordert vielmehr eine längerfristig angelegte Evaluationsstudie in der *outcomes* und *impacts* erhoben werden (z.B. nach weiteren ein bis zwei Jahren). In einer längerfristig angelegten Evaluationsstudie könnten zudem Elemente einer Selbstevaluation miteingefügt werden.

6. Literaturverzeichnis

Altrichter H. / Posch P. (2007): Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht. 4. Auflage. Bad Heilbrunn. Klinkhardt Verlag.

Appel St. (2005a): Handbuch Ganztagschule. Konzeption, Einrichtung und Organisation. Schwalbach/Ts. Wochenschau Verlag.

Appel St. (2005b): Strukturen und Konzeptionsmerkmale von Ganztagschulen. Ganzheitliche Verantwortung -mehr Zeit für Kinder. In: Fitzner T. / Schlag T. / Lallinger M.W. (Hrsg.): Ganztagschule – Ganztagsbildung. Politik – Pädagogik- Kooperationen. Evangelische Akademie . Bad Boll. (S. 196-210).

Argyris Ch. / Schön D. (2002): Die lernende Organisation. Grundlagen, Methode, Praxis. Stuttgart. Klett-Cotta Verlag.

Bauer K.-O. (2000): Teamarbeit im Kollegium. In: Pädagogik 6/2000.

Bauer K.-O. (2007) (Hrsg.): Evaluation an Schulen. Theoretischer Rahmen und Beispiele guter Evaluationspraxis. Weinheim und München. Juventa Verlag.

Berg C. / Valtin R. (2006) : Das Schulklima aus der Sicht von Schülerinnen, Schüler und ihrer Eltern. In: Berg C. / Bos W. et. al. : Lesekompetenzen. Luxemburger Schülerinnen und Schüler auf dem Prüfstand. Pirls 2006. Ergebnisse, Analysen und Perspektiven zu PILRS 2006. Münster, New York, München, Berlin. Waxmann Verlag (S. 251-267).

Bewyl W. (1988): Zur Weiterentwicklung der Evaluationsmethodologie. Grundlegung, Konzeption und Anwendung des Modells der responsiven Evaluation. Bern. Lang (Reprint 1999).

Biermann C. (2007): Wie kommt Neues in die Schule? Individuelle und organisationale Bedingungen nachhaltiger Schulentwicklung am Beispiel Geschlecht. Weinheim und München.

Boultgen D. / Heinen A. (2007): Die Jugend in Esch. Lebenslagen, Freizeitinteressen und Freundesgruppen. Ergebnisse einer quantitativen und qualitativen Befragung der 12-25jährigen Jugendlichen in Esch. Abschlussbericht zur Jugendstudie im Rahmen des Jugendkommunalplanes (PCJ) für die Stadt Esch.

Buhren C.G / Rolf H.G. (2002) : Personalentwicklung in Schulen. Konzepte, Praxisbausteine, Methoden. Weinheim und Basel. Beltz Verlag.

Büeler X. (2004): Qualitätsevaluation und Schulentwicklung. In: Stockmann R. (b) (Hrsg.): Evaluationsforschung. Grundlagen und ausgewählte Forschungsfelder. 2. Auflage. Opladen. Leske und Budrich Verlag (S. 260-286).

Dalin P. (1997): Schule auf dem Weg in das 21. Jahrhundert: Neuwied/Kriftel/Berlin. Luchterhand Verlag.

Damiani M. / Fioriti M. / Kieffer A. / Kieffer L. / Metz J. / Tritta,E. / Stammet B. / Tomé K. (2006/2007): Das Konzept der Jean-Jaurès-Ganztagsschule. Internes Dokument der Jean-Jaurès-Ganztagsschule. Esch/Alzette. Luxemburg.

Evers A. / Rauch U. / Stitz U. (2002): Von öffentlichen Einrichtungen zu sozialen Unternehmen: Hybride Organisationsformen im Bereich sozialer Dienstleistungen. Berlin. Edition Sigma.

Fend H. (2001): Qualität im Bildungswesen. Schulforschung zu Systembedingungen, Schulprofilen und Lehrerleistung. Weinheim und München. Juventa Verlag.

Flick U. (1998): Qualitative Forschung. Theorien, Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaften. Reinbek bei Hamburg. Rowohlt Taschenbuch Verlag GmbH.

Fischer D. (1997): Das Tagebuch als Lern- und Forschungsinstrument. In: Friebertshäuser B. / Prengel H. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim und München. Juventa Verlag (S. 693-703).

Fitzner T. / Schlag T. / Lallinger M. W. (2004) (Hrsg.): Ganztagschule-Ganztagsbildung. Politik-Pädagogik-Kooperationen. Dokumentation einer Tagung der Evangelischen Akademie Bad Boll 12. und 14. Mai 2004 in Zusammenarbeit mit der Akademie der Diözese Rottenburg-Stuttgart. Edition Akademie.

Gartschock M. / Richter A. (2006): Auf dem Weg zur gemeinsamen Fachlichkeit. Formen kollegialer Beratung und Fortbildung als Wegweiser eines kooperativen Berufsverständnisses in der Ganztagschule. In: Knauer S. & Durdel A. (Hrsg.): Die neue Ganztagschule. Gute Lernbedingungen gestalten. Deutsche Kinder- und Jugendstiftung. Weinheim und Basel. Beltz Verlag (S. 140-154).

Gehrmann G. / Müller K.D. (1999): Management in Sozialen Organisationen. Handbuch für die Praxis Sozialer Arbeit. Bonn. Walhalla Fachverlag.

Hentig v. H. (1993): Die Schule neu denken. München. Hanser Verlag.

Heiner M. (1996): Qualitätsentwicklung und Evaluation. Freiburg i.Br. Lambertus Verlag.

Heinzel F. (2000) (Hrsg.): Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive. Weinheim und München. Juventa Verlag.

Höhmann K. / Holtappels H. G. (2006) (Hrsg.): Ganztagschule gestalten. Konzeption, Praxis, Impulse. Kallmeyer. Klett Verlag.

Höhmann K. (2006): Step by Step zur Ganztagschule. In: Höhmann K. / Holtappels H. G. (Hrsg.): Ganztagschule gestalten. Konzeption, Praxis, Impulse. Kallmeyer. Klett Verlag. (S. 70-84).

Holtappels H.G. (2004): Ganztagsbildung in ganztägigen Schulen – Ziele, pädagogische Konzeption, Forschungsbefunde. In: Fitzner T. / Schlag T. / Lallinger M. W. (Hrsg.): Ganztagschule-Ganztagsbildung. Politik-Pädagogik-Kooperationen. Dokumentation einer Tagung der Evangelischen Akademie Bad Boll 12. und 14. Mai 2004 in Zusammenarbeit mit der Akademie der Diözese Rottenburg-Stuttgart. Edition Akademie (S. 48-85).

Holtappels H.G. / Rolff H.-G. (2004): Zum Stand von Schulentwicklungstheorie und -forschung. In: Popp U. / Reh S. (Hrsg.): Schule forschend entwickeln. Schul- und Unterrichtsentwicklung zwischen Systemzwang und Reformansprüchen. Weinheim und München (S. 51-74).

Kerstan Th. / Spiewak M. (2001): Interview mit G. Behler (Kultusministerin Nordrhein - Westfalen) In: die Zeit-Wissen : Organisierte Verantwortungslosigkeit. Hamburg. Deutschland (51/2001). Heruntergeladen unter www.zeit.de/2001/51.

Klenk V. / Hoursch St. (2006): Die organisierte Verantwortungslosigkeit. In: Pressesprecher. Fachmagazin für Öffentlichkeitsarbeit und Kommunikation. Heft 10/06. Oktober 2006. Helios Media Verlag.

Lamnek S. (1995): Qualitative Sozialforschung. Band 2. Methoden und Techniken. Weinheim. Psychologie Verlags Union.

Lamnek S. (1998): Gruppendiskussion. Theorie und Praxis. Beltz Psychologie Verlags Union. Weinheim (S. 17-154) .

Mayring P. (2007): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 9. Auflage. Weinheim und Basel. Beltz Verlag.

Mayring P. (2005): Qualitative Inhaltsanalyse. In: Flick U. / Von Kardorff E. / Steinke I. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg. Rowohlt Taschenbuch Verlag (S. 468-475).

Merchel J. (2004): Qualitätsmanagement in der Sozialen Arbeit. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. Weinheim und München. Juventa Verlag.

Meyer H. (1997): Schulpädagogik. Band II: Für Fortgeschrittene. Berlin. Cornelsen Verlag Scriptor GmbH & Co.

Prengel A. / Heinzl F. / Carle U. (2004): Methoden der Handlungs-, Praxis-, und Evaluationsforschung. In: Helsper W. / Böhme J. (Hrsg.): Handbuch der Schulforschung. Wiesbaden. VS Verlag für Sozialwissenschaften (S. 183-199).

Rolf H.G. / Buhren C.G. / Lindau-Bank D. / Müller S. (1998): Manual Schulentwicklung. Handlungskonzept zur pädagogischen Schulentwicklungsberatung (SchuB). Weinheim und Basel.

Rossi P.H. / Freemann H.E. (1993): Evaluation. A systematic approach. Beverly Hills. Sage.

Sanders J.R. (2006) (Hrsg.): Handbuch der Evaluationsstandards. Die Standards des „Joint Committee on Standards for Educational Evaluation“. Wiesbaden. Verlag für Sozialwissenschaften.

Schnetzer Th. (2006): Ganztagschulen brauchen Personalentwicklung. In: Höhmann K. / Holtappels H. G. (Hrsg.): Ganztagschule gestalten. Konzeption, Praxis, Impulse. Kallmeyer. Klett Verlag (S. 235-243).

Schwarz P. / Purtschert R. / Giroud Ch. / Schauer R. (2005): Das Freiburger Management-Modell für Nonprofit-Organisationen. 5., ergänzte und aktualisierte Auflage. Bern, Stuttgart, Wien. Haupt Verlag.

Stamm M. (2004): Evaluation und ihre Folgen für die Bildung. Eine unterschätzte pädagogische Herausforderung. Münster, New York, München, Berlin. Waxmann Verlag.

Stockmann R. (2006): Evaluation und Qualitätsentwicklung. Eine Grundlage für wirkungsorientiertes Qualitätsmanagement. Münster. Waxmann Verlag GmbH.

Stockmann R. (2004a): Was ist eine gute Evaluation? Einführung zu Funktionen und Methoden von Evaluationsverfahren. Arbeitspapier 9. Centrum für Evaluation. Heruntergeladen im August 2006 bei <http://www.ceval-de>.

Stockmann R. (2004b) (Hrsg.): Evaluationsforschung. Grundlagen und ausgewählte Forschungsfelder. 2. überarbeitete und aktualisierte Auflage. Opladen. Leske und Budrich.

Stufflebeam D.L. (2001) : The CIPP Model for Evaluation. In D.L. Stufflebeam / G.F. Madaus / T. Kellaghan (Hrsg.): Evaluation Models. Viewpoints on Educational and Human Services Evaluation: Boston u.a. Kluwer (S. 279-317).

Thiel F. / Ulber D. (2007): Unterrichtsentwicklung durch Evaluation. In: Bauer K.-O. (Hrsg.): Evaluation an Schulen. Theoretischer Rahmen und Beispiele guter Evaluationspraxis. Weinheim und München. Juventa Verlag (S. 163-186).

Wottawa H. / Thierau H. (2003): Lehrbuch Evaluation. 3. Auflage. Bern, Göttingen, Toronto, Seattle. Hans Huber Verlag.

7. Zum Autor

Patrice, Joachim, Jahrgang 1976, Forscherin an der Universität Luxemburg (UR INSIDE/CESIJE), Dipl. Päd., Studium der Erziehungswissenschaft in Trier und der Evaluation in Saarbrücken. Berufserfahrung in der Jugend- und Evaluationsforschung. Arbeitsschwerpunkte: Evaluation von Jugendfreizeitorganisationen, im Bildungsbereich und von Non-Profit Organisationen.

8. Anhang

8.1 Tagebuch Erzieher

Tagebuch Erzieher

*Bitte nehmen Sie sich jede Woche etwas Zeit um die folgenden Fragen zu beantworten.
Vielen Dank*

Datum:

Ort: (im Zyklus, im Zeitungsatelier, beim Turnen, ...):

Wichtige Ereignisse in dieser Woche:

Unterricht, Ateliers, außerschulicher Bildungsbereich

- **Wichtige Ziele?**
-

- **Konnte das Lernziel erreicht werden? Warum ja? Warum nicht?**
-

- **Wie, Wo versuchen Sie die Ziele der Schule umzusetzen: individuelle Förderung, persönliche Entfaltung, usw**
-

- **Erkenntnisse**
-

- **Ideen, Pläne:**
-

Kommunikations- und Kooperationsklima

- **Wie verlief die Kommunikation/Kooperation? (im Team, Eltern, Gemeinde...)**
-

-
- **Probleme gab es:**
-

-
- **Ideen für die Verbesserung:**
-

Weitere Anmerkungen:

8.2 Tagebuch Lehrer

Tagebuch Lehrer

*Bitte nehmen Sie sich jede Woche etwas Zeit um die folgenden Fragen zu beantworten.
Vielen Dank*

Datum:

Zyklus:

Wichtige Ereignisse in dieser Woche:

Unterricht//Ateliers

▪ **Wichtige Ziele im Unterricht ?**

▪ **Konnten die Ziele erreicht werden? Warum ja? Warum nicht?**

▪ **Wie, Wo versuchen Sie die Ziele der Schule umzusetzen: individuelle Förderung, persönliche Entfaltung, usw.**

▪ **Erkenntnisse:**

▪ **Ideen, Pläne:**

Kommunikations- und Kooperationsklima

- **Wie verlief die Kommunikation/Kooperation? (im Team, Eltern, Gemeinde...)**
-

- **Probleme gab es:**
-

- **Ideen für die Verbesserung:**
-

Weitere Anmerkungen:

8.3 Fragebogen Eltern

Elternfragebogen

ALLGEMEINES

Falls sie mehrere Kinder in der Jean-Jaurès-Schule haben, bitte füllen Sie für jedes Kind einen Fragebogen aus

Bitte kreuzen Sie die zutreffende Antwort an. DANKE

1. Geburtsjahr des Kindes

Mein Kind wurde geboren im Jahr _____

2. Geschlecht des Kindes

- 1 ein Junge
2 ein Mädchen

3. Seit welchem Schuljahr ist Ihr Kind in der Jean-Jaurès-Schule eingeschult ?

- 1 2006/2007
2 2007/2008

4. In welchem Zyklus befindet sich Ihr Kind ?

- 1 Zyklus II (Klasse 1+2)
2 Zyklus III (Klasse 3+4)
3 Zyklus IV (Klasse 5 +6)

5. Nimmt Ihr Kind an den Freizeitaktivitäten in der Schule nach 15:30 Uhr teil ?

- 1 täglich
2 gelegentlich
3 nie

GRÜNDE FÜR DIE EINSCHULUNG IN DER JEAN-JAURÈS-SCHULE

Bitte beantworten Sie alle Fragen und kreuzen Sie die zutreffende Antwort an. DANKE

6. Mein Kind geht zur Jean-Jaurès-Schule, weil

		JA	NEIN
1	es hier den ganzen Tag betreut wird	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	die Schule in der Nähe unserer Wohnung liegt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	bereits eines unserer Kinder die Jean-Jaurès-Schule besucht	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	jemand mir dazu geraten hat	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	mein Kind hier gefördert wird	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6	ich den/die Lehrer/in kannte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7	mein Kind in diese Schule wollte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8	mir die Räumlichkeiten der Schule gefallen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9	ich die Idee Ganztagschule gut finde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10	andere Unterrichtsmethoden angewendet werden	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11	weil die Betreuung kostengünstig ist	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12	Die 2 wichtigsten Gründe sind: _____		

VERHALTENSWEISEN DIE MIR BEI MEINEM KIND AUFGEFALLEN SIND

7. Mir fällt auf, dass mein Kind

		JA	NEIN
1	von seinen Freunden aus der Schule erzählt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	gerne zur Schule geht	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	nach der Schule schlecht gelaunt ist	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	an Selbstvertrauen gewonnen hat	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	traurig ist, wenn es früher von der Schule abgeholt wird	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6	sich außerhalb der Schule mit den Schulfreunden trifft	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7	zu Hause einen zufriedenen Eindruck macht	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8	meist nur Gutes von der Schule erzählt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9	über Kopf-und/oder Bauchschmerzen klagt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Mir fällt auf, dass mein Kind,	JA	NEIN
10	neue Interessen entwickelt hat	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11	seine Hausaufgaben selbständig macht	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12	von den Aktivitäten aus der Schule erzählt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13	nach der Schule sehr müde ist	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

14	besonders aufgefallen ist mir: _____ _____
----	---

ALLGEMEINE ZUFRIEDENHEIT MIT DER SCHULE

Bitte beantworten Sie alle Fragen und kreuzen Sie die zutreffende Antwort an. DANKE

8. Wie zufrieden sind Sie mit der Jean-Jaurès-Schule?

	Nur eine Antwort pro Zeile	1 trifft voll und ganz zu	2 trifft eher zu	3 trifft eher nicht zu	4 trifft überhaupt nicht zu	99 ich weiß nicht
	ALLGEMEIN					
1	Mein Kind sollte mehr gefördert werden	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	Die Schule ist mit 8 Euro am Tag zu teuer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	Ich glaube, dass die Essensqualität in der Schule gut ist	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	Ich bin mit der Hausaufgabenbetreuung zufrieden	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	Ich fühle mich vom Schulpersonal schlecht informiert	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6	Ich kann mich an den Aktivitäten der Schule beteiligen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7	Das Schulpersonal ist gut erreichbar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8	Meine Verbesserungsvorschläge werden positiv aufgenommen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9	An der Jean-Jaurès-Schule sind wir als Eltern willkommen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10	Ich bin froh, dass mein Kind die Jean-Jaurès-Schule besucht	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11	Die Schule hat allgemein einen guten Ruf in der Gemeinde Esch/Alzette	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

		1 trifft voll und ganz zu	2 trifft eher zu	3 trifft eher nicht zu	4 trifft überhaupt nicht zu	99 ich weiß nicht
12	Das Essen in der Schule ist sehr abwechslungsreich	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13	Meinem Kind schmeckt das Essen in der Schule	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	UNTERRICHT					
14	Ich habe das Gefühl, dass mein Kind viel lernt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15	Mein Kind fühlt sich in seinem Cycle/seiner Klasse wohl	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16	Ich weiß Bescheid über die Themen die im Unterricht behandelt werden	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17	Bei Fragen, die ich zur Schullaufbahn meines Kindes habe, fühle ich mich durch die Schule gut beraten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18	Ich finde es gut, dass Kinder unterschiedlichen Alters gemeinsam unterrichtet werden	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19	Ich wünsche mir besser über die Leistungen meines Kindes informiert zu werden	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20	Mein Kind hat Angst vor Prüfungen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21	Mein Kind wird dazu ermutigt, sein Bestes zu geben	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22	Bei Schwierigkeiten erhalte ich von den Lehrern/innen Beratung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23	Ich wünsche mir besser in die Entscheidungen der Lehrer/innen miteingebunden zu werden	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24	Ich glaube dass der Unterricht gut ist	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25	Ich bin zufrieden mit der Vermittlung von Lern—und Arbeitstechniken (Kind lernt autonom zu lernen)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	FREIZEIT	1 trifft voll und ganz zu	2 trifft eher zu	3 trifft eher nicht zu	4 trifft überhaupt nicht zu	99 ich weiß nicht
26	Ich bin mit dem Freizeitangebot an der Schule zufrieden	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27	In der Schule fehlt es den Kindern an Möglichkeiten um sich auszuruhen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28	Die Schule bietet ausreichend Möglichkeiten zum Spielen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29	Die Schule bietet ausreichend Möglichkeiten zum Sport	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30	Die Schule bietet vielerlei interessante Freizeitangebote	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31	Ich habe das Gefühl, dass die Erzieher/innen sich gut um mein Kind kümmern	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32	Ich wünsche mir besser über die Freizeitaktivitäten an der Schule informiert zu werden	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

9. Würden Sie die Schule anderen Eltern weiterempfehlen?

1 JA Warum? _____

2 NEIN Warum? _____

10. Weitere Anregungen und/oder Kritik

Zu Ihrer Person

11. **Zu Ihrer Person: Sie sind:**
- 1 Mutter
2 Vater
3 andere Person
12. **Zahl der Kinder insgesamt**
- 1 1 Kind
2 2 Kinder
3 3 Kinder
4 mehr als 3 Kinder
13. **Familienstand**
- 1 ledig
2 verheiratet
3 verheiratet und getrennt lebend
4 geschieden
5 verwitwet
14. **Herkunftsland**
- 1 Luxemburg
2 Portugal
3 Italien
4 Frankreich
5 Deutschland
6 Belgien
7 anderes Land: _____
15. **Berufsstatus**
- 1 Arbeiter/in
2 Angestellte(r)
3 Beamter/in
4 Unabhängig
5 Arbeitslos
6 Hausfrau/-mann
7 in Rente
8 anderer

Wir danken Ihnen herzlich für Ihre Mitarbeit!

Den Fragebogen bitte einfach im beigelegtem, frankiertem Umschlag zurückschicken oder in der Schule im beigelegten Umschlag zugeklebt abgeben.

Adresse: Université du Luxembourg/ INSIDE
 Centre d'Études sur la Situation des Jeunes en Europe
 c/o Patrice JOACHIM
 24-26, place de la Gare
 L-1616 Luxembourg