

Gießener Beiträge zur Bildungsforschung

Stephan Kielblock

Forschungsfeld
„Lehrkräfte an Ganztagschulen“

Eine Übersicht aus Perspektive der Bildungsforschung

Heft Nr. 4, Mai 2013

Gießener Beiträge zur Bildungsforschung

Stephan Kielblock

Forschungsfeld

„Lehrkräfte an Ganztagschulen“

Eine Übersicht aus Perspektive der Bildungsforschung

Heft Nr. 4, Mai 2013

Der Autor trägt die Verantwortung für den Inhalt.

Impressum:

Herausgeber:

Prof. Dr. Claudia von Aufschnaiter, Prof. Dr. Thomas Brüsemeister, Dr. Sebastian Dippelhofer, Prof. Dr. Marianne Friese, PD. Dr. Sabine Maschke, Prof. Dr. Ingrid Miethe, Prof. Dr. Vadim Oswald, Prof. Dr. Ludwig Stecher

Geschäftsführender Herausgeber:

Dr. Sebastian Dippelhofer

Institut für Erziehungswissenschaft
Empirische Bildungsforschung
Karl-Glöckner-Straße 21B
35394 Gießen
E-Mail: Sebastian.Dippelhofer@erziehung.uni-giessen.de

Sämtliche Rechte verbleiben bei den Autoren.

Auflage: 50

ISSN: 2194-3729 (Internet)

Online verfügbar in der Giessener Elektronischen Bibliothek:

URN: [urn:nbn:de:hebis:26-opus-95701](https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:hebis:26-opus-95701)

URL: <http://geb.uni-giessen.de/geb/volltexte/2013/9570/>



Dieses Werk bzw. Inhalt steht unter einer [Creative Commons Namensnennung-NichtKommerziell-KeineBearbeitung 3.0 Deutschland Lizenz](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/de/).

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	7
2	Innovationsbereitschaft und Schulentwicklung	7
3	Beteiligung der Lehrkräfte am Ganztag	11
4	Belastung von Lehrkräften an Ganztagsschulen	14
5	Aus- und Weiterbildung	18
6	Fazit	20
	Literatur	22

1 Einleitung

Ganztagsschulen sind in Deutschland mittlerweile flächendeckend sowohl in der Bildungs- als auch in der Forschungslandschaft etabliert. Dies bringt für Lehrerinnen und Lehrer veränderte Arbeitsbedingungen mit sich: Einerseits, dass sie mit weiterem pädagogisch tätigen Personal in den Schulen zusammenarbeiten, andererseits aber auch, dass Lehrkräfte neuen Herausforderungen gegenüberstehen, die den ihrer Ausbildung entsprechenden curricularen Unterricht mehr oder weniger übersteigen. Hierzu gehören beispielsweise, selbst außerunterrichtliche Angebote zu machen, oder bei der Koordination und Organisation des Ganztagsbetriebs aktiv zu werden.

Das Themenfeld ‚Lehrerinnen und Lehrer an Ganztagsschulen‘ wird in vielfältigen einschlägigen Forschungsarbeiten diskutiert. Nach wie vor sind allerdings Bemühungen, die auf einer Meta-Ebene die unterschiedlichen Befundlagen bündeln und ins Verhältnis zueinander setzen, ausstehend. Ziel dieses Aufsatzes ist es daher, einen ersten Versuch zu unternehmen, die aktuell breit verstreuten Ergebnisse zu Lehrkräften an Ganztagsschulen zusammenzutragen.

Ob Lehrerinnen und Lehrer überhaupt prinzipiell die für die erfolgreiche Umsetzung des Ganztagsbetriebs notwendige Innovations- bzw. Veränderungsbereitschaft zeigen, und wie diese Bereitschaft mit Prozessen der Schulentwicklung verwoben ist, steht im Zentrum des nächsten, zweiten Abschnitts. Im Anschluss daran wird im dritten Abschnitt zu klären sein, ob eine solche Haltung, Veränderungen positiv gegenüberzustehen, auch tatsächlich zur aktiven Beteiligung der Lehrkräfte an der Gestaltung und Umsetzung des ganztägigen Schulbetriebs führt. Die Frage, ob das an Ganztagsschulen verstärkt einzubringende Engagement zu einer vermehrten Belastung führt, ist Thema des vierten Abschnitts. Hieran schließen sich fünftens Überlegungen an, welche Konsequenzen sich für die Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften ergeben.

2 Innovationsbereitschaft und Schulentwicklung

Mit dem Begriff der Innovationsbereitschaft wird die generelle Bereitschaft des Personals an Schulen beschrieben, Veränderungen auf verschiedenen schulischen Ebenen prinzipiell positiv und aufgeschlossen gegenüberzustehen. Die Offenheit der Lehrerinnen und Lehrer sowie des weiteren pädagogisch tätigen Personals, neue, innovative Wege zu beschreiten, sind als Voraussetzung dafür zu verstehen, dass Schulentwick-

lungsprozesse einerseits überhaupt erst angestoßen und andererseits auch erfolgreich und nachhaltig umgesetzt werden können. Diese Verbindung von Schulentwicklung und Innovation (vgl. Dieckmann, Höhmann & Tillmann, 2008) tritt in den Vordergrund bei dem Versuch, Ganztagsangebote an einer vormaligen Halbtagschule nachhaltig zu etablieren. Eine darüber hinausreichende Herausforderung besteht zudem darin, lose nebeneinander bestehende Ganztagsangebote miteinander sowie mit dem (curricularen) Unterricht in einem konzeptionellen Rahmen zusammenzubinden (zum Stichwort Rhythmisierung vgl. bspw. Kulig & Müller, 2011; zu praktischen Hinweisen zum Stichwort Verzahnung vgl. bspw. Haenisch, 2009). Hierbei widerstreben sich nicht selten Ideen der Entwicklung von Schule auf der einen Seite und die Bereitschaft bzw. die Möglichkeiten sowie die individuelle Kraft, die damit verbundenen Innovationen zu tragen, auf der anderen Seite.

Schulentwicklung findet also nicht ausschließlich im kleinen Kreise in Steuerungsgremien o. ä. statt, sondern ist ein Prozess, der von allen Beteiligten der Schule mit Überzeugung mitgetragen werden muss (vgl. Bergmann & Rollet, 2008; auch West & Hirst, 2003; bezogen auf die Schulentwicklung innerhalb komplexer Bildungslandschaften bspw. auch Schäfer, 2011). Die Innovationsbereitschaft des Kollegiums ist als absolut notwendige Voraussetzung dafür zu sehen, ob und inwiefern sich Neuerungen an Schulen langfristig etablieren können (vgl. Holtappels, 1997; Bergmann & Rollet, 2008). Die im Angloamerikanischen aussagekräftig als ‚readiness for change‘ (vgl. Holt et al., 2007) bezeichnete Veränderungsbereitschaft des Personals ist als ein „erfolgskritischer Faktor“ (Schumacher, 2008, S. 279) für Schulentwicklungsprojekte zu sehen. Schumacher (2008) folgt in seinen Ausführungen zu Einflussfaktoren der Veränderungsbereitschaft von Lehrkräften zunächst Weick (1976), dass Lehrerinnen und Lehrer weitestgehend unbeobachtet und unbeeinflusst vom Kollegium sowie der Schulleitung arbeiten und unterrichten. Daher ist die Arbeit der Lehrkraft nicht unmittelbar abhängig von organisationalen Entwicklungen. Es wird daher zumeist von Lehrerinnen und Lehrern unterschätzt, dass die eigene Veränderungs- und Einsatzbereitschaft für die Organisation Schule von zentraler Bedeutung ist. Rolff (1995) spricht beispielsweise in diesem Zusammenhang von dem sogenannten Organisationsbewusstsein. Mit Verweis auf Ertl und Kremer (2005) ergibt sich daraus in letzter Konsequenz, dass „Schulentwicklungsprojekte von den einzelnen Lehrkräften als weniger notwendig und kaum gewinnbringend betrachtet werden“ (Schumacher, 2008, S. 281). „Daher müssen“, wie Schumacher (2008) hervorhebt, die „Initiatoren von Schulentwicklungsmaßnahmen insbesondere die Veränderungsbereitschaft der Lehrkräfte fördern“ (S. 281).

Die Einflussnahme auf die Veränderungsbereitschaft kann verschiedentlich ausgestaltet sein, und Schumacher (2008; vgl. auch Holt et al., 2007) unterscheidet diesbezüglich vier unterschiedliche Faktoren: Erstens die Art sowie die Inhalte des Veränderungsvorhabens. Die dahinter stehende Überlegung bezieht sich darauf, dass die voraussichtliche Bereitschaft, Veränderungen zu unterstützen, sich unter anderem danach bemisst, um welche Veränderung es sich genau handelt. „Bei tief greifenden Veränderungen, die mit neuen Verhaltensanforderungen einhergehen, ist die Veränderungsbereitschaft besonders erfolgskritisch, und gleichzeitig wird das Auftreten von Widerständen wahrscheinlicher“ (Schumacher, 2008, S. 282). Wie der zuvor beschriebene erste Faktor, so wird auch der zweite zu den situativen Faktoren gezählt. Hier ist das sog. Change Management zu nennen, sprich: die Ausgestaltung des Wandlungsprozesses. Dies beinhaltet die Vorstellung, dass die Veränderungsbereitschaft sich daran bemisst, wie die Umsetzung von Innovationen geplant ist und letztlich auch daran, wie diese Strategie kommuniziert wird. Entgegen den Faktoren, die in speziellen Situationen ihre Wirkung entfalten, gibt es auch situationsübergreifende Einflussfaktoren der Veränderungsbereitschaft (vgl. Holt et al., 2007; Schumacher, 2008). Hierzu zählt die dritte Klasse von Einflussfaktoren, die Merkmale der betroffenen Personen. Selbstwirksamkeit, kollektive Selbstwirksamkeitsüberzeugung sowie affektives Commitment sind in diesem Zuge vordergründig zu nennen (vgl. Schumacher, 2008). Als vierte Klasse zählen die Merkmale der Organisation. Diese sind ebenfalls den situationsübergreifenden Einflussfaktoren der Veränderungsbereitschaft zuzuordnen. „Veränderungsvorhaben sind eingebettet in einen organisationalen Kontext, der Ressourcen und Anforderungen beinhaltet, die der Veränderungsbereitschaft zuträglich oder abträglich sein können“ (ebd. S. 283).

Für die differenzierte Analyse der aufgezeigten Faktoren, die die Bereitschaft von Lehrkräften zur Mitarbeit an Schulentwicklungsprojekten beeinflusst, erarbeitet Schumacher (2008) aus der Fülle möglicher Bedingungsfaktoren ein Rahmenmodell, das vordergründig der Frage nachgeht, welche „Personen- und Organisationsmerkmale eine Vorhersage der Bewertung von Veränderungsvorhaben und der allgemeinen Veränderungsbereitschaft erlauben“ (S. 284). Die Ergebnisse der berechneten Strukturgleichungsmodelle (SEM) von 355 befragten Lehrkräften unterstreicht „die Bedeutung von Personen- und Schulmerkmalen für die Veränderungsbereitschaft von Lehrkräften, wobei sich dieser Einfluss zumeist über die zentralen Dimensionen der Bewertung geplanter bzw. zukünftiger Veränderungsvorhaben vermittelt“ (ebd. S. 287). Vordergründig beeinflussen die wahrgenommene Notwendigkeit von Veränderungen sowie die Erfolgszuversicht der Lehrerinnen und Lehrer ihre Veränderungsbereitschaft. Somit ist

die Forderung, die die Schulentwicklung einzulösen hat, dass es „von großer Wichtigkeit ist, die Zielsetzungen und die Dringlichkeit eines neuen Projektes zu verdeutlichen sowie die kollektive Zuversicht in die Erreichbarkeit der Ziele zu stärken“ (ebd. S. 288).

Angeschlossen an diese Forschung zu Bedingungsfaktoren der Mitarbeit von Lehrerinnen und Lehrern an Schulentwicklungsprojekten kann nun weiter gefragt werden, welche darüber hinaus gehenden Faktoren insbesondere auch im Kontext von Ganztagschulen auszumachen sind. Weiteren Aufschluss hierüber bietet beispielsweise die bundesweite Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG) (vgl. ausführlich der Band von Holtappels et al. 2008). Von Bergmann und Rollet (2008) wurden die mittels Fragebögen erhobenen Daten der Lehrkräfte sowie des weiteren pädagogisch tätigen Personals je Schule zusammengefasst (aggregiert) und mittels Pfadanalyse ausgewertet. Die Berechnungen zeigen erstens, dass eine intensive innerschulische Kooperation damit einhergeht, dass das Schulkollegium innovationsbereit ist. Ein weiterer zentraler Befund besteht darin, dass Unterschiede des Innovationsklimas an Schulen auf Unterschiede in der Stärke der sozialen kollegialen Beziehung zurückgeführt werden können. Bergmann und Rollet (2008) fassen ihre Ergebnisse dahin gehend zusammen, dass funktionierenden Kooperationsstrukturen und der Qualität der sozialen Beziehungen zwischen den Akteuren eine besondere Bedeutung zukommt. Nur durch Intensivierung der Kooperation seien Ganztagschulen in der Lage, den an sie herangetragenen Anspruch qualitativer Schulentwicklungen sowie schulorganisatorischer Innovationen gerecht zu werden (vgl. zur Vertiefung im Längsschnitt Holtappels et al. 2011).

Der Befund, dass die erfolgreiche Implementierung von Innovationen sowohl von der Qualität als auch von der Intensität der Kooperation des Personals abhängen, ist Ausgangslage weitergehender Forschungen. Holtappels et al. (2011) konzentrieren sich bei der Analyse der längsschnittlichen StEG-Daten über drei Messzeitpunkte beispielsweise darauf, „inwieweit Schulentwicklungsarbeit in der einzelnen Schule und die Konzeption der Ganztagschule die Entwicklung der Lehrerkooperation fördern können“ (S. 27). Dabei drehen sie die Richtung der zuvor beschriebenen Überlegungen um, indem sie der zentralen Frage nachgehen, inwiefern in schulischen Innovationen eine intensive Schulentwicklungsarbeit der Lehrerkollegien im Zeitverlauf zu einer Verbesserung der Intensität der Lehrerkooperation beiträgt. Es geht nun nicht mehr darum, zu zeigen, dass Kooperation Voraussetzung für Schulentwicklung ist, sondern darum, dass es mindestens ebenso robuste Hinweise darauf gibt, dass Schulentwicklung kooperatives Verhalten begünstigt. Pfadanalytisch wurden Prädiktoren für die sich von 2005 bis 2009 verändernde Lehrerkooperation herausgearbeitet, und es zeigt

te sich, „dass innerschulische Entwicklungsarbeit, die auch in der Wahrnehmung der Lehrerinnen und Lehrer präsent ist, sowie ein zielbezogener Anspruch an die Ganztagschule die Intensität der Lehrerkooperation in der pädagogischen Alltagsarbeit in Schule und Unterricht steigern können“ (ebd., S. 40). Im Rahmen der Daten können, so das Forscherteam, „einige untrügliche Belege für den Einfluss von schulentwicklungs- und konzeptrelevanten Faktoren auf die Lehrerkooperation vorgelegt werden“ (Holtappels et al., 2011, S. 40). Mit Sicherheit bedarf es weiterer Forschungsbemühungen und Überprüfungen, doch zumindest kann festgehalten werden, dass Prozesse der Schulentwicklung günstige Voraussetzungen schaffen für die Entwicklung der Lehrerzusammenarbeit.

3 Beteiligung der Lehrkräfte am Ganzttag

Das Innovationsklima an Schulen wird als ein wichtiger Indikator für das Gelingen guter Ganztagschulen gesehen (vgl. Holtappels, 1997; Dieckmann, Höhmann & Tillmann, 2008; Haenisch, 1993; Hameyer, 1991). Im Anschluss an die erste Erhebungswelle der bereits angesprochenen Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen im Jahre 2005 zeigten Dieckmann, Höhmann und Tillmann (2008), dass die Grundlage für eine erfolgreiche Entwicklung von Ganztagschulen grundsätzlich gegeben war: „Die Bereitschaft, die Offenheit und der Wille des Kollegiums sind da, um Innovationen anzustoßen“ (S. 180). Allerdings muss dabei relativierend angeführt werden: „Inwiefern dies tatsächlich geschieht, ist aus den Angaben nicht ersichtlich“ (ebd., S. 180). Dieser Abschnitt wird daher versuchen, der Frage nachzugehen, wer sich in welcher Form und in welcher Intensität tatsächlich an der Durchführung von Ganztagsangeboten beteiligt.

Allen folgenden Überlegungen muss vorangestellt werden, dass mit der Berufsbezeichnung „Lehrer“ Personen gemeint sind, „die im Schulsystem und in Form von bezahlter Berufsarbeit einem komplexen Tätigkeitsbündel nachgehen“ (Terhart, 2007, S. 458). Das von Terhart (2007) angesprochene „komplexe Tätigkeitsbündel“ ist letztlich unter anderem eines der Kernprobleme der Ganztagschuldebatte: Worin exakt bestehen die Aufgaben von Lehrkräften und worin gerade nicht? Mit Giesecke (2001) muss angemahnt werden, dass eine ‚multifunktionale‘ Lehrkraft immer auch eine ‚entprofessionalisierte‘ Lehrkraft ist. „Kernaufgabe des Lehrers ist, dass er lehrt, nämlich unterrichtet; um diese Aufgabe herum baut sich sein professionelles Selbstverständnis auf“ (ebd., S. 14). Informelle Lernprozesse sind „per Definition nicht Aufgabe schulischer Bildung“ (Kraler, 2008, S. 773).

Dem widerspricht allerdings die tatsächliche Realität in Ganztagschulen, dass Lehrerinnen und Lehrer nicht selten „ihre Rolle als ausschließliche Wissensvermittler(innen) verlassen und sich auf die mit dem Ganzttag einhergehenden veränderten und erweiterten sozialen und emotionalen Bedürfnisse ihrer Schüler(innen)“ (Popp, 2011, S. 46) einstellen (müssen). Beispielsweise stellt Popp (2011) für österreichische Ganztagschulen fest, dass die schulpraktische Arbeit deutlichen Veränderungen unterliegt. So erneuert die zusätzliche erzieherische Verantwortung das Selbstverständnis der Lehrkräfte hin zu einem „neuen Beruf“ (ebd., S. 34; vgl. auch Wunder, 2008). Multididaktische Fähigkeiten, Flexibilität und Organisationstalent zieren neben der Wissensvermittlung bei Popp (2011) das Aufgabenspektrum der Lehrkräfte an Ganztagschulen.

Worin nun aber exakt dieses „Neue“ des Lehrerberufs besteht, darüber herrscht bislang große Uneinigkeit. Bloße und Böttcher (2011) beispielsweise beschreiben, dass Lehrkräfte an Ganztagschulen mehr als bisher gefordert sind, „sich aktiv an Schulentwicklungsprozessen zu beteiligen und eine lernförderliche Schulkultur sowie ein motivierendes Schulklima zu befördern“ (ebd., S. 116). Eine umfangreichere Darstellung findet sich zudem bei Speck (2012), der eine Aufzählung besonderer Anforderungen von Lehrkräften an Ganztagschulen aufstellt. Hierzu gehören Präsenz am Ort Schule, Entwicklung einer neuen Lehr- und Lernkultur, individuelle Förderung von Schülerinnen und Schülern, Teamarbeit und Kooperation, betreuende, erzieherische und soziale Funktion sowie Mitwirkung beim Ganztagskonzept und der Schulentwicklung.

Interessant ist, dass bei solchen Listen „neuer“ Aufgaben nicht selten der Unterricht ausgespart bleibt. Unterricht wird gemeinhin nicht als „neu“ wahrgenommen – schließlich gab es ihn sozusagen schon immer. Dementsprechend merken Kulig und Müller (2011) im Anschluss an die sächsischen StEG-Analysen an, dass nach wie vor Arbeitsformen im Unterricht dominieren, „in denen die Lehrkraft im Zentrum steht: der Lehrervortrag bzw. das Unterrichtsgespräch“ (ebd., S. 176).

Es darf also „nicht davon ausgegangen werden, dass Lehrkräfte ausschließlich für den Unterricht und weiteres pädagogisch tätiges Personal nur für das zusätzliche Angebot zuständig sind“ (Höhm, Bergmann & Gebauer, 2008, S. 77). Und teilweise findet sich in der Literatur sogar, dass „die Mehrheit der an den Schulen stattfindenden Ganztagsangebote [...] von den Lehrern dieser Schulen durchgeführt“ (Lehmann, 2011, S. 258) wird. Wiezorek, Stark und Dieminger (2011) konnten anhand qualitativer Interviews herausarbeiten, dass dies in erster Linie Ganztagschulen im ländlichen Raum

sind, die aufgrund der geringen Dichte möglicher externer Kooperationspartner sozusagen genötigt sind, vordergründig Lehrpersonal für die Ausgestaltung des Ganztags heranzuziehen.

Welche Aufgaben Lehrkräften an Ganztagschulen zukommen, ist dementsprechend nicht einfach und vor allem nicht abschließend zu beantworten. Neben den gerade genannten regionenspezifischen Besonderheiten (vgl. Wiezorek, Stark & Dieminger, 2011) lassen sich beispielsweise auch Hinweise für Unterschiede zwischen Grundschulen und weiterführenden Schulen finden. Dem „Bildungsbericht Ganztagschule NRW 2011“ (Börner et al., 2011) zufolge gehören Lehrkräfte in Nordrhein-Westfalen im Primarbereich der offenen Ganztagschulen „zum festen Personalstamm im außerunterrichtlichen Bereich des Ganztags“ (S. 12). Auch die bundesweiten StEG-Ergebnisse weisen in diese Richtung, dass vor allem an Grundschulen häufiger Lehrerinnen und Lehrer der Schülerschaft vor- und nachmittags als Ansprechpartner zur Verfügung stehen (Dieckmann, Höhmann & Tillmann 2008, S. 185). An weiterführenden Schulen ist hingegen bezüglich beratender Funktionen „das weitere pädagogisch tätige Personal stärker involviert“ (ebd., S. 185). Analysen zeigen zudem die Tendenz, dass Lehrkräfte der Sekundarstufe I vordergründig in Angeboten zur „Förderung von Talenten und Begabungen“ (Lehmann, 2011, S. 253; vgl. auch Börner et al., 2011) eingesetzt werden. Entgegengesetzt werden Kolleginnen und Kollegen an Grund- und Förderschulen eher mit Angeboten zur Förderung von Schülerinnen und Schülern mit niedrigen Fachleistungen betraut (vgl. Lehmann, 2011). Entsprechend der Richtlinien zur Personalzuweisung sind an Grundschulen im Vergleich zu weiterführenden Schulen verhältnismäßig weniger Lehrkräfte und mehr weiteres pädagogisch tätiges Personal tätig (vgl. Höhmann, Bergmann & Gebauer, 2008; oder auch Dieckmann, Höhmann & Tillmann, 2008). Die bloße Personalzuweisung, so zeigen die ausgewählten Befunde, ist aber noch kein hinreichender Indikator dafür, welche Aufgabenbereiche von den verschiedenen Personalgruppen tatsächlich übernommen werden.

Es gibt viele weitere Aspekte, die noch einzubeziehen wären; zwei ausgewählte sollen an dieser Stelle noch genannt werden. Erstens haben Dieckmann, Höhmann und Tillmann (2008) aus den StEG-Daten herausgearbeitet, dass es einen Unterschied macht, wie lange eine Schule schon Ganztagschule ist. „Je jünger eine Schule ist, desto stärker arbeitet sie mit weiterem pädagogisch tätigen Personal und desto weniger kommen sowohl im Freizeitbereich als auch im Bereich der unterrichtsbegleitenden Angebote Lehrerinnen und Lehrer zum Einsatz“ (S. 177). Vice versa gilt: „Je älter die Ganztagschule ist, desto stärker sind Lehrerinnen und Lehrer in die konzeptionelle Entwicklung

eingebunden und desto mehr wirken sie an außerunterrichtlichen Ganztagschulelementen mit“ (ebd., 2008, S. 182).

Nicht zuletzt ist zweitens der Unterschied der Ganztagsform zu nennen. Es lassen sich deutliche Differenzen vor allem zwischen offenen und vollgebundenen Schulen finden. An letzteren sind „Lehrkräfte sehr viel stärker in die Gestaltung des Ganztags eingebunden als an teilgebundenen und offenen Schulen“ (Dieckmann, Höhmann & Tillmann, 2008, S. 177). Zudem sind Lehrkräfte als Ansprechpartner in allen Phasen des Ganztagsbetriebs vor allem an vollgebundenen und weniger an offenen Ganztagschulen vertreten, und auch bezogen auf die Beteiligung an der konzeptionellen Entwicklung des Ganztags sind Lehrerinnen und Lehrer vollgebundener Schulen am stärksten involviert. Differenziertere Analysen müssen künftig noch genauer das Feld der Beteiligung der Lehrkräfte an Ganztagschulen erschließen und systematisiert beschreiben, wie die einzelnen hier beschriebenen Aspekte sowie auch weitere (wie bspw. die „Unterrichtsnähe der Angebote“, oder die „Größe der Schule“, vgl. Dieckmann, Höhmann & Tillmann, 2008) ineinandergreifen, einander bedingen und durch ihre komplexe Verschränkung auf den Lehrerberuf bzw. das gesamte Kollegium wirksam und bedeutsam werden.

4 Belastung von Lehrkräften an Ganztagschulen

Wird die Zusammensetzung des Personals an Ganztagschulen in den Blick genommen, so ist unter anderem festzustellen, dass ein nicht zu vernachlässigender Teil des weiteren pädagogisch tätigen Personals über keinen akademischen Abschluss verfügt (Höhmann, Bergmann & Gebauer, 2008). Die Notwendigkeit der Kooperation des gesamten Personals untereinander wirft damit die Frage auf, ob durch die unterschiedliche „berufliche Sozialisation mit einer jeweils eigenen Berufssprache, aber auch verschiedene vertragliche Ausgangspositionen“ (Kamski, 2011, S. 12) Lehrkräfte an Ganztagschulen ganz spezifischen (Mehr-)Belastungen ausgesetzt sind. Dieser Frage wird in diesem Abschnitt nachgegangen.

Über Belastung im Allgemeinen und über Belastung von Lehrkräften ist in den vergangenen Jahrzehnten viel geforscht worden. Doch konnten sich bis heute keine voneinander trennscharf abgegrenzten Begriffe zur Beschreibung von Belastung durchsetzen (vgl. Gehrman, 2007); geschweige denn ein einheitliches Verständnis von Belastung. Rückblickend hat bereits Ende der 1970er Jahre Merz (1979) ein „babylonisches

Begriffsschaos' der damals noch jungen Forschungsdisziplin zur Belastung von Lehrerinnen und Lehrern angemahnt. Diese sich bis heute vehement haltende Uneinigkeit verwundert, schließlich hat der Belastungsbegriff Eingang gefunden in die Nomenklatur des Deutschen Instituts für Normung (DIN). Belastung ist „die Gesamtheit aller erfassbaren Einflüsse, die von außen auf den Menschen zukommen und psychisch auf ihn einwirken“ (DIN 2000). Dabei werden drei Aspekte besonders hervorgehoben. Zunächst müssen Einflüsse, die „Belastung“ ausmachen, prinzipiell erfassbar sein; sie müssen also dem empirischen Blick zugänglich sein. Zweitens wirkt „Belastung“ niemals von innen, sondern sie kommt stets von außen auf den Menschen zu. Und nicht zuletzt ist die spezifische Wirkung von „Belastung“ psychischer Natur.

Obschon dieser Normierung widerstrebt das Alltagsverständnis von Belastung dem normierten Begriff in gleich dreifacher Weise: Das Gefühl, belastet zu sein, zeichnet sich erstens zumeist gerade dadurch aus, nicht äußerlich beobachtbar zu sein. Zweitens bricht zwar manchmal die ganze äußere Welt über einen herein, doch scheint eben nicht ausschließlich Äußeres einen zu belasten. Und die ausschließlich psychische Wirkung verkehrt sich nicht selten in somatische Beschwerden. Diesen Überlegungen entsprechend treten in Diskussionen um die Belastung von Lehrkräften vorwissenschaftliche und *verschiedene* wissenschaftliche Verständnisse des Begriffs „Belastung“ miteinander vermischt auf. Rudow (1994) beschreibt in den begrifflichen Vorarbeiten zu seiner (mittlerweile als klassisch zu bezeichnenden) Studie zur Psychologie der Lehrertätigkeit, Lehrerbelastung und Lehrgesundheit eben dies, dass der Belastungsbegriff eher schillernd denn wissenschaftlich exakt Verwendung findet. Hieran knüpft laut Rudow (1994) ein weiteres Problem an, nämlich dass im Alltagsverständnis eine negative Konnotation mit dem Belastungsbegriff überwiegt, sodass im öffentlichen wie im wissenschaftlichen Diskurs gar nicht so sehr um Belastung, sondern vielmehr wertend um Überlastung gestritten wird (eine umfassende etymologische Herleitung sowie Begriffsdiskussion findet sich bspw. bei Böhm-Kasper, 2004).

Einer der beiden Begriffe, mit dem Belastung vermennt wird, ist der Beanspruchungsbegriff. Das Deutsche Institut für Normung legt fest, dass hierbei der Fokus vor allem auf den unmittelbaren Auswirkungen von Belastung sowie den Bewältigungsstrategien liegt (DIN 2000). Beanspruchung wird bei Scheuch und Schröder (1990) getrennt in eine auf das innere Erleben der Beanspruchung bezogene sowie eine belastungsbedingte reaktive Komponente. Dies wird in jüngeren Arbeiten differenziert aufgegriffen (vgl. Böhm-Kasper, 2004; oder auch Böhm-Kasper et al., 2001).

Der andere Begriff, der zu häufigen Verwechslungen im Bereich der Belastungsforschung führt, ist der Begriff „Burnout“ (zur Herkunft des Burnoutbegriffs ausführlich Schmitz, 1999). Sosnowskys (2007) kritischen Einwürfen folgend, verbirgt sich Burnout „hinter nahezu jeder Art von Tätigkeit oder ‚Un-Tätigkeit‘“ (S. 120). Dies mag unter anderem an dem Kristallisationskeim der Burnoutforschung – dem Maslach Burnout Inventory (Maslach & Jackson, 1981; 1986) – selbst liegen, der auf einem stark explorativen und wenig theoriegeleiteten Vorgehen fußt. Nicht selten wird hieran ziemlich harsche Kritik geübt, wie beispielsweise in der Bezeichnung als „atheoretische Schrotflintenforschung“ (Guglielmi & Tatrow, 1998). Ein weitreichendes Problem des Burnoutbegriffs ist, dass symptomatische und ätiologische Aspekte vermengt werden und damit die Grenze zwischen (klinischem) Befund und Ursache verwischt wird (vgl. bspw. Lehr, 2011). Manche Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler sind gar der Auffassung, das Konstrukt „Burnout“ sei durch die ausgearbeiteten Konzepte der psychologischen Forschung vollständig zu ersetzen und damit überflüssig (vgl. Schonfeld, 1992; Hillert & Marwitz, 2006; Sosnowsky, 2007).

Diese und weitere Schwierigkeiten mit dem Belastungsbegriff und damit gleichsam mit der lehramtsbezogenen Belastungsforschung können in den genannten Literaturangaben nachgelesen werden. Festzuhalten gilt an dieser Stelle, dass immer wieder aufs Neue ein kritischer Blick darauf geworfen werden muss, welche jeweilige Auffassung von „Belastung“ im jeweiligen Fall zugrunde liegt.

Das Forschungsfeld der Belastung von Lehrkräften an Ganztagschulen ist bislang eher randständig bearbeitet worden. Die meisten Arbeiten in diesem Bereich sind wenig bis gar nicht empirisch ausgelegt und fußen – wenn überhaupt – auf Übertragungsversuchen von bestehenden Forschungsbefunden auf die neue ganztägige Organisation von Schule. Zwei der wenigen Ausnahmen werden im Folgenden exemplarisch in gebotener Kürze dargestellt.

Einen qualitativen Zugriff wählt Popp (2011), die mittels problemzentrierter Interviews mit 21 Lehrkräften und Gruppeninterviews mit insgesamt 92 Schülerinnen und Schülern unter anderem der Frage nachgeht, „welche pädagogischen Herausforderungen als Belastung empfunden werden“ (S. 34). An den untersuchten (österreichischen) Schulen sind gerade im Ganztagsbetrieb Lehrerinnen und Lehrer „die wichtigsten Ansprechpartner(innen) hinsichtlich schulbezogener Normen; sie sind soziale Vorbilder und mitunter emotionale Bezugspersonen“ (ebd. S. 46). Lehrerinnen und Lehrer empfinden es als ihre Aufgabe, elterliche Versäumnisse zu kompensieren, was laut Popp

(2011) im pädagogischen Alltag insofern schwer wiegt, als dass an den von ihr untersuchten Schulen tendenziell eher Kinder aus problematischen Familienverhältnissen an den Schulnachmittagen anwesend sind. Die Erziehungsfunktion sowie die Erfüllung der Familienrolle provoziert ein Spannungsfeld zwischen emotionaler Nähe und professioneller Distanz (Helsper, 2000), was die Lehrerinnen und Lehrer „mit ihren heterogenen Nachmittagsgruppen oftmals in fachdidaktischer Hinsicht und in Gestaltung und Umsetzung der individuellen Lernförderung überfordert“ (Popp, 2011, S. 46). Popp (2011) analysiert zudem die Sicht der Schülerinnen und Schüler und stellt fest, dass sie deutlich unterschätzen, wie Lehrkräfte „an den Schulnachmittagen unter Lärm, Unruhe und unzureichenden sozialen Kompetenzen mancher Kinder leiden“ (ebd., S. 46). Ihrer Auffassung zufolge stellt die Zeit in den außerunterrichtlichen Angeboten für die Lehrerinnen und Lehrer sogar eine Entspannung gegenüber dem Vormittag dar. Die Sichtweisen der Schüler- sowie der Lehrerschaft gehen hier deutlich auseinander, und bezüglich der Belastung von Lehrkräften an Ganztagschulen lässt sich festhalten, dass insbesondere der extracurriculare Teil der ganztägigen Bildung den Lehrerinnen und Lehrern zu schaffen macht.

Dizinger, Fussangel und Böhm-Kasper (2011) wählen in ihrer Forschung einen anderen Zugang: mittels quantitativer Methodik arbeiten sie unter anderem Unterschiede in der Belastung bzw. Beanspruchung von Lehrerinnen und Lehrern an Halbtagschulen im Vergleich zu ihren Kolleginnen und Kollegen an Ganztagschulen heraus. Den Analysen liegt das Rahmenmodell zur schulischen Belastung und Beanspruchung von Böhm-Kasper (2004) zugrunde. Als einen ersten wichtigen Befund zeigt sich in der 341 Ganztagschullehrkräfte umfassenden querschnittlichen Stichprobe, dass der „Austausch, als eine Form der Lehrerkooperation, einen positiven Effekt auf die subjektiv wahrgenommene Belastung hat“ (Dizinger, Fussangel & Böhm-Kasper, 2011, S. 55). Belastungsmindernd sind demgegenüber die Selbstwirksamkeit sowie auch die Ko-Konstruktion unter Lehrkräften. Zur Beantwortung der Frage, ob Ganztagschulen tatsächlich zu erhöhter Belastung der Lehrkräfte beitragen, wurden Lehrkräfte an Ganztagschulen und an Halbtagschulen zu zwei Messzeitpunkten befragt. Es zeigte sich, „dass Lehrkräfte an Ganztagschulen im Wesentlichen keine anders geartete Belastung erleben als an Halbtagschulen. Auch die Beanspruchung ist vergleichbar ausgeprägt“ (ebd., S. 58). Einschränkend muss genannt werden, dass in diesem Rahmen lediglich Haupt- und Realschulen betrachtet wurden und dass zudem nur solche in den Blick genommen wurden, die zum Erhebungszeitpunkt bereits lange als Ganztagschule arbeiteten. Nichtsdestotrotz ist die Tendenz bezeichnend, dass anhand des

elaborierten längsschnittlichen Modells zwischen Halbtagschulen und Ganztagschulen keine entscheidenden Unterschiede festzumachen sind.

Hier zeigt sich eindrücklich, wie unterschiedlich die Ergebnisdarstellungen verschiedener empirischer Methoden sein können. Und die aufgezeigten widersprüchlichen Ergebnisse verdeutlichen, dass weitere Forschungsbemühungen verstärkt und intensiver dahin gehen müssen, qualitative und quantitative Methoden integrativ zu behandeln. Es muss künftig darum gehen, einen theoretischen Rahmen zu entwerfen, in dem es möglich wird, die hier dargestellten Ergebnisse zu interpretieren.

5 Aus- und Weiterbildung

Abschließend soll nun der Frage nachgegangen werden, was dies alles für die hochschulische Ausbildung angehender Lehrerinnen und Lehrer einerseits und für die Weiterbildung der Lehrkräfte andererseits bedeutet.

In Ganztagschulen wird für Lehrkräfte die Vermittlung von Instruktion (sprich: klassischem Unterricht) und Konstruktion (sprich: Expertise für Lernprozesse) zunehmend schwieriger, worin Kraler (2008; vgl. auch bspw. Barr & Tagg, 1995) unbedingten Handlungsbedarf in der Lehrerbildung sieht. Es wird betont, dass die Reflexion der Kernaufgaben des Berufs dezidiert Thema der Ausbildung von Lehrkräften sein müssen, denn vor allem durch die multiprofessionelle Zusammenarbeit an den jeweiligen Schulen stünde der konkret umrissene Aufgabenbereich von Lehrerinnen und Lehrern zur Disposition (vgl. Kraler, 2008). Es gibt deutliche Anzeichen dafür, dass die damit angesprochene Rolle und Funktion von Lehrkräften (auch, aber nicht nur) an Ganztagschulen in der Ausbildung deutlich zu kurz kommt (vgl. Speck, 2012) und von dort deutliche Qualifikationslücken und Verhaltensdefizite (vgl. Appel & Rutz, 2009) herrühren (eine Übersicht zur Geschichte der Lehrerbildung findet sich bspw. bei Kraler, 2008).

Ergänzend zu dieser allgemeinen Kritik erheben sich die Stimmen der ganztagsschulischen Akteure, dass neue Aufgabenbereiche in der Lehrerbildung Beachtung zu finden haben (vgl. Bloße & Böttcher, 2011). Sich in der Ausbildung befindende Studierende sowie Referendare kritisieren ganz allgemein eine unzureichende Fokussierung beruflichen Handelns, zu geringe fachdidaktische Anteile sowie beispielsweise eine wenig praxisbezogene Anwendungsorientierung (siehe vertiefende Literaturhinweise zu allen

drei Punkten in Kolbe & Combe, 2008), was sicherlich auch im ganztagsschulischen Hinblick zu unterstreichen sein dürfte.

Die angedeutete Kritik konstruktiv zu wenden, ist keine einfache Aufgabe. Oelkers (2000) schlägt vor, Standards in der Lehrerbildung zu formulieren. Speck (2012) macht einige Vorschläge dazu, wie die Lehrerbildung zu verbessern ist; unter anderem dadurch, dass ganztagschulspezifisches Wissen vermittelt wird und dass aktuelle Befunde der Ganztagschulforschung in der Ausbildung intensiv verhandelt werden. Eine in der Tat interessante Erwägung ist, künftig „eine gemeinsame Tandemausbildung z. B. von Lehrerinnen/Lehrern und Sozialpädagoginnen/-pädagogen“ (S. 62) zu etablieren. Neben fachlichem und didaktischem Wissen möchte Lehmann (2011) beispielsweise vor allem auch vertiefte Kenntnisse über Entwicklungsverläufe von Kindern in der Ausbildung verankert wissen. Und nicht zuletzt sind solche „Zauberworte“ (ebd., S. 260), wie beispielsweise ‚individuelle Förderung‘, im Kontext der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern deutlicher zu reflektieren. Möglicherweise ist Kamski (2011) zumindest teilweise recht zu geben, dass die Ausbildung der Lehrkräfte (notwendigerweise) vordergründig auf die Ebene ganzer Schulklassen konzentriert ist und eben nicht auf die Ebene einzelner, individuell förderbedürftiger Schülerinnen und Schüler. Ob intensivere Fallarbeit, wie Kolbe und Combe (2008) betonen, die Ausbildung von Lehrkräften verbessern kann, sei ebenso dahingestellt wie die Frage danach, ob Lehrerbildung im engeren Sinne überhaupt etwas bringt (zum fragwürdigen Zustand der Lehrerbildung Terhart, 2000).

Letzterer Punkt wird nicht selten in Verbindung mit dem „Bruch“ zwischen der theoretischen Ausbildung und der darauf folgenden Praxis gebracht (vgl. Dann et al., 1978). Mit der Aufnahme des Schulbetriebs ist für angehende Lehrkräfte nicht selten die Herausforderung verknüpft, das in der Ausbildung erprobte Selbstverständnis zu überarbeiten (Bloße & Böttcher, 2011). Dies wirft zumeist die Frage nach der Passung von Ausbildung und praktischem Berufsalltag auf. Dass allerdings die vermeintlich praxisferne Ausbildung von Lehrkräften an Hochschulen in Zweifel gezogen wird, ist eine bedenkliche Entwicklung (Gründe, die für eine hochschulische Ausbildung von Lehrkräften sprechen, vgl. Giesecke, 2001). „Als praxisrelevant gilt unter Praktikern oft schlicht das, was alle denken. Eine wissenschaftliche Ausbildung hat nicht die Aufgabe in das zünftische Denken einzuüben, sondern zur eigenständigen und nur darin auch innovativen Entwicklung berufsbezogenen Denkens anzuregen“ (Kolbe & Combe, 2008, S. 893). Die gesellschaftliche Dimension von Lehrkräften sowie die für das Lehramt konstitutive politisch-demokratische Verantwortung (vgl. bspw. Dippelhofer, 2011)

dürfen nicht aus dem Blick geraten; sie dürfen vor allem nicht aus dem Blick geraten in einem Schulsystem, das den sozialisatorischen Prozessen in der Schule ein „Mehr an Zeit“ einräumt.

Allerdings ist nicht bloß der Ausbildung, sondern vor allem auch der Weiterbildung an die Hand gegeben, ein erweitertes, speziell auf Ganztagschulen fokussiertes Fort- und Weiterbildungsangebot bereitzustellen (zum Wunsch von Lehrkräften, Fortbildung zum Ganzttag zu haben, vgl. bspw. Bloße & Böttcher, 2011).

6 Fazit

Die fortlaufende Entwicklung der Ganztagschulen in Deutschland wirft die Frage nach dem Verhältnis von Schulentwicklungsprozessen und Innovationsbereitschaft auf. Im zweiten Abschnitt zeigte sich, dass beide grundlegend voneinander abhängen und aufeinander bezogen sind. Beim näheren Hinblick wurde deutlich, dass eine offene Haltung des gesamten Personals gegenüber Neuerungen eine unumgängliche Voraussetzung der Entwicklung von Schule ist. Neben verschiedenen inhaltlichen Klassen von Einflussfaktoren auf die Veränderungsbereitschaft erwies sich insbesondere, dass für eine erfolgreiche Etablierung von Neuerungen die Zielsetzungen sowie die Dringlichkeit innovativer Schulentwicklungsprojekte verdeutlicht werden müssen und die kollektive Zuversicht in die Erreichbarkeit der Ziele gestärkt werden muss. Auch die innerschulische Kooperation hängt einerseits von der Innovationsbereitschaft des Kollegiums ab, andererseits aber auch von den Prozessen der Schulentwicklung.

Im Anschluss hieran fokussierte der dritte Abschnitt die tatsächliche Beteiligung der Lehrkräfte an der Durchführung sowie der Organisation des Ganztagsbetriebs. Neben der Feststellung, dass Lehrkräfte ihr Selbstverständnis insbesondere über das Unterrichten konstituieren, erhob sich der begründete Verdacht, dass Lehrerinnen und Lehrer an Ganztagschulen ihre bisherige Rolle übersteigen, sprich: neue Aufgaben übernehmen (müssen). Empirische Hinweise zeigten, dass der curriculare Unterricht sich kaum von Halbtags- zu Ganztagschulen unterscheidet. Allerdings wurde deutlich, dass Lehrkräfte neben dem weiteren pädagogisch tätigen Personal in die Gestaltung außerunterrichtlicher Angebote eingebunden sind; dass sich gleichsam aber eine große Bandbreite unterschiedlich intensiver Einbindung feststellen lässt.

Da nicht selten Lehrkräfte ein intensives und vielschichtiges Engagement im Ganztagsbetrieb auszeichnet, wurde im vierten Abschnitt gefragt, ob dies eine übermäßige Belastung mit sich bringt. Es zeigte sich, dass die Erforschung der Lehrerbeltung sehr komplex ist und dass die Verwendung der Begriffe wie Belastung, Beanspruchung, Stress oder gar Burnout aktuell keine einheitliche Verwendung in der Forschungslandschaft findet. Betont wurde, dass die jeweils zugrunde gelegte Terminologie zu überprüfen ist, bevor Ergebnisse von wissenschaftlichen Studien interpretiert werden. Anhand zweier exemplarischer Studien wurde gezeigt, dass einerseits einem lebensweltnahen Belastungsbegriff folgend die Herausforderungen an Ganztagschulen neue Belastungen mit sich bringen. Andererseits zeigte eine groß angelegte vergleichende Befragungsstudie, dass keine Belastungsunterschiede zwischen Halbtagschulen und Ganztagschulen auszumachen sind.

Im fünften Abschnitt wurde aufgezeigt, welche Konsequenzen die Einführung von Ganztagschulen in Deutschland für die Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften hat. Die Ausbildung scheint in vielerlei Hinsicht überdenkenswert. Vor allem im Hinblick auf die Abstimmung verschiedener Ausbildungsgänge der an Ganztagschulen aufeinander treffenden unterschiedlichen Personalgruppen. Allerdings darf dabei nicht die für das Lehramt konstitutive politisch-demokratische Verantwortung einem vermeintlichen Praxisbezug Platz machen. Darüber hinaus ist die Angebotspalette der Weiterbildungsangebote, die spezifische ganztagsschulische Themen in den Blick nehmen, auszubauen.

Abschließend lässt sich zusammenfassend festhalten, dass Lehrkräfte an Ganztagschulen – gegenüber ihren Kolleginnen und Kollegen an halbtägigen Schulen – einem vielfältigen und vielschichtigen Arbeitsalltag gegenüberstehen, der zwar komplexe Herausforderungen birgt, der aber eben dadurch auf gänzlich neue Weise sein kreatives Potenzial entfalten kann. Ganztägige Bildung ist in Deutschland nicht mehr wegzu-denken – es sind also diese komplexen Herausforderungen und es ist dieses kreative Potenzial, das es künftig schulpraktisch umzusetzen und tiefergehend zu erforschen gilt.

Literatur

- Appel, S. & Rutz, G. (2009). *Handbuch Ganztagschule. Praxis, Konzepte, Handreichungen*. Schwalbach/Ts: Wochenschau-Verlag.
- Barr, R. B. & Tagg, J. (1995). From Teaching to Learning. *Change*, 27(6), 12-25.
- Bergmann, K. & Rollett, W. (2008). Kooperation und kollegialer Konsens bzw. Zusammenhalt als Bedingungen der Innovationsbereitschaft von Lehrerkollegien in Ganztagschulen. In E.-M. Lankes (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität als Gegenstand empirischer Forschung* (S. 291-301). Münster: Waxmann.
- Bloße, S. & Böttcher, S. (2011). Ein „Hoch“ auf die Ganztagschule? Akteursperspektiven im Vergleich. In H. Gängler & T. Markert (Hrsg.), *Vision und Alltag der Ganztagschule. Die Ganztagschulbewegung als bildungspolitische Kampagne und regionale Praxis* (S. 115-143). Weinheim: Juventa.
- Bloße, S. & Böttcher, S. (2011). Ein „Hoch“ auf die Ganztagschule? Akteursperspektiven im Vergleich. In H. Gängler & T. Markert (Hrsg.), *Vision und Alltag der Ganztagschule. Die Ganztagschulbewegung als bildungspolitische Kampagne und regionale Praxis* (S. 115-143). Weinheim: Juventa.
- Böhm-Kasper, O. (2004). Schulische Belastung und Beanspruchung: Eine Untersuchung von Schülern und Lehrern am Gymnasium. Münster: Waxmann.
- Böhm-Kasper, O., Bos, W., Körner, S. C. & Weishaupt, H. (2001). Sind 12 Schuljahre stressiger? Belastung und Beanspruchung von Lehrern und Schülern am Gymnasium. Weinheim und München: Juventa.
- Börner, N., Eberitzsch, S., Grothues, R. & Wilk, A. (2011). *Bildungsbericht Ganztagschule NRW 2011*. Dortmund.
- Dann, H.-D., Cloetta, B., Müller-Fohrbrodt, G. & Helmrich, R. (1978). Umweltbedingungen innovativer Kompetenz. Eine Längsschnittuntersuchung zur Sozialisation von Lehrern in Ausbildung und Beruf. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Dieckmann, K., Höhmann, K. & Tillmann, K. (2008). Schulorganisation, Organisationskultur und Schulklima an ganztägigen Schulen. In H. G. Holtappels, E. Klieme, T. Rauschenbach & L. Stecher (Hrsg.), *Ganztagschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der „Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen“ (StEG)* (S. 164-185). Weinheim und München: Juventa.
- DIN (2000). Ergonomische Grundlagen bezüglich psychischer Arbeitsbelastung. EN ISO 10075. Berlin: Beuth.
- Dippelhofer, S. (2011). Politisch-demokratische Orientierungen von Lehramtsstudierenden. Empirische Hinweise aus zwei Erhebungen. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 6(1), 45-56.
- Dizinger, V., Fussangel, K. & Böhm-Kasper, O. (2011). Lehrer/in sein an der Ganztagschule: Neue Kooperationsanforderungen – neue Belastung. In L. Stecher, H.-H. Krüger & T. Rauschenbach (Hrsg.), *Sonderheft 15 der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Ganztagschule. Neue Schule? Eine Forschungsbilanz* (S. 43-61). Wiesbaden: VS Verlag.
- Ertl, H. & Kremer, H.-H. (2005). *Innovationskompetenz von Lehrkräften an beruflichen Schulen*. Zugriff am 28. Mai 2012 auf http://www.bwpat.de/spezial2/ertl_kremer_spezial2-bwpat.pdf.
- Gehrmann, A. (2007). Zufriedenheit trotz beruflicher Beanspruchungen? Anmerkungen zu den Befunden der Lehrerbelastungsforschung. In M. Rothland (Hrsg.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen* (S. 185-203). Wiesbaden: VS Verlag.
- Giesecke, H. (2001). Was Lehrer leisten. Porträt eines schwierigen Berufes. Weinheim und München: Juventa.
- Giesecke, H. (2001). Was Lehrer leisten. Porträt eines schwierigen Berufes. Weinheim und München: Juventa.

- Guglielmi, R. S. & Tatrow, K. (1998). Occupational Stress, Burnout, and Health in Teachers: A Methodological and Theoretical Analysis. *Review of Educational Research*, 68(1), 61-99.
- Haenisch, H. (1993). Wie sich Schulen entwickeln. Eine empirische Untersuchung zu Schlüsselfaktoren und Prinzipien der Entwicklung von Grundschulen. Soest.
- Haenisch, H. (2009). *Verzahnung zwischen Unterricht und außerunterrichtlichen Angeboten*. Zugriff am 28. Mai 2012 auf http://www.ganztaegig-lernen.de/media/Aktuell/Heft_11_-_Verzahnung.pdf.
- Hameyer, U. (1991). The self-renewing school. Results and lessons of a comparative cross case study in four countries. Kiel.
- Helsper, W. (2000). Pädagogisches Handeln in den Antinomien der Moderne. In H.-H. Krüger & W. Helsper (Hrsg.), *Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft* (S. 15-34). Opladen: Leske + Budrich.
- Hillert, A. & Marwitz, M. (2006). Die Burnout-Epidemie oder Brennt die Leistungsgesellschaft aus? München: Beck.
- Hömann, K., Bergmann, K. & Gebauer, M. (2008). Das Personal. In H. G. Holtappels, E. Klieme, T. Rauschenbach & L. Stecher (Hrsg.), *Ganztagsschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der „Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen“ (StEG)* (S. 77-85). Weinheim und München: Juventa.
- Holt, D. T., Armenakis, A. A., Harris, S. G. & Feild, H. S. (2007). Toward a comprehensive definition of readiness for change: A review of research and instrumentation. *Organizational Change and Development*, 16, 289-336.
- Holtappels, H. G. (1997). Grundschule bis mittags. Innovationsstudie über Zeitgestaltung und Lernkultur. Weinheim und München: Juventa.
- Holtappels, H. G., Klieme, E., Rauschenbach, T. & Stecher, L. (Hrsg.) (2008). *Ganztagsschule in Deutschland: Ergebnisse der Ausgangserhebung der „Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen“ (StEG)*. Weinheim und München: Juventa.
- Holtappels, H. G., Lossen, K., Spillebeen, L. & Tillmann, K. (2011). Schulentwicklung und Lehrerkooperation in Ganztagsschulen – Konzeption und Entwicklungsprozess als förderliche Faktoren der Kooperationsentwicklung? In L. Stecher, H.-H. Krüger & T. Rauschenbach (Hrsg.), *Sonderheft 15 der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Ganztagsschule. Neue Schule? Eine Forschungsbilanz* (S. 25-42). Wiesbaden: VS Verlag.
- Kamski, I. (2011). Innerschulische Kooperation in der Ganztagsschule. Eine Analyse der Zusammenarbeit von zwei Berufsgruppen am Beispiel von Lehrkräften und Erzieherinnen und Erziehern. Münster: Waxmann.
- Kolbe, F.-U. & Combe, A. (2008). Lehrerbildung. In W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (S. 877-901). Wiesbaden: VS Verlag.
- Kraler, C. (2008). Lehrerbildung. In T. Coelen & H.-U. Otto (Hrsg.), *Grundbegriffe Ganztagsbildung* (S. 765-775). Wiesbaden: VS Verlag.
- Kulig, W. & Müller, M. (2011). Rhythmus und Rhythmisierung. Begriffsgeschichtliche Lektüren und schulische Praxis. In H. Gängler & T. Markert (Hrsg.), *Vision und Alltag der Ganztagsschule. Die Ganztagsschulbewegung als bildungspolitische Kampagne und regionale Praxis* (S. 163-182). Weinheim: Juventa.
- Lehmann, T. (2011). Individuelle Förderung. Möglichkeiten und Grenzen der Förderung in Ganztagsschulen. In H. Gängler & T. Markert (Hrsg.), *Vision und Alltag der Ganztagsschule. Die Ganztagsschulbewegung als bildungspolitische Kampagne und regionale Praxis* (S. 239-263). Weinheim: Juventa.
- Lehr, D. (2011). Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf in der personenbezogenen Forschung: Gesundheitliche Situation und Evidenz für Risikofaktoren. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 757-773). Münster: Waxmann.
- Maslach, C. & Jackson, S. E. (1981). The Measurement of Experienced Burnout. *Journal of Occupational Behaviour*, 2(2), 99-113.
- Maslach, C. & Jackson, S. E. (1986). *Maslach Burnout Inventory*. Palo Alto: Consulting Psychologists Press.

- Merz, J. (1979). Berufszufriedenheit von Lehrern. Eine empirische Untersuchung. Weinheim und Basel: Beltz.
- Oelkers, J. (2000). Probleme der Lehrerbildung: Welche Innovationen sind möglich? In E. Cloer, D. Klika & H. Kunert (Hrsg.), *Welche Lehrer braucht das Land? Notwendige und mögliche Reformen der Lehrerbildung* (S. 126-141). Weinheim und München: Juventa.
- Popp, U. (2011). Wie sich Lehrkräfte an ganztägigen Schulen wahrnehmen und was sich Schüler(innen) von ihnen wünschen. In S. Appel & U. Rother (Hrsg.), *Jahrbuch Ganztagschule 2011. Mehr Schule oder doch: Mehr als Schule?* (S. 34-47). Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Rolff, H.-G. (1995). Schule als soziale Organisation. Von der aktuellen Gestalt der Schule zum Modell der professionellen Vertrauensorganisation. In H. Buchen, L. Horster & H.-G. Rolff (Hrsg.), *Schulleitung und Schulentwicklung* (S. 26-36). Stuttgart.
- Rudow, B. (1994). Die Arbeit des Lehrers: Zur Psychologie der Lehrtätigkeit, Lehrerbelastung und Lehrergesundheit. Bern: Huber.
- Schäfer, K. (2011). Aufstieg durch Bildung. Neue Chancen der Bildungsförderung durch Bildungslandschaften? In P. Bollweg & H.-U. Otto (Hrsg.), *Räume flexibler Bildung. Bildungslandschaft in der Diskussion* (S. 157-168). Wiesbaden: VS Verlag.
- Scheuch, K. & Schröder, H. (1990). Mensch unter Belastung. Stress als ein humanwissenschaftliches Integrationskonzept. Berlin: Deutscher Verlag der Wissenschaften.
- Schmitz, G. S. (1999). Zur Struktur und Dynamik der Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrern: Ein protektiver Faktor gegen Belastung und Burnout. Zugriff am 28. Mai 2012 auf http://www.diss.fu-berlin.de/diss/receive/FUDISS_thesis_000000000315.
- Schonfeld, I. S. (1992). Assessing Stress in Teachers: Depressive Symptoms Scales and Neutral Self-Reports of the Work Environment. In J. C. Quick, L. R. Murphy & J. J. Hurrell (Hrsg.), *Stress & well-being at work. Assessments and interventions for occupational mental health* (S. 270-285). Washington, DC: American Psychological Association.
- Schumacher, L. (2008). Wodurch wird die Bereitschaft von Lehrkräften zur Mitarbeit an Schulentwicklungsprojekten beeinflusst? In E.-M. Lankes (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität als Gegenstand empirischer Forschung* (S. 279-290). Münster: Waxmann.
- Sosnowsky, N. (2007). Burnout - Kritische Diskussion eines vielseitigen Phänomens. In M. Rothland (Hrsg.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen* (S. 119-139). Wiesbaden: VS Verlag.
- Speck, K. (2012). Lehrerprofessionalität, Lehrerbildung und Ganztagschule. In S. Appel & U. Rother (Hrsg.), *Jahrbuch Ganztagschule 2012. Schulkultur – Lernlandschaft – Lebenswelt* (S. 56-66). Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Terhart, E. (2007). Lehrer. In H.-E. Tenorth & R. Tippelt (Hrsg.), *Beltz Lexikon Pädagogik* (S. 458-461). Weinheim und Basel: Beltz.
- Terhart, E. (Hrsg.) (2000). Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission. Weinheim und Basel: Beltz.
- Weick, K. E. (1976). Educational Organizations as Loosely Coupled Systems. *Administrative Science Quarterly*, 21(1), 1-19.
- West, M. A. & Hirst, G. (2003). Cooperation and Teamwork for Innovation. In M. A. West, D. Tjosvold & K. G. Smith (Hrsg.), *International Handbook of Organizational Teamwork and Cooperative Working* (S. 297-320). West Sussex: Wiley.
- Wiezorek, C., Stark, S. & Dieminger, B. (2011). „Wissen Sie, die Infrastruktur ist einfach nicht so, dass ich aus dem Vollen schöpfen kann“ – Ganztagschulentwicklung in ländlichen Räumen. In L. Stecher, H.-H. Krüger & T. Rauschenbach (Hrsg.), *Sonderheft 15 der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Ganztagschule. Neue Schule? Eine Forschungsbilanz* (S. 109-124). Wiesbaden: VS Verlag.
- Wunder, D. (Hrsg.) (2008). *Ein neuer Beruf?: Lehrerinnen und Lehrer an Ganztagschulen*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.

Gießener Beiträge zur Bildungsforschung

Bisher erschienen:

- Heft 1 Sebastian Dippelhofer: Students' Political and Democratic Orientations in a Long Term View. Empirical Findings from a Cross-Sectional German Survey
- Heft 2 Sebastian Dippelhofer: Politische Orientierungen und hochschulpolitische Partizipation von Studierenden. Empirische Analysen auf Grundlage des Konstanzer Studierendensurveys
- Heft 3 Nina Preis/Frauke Niebl/Ludwig Stecher Das Schülerbetriebspraktikum – Pädagogische Notwendigkeit oder überflüssige Maßnahme?

In Vorbereitung:

Bianka Kaufmann/Amina Fraij: Studienqualität nach Bologna – Ergebnisse der vergleichenden Untersuchung der erziehungswissenschaftlichen Studiengänge BA/MA Außerschulische Bildung und Diplom Erziehungswissenschaft (VerS) an der JLU Gießen (Arbeitstitel)

Sebastian Dippelhofer: Studierende und ihre Sicht auf Lehre. Eine empirische Analyse am Institut für Erziehungswissenschaft an der Universität Gießen (Arbeitstitel)

