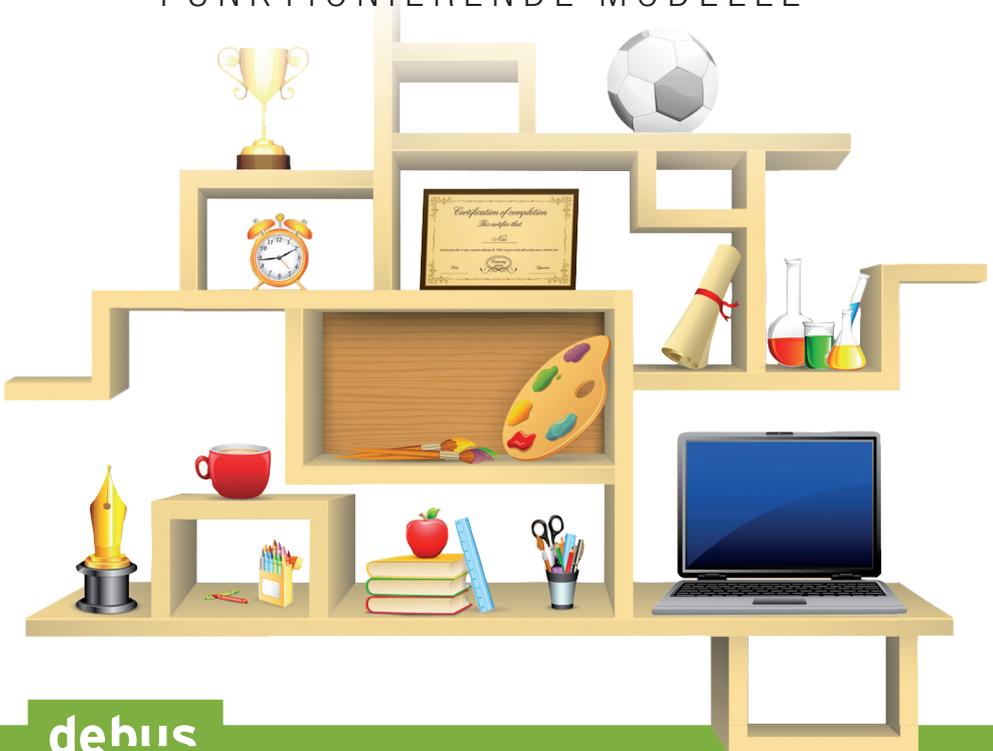




ILSE KAMSKI

RHYTHMISIERUNG IN GANZTAGSSCHULEN

ERPROBTE PRAXIS -
FUNKTIONIERENDE MODELLE



dehüs
PÄDAGOGIK

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Ilse Kamski

unter Mitarbeit von Saskia Koltermann

Rhythmisierung in Ganztagschulen

Erprobte Praxis – funktionierende Modelle

dehuc

PÄDAGOGIK

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet unter <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

- © Debus Pädagogik Verlag
Schwalbach/Ts. 2014

- © WOCHENSCHAU Verlag
Dr. Kurt Debus GmbH
Schwalbach/Ts., 2. Aufl. 2016

www.debus-paedagogik.de
www.wochenschau-verlag.de

Alle Rechte vorbehalten. Kein Teil dieses Buches darf in irgendeiner Form (Druck, Fotokopie oder einem anderen Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung des Verlages reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet werden.

Programmleitung: Peter E. Kalb
Umschlagentwurf: Ohl Design
Gesamtherstellung: Wochenschau Verlag
Titelbild: © vectomart – Fotolia.com
Gedruckt auf chlorfreiem Papier
ISBN 978-3-95414-058-9 (PDF)

Inhalt

Einleitung	5
------------------	---

Teil I: Zur Einführung und Theorie

1. Rhythmisierung – eine Begriffsbestimmung	9
1.1 Historischer Entstehungskontext	10
1.2 Rhythmen, Rhythmisierung und Takt	15
1.3 Äußere, innere und individuelle Rhythmisierung	19
1.4 Zusammenfassung	23
2. Ordnungsgrößen für Ganztagschulentwicklungsprozesse	25
2.1 Die pädagogischen Gestaltungsbereiche – pädagogische Chancen	27
2.2 Die Organisationsmerkmale – Anregungen und Hinweise	47
2.3 Das Ganztagskonzept – Teil- bzw. Subkonzepte	65
2.4 Fazit	69

Teil II: Zur Praxis

3. Zeitstrukturmodelle	71
3.1 Entwicklung einer zeitlichen Strukturierung des Schultages	72
3.2 Konsequenzen für die Organisation Schule	77
3.3 Alternativen für die 45-Minutenstunde	82
3.3.1 Modell 1: Die 90-Minutenstunde	83
3.3.2 Modell 2: Die 80-Minutenstunde	87
3.3.3 Modell 3: Die 60-Minutenstunde	88
3.4 Entwicklungsbeispiele	93
3.5 Zusammenfassung	97
4. Konsequenzen für die (unterrichtliche) Praxis	99
4.1 Das Ende der „traditionellen“ Hausaufgaben?!	103
4.1.1 Hausaufgaben als Bestandteil von Schule	103
4.1.2 Die „traditionelle“ Hausaufgabenpraxis hinterfragen	106
4.1.3 Reflexionsbogen	112

4.2 Förderformate: Impulse und Konzepte	117
4.2.1 Leistungshomogenität und Leistungsheterogenität	117
4.2.2 Individuelle Förderung und Herausforderungen	120
4.2.3 Förderformate und Stundenpläne	126
4.3 Förderbänder und -konzepte in Abstimmung mit dem Fachunterricht	132
4.3.1 „Lernzeit“-Formate bzw. -Varianten	133
4.3.2 Förderkonzeptdimensionen	135
4.3.3 Beispiel: Förderband bzw. Förderkonzept für eine Jahrgangsstufe 7	139
4.4 Zusammenfassung	145
5. Außerunterrichtliche Angebote	
Saskia Koltermann	147
5.1 Zeitrahmen	150
5.2 Entwicklung und Planung	151
5.3 Inner- und außerschulische Kooperationspartner	153
5.4 Kooperationsgestaltung und -herausforderungen mit außerschulischen Partnern	156
5.5 Kriterien für außerunterrichtliche Angebote	162
5.6 Verzahnung von Unterricht und außerunterrichtlichen Angeboten	166
5.7 Raumangebot	170
5.8 Organisation der Angebote	174
5.9 Zusammenfassung	175
6. Fazit und Schlussfolgerungen	176
Literatur	181
Abbildungsverzeichnis	187
Autorinnen	189

Einleitung

Nach der Veröffentlichung der Ergebnisse des internationalen Schulleistungstests PISA 2001 erlebte die Diskussion um Ganztagschulen nach Jahren der Stagnation eine Renaissance und stellte die Ursache für eine wiedererwachende Ganztagschulforschung dar. Mittlerweile kann auf eine Vielzahl an wissenschaftlichen und praxisorientierten Publikationen verwiesen werden. Beim aktuellen Ausbau der Schulen können und werden diese bereits unterstützend wahrgenommen. Geht es doch bei diesen Entwicklungsprozessen um veränderte und innovative Lernformen und die Verbindung von unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Angeboten und Lerngelegenheiten, die bei der Einführung und Entwicklung von Ganztagschulen eine starke Berücksichtigung finden sollen (vgl. Hentig, 1973; Holtappels, 1994; Radisch, Klieme & Bos, 2006).

Bereits in den 1920er Jahren, im Zuge der reformpädagogischen Bewegung und der Entwicklung der Versuchsschulen, wurde über „Rhythmisierung“ gesprochen. Der Begriff stellt sich heute in seiner Verwendung bisweilen diffus dar. Er ruft die unterschiedlichsten Assoziationen bei den an Ganztagschulen beteiligten Mitarbeitenden und mit ihr befassten Personen hervor. Denken die einen an Phasen von Anspannung und Entspannung im Unterricht und deren Realisierung, verweisen andere auf die ausgewogene Verteilung des Unterrichts auf den Vormittag und Nachmittag. Dritte wiederum verstehen unter Rhythmisierung die Änderung der traditionellen Unterrichtseinheiten. Alleine diese Auswahl verdeutlicht bereits die vielfältigen Vorstellungen hinsichtlich eines Begriffes, der der Klärung und Ausdifferenzierung bedarf. Die häufig versäumte klare Darstellung, Abgrenzung und Fokussierung kann in Diskussionen und bei Entwicklungsvorhaben zu großen Irritationen führen.

Der vorliegende Band beschäftigt sich schwerpunktmäßig mit folgenden Fragen:

1. Was genau wird unter Rhythmisierung verstanden und wo ist dieser Begriff im Rahmen der (Ganztags-)Schulentwicklung zu verorten?

2. Welche Aufgabenfelder eröffnen sich für Schulen und welche Praxisbeispiele lassen sich abbilden?
3. Welche pädagogischen und organisatorischen Konsequenzen ergeben sich für Förderung im Zusammenhang mit dem Fachunterricht und außerunterrichtlichen Angeboten?

Diese Fragen verweisen bereits auf das zentrale Thema im Hinblick auf ‚Rhythmisierung‘ – die Entwicklung der Lernkultur in der Ganztagschule! Anhand von theoretischen Erkenntnissen, empirischen Ergebnissen und Beispielen aus der Praxis sollen diese Fragestellungen referiert und diskutiert werden.

Das *erste Kapitel* des Bandes soll zu einer Klärung, Abgrenzung und somit begrifflichen Bestimmung von ‚Rhythmisierung‘ beitragen, indem eingangs der historische Entstehungskontext diskutiert, physiologische Leistungskurvenverläufe erörtert und auf reformpädagogisch geprägte Annahmen eingegangen wird. Im Rahmen einer ordnenden Übersicht sollen Dimensionen, Bereiche und Merkmale dargestellt werden und somit eine gliedernde Bestimmung von ‚Rhythmisierung‘ ermöglichen.

Über die Formenvielfalt von Ganztagschulen hinweg erscheint es notwendig, sich auf gemeinsame Prägungen und eine Grundstruktur von Ganztagschule zu verständigen. Als eine formale Systematisierung bieten sich neben dem Bereich der *Organisationsmerkmale* des weiteren *pädagogische Gestaltungsbereiche* an. Beide Systematisierungsgrößen (nach Holtappels, 2006) haben sich im Rahmen einer praxisnahen Ganztagschulentwicklung bewährt. Um für die Rhythmisierungsthematik und die darin enthaltene Problematik hellhörig und sensibel zu werden, werden die beiden strukturierenden Größenmerkmale im *zweiten Kapitel* vorgestellt, diskutiert und so nah wie möglich an die Praxis gekoppelt, indem aktuelle Beispiele aus der Ganztagschulentwicklung herangezogen und Fragen an die Einzelschule gestellt werden. Abschließend wird anhand der in Kapitel eins erfolgten gliedernden Begriffsbestimmung ‚Rhythmisierung‘ als ‚umfassende Klammer‘ der Ganztagschulentwicklung zusammenfassend dargestellt.

Bereits 2006 haben Kolbe, Rabenstein und Reh dafür plädiert, nicht von Rhythmisierung, sondern von Zeitstrukturierungsmodellen zu sprechen. Den erweiterten in der Schule verbrachten Zeitrahmen gilt es nunmehr in Ganztags-

schulen neu zu strukturieren. Das *dritte Kapitel* beschäftigt sich folglich mit Zeitstrukturmodellen, wobei verdeutlicht werden soll, welche pädagogischen, aber auch organisatorischen Veränderungen damit einhergehen, wenn die 45-Minuten-Stunde in eine andere Stundentaktung (z. B. 60 Minuten, 80 Minuten, 90 Minuten, etc.) überführt wird. Vor dem Hintergrund der Veränderungen der 45-minütigen Unterrichtsstunde werden erforderliche Konsequenzen für den Unterricht und die Organisation der Schule diskutiert. Zudem werden anhand von Stundenplanbeispielen Alternativen für die 45-Minutenstunde und somit Aspekte erläutert, die einerseits die 90-Minutenstunde (Doppelstundenmodell), andererseits das Stundenplanmodell, das durch Zeiteinsparungen Lerneinheiten gewinnt, sowie als drittes Alternativmodell die 60-Minutenstunde betreffen. Darüber hinaus wird der Frage nachgegangen, inwiefern die Mittagspause und Freizeitaktivitäten Einfluss auf veränderte Zeitstrukturierungsmodelle haben.

Im vorliegenden Band wird von der These ausgegangen, dass Schulen sich mit der Veränderung von Zeitstrukturmodellen beschäftigen, um etwas *am Lernen* bzw. der Lernkultur zu verändern. Das *vierte Kapitel* fokussiert auf Konsequenzen, die veränderte Zeitstrukturierungsmodelle für die unterrichtliche Praxis nach sich ziehen. Es wird der unterrichtliche Bereich enger in den Blick genommen. Dazu werden der Umgang mit und Umständen um Hausaufgaben und Schulaufgaben sowie Formate mit selbstlernspezifischen, fachspezifischem und beratungsspezifischer Förderung näher betrachtet, mit Beispielen unterlegt und an die „Rhythmisierungsthematik“ rückgekoppelt.

Das *fünfte Kapitel* betrachtet die außerunterrichtlichen Angebote und somit einen Bereich, der insbesondere die organisatorische und zeitliche Gestaltung, aber auch die (Lern-)Kultur einer Ganztagschule prägt. Gerade in der (gebundenen) Ganztagschule können und sollten außerunterrichtliche Angebote im erweiterten zeitlichen Rahmen eingerichtet werden, die, bezogen auf den Umfang und die Vielfalt, in der Halbtagschule nicht möglich sind.

Neben der Eingrenzung des zu nutzenden Zeitrahmens sowie der Entwicklung und Planung von Angeboten zeigt das Kapitel Kooperationsmöglichkeiten zwischen Schulen und (inner- und außerschulischen) Partnern auf. Die Kooperationsgestaltung stellt alle Partner vor Herausforderungen, die benannt und

mit Hilfe einer Reihe von förderlichen Bedingungen für die Zusammenarbeit aufgearbeitet werden. Abschließend werden wünschenswerte Verzahnungen mit dem Unterricht anhand von Beispielen aufgezeigt.

Den Abschluss bildet das *sechste Kapitel*, in dem ein Fazit gezogen und Schlussfolgerungen formuliert werden.

1. Rhythmisierung – eine Begriffsbestimmung

Der heutige Erfolg der Ganztagschulen – im Vergleich zu der Offensive der 1970er und 1980er Jahre – ist auf mehrere Quellen zurückzuführen. So begann mit dem „PISA-Schock“ zu Beginn der 2000er Jahre die Debatte um eine Reform des deutschen Bildungswesens. Neben der Forderung nach verbindlichen Bildungsstandards zur Qualitätssicherung wurde die Idee der Ganztagschule erneut aufgegriffen und zu den zentralen Handlungsfeldern der Reformarbeit gezählt. Zudem wurden – entgegen der Argumentation in den 1980er Jahren – sowohl bildungs- als auch familien- und arbeitsmarktpolitische Aspekte in der Diskussion angeführt. Damals wurden diese getrennt behandelt, zum einen auf die Schule und zum anderen auf den Hort und somit die außerschulische Bildung bezogen. Erst eine Vermischung der Diskurse führte zur derzeitigen Attraktivität und zum heutigen Erfolg des Konzeptes der Ganztagschule (vgl. Stecher et al., 2009). Außerdem unterstützte der Verzicht auf größere ideologische und parteipolitische Diskussionen und die Fokussierung auf die notwendige Reformierung des Bildungsprozesses die Entwicklung von Ganztagschulen. Beinahe über alle politischen Parteien hinweg wird der weitere Ausbau von Ganztagschulen mittlerweile als dringende Notwendigkeit erachtet. Als nicht zu vernachlässigendes Argument gilt es, die Einstellung der Eltern zur Ganztagschule zu erwähnen. Diese hat sich seit dem Beginn der 1980er Jahre im Hinblick auf deren Ablehnung einer ganztägigen Betreuung von damals 40 % der Eltern bis auf 21 % Mitte der 2000er Jahre reduziert (vgl. Holtappels, 2005, 12). Eltern verweisen bei ihrer Zustimmung zum Ganztagschulkonzept auf die spezifischen und erweiterten Fördermöglichkeiten sowie das Angebot

an Freizeit- und Sportaktivitäten. Gleichzeitig betonen etwas 65 % den Vorteil einer damit verbundenen verlässlichen Betreuung ihrer Kinder und der Gelegenheit für eine Mittagsmahlzeit in der Schule (vgl. ebd., S. 13).

Aufgrund der Entwicklung von ganztägigen Schulen (aber auch der Einführung von G8 – der Verkürzung der Schulzeit am Gymnasium von neun auf acht Schuljahre) werden in der deutschen Schullandschaft einschneidende organisatorische und pädagogische Veränderungen erforderlich. Eine absehbare Konsequenz daraus ist eine sukzessive Veränderung der Lernkultur und somit eine Neugestaltung der Schule. Dabei stellt ‚Rhythmisierung‘ den dominanten Begriff in der damit verbundenen schulpraktischen und schulpolitischen Diskussion dar. Aussagen wie *„Jede Schule ist rhythmisiert durch 45 Minuten“*, *„Wir rhythmisieren den Tagesablauf“*, *„Bei uns wird im Unterricht rhythmisiert“* deuten bereits auf die Vielfalt der Ansätze und Vorstellungen hin. Eine fehlende Abgrenzung und Fokussierung des Begriffs führt bei Entwicklungsvorhaben häufig zu Missverständnissen und Irritationen, Zeitverzögerungen und der Gefahr des Scheiterns von Lernprozessen. Auch in der Literatur zeigt sich zuweilen ein wenig ausdifferenzierter Umgang. Bei näherer Betrachtung stellt sich die Rhythmisierungsthematik jedoch als Querschnittsthema von Ganztagsschule dar und kann als umfassende „Klammer“ im Zuge der Ganztagsschulentwicklung bezeichnet werden. Doch was genau ist unter ‚Rhythmisierung‘ zu verstehen?

Das vorliegende Kapitel soll eine umfassende Orientierung geben, wie der Rhythmisierungsbegriff eingeordnet wird, welchen historischen Ursprung er hat und welche Rolle die physiologische Leistungskurvendiskussion sowie reformpädagogisch geprägte Annahmen spielen. Aber vor allem geht es darum, was es mit den Unterscheidungskriterien von Takt und Rhythmus auf sich hat und wie diese Dimensionen sich wiederum auf verschiedene *Ebenen, Bereiche* und *Merkmale* auswirken.

1.1 Historischer Entstehungskontext

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

kindgemäßen Schule sei. Damit verbinden sich Vorstellungen, dass ein Wechsel von Anstrengung und Erholung, der den Schülerinnen und Schülern sowohl im Unterricht als auch im gesamten Tagesablauf geboten werden soll, für das Lernen förderlich sei. Im reformpädagogischen Ganztagsschuldiskurs wird diesbezüglich häufig unterstellt, dass es die Aufgabe von Schule sei, den Schulalltag so zu gestalten, dass er sich am „natürlichen“ Rhythmus der Schülerinnen und Schüler orientiert, um so eine möglichst optimale Verbindung von Schule und Leben zu schaffen. Dabei werden Argumente bemüht, wie „notwendige rhythmische Wechsel von Anspannung und Entspannung herbeizuführen“, „die Dringlichkeit den Schultag zu entzerren“ oder „einer Verkopfung des Morgens entgegenzuwirken“ (vgl. ebd.). Im engen Zusammenhang mit diesen Annahmen stehen Vorstellungen, ideologische Überzeugungen oder Unterstellungen, es gebe einen typischen Lebens- und Lernrhythmus für Kinder und Jugendliche, der als ein „*kind- und lerngerechter Zeitrhythmus pädagogisch förderlich*“ sei (vgl. Kolbe, Rabenstein, Reh, 2006, S. 3). Als entscheidend für diese Annahmen erscheint somit die Frage, was denn genau mit einem kind- und lerngerechten Zeitrhythmus gemeint ist.

„Der für Kinder typische, „natürliche“ Lernrhythmus stellt für uns die Basis dar, auf der wir die Stundenpläne und den Tagesablauf planen. An diesem Gedankenansatz orientieren wir unser ganztagsschulspezifisches Vorgehen.“
(Aussage einer Sekundarstufenschulleiterin)

Bei einem Blick auf die Tagesheimschule von Harless ist u. a. der ideologisch geprägte Hintergrund der Diskussion um den Begriff der ‚Rhythmisierung‘ auffällig. Hier wird postuliert, dass der Mensch und vor allem das Kind bzw. der Jugendliche zu unterschiedlichen Tages- und Jahreszeiten unterschiedlich leistungsfähig sei; es gebe rhythmische Schwankungen: eine gleichmäßige Wiederkehr von Spannung, Entspannung und Ruhe sei daher erforderlich (vgl. Ludwig, 1993, S. 277). Diese Annahmen bzw. Vermutungen wurden im pädagogischen Kontext weiter verarbeitet, indem der Blick auf physiologische Aspekte ausgeweitet wurde.

Physiologische Leistungskurve

In den 1970er Jahren hatten Untersuchungen zu physiologischen Leistungskurven Konjunktur (vgl. u. a. Rutenfranz, 1977; Ortner, 1979). Anhand der Darstellung von Phasen eines Leistungshochs (z. B. im Verlauf des Vormittags), die unweigerlich in einem Leistungstief münden (häufig abgebildet im Rahmen eines allgemeinen Leistungstiefs in der Mittagszeit), wurden schulische Leistungsphasen von Kindern und Jugendlichen physiologisch begründet.

In dieser Zeit wurde jedoch bereits von Vorkämpfern der Ganztagschule sowie von Verfassern ganztagspezifischer Konzepte auf Unstimmigkeiten diesbezüglich verwiesen. Aufgrund der Tatsache, dass physiologische Leistungskurveergebnisse einbezogen werden, könne nicht davon ausgegangen werden, dass Schülerinnen und Schüler in Ganztagschulen einer höheren Belastung ausgesetzt sind als in Halbtagschulen. Es gehe vielmehr um die Art und Weise des originären Unterrichtes. Auch auf einer 1973 stattgefundenen Tagung der Gemeinnützigen Gesellschaft Tagesheimschule unter Mitwirkung von Medizinerinnen und Medizinern wurde deutlich, dass der Einfluss des Verlaufs der physiologischen Leistungskurve auf das Lernen nicht so eindeutig ist, wie bis dato unterstellt wurde, sondern von verschiedenen Faktoren abhängig erscheint. So sei an dieser Stelle ausdrücklich auf die Bedeutung der didaktischen Ausgestaltung des Unterrichts verwiesen, die einen wesentlichen Einfluss auf das Lernen hat. Petersen (1959) verweist in diesem Zusammenhang darauf, dass der Ablauf der Tagesarbeitskurve keineswegs eine unabänderlich feststehende Größe sei, sondern von der pädagogischen Gestaltung der Arbeitsformen abhängt.

„Wenn ich unterrichte, entscheidet nicht die Platzierung meiner Stunde im Tagesablauf über den Erschöpfungsgrad der Schülerinnen und Schüler nach der Unterrichtsstunde, sondern die Art und Weise, wie ich meinen Unterricht gestalte.“

(Aussage eines Mathematiklehrers)

Nach wie vor ist der physiologische Leistungskurvenverlauf im pädagogischen Kontext ein wenig erforschtes Feld.

Der Begriff ‚Rhythmisierung‘ und somit die Bemühungen um eine Neuge-

staltung der Schule werden aufgrund der angeführten Argumente im schulpraktischen (und teilweise auch wissenschaftlichen) Diskurs vielfach in reformpädagogischem Sinne verwendet und interpretiert. ‚Rhythmisierung‘ wird dem Primat untergeordnet, dass Schule sich am Kind und am Leben orientiert, im Gegensatz zu einem systematisierten Lernen und einem Angebot, das sich an formeller Bildung orientiert (vgl. Kolbe, Rabenstein, Reh, 2006). Hierbei liegen Annahmen zugrunde, dass Kinder und Jugendliche einen „natürlichen“ Rhythmus haben, der geprägt ist von weitgehend identischen An- und Entspannungsphasen bzw. Aktivitäts- und Ruhephasen. ‚Rhythmisierung‘ steht somit gewissermaßen als Metapher für den reformpädagogischen Kerngedanken einer kindgemäßen Lebensschule. Diesen Entstehungs- und Verwendungskontext gilt es jeweils bei der Anwendung des Begriffs zu berücksichtigen.

Die 45-Minutenstunde und die Überbürdungsklage

In Deutschland gibt es seit Anfang der 1890er Jahre den 45-Minutentakt in den Schulen. Andere Länder wie etwa Österreich unterrichten im 50-Minutentakt. Die (deutsche) 45-Minuten-Stunde stellt die Berechnungsgrundlage für die Stundentafeln, für die Höchststundenzahl der Schülerinnen und Schüler in den verschiedenen Jahrgängen und für die Arbeitszeit der Lehrkräfte dar. Kaum etwas ist so fest in der schulischen Tradition verankert wie die 45-Minuten-Stunde und kaum etwas ist mittlerweile so umstritten. Bereits um den Ausgangspunkt der 45-Minuten-Stunde gibt es Spekulationen. Sehen die einen den Ursprung in den mittelalterlichen Klosterschulen, in denen nach 45 Minuten Arbeit 15 Minuten gebetet werden sollte, so führen die anderen ihn auf die „Überbürdungsklage“ zurück. Aufgrund dieser Klage sah sich die preussische Regierung Anfang der 1890er Jahre veranlasst, den Halbtagsunterricht und die noch heute häufig üblichen 45-minütigen Unterrichtsstunden einzuführen.

Die Überbürdungsklage ist auf das im 19. Jahrhundert entstandene humanistische Bildungsideal und seine Folgen zurückzuführen. Die Umsetzung dieses Bildungsideals – vor allem im höheren Bildungswesen – führte in der Konsequenz zu einer immer höher werdenden wöchentlichen Stundenzahl. Im Jahre 1830 entsprach dies einer Stundenzahl von knapp 40 vollen Zeitstunden

pro Woche für Schüler der Höheren Schule (vgl. Lohmann, 1965, S. 28). In Preußen kamen noch täglich vorgesehene Hausaufgabenzeiten von bis zu drei Stunden in den unteren Klassenstufen und fünf Stunden in den oberen Klassenstufen hinzu. Außerdem galt es den vierfachen Schulweg zu berücksichtigen, der aufgrund der Teilung des Vormittags- und Nachmittagsunterrichts hinzu kam. Die „Überbürdung“ und damit zusammenhängende gesundheitliche Beeinträchtigungen, die die Schülerinnen und Schüler durch Schule und Hausaufgaben zu bewältigen hatten, waren das ausschlaggebende Argument für die Entwicklung zur Halbtagschule und die damit verbundene Kürzung der 60-Minuten-Stunde auf eine 45-Minuten-Stunde. Es waren weniger Pädagogen als vielmehr Ärzte, die auf die Überarbeitung und Anstrengungen der Schülerinnen und Schüler hinwiesen und die Überbürdungsklage erhoben. Ihnen ist es zu verdanken, dass die für damalige Verhältnisse überbordende Belastung für Schülerinnen und Schüler aufgezeigt wurde, in das Bewusstsein der Öffentlichkeit kam und Ministerien gezwungen waren, sich mit der Frage zu beschäftigen, wie mit den gesundheitsschädlichen Einflüssen, bedingt durch die erhöhte Stundenzahl der Stundentafel, umzugehen ist. Konsequenz war, dass die bis dato „traditionelle Ganztagschule“ – eine Unterrichtsschule mit durch eine zweistündige Mittagspause geteiltem Unterricht am Vormittag und Nachmittag, eingeteilt in 60-Minuten-Stunden – verändert wurde in eine Halbtagschule mit 45-Minuten-Stunden.

Die Pädagogen hatten in der Vergangenheit zwar das Überbürdungsproblem aufgerollt, jedoch befassten sich später nur noch Mediziner mit der Thematik. In der heutigen Situation übernehmen vor allem die Medien und Forscherinnen und Forscher diese Position. Die Forderungen der Mediziner umschlossen neben den gesundheitlichen Aspekten gravierende schulorganisatorische Änderungen, dennoch griffen die Pädagogen diese Fragen nicht auf. Lediglich Friedrich Paulsen ging 1880 in seiner „Geschichte des gelehrten Unterrichts“ auf die Überbürdung ein und verwahrte sich dagegen, sie nur als Folge der Stofffülle und der zeitlichen Belastung durch Unterricht und Hausaufgaben zu sehen. Er betonte vor allem ihre pädagogischen Gründe und prangerte den Enzyklopädismus der höheren Schule an. Eine Änderung der Art und Weise der Stoffvermittlung sowie die Relevanz freizeitgestalterischer Elemente spielten keine Rol-

le. Die Argumente von Paulsen lassen sich durchaus auf heutige Verhältnisse, wie beispielsweise auf die Problematik der Verkürzung der Gymnasialzeit (G8), übertragen, die mit ihrer Stofffülle erneut für Verhältnisse wie zu Zeiten der Überbürdungsklage sorgen.

1.2 Rhythmen, Rhythmisierung und Takt

Wird heute von ‚Rhythmisierung‘ gesprochen, so ist dabei vielfach die Art und Zeitfolge der Tätigkeiten von Lehrkräften, von Kräften des weiteren pädagogisch tätigen Personals¹ und von Schülerinnen und Schülern während des Tagesablaufes gemeint (vgl. Messner, 1991, S. 54). Häufig geht der Blick im Zusammenhang mit ‚Rhythmisierung‘ ausschließlich auf Aspekte der *Organisation*, wie die Stundenplangestaltung, die Gestaltung des Tagesablaufes (mit Klingelzeichen oder ohne, die Gestaltung der Mittagspause, die personelle Organisation von Lernzeiten etc.) oder die Wochengestaltung (Planung der Setzung von unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Angeboten).

„Im Rahmen der Rhythmisierung achten wir darauf, dass wir für die Schülerinnen und Schüler den Stundenplan so gestalten, dass sie nicht zu viel Unterrichtsstunden hintereinander haben, sondern auch schon mal eine AG oder ein Sportangebot dazwischen ist. Für die Nachbarschule ist das natürlich viel einfacher, denn sie haben sich entschieden, eine gebundene Ganztagschule zu sein.“

(Grundschulleiterin)

Oder aber der Fokus gilt eher *inhaltlichen und pädagogischen* Aspekten wie der Frage nach der Schaffung von Phasen der Entspannung und Anspannung beispielsweise während des einzelnen Schultages (hier kann die Zielrichtung u. a. Aspekte der Gesundheits- oder Bewegungslehre beinhalten). Andere Vorstellungen zielen eher auf ausschließlich unterrichtliche Aspekte wie etwa die Art und

¹ Damit sind all jene Personen gemeint, die in Ganztagschulen arbeiten, jedoch keine Lehrerausbildung durchlaufen haben, unabhängig davon, ob sie akademisch gebildet oder nicht gebildet sind oder ob sie eine Ausbildung haben oder nicht.

Weise des Unterrichtens während der einzelnen Unterrichtsstunde oder des einzelnen Unterrichtsblocks (Methodenvielfalt, individuelle Förderung etc.).

„Die Kinder finden es richtig toll, wenn ich den Unterricht rhythmisiere. Ich achte darauf, dass ich sie auf möglichst unterschiedliche Art und Weise an den Stoff heranführe. Die unterschiedlichen Lerntypen, die ich in den Klassen habe, machen es ja quasi erforderlich“.

(Deutschlehrer in einer Sekundarstufenschule)

Dritte haben vielleicht eher den Umgang mit traditionellen Hausaufgaben bzw. Schulaufgaben im Blick, oder sie denken an die Beschäftigung mit Wochenplanarbeit und Kompetenzrastern, wenn sie von ‚Rhythmisierung‘ sprechen. Alleine diese Auswahl verdeutlicht bereits die vielfältigen Vorstellungen hinsichtlich des Rhythmisierungsbegriffs, die sowohl auf pädagogische als auch organisatorische Aspekte fokussieren und zudem jeweils unterschiedliche *Bereiche* und *Merkmale* beinhalten. Was bedeutet es nun, wenn Schulen beschreiben, dass sie sich mit der Thematik der ‚Rhythmisierung‘ beschäftigen bzw. beschäftigen wollen? Was ist gemeint, wenn Bildungsinstitutionen Fachtagungen zur ‚Rhythmisierung‘ anbieten? Worauf kann, soll und wird dabei fokussiert? Welche Dimensionen, Bereiche und Merkmale gilt es dabei zu beachten?

Rhythmen

Der ursprüngliche Begriff – Rhythmos – entstammt dem Griechischen und bedeutet Gleichmaß. Gemeint sind damit Begebenheiten und Ereignisse wie eine regelmäßige Wiederkehr bestimmter Vorgänge, gleichmäßig gegliederte Bewegungen, periodische Wechsel und das Fließen der Zeit. Autorinnen und Autoren wie Burk (2006), Heimann (1989), Höhmann & Holtappels (2006), Messner (1991), Schnetzer (2009) u. a. verweisen auf die grundlegende Bedeutung von Rhythmus für das Leben und die Lebewesen in vielfältigen Facetten. Beim Menschen bilden sich die zeitlichen Verläufe der Natur wie Tag, Monat, Jahr und der Wechsel von Tag und Nacht in Leistungsschwankungen ab. So nimmt auch der menschliche Körper an mannigfaltigen vorgegebenen, rythmischen Ordnungen teil.

Rhythmen können unterschieden werden in einerseits den „Eigenrhythmus“ oder „individuellen Rhythmus“, der sich für das Individuum im persönlichen Tempo und im Biorhythmus darstellt, und andererseits in die „größeren Rhythmen“, wie etwa jene, die sich auf die Jahreszeiten, die Monate oder einzelne Tage beziehen (vgl. Burk, 2006, S. 33). Der „Eigenrhythmus“ von Kindern und Jugendlichen kann auch quer zu den vorgegebenen „größeren Rhythmen“ (wie etwa der Wochenplan- oder der Tagesplangestaltung) liegen. Eine höchstmögliche Übereinstimmung der „größeren Rhythmen“ mit den individuellen Voraussetzungen der einzelnen Schülerin, des einzelnen Schülers („Eigenrhythmus“) – aber auch der Lehrkräfte und des weiteren pädagogisch tätigen Personals – muss eines der Ziele sein, das heute in Schulentwicklungsprozessen angestrebt werden soll. Den „Eigenrhythmus“ der Kinder und Jugendlichen gilt es demnach beispielsweise auf organisationaler Ebene altersbedingt zu berücksichtigen. So haben etwa Grundschul Kinder andere Bedürfnisse als Pubertierende. Beispiel hierfür ist der größere Bewegungsdrang, aber auch ein höheres Schlafbedürfnis. Zeitfenster für Bewegung und aktive Spiele zur Verfügung zu stellen, erscheint zeitweise für jüngere Kinder dringlicher zu sein als für ältere Schülerinnen und Schüler. Andererseits ist der „Eigenrhythmus“ der Schülerinnen und Schüler im Hinblick auf die individuelle Förderung im Unterricht (aber auch bei den außerunterrichtlichen Angeboten) zu berücksichtigen. Sie nutzen u. a. Lernhilfen unterschiedlich, entwickeln Lernstrategien ungleich und haben verschiedenartige Strategien, Kontakt zu ihren Mitschülern im Rahmen von Teamarbeit aufzunehmen. Dies alles gilt es mit einzubeziehen.

Rhythmisierung

Nach Röthig (1990, S. 53) liegt die Bedeutung des Rhythmus für die Erziehung in

1. der Aufteilung und Gegliedertheit der Schulzeit,
2. der Wiederholung bestimmter Abläufe und Rituale,
3. der Betonung und Akzentuierung besonderer Aktivitäten und Ereignisse und
4. der Stetigkeit der zeitorganisatorischen Merkmale.

Rhythmus wird hier als Ablauf verstanden, bei dem die Bestandteile geordnet, gegliedert und aufeinander bezogen sind. Kinder und Jugendliche benötigen

verlässliche Strukturen durch die zeitliche Abfolge von Aktivitäten, die ihnen Orientierung geben (Unterrichtsblöcke, Pausen zwischen den Blöcken, Mittagsfreizeit, Arbeitsgemeinschaften etc.). Zugleich benötigen sie flexible Elemente, die in den Tagesablauf integriert sind und sich im Wechsel von Konzentrations- und Zerstreuungsphasen, Lernarbeit, Spiel, Bewegung und Ruhe zeigen (Rituale innerhalb der Unterrichtsblöcke, frei wählbare Freizeitaktivitäten etc.). Die regelmäßigen Verläufe sind dabei durch bestimmte Akzentuierungen und Wiederholungen gekennzeichnet. Der Rhythmus nach Röthig beinhaltet folglich ordnende und gliedernde Elemente, gleichzeitig aber auch Spannungswechsel und Gegensätze. Anspannungs- und Entspannungsphasen werden kreiert.

Burk versteht unter ‚Rhythmisierung‘ die *„interne Lernstruktur innerhalb der vorgegebenen Unterrichtsblöcke“* (2005, S. 68). Diese wird jeweils von der unterrichtenden Lehrkraft und den Schülerinnen und Schülern der Lerngruppe gesteuert. Er unterscheidet zwischen der *„äußeren Rhythmisierung“* auf der Unterrichtsebene, wobei es um den Wechsel der Lehr- und Lernformen geht (z. B. Frontalunterricht, Wochenplanunterricht, Stationenlernen) und der *„inneren Rhythmisierung“* auf der Individualebene, hier hat er den inneren Rhythmus, den jeder Mensch hat, im Blick. Die ‚Rhythmisierung‘ lässt demzufolge Variationen zu und entspricht der internen Lernstruktur innerhalb des Unterrichts. Er nimmt in sein Modell den *„Takt“* als drittes Systematisierungskriterium auf.

Takt

Von einigen Autoren wird der Rhythmus im Sinne der Stetigkeit als *Takt* bezeichnet (vgl. u. a. Messner, 1991; Burk, 2005²) und auf das Sinnvolle einer Unterscheidung zwischen Rhythmisierung und Takt hingewiesen, um so den Rhythmisierungsbegriff besser fassen zu können.

Der Takt zählt demzufolge gleichbleibend und stellt die Beständigkeit in der zeitorganisatorischen Ordnung der Schule dar, oder mit anderen Worten aus-

² Karl Heinz Burk kann als derjenige bezeichnet werden, auf dessen Ursprungsgedanken und Rhythmisierungsmodell sich ein Großteil der Autoren und Autorinnen (Holtappels, Höhmann, Schnetzer, u. a.) in ihren Publikationen beziehen.

gedrückt ist der Takt die „*schuleinheitlich festgelegte zeitliche Strukturierung*“ (Burk, 2005, S. 68 und 2006, S. 96). Gemeint ist damit die Abfolge und Dauer von

- Unterrichtsstunden und -blöcken (z. B. 45 Min., 60 Min., 67,5 Min., 80 Min., 90 Min., 95 Min. etc.),
- Pausen (z. B. 5 Min., 10 Min., 20 Min., 40 Min. etc.),
- Mahlzeiten (z. B. 15 Min., 20 Min., 25 Min., 30 Min. etc.) und
- Öffnungszeiten (z. B. 7.00, 7.15, 7.30, 7.45, 7.50 Uhr etc.).

Der Takt fokussiert demnach auf organisatorische Aspekte wie die zeitliche Abfolge von Blöcken und Pausen.

1.3 Äußere, innere und individuelle Rhythmisierung

Im Hinblick auf eine eher undifferenzierte und inflationäre Nutzung des Begriffs ‚Rhythmisierung‘ und die Tatsache, dass im Praxisdiskurs der Begriff ‚Takt‘ häufig nicht verwendet und als Erklärungsansatz mit genutzt wird, erscheint es erforderlich und angebracht, den begrifflichen Vorschlag von Messner (1991) und Burk (2005), auf die sich einige Autorinnen und Autoren beziehen, im Hinblick auf die Rhythmisierungsthematik dieser Situation anzupassen. Sind bei ihnen auch die organisatorische Ebene (Takt), die pädagogische Ebene (äußere Rhythmisierung) und die individuelle Ebene des einzelnen Schülers/der einzelnen Schülerin (innere Rhythmisierung) berücksichtigt, so trägt die teilweise synonyme Nutzung der Begriffe *Takt* und *Rhythmisierung* zu einem hohen Grad an Verwirrung im Rahmen von (Schul-)Entwicklungsprozessen bei.

Vorgeschlagen seien an dieser Stelle als übergeordnete Strukturierungsmerkmale die Schul-, Unterrichts- und Individualebene, um darauf basierend organisatorische und inhaltliche bzw. pädagogische Aspekte sowie die individuelle Ebene, also die des einzelnen Schülers, der einzelnen Schülerin zu berücksichtigen bzw. zu bearbeiten.

Auf den Ebenen der Schule, des Unterrichts bzw. der außerunterrichtlichen Angebote und des Individuums werden folgende Bereiche und Ebenen unterschieden: