LEUPHANA
UNIVERSITÄT LÜNEBURG

Psychische Gesundheit in der Ganztagsschule

Paulus, Peter; Dadaczynski, Kevin

Publication date:
2010

Document Version
Verlags-PDF (auch: Version of Record)

Link to publication

Citation for pulished version (APA):
Paulus, P., & Dadaczynski, K. (2010). *Psychische Gesundheit in der Ganztagsschule: Expertise erarbeitet im Auftrag des Bundesministeriums für Gesundheit*. Zentrum für Angewandte Gesundheitswissenschaften Lüneburg.

General rights
Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal ?

Take down policy
If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

Download date: 04. Juli. 2025

LEUPHANA
Zentrum für Angewandte
Gesundheitswissenschaften

Peter Paulus & Kevin Dadaczynski

„Psychische Gesundheit in der Ganztagsschule“

Expertise erarbeitet im Auftrag des Bundesministeriums für Gesundheit

Expertise „Psychische Gesundheit in der Ganztagsschule“

Erstellt im Auftrag des Bundesministeriums für Gesundheit (BMG)

Kapitel 1502, Titel 686 07

Prof. Dr. Peter Paulus
Leuphana Universität Lüneburg
Institut für Psychologie & Zentrum für Angewandte Gesundheitswissenschaften (ZAG)
Email: paulus@uni.leuphana.de

Kevin Dadaczynski, Dipl. Gesundheitswirt, M.Sc.
Leuphana Universität Lüneburg
Zentrum für Angewandte Gesundheitswissenschaften (ZAG)
Email: dadaczynski@uni.leuphana.de

Leuphana Universität Lüneburg
Zentrum für Angewandte Gesundheitswissenschaften (ZAG)
Wilschenbrucher Weg 84a
21335 Lüneburg

Lüneburg, 2010

Gliederung Teil A: Expertise

1. Einleitung 5
2. Begriffsbestimmung und methodisches Vorgehen 6
3. Die empirische Befundlage zur psychischen Gesundheit von Schülern und Lehrkräften in Deutschland 8
   3.1 Psychische Gesundheit von Kindern und Jugendlichen 8
   3.2 Psychische Gesundheit von Lehrkräften 10
4. Schule und psychische Gesundheit: Wirkungen & Konzepte 12
5. Das sich entwickelnde Individuum als Ausgangspunkt 16
   5.1 Entwicklung und Gesundheit im Kindes- und Jugendalter: Risiken und Ressourcen 17
   5.2 Das Model der positiven Jugendentwicklung 20
   5.3 Passung von Entwicklungsbedürfnissen und Schulrealitäten: Stage-Environment-Fit 23
6. Die Ganztagsschule: Ein erweiterter Rahmen für die psychische Gesundheitsförderung? 25
   6.1 Begründungslinien für den Ausbau von Ganztagsschulen 25
   6.2 Unterschiede zwischen Halbtagsschule und Ganztagsschule 27
   6.3 Elemente der (Ganztags-)Schule und ihre Qualität 28
      6.3.1 Qualitätsfaktoren auf Schulebene 29
      6.3.2 Qualitätsfaktoren auf Unterrichtsebene 30
      6.3.3 Qualitätsfaktoren auf Ebene der außerunterrichtlichen Angebote 31
   6.4 Stand der Ganztagsschulentwicklung in Europa und Deutschland 34
7. Zusammenführung und Zwischenfazit 40
8. Konsequenzen und Handlungsperspektiven der psychischen Gesundheitsförderung in der Ganztagsschule 46
   8.1 Bildungsverständnis 47
   8.2 Zeitstrukturkonzept 48
   8.3 Raumkonzept 49
   8.4 Ernährungskonzept 51
   8.5 Personalkonzept 52
   8.6 Konzept von Kooperation und Schulöffnung 53
   8.7 Konzept von Führung und Management 55
   8.8 Konzept zur Gestaltung von Ganztagsangeboten 57
   8.9 Partizipationskonzept 58
9. Fazit 60
10. Literatur 62

Gliederung Teil B: Machbarkeitsstudie

1. Zielstellung der Untersuchung 71
2. Methodik der Untersuchung 71
3. Ergebnisse der Untersuchung 74
   3.1 Darstellung der quantitativen Ergebnisbefunde 74
   3.2 Darstellung der qualitativen Ergebnisbefunde 78
4. Zusammenfassung und Diskussion 81
5. Literatur 82

Anhang

Präsentation „Mit psychischer Gesundheit zur guten gesunden Ganztagsschule“
Fragebogen Machbarkeitsstudie

1. Einleitung

Spätestens seit der durch die Weltgesundheitsorganisation in der Ottawa Charta hervorgehobenen Lebensweltperspektive gilt Schule für die Gesundheitsförderung und Prävention als primäres Handlungssetting für die in ihr lernenden Kinder und Jugendlichen sowie für die in ihr lehrenden Lehrkräfte und des übrigen pädagogischen, sozialpädagogischen bzw. sozialarbeiterischen sowie psychologischen Personals. Dies vor allem deshalb, weil die Zielgruppe der Kinder und Jugendlichen hier einen verpflichtend großen Anteil ihres Tages verbringen. Damit ist ein guter Zugriff darin gegeben, die Heranwachsen möglichst frühzeitig in ihrer Gesundheit zu stärken. In Anbetracht dieser bedeutenden Rolle von Schule wurden in den vergangenen 20 Jahren eine Vielzahl von Projekten, Maßnahmen und Ansätzen schulischer gesundheitsbezogener Prävention und Gesundheitsförderung entwickelt, die sich auf die in Deutschland bislang dominierende Halbtagsschule beziehen. Mit der Ganztagsschule ist jedoch eine neue Schulform im Entstehen begriffen, die mit neuen Gestaltungs- und Organisationsmöglichkeiten einhergeht. Zu prüfen ist daher, ob die ganztägig geführte Schule im Vergleich zur Halbtagsschule aus der Perspektive der Gesundheitsförderung und Prävention mit erhöhten Gesundheitschancen verbunden ist und wie dieses Potential nutzbar gemacht werden kann. Dieser Frage geht die vorliegende Expertise nach, wobei eine Fokussierung auf die psychische Gesundheit vorgenommen wird – dies vor allem deshalb, da die aktuell vorliegenden gesundheitswissenschaftlichen Forschungsergebnisse nahelegen, dass die psychische Gesundheit allgemein sowie speziell von Schülerinnen und Schülern wie auch von Lehrkräften für die schulischen Lehr-Lernprozesse, das Klassen- und Schulkima sowie für das Schulmanagement von hoher Bedeutung sind.

Nach einer Begriffsbestimmung und einer Beschreibung des methodischen Vorgehens, wird die derzeitige empirische Befundlage zur psychischen Gesundheit von Kindern und Jugendlichen sowie Lehrkräften in Kurzform zusammengefasst. Dem schließt sich eine Analyse des Wirkungszusammenhangs von Schule und psychischer Gesundheit an, wie sie sich aus der nationalen und internationalen Literatur ergibt. Der Nachweis entsprechender Zusammenhänge ist von hoher Handlungsrelevanz, da hierüber eine Legitimation geschaffen werden kann, das Thema der psychischen Gesundheit nachhaltig in der Schule zu integrieren. Neben den Wirkungen werden die in diesem Rahmen derzeit diskutierten Konzepte vorgestellt, wobei dem Ansatz der guten gesunden Schule eine favorisierende Bedeutung zugesprochen wird. In der Perspektive des Individuums und seiner Entwicklung wird dann der Frage nachgegangen, wie Institutionen wie die Schule beschaffen sein müssen, damit eine psychisch gesunde und positive Entwicklung gefördert werden kann. Die Beantwortung erfolgt unter Zuhilfenahme der Modellvorstellungen zur positiven Jugendentwicklung sowie des Stage-Environment-Fit Ansatzes.

Daran anknüpfend wird die Sichtweise auf die Ganztagsschule verlagert. Diskutiert werden die Begründungslinien zum Ausbau von Ganztagsschulen, die zentralen Elemente der Ganztagsschule, seiner Wirksamkeit und Qualität sowie der aktuelle Stand der Ganztagsschulentwicklung in Europa und Deutschland. In einem sich daran anschließenden Zwischenfazit werden die Ausführungen unter Zuhilfenahme eines Schaubildes der positiven Entwicklung und seiner Determinanten sowie eines Qualitätsschemas guter gesunder Ganztagsschulen zusammengeführt und verdichtet, bevor konkrete Ansatzpunkte als Handlungsperspektiven einer psychisch gesunden Ganztagsschulentwicklung beleuchtet werden. Dabei weisen die Ansatzpunkte eine im Sinne des Ansatzes der guten gesunden Schule hohe Kompatibilität mit den von Ganztagsschulen zu bearbeitenden Gestaltungselementen auf. In einem abschließenden Fazit wird auf die eingangs gestellte Frage eingegangen, wobei der Ganztagsschule grundlegende Poten-

tiale zugesprochen werden, die es in einem strukturierten Prozess der Organisationsentwicklung gezielt zu verwirklichen gilt.

2. Begriffsbestimmung und methodisches Vorgehen

Sowohl für den Begriff der psychischen Gesundheit als auch den der Ganztagsschule werden derzeit unterschiedliche Konzepte diskutiert. Es scheint daher angebracht, diese Termini in einem ersten Zugriff einer einheitlichen Bestimmung zu unterziehen. Diese werden für das weitere Vorgehen als handlungsleitend erachtet.

Wie für den allgemeinen Gesundheitsbegriff so gilt auch für das Konzept der psychischen Gesundheit, dass seine Verwendung vor allem von dem zugrunde liegenden paradigmatischen Verständnis bestimmt wird. So lassen sich eher krankheitsorientierte von gesundheitsbezogenen Sichtweisen unterscheiden. Während ein eher pathogen orientiertes Verständnis auf psychische Störungen und Erkrankungen sowie deren Absenz ausgerichtet ist, liegt die Betonung eines salutogenen Verständnisses vor allem auf den positiven Aspekten der psychischen Gesundheit wie Fähigkeiten und Ressourcen. Dieses Verständnis geht auf den Medizinsoziologen Antonovsky (1997) zurück und stellt eine sinnvolle Erweiterung der biomedizinischen Sichtweise dar. Wir wollen uns diesem salutogenen Verständnis anschließen und verstehen in Anlehnung an die Weltgesundheitsorganisation (2007) unter psychischer Gesundheit *„[…] ein Zustand des Wohlbefindens, in dem der Einzelne seine Fähigkeiten ausschöpfen, die normalen Lebensbelastungen bewältigen, produktiv und fruchtbar arbeiten kann und imstande ist, etwas zu seiner Gemeinschaft beizutragen“*. Dabei ist dem von der WHO aufgeworfenem Slogan *„There is no health without mental health“* zuzustimmen, demzufolge psychische Gesundheit als essentielle Voraussetzung von Gesundheit verstanden wird.

Auch mit Blick auf die ganztägige Schulorganisation lassen sich in der Literatur unterschiedliche Begriffe wie auch Konzepte finden, die verschiedene Bezeichnungen wie Ganztagsschule, Tagesheimschule oder offene Schule tragen (Radisch, 2009). Wir greifen in diesem Zusammenhang auf den aktuellen Begriff der Ganztagsschule zurück, wie er auch durch das Investitionsprogramm „Zukunft Bildung und Betreuung“ seine Verbreitung erfahren hat (BMBF, 2003). Die Kultusministerkonferenz (KMK, 2009) hat für Ganztagsschulen eine Definition vorgelegt, die auch als statistische Definition bezeichnet wird, da sie grundsätzlich der verbesserten Ganztagsschulerfassung durch die amtlichen Statistiken dienen soll. Demnach weisen Ganztagsschulen im Primar- und Sekundarbereich I folgende Merkmale auf:

- An mindestens drei Tagen in der Woche wird über den vormittäglichen Unterricht hinaus ein ganztägiges Angebot vorgehalten, welches täglich mindestens sieben Zeitstunden umfasst.
- Den an den Ganztagsbetrieb teilnehmenden Schülerinnen und Schülern wird an den entsprechenden Tagen ein Mittagessen bereitgestellt.
- Das nachmittägliche Angebot steht in einer konzeptionellen Verbindung mit vormittäglichem Unterricht und wird unter der Verantwortung der Schulleitung organisiert und in Kooperation mit dieser durchgeführt.

Dabei werden drei Formen von Ganztagsschulen unterschieden. In der *voll gebundenen Form* ist die Teilnahme an ganztägigen Angeboten für alle Schülerinnen und Schüler an drei Wochentagen für mindestens sieben Zeitstunden obligatorisch. Demgegenüber gilt

dies in der so genannten *teilgebundenen Form* nur für einen Teil der Schülerschaft (z.B. einzelne Klassen oder Klassenstufen). Die *offene Form* hingegen zeichnet sich dadurch aus, dass der Aufenthalt verbunden mit einem Bildungs- und Betreuungsangebot an mindestens drei Tagen für sieben Zeitstunden auf freiwilliger Basis für einzelne Schüler möglich ist, wobei die Teilnahme üblicherweise für etwa ein Schulhalbjahr verbindlich festgelegt wird.

Die hier definierten Begriffe sind für das weitere, insbesondere methodische Vorgehen handlungsleitend. Zur Realisierung der vorliegenden Expertise wurde eine umfassende Literaturrecherche durchgeführt, in der neben der nationalen ebenfalls die internationale Publikationslage berücksichtigt wurde. Insbesondere die englischsprachige Recherche stößt dabei insofern an ihre Grenzen, als das der deutsche Ganztagsschulbegriff sowie die damit verbundene Konzeption mit denen anderer Länder kaum kompatibel ist. Die Schwierigkeit ergibt sich schon alleine daraus, dass das Ganztagsschulsystem in anderen Ländern wie Frankreich eine Selbstverständlichkeit darstellt, für welches kein gesonderter Begriff existiert (Allemann-Ghionda, 2003, 2005). Für die englischsprachige Recherche wurden daher verschiedene Begriffe zur ganztägigen Schulorganisation verwendet und mit weiteren Begriffen der psychischen Gesundheit kombiniert (Tab. 1).

Tab.1: Englischsprachige Suchbegriffe zur Ganztagsschule und psychischen Gesundheit

Suchbegriffe Ganztagsschule	**Suchbegriffe psychische Gesundheit**
Extended school	Mental health
Whole day school	Health
After school	Well being
After school program	Emotional competence
Extra curricular activities	Resilience

In die Recherche einbezogen wurden die deutschen Datenbanken Psyndex sowie FIS Bildung sowie die englischsprachigen Datenbanken PsycINFO, Web of Science sowie ERIC.

Über die Literaturrecherche hinaus wurden nationale wie internationale Institutionen und Personen, die im Bereich psychische Gesundheit und Organisation von Ganztagsschule tätig sind kontaktiert und um Rückmeldung zu Erfahrungen sowie Praxisbeispielen im genannten Feld gebeten. In die Befragung eingeschlossen wurden:

- Schools for Health in Europe (SHE) network (Niederlande, Goof Buijs)
- School Health Research Network (Canada, Douglas McCall)
- Center for Mental Health in Schools, UCLA (USA, Linda Taylor)
- International Alliance for Child and Adolescent Mental Health & Schools (Australien, Louis Rowling)
- Ganztagsschulverband GGT e.V. (Deutschland, Stefan Appel)

Bedeutsam ist auch hier, dass die insbesondere internationalen Rückmeldungen eher allgemeiner ausfielen und keine Praxisbeispiele enthielten. Dies ist sicherlich darauf zurückzuführen, dass – wie weiter oben erwähnt - Ganztagsschule im Ausland häufig die historisch verankerte Normalität darstellt. Dennoch enthielten diese Expertenrückmeldungen zahlreiche hilfreiche Kommentare, in denen der Ausbau von Ganztagsschulen ausdrücklich begrüßt und die damit verbundenen Chancen für die psychische Gesundheit betont wurden. Auf eine explizite Darstellung dieser Rückmeldungen wird in dieser Expertise verzichtet.

Ein weiterer methodischer Baustein dieser Expertise stellt die Durchführung einer Sondierungsstudie dar, die mit Hilfe von Gruppendiskussionen an zehn Ganztagsschulen durchgeführt wurde. Die Darstellung des Vorgehens sowie der Ergebnisse wird im zweiten Teil dieser Expertise vorgenommen.

3. Die empirische Befundlage zur psychischen Gesundheit von Schülern und Lehrkräften in Deutschland

Bestand noch vor wenigen Jahren ein deutliches Defizit an belastbaren Daten zur psychischen Gesundheit von Kindern und Jugendlichen sowie von Lehrkräften, so hat sich die empirische Ausgangslage im Zuge verschieden groß angelegter Untersuchungen wesentlich verbessert. Dies gilt für das Kindes- und Jugendalter sicherlich im höheren Umfang, doch auch für Lehrkräfte liegen mittlerweile Befunde vor, anhand derer der psychische Gesundheitszustand zuverlässig bestimmt werden kann. Im Folgenden werden die zentralen Forschungsbefunde zur psychischen Gesundheit zunächst für Kinder und Jugendliche und anschließend für Lehrkräfte zusammenfassend dargestellt.

3.1 Psychische Gesundheit von Kindern und Jugendlichen

Mit dem Ausbau der Gesundheitsberichterstattung des Bundes hat sich auch die Datenlage zur psychischen Gesundheit von Heranwachsenden verbessert. Zu nennen ist der vom Robert Koch-Institut durchgeführte repräsentative Kinder- und Jugendgesundheitssurvey (KiGGS), deren seit 2007 veröffentlichten Ergebnisse zahlreiche neue Erkenntnisse bieten und u.a. in die Aktualisierung von nationalen Gesundheitszielen für Kinder und Jugendliche eingeflossen sind (BMG, 2010). Darüber hinaus liegen mit der „Health Behaviour in School Aged Children“ (HBSC) Studie internationale Vergleichsdaten vor, die eine Verknüpfung von gesundheitlichen Aspekten und Merkmalen aus der Lebenswelt (insbesondere der Schule) von Kindern und Jugendlichen zulassen (Currie et al., 2008; Richter et al., 2008).

Zusammenfassend legen die Ergebnisse beider Untersuchungen eine Verschiebung von somatischen zu psychischen und von akuten zu chronischen Erkrankungen nahe (Ravens-Sieberer et al., 2003). Dabei zeigen die Ergebnisse der KiGGS Studie, dass 22% der schulpflichtigen Kinder und Jugendlichen im Alter von 7 bis 17 Jahren als psychisch auffällig einzustufen sind (Ravens-Sieverer et al., 2007). Die Befunde der im Rahmen der BELLA Studie ermittelten spezifischen psychischen Störungen verweisen zudem darauf, dass für 10% der 7- bis 17-Jährigen Ängste, für 8% Störungen des Sozialverhaltens und für 5% Anzeichen auf Depression vorliegen (ebd.). Jungen sowie Kinder und Jugendliche mit niedrigerem sozioökonomischem Status sind dabei häufiger von psychischen Auffälligkeiten und spezifischen psychischen Störungen, vor allem denen des Sozialverhaltens betroffen (Abb. 1). Zudem zeigt sich bei Berücksichtigung weiterer Risikofaktoren (z.B. konfliktbelastete Familien, unglückliche Partnerschaft der Erziehungsberechtigten, psychisch Erkrankung von Mutter/ Vater), dass die Wahrscheinlichkeit des Vorliegens psychischer Auffälligkeiten mit der Anzahl an Risikofaktoren ansteigt (ebd.). Mit Blick auf das Alter nehmen depressive Störungen mit dem Alter leicht zu, während Störungen des Sozialverhaltens im Altersgang minimal abnehmen. Hingegen sind Ängste insbesondere in der Altersstufe von 11 bis 14 Jahren am häufigsten vertreten. Die ebenfalls im Rahmen von KiGGS erfassten Essstörungen (insbesondere Anorexia und Bulimia nervosa) sind erwartungsgemäß häufiger bei Mäd-

chen zu finden, wobei insgesamt 22% aller Heranwachsenden im Alter von 11 bis 17 Jahren entsprechende Symptome aufweisen (Hölling & Schlack, 2007). Dabei zeigt sich neben dem allgemeinen Geschlechtseffekt ebenfalls ein geschlechtsspezifischer Alterseffekt, welcher sich derart niederschlägt, dass die Prävalenz von Essstörungen bei Jungen mit dem Alter ab- und bei Mädchen mit dem Alter zunimmt. Zudem zeigen die von Essstörungen betroffenen Kinder und Jugendliche ebenfalls häufiger psychische Auffälligkeiten (ebd.).

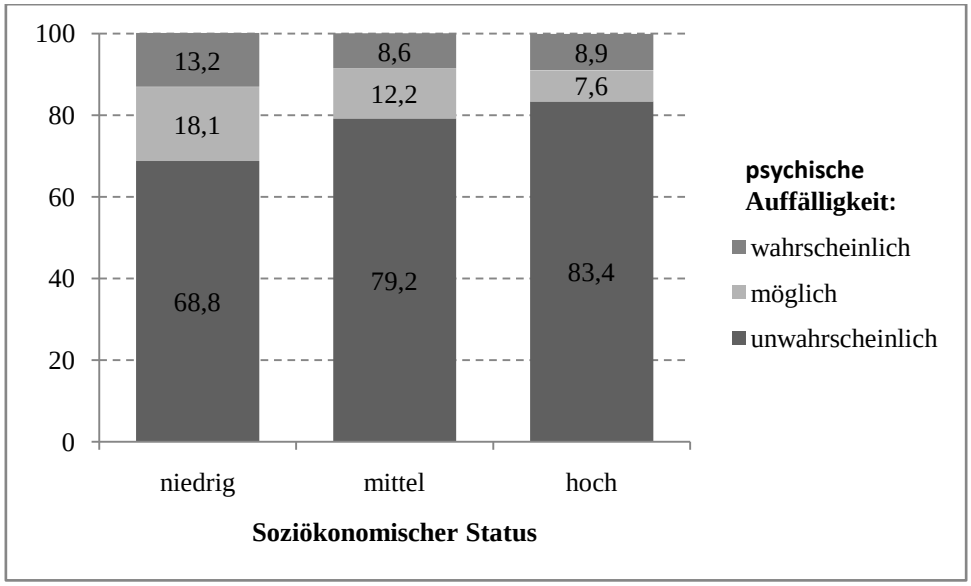


Abb.1: Prävalenz psychischer Auffälligkeiten (in Prozent) von Kindern und Jugendlichen nach sozioökonomischem Status (n. Ravens-Sieberer et al., 2007)

Gewalthandlungen stellen nicht nur eine Form jugendlichen Risikoverhaltens dar, sie sind vor allem für die Opfer eng mit der Beeinträchtigung ihrer psychosozialen Gesundheit verbunden (Richter et al., 2007). Innerhalb von KiGGS geben 15% der befragten Heranwachsenden an, innerhalb der letzten 12 Monate Gewalthandlungen ausgeführt zu haben. Demgegenüber berichten 10% Opfer von Gewalterfahrungen zu sein, wobei mehr als die Hälfte sowohl Opfer als auch Täter ist (Schlack & Hölling, 2007).
Sowohl in der KiGGS als auch in der HBSC Untersuchung wurden so genannte psychosomatische Beschwerden erfasst. Hierunter lassen sich somatische Symptome verstehen, die ihre Ursache in einer psychisch ungünstigen Konstitution haben (Oatis, 2002). Dreiviertel aller in KiGGS untersuchten Jugendlichem im Alter von 11 bis 17 Jahren geben an, in den letzten drei Monaten Schmerzen gehabt zu haben, wobei am häufigsten Kopfschmerzen (78%) Bauch- (60%) sowie Rückenschmerzen (49%) genannt werden (Ellert et al., 2007). Aus dem Vergleich der Ergebnisse der HBSC Untersuchung von 2001/02 und 2005/06 geht dabei hervor, dass die Prävalenz psychosomatischer Beschwerden sowohl für Mädchen als auch Jungen im Zeitverlauf leicht zugenommen hat (Bilz & Melzer, 2008).

Neben den krankheitsassoziierten Indikatoren der psychischen Gesundheit erlaubt die vorliegende Befundlage ebenfalls Aussagen zu den positiven Indikatoren der psychischen Gesundheit. So wurde in der KiGGS Studie ebenfalls das Vorliegen von personalen, sozialen und familiären Ressourcen erhoben. Obgleich sich die Ressourcenlage für einen Großteil der Befragten als positiv darstellt, finden sich über alle Ressourcenbereiche hinweg für etwa 20% der Jugendlichen im Alter von 11 bis 17 Jahre Defizite (Er-

hart et al., 2007). Deutliche Assoziationen lassen sich hierbei hinsichtlich des Geschlechts, Alters sowie sozioökonomischen Status feststellen. Während personale und familiäre Ressourcen bei Jungen stärker ausgeprägt sind, zeigt sich für soziale Ressourcen ein gegenteiliges Bild. Der Sozialstatus schlägt sich derart nieder, dass ein niedriger sozioökonomischer Status auch mit einer niedrigeren Ressourcenausprägung einhergeht. Ferner sind eine geringe Ausprägung von personalen, sozialen und familiären Ressourcen mit einer höheren Wahrscheinlichkeit psychischer Auffälligkeiten verbunden (Lampert et al., 2009). Werden gesundheitsriskante Verhaltensweisen in die Betrachtung einbezogen, so zeigt sich mit Ausnahme für soziale Ressourcen, dass eine defizitäre Ressourcenausprägung mit einem höheren Konsum von Nikotin, Alkohol und Drogen einhergeht (Erhart et al., 2007).

3.2 Psychische Gesundheit von Lehrkräften

Während für die Zielgruppe der Kinder- und Jugendlichen auf repräsentative und internationale Vergleichsdaten zurückgegriffen werden kann, so ist für die Lehrkräfte ein solcher Rückgriff nicht möglich. Lange Zeit wurde die Lehrergesundheitsforschung vernachlässigt, erst in den letzten Jahren ist ein zunehmendes Interesse am psychischen Gesundheitszustand dieser Berufsgruppe erkennbar.

Psychosomatische Beschwerden als subklinische Indikatoren der psychischen Gesundheit wurden in einer Reihe von Untersuchungen erfasst. Die Ergebnisse weisen darauf hin, dass sich ein hoher Anteil der Lehrkräfte von psychosomatischen Beschwerden belastet fühlt. Am häufigsten genannt werden dabei Gefühle von Mattigkeit, Kreuz- und Rückenschmerzen, Gefühle innerer Unruhe sowie auch Glieder- und Muskelbeschwerden und Konzentrationsprobleme (DAK, 2004; Harazd et al., 2009). Mit Ausnahme von Schlafstörungen und Unruhe klagen weibliche Lehrkräfte häufiger von entsprechenden Beschwerden betroffen zu sein als ihre männlichen Kollegen (Schönwälder et al., 2003). In einer Untersuchung von Seibt et al. (2007) wurde die Häufigkeit psychosomatischer Beschwerden in Abhängigkeit des Vorliegens psychischer Auffälligkeiten ausgewertet. Die Ergebnisse weisen über alle Symptombereiche darauf hin, dass psychisch auffällige Lehrkräfte auch häufiger von psychosomatischen Beschwerden belastet sind (Abb. 2). Unter Verwendung einer 12-Item umfassenden Kurzform des General Health Questionnaires (GHQ) lagen für etwa 20% der 986 befragten Lehrkräfte Hinweise auf eine psychische Beeinträchtigung vor.
Als weiterer Indikator der psychischen Gesundheit kann sicherlich das im Rahmen der Potsdamer Lehrerstudie entwickelte Fragebogeninventar zu arbeitsbezogenen Verhaltens- und Erlebensmustern (AVEM) genannt werden, welches sich über elf Merkmale in vier prototypischen Mustern abbilden lässt (Schaarschmidt et al. 1999, Schaarschmidt, 2005). Dabei sind zwei Mustertypen (Typ G, Typ S) mit Gesundheit und Wohlbefinden assoziiert, während die anderen beiden Muster als Risikotypen für Gesundheit bezeichnet werden (Typ A, Typ B). Diese Risikomuster finden sich mit einer Häufigkeit von jeweils etwa 30% im Vergleich mit anderen Berufsgruppen bei Lehrkräften am häufigsten (Schaarschmidt & Kieschke, 2007). Die Befunde zeigen, dass die Zugehörigkeit zu einem der Risikomuster ebenfalls mit einer höheren Beschwerdehäufigkeit einhergeht. Ferner ist mit dem Risikotyp B ein Muster beschrieben, deren vorliegenden Symptome für etwa einen Drittel der davon betroffenen Lehrkräfte auf Anzeichen für ein Burnout deuten. Andere Untersuchungen zur Prävalenzabschätzung von Burnout bei Lehrkräften kommen auf teils ähnliche und teils divergierende Ergebnisse, wobei die Bandbreite der Befunde, die unter Verwendung psychologischer Testverfahren gewonnen wurden, von

15 bis 30% reichen (Sosnowsky, 2007). Scheuch und Kollegen (2008) weisen auf Grundlage ihrer Untersuchungsergebnisse zudem darauf hin, dass Lehrkräfte im Vergleich mit den Berufsgruppen der Erzieherinnen und Bürokräfte am häufigsten Symptome für Burnout aufweisen (58% im Vergleich zu Erzieherinnen: 11% und Bürokräfte: 22%).

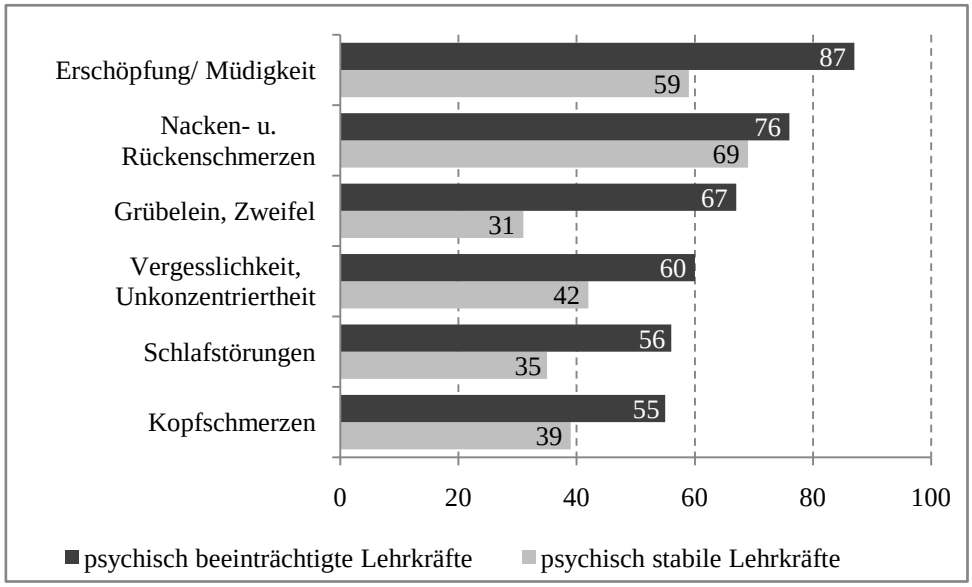


Abb. 2: Beschwerden psychisch stabiler und psychisch beeinträchtigter Lehrkräfte (Häufigkeit in Prozent) (n. Seibt et al., 2007)

Neben Befunden zur Beschwerdehäufigkeit sind ebenfalls Daten zur Arbeitsunfähigkeit von Lehrkräften verfügbar, die von den gesetzlichen Krankenkassen routinemäßig erfasst werden (Meierjürgen & Paulus, 2002). Die Ergebnisse der Arbeitsunfähigkeitsdaten von 7000 Versicherten einer gesetzlichen Krankenversicherung ergab, dass Lehrkräfte im Vergleich mit anderen Berufsgruppen häufiger krank sind (3,9% vs. 3,1%). Psychische Erkrankungen nehmen dabei zwar lediglich einen Anteil von 3,8% am Krankheitsgeschehen ein, diese weisen neben der Krankheitsgruppe „Neubildungen“ mit 25 Tagen jedoch die höchste Dauer je AU-Fall auf (ebd.).
Als Folge langfristiger Beanspruchungen von Lehrkräften lassen sich Daten zur krankheitsbedingten Frühpensionierung anführen, die neben den negativen Konsequenzen für die betroffene Person auch mit hohen ökonomischen und vor allem auch gesellschaftlichen Kosten verbunden sind. Während der Anteil krankheitsbedingter Frühpensionierungen im Jahr 1999 bei etwa 60% lag, so ist dieser, sicherlich infolge der 2001 eingeführten Versorgungsabschläge, schrittweise von 33,6% im Jahr 2003 auf 23% im Jahr 2007 gesunken (Statistisches Bundesamt, 2009). Mit Blick auf die Morbiditätsstruktur überwiegen dabei mit 52% psychische und psychosomatische Leiden, wobei ein Geschlechtseffekt zuungunsten weiblicher Lehrkräfte konstatiert werden muss (Weber et al., 2004). Hinsichtlich der Hauptdiagnosegruppen überwiegen dabei Erkrankungen der Störungsgruppe Depression sowie der Erschöpfungssyndrome wie Burnout.

Auch in der Lehrergesundheitsforschung werden Ressourcen in ihrer Bedeutung für die psychische Gesundheit erkannt und untersucht. Neben personalen und sozialen Ressourcen zählen hierzu auch tätigkeitsbezogene Ressourcen. Letztgenannte beziehen u.a. sich auf ein positives Verhältnis von Anforderungen und Einflussmöglichkeiten. Dieses wird einer Untersuchung von Seibt und Spitzer (2007) von 90% der befragten Lehrkräfte als Ressource wahrgenommen. Weitere Befunde deuten darauf hin, dass das Ausmaß

an wahrgenommener sozialer Unterstützung ebenso wie die Ausprägung von Selbstwirksamkeitserwartungen einen Einfluss auf das Erleben von Belastungen und Beschwerden sowie krankheitsbedingte Arbeitsunfähigkeitstage haben (Abele & Candova, 2007; Schaarschmidt, 2005; Schmitz, 2001; van Dick et al., 1999).

4. Schule und psychische Gesundheit: Wirkungen & Konzepte

Kinder und Jugendliche verbringen mit schätzungsweise „15.000 Stunden“ einen ähnlich großen Anteil ihrer noch jungen Lebenszeit innerhalb der Institution Schule wie im Elternhaus (Rutter et al., 1980). Dabei ist anzunehmen, dass dieser im Zuge der Ganztagsschulentwicklung sicherlich noch zunehmende Zeitanteil, auch einen nicht unerheblichen Bedeutung für die psychische Gesundheit hat. Eine möglicherweise monokausale Betrachtungsweise ist nicht angemessen, da neben dem Schulsetting auch zahlreiche außerschulische Faktoren für die psychische Konstitution von Kindern und Jugendlichen relevant sind. Im ersten Teil dieses Kapitels soll es daher zunächst darum gehen, die komplexen Wechselwirkungen zwischen Schule und psychischer Gesundheit zu skizzieren, bevor in einem zweiten Abschnitt die zentralen Handlungskonzepte von dargestellt werden.

Die Schwierigkeit der exakten Bestimmung des Wirkungsgefüges von psychischer Gesundheit und schulischen Merkmalen ist darin begründen, dass eine Vielzahl der vorliegenden Untersuchungsbefunden korrelativer Natur ist und daher keinen Rückschluss auf die Kausalität dieses Zusammenhangs zulässt. Roeser et al. (1998) beschreiben vier mögliche Zusammenhangsmuster zwischen Schulindikatoren und psychischer Gesundheit. So können eine sinkende schulische Leistungsfähigkeit oder auch eine schlechte Schulmotivation Prädiktoren für eine Vielzahl nachfolgender emotions- und verhaltensbezogener Schwierigkeiten im späteren Jugendalter darstellen. In gleicher Weise ist es naheliegend anzunehmen, dass emotionale Schwierigkeiten die Lernfähigkeit des Kindes beeinträchtigen können und somit schlechte Schulleistungen bedingen. Neben diesen beiden Kausalbeziehungen nehmen die Autoren drittens an, dass psychische Gesundheit und Schule in einer Wechselbeziehung stehen können, sich also gegenseitig bedingen können und schließlich, dass der Zusammenhang zwischen psychischer Gesundheit und Schule durch Drittvariablen hervorgerufen wird (ebd.). Alle diese Hypothesen finden aufgrund der derzeitigen Befundlage ihre empirische Bestätigung. Auf einige der Befunde sei im nachfolgenden verwiesen.

Hinsichtlich des Zusammenhangs von psychischer Gesundheit und schulischer Leistungsfähigkeit schlussfolgern DeSocio et al. (2004) auf Grundlage ihrer Literaturübersicht, dass eine geringe schulische Leistungsfähigkeit sowie ein unbeständiger Schulbesuch frühe Zeichen sich entwickelnder oder bereits existierender psychischer Probleme von Kindern und Jugendlichen darstellen können. Rushton et al. (2002) berichten in ihrer Untersuchung zur Epidemiologie von Depression, dass die von Symptomen einer schweren Depression betroffenen Jugendlichen ein Jahr nach Baselineerhebung auch häufiger von der Schule verwiesen wurden. In der Untersuchung von Roesner und Kollegen (1998) zeigt sich, dass das Vorliegen eines höheren Ausmaßes an Schülertraurigkeit mit schlechteren Zeugnisnoten verbunden war. Selbige Tendenz ließ sich für Schüler nachweisen, die sich im höheren Umfang als ärgerlich beschrieben.
Weitere Befunde zum Zusammenhang zwischen schulbezogenen Indikatoren und psychischer Gesundheit ergeben sich in Hinblick auf die Variablen Schulstress/ -angst sowie Schulklima, -kultur sowie -organisation. Mansel und Hurrelmann (1994) verdeutli-

chen anhand ihrer Untersuchung an nordrhein-westfälischen jungen Erwachsenen, dass annähernd ein Drittel der Befragten in den letzten 12 Monaten schulische Misserfolgserlebnisse zu verzeichnen hatte. Übersetzt in einem Pfadmodell wurde zusammen mit weiteren Variablen der Einfluss auf die emotionale Anspannung untersucht. Neben direkten Effekten durch schulische Anforderungen zeigten sich indirekte Effekte für die benannten Versagenserlebnisse. Im Gegensatz dazu kommt Holler-Nowitzki (1994) zu dem Schluss, dass schulische Versagenserlebnisse direkt auf die Häufigkeit psychosomatischer Beschwerden wirkt. Ferner zeigt sie, dass diejenigen Mädchen und Jungen, die ihre schulischen Verwirklichungschancen als unsicher wahrnehmen, häufiger über psychosomatische Beschwerden klagten, als diejenigen Altersgenossen, die ein optimistischeres Bild hatten. In einer norwegischen Studie untersuchten Torsheim und Wold (2001) gezielt den Zusammenhang zwischen Schulstress („Wie belastet fühlst du dich die Schulaufgaben“) und psychosomatischen Beschwerden auf Grundlage der Daten der „Health Behaviour in School Aged Children“ (HBSC) Studie. Hier wies die Ausprägung des von den Schülerinnen und Schülern wahrgenommenen Schulstress einen deutlichen Zusammenhang mit Beschwerden wie Kopfschmerzen oder auch Schwindelgefühl auf. Die Häufigkeit entsprechender Beschwerden nahm dabei mit dem Alter zu und wurde von Mädchen im Vergleich zu Jungen häufiger berichtet. Diese Ergebnisse konnten in weiteren Untersuchungen bestätigt werden (Bilz et al., 2003; Murberg & Bru, 2004). Am Beispiel des Schulstress sei nochmals betont, dass Faktoren, die zu Schulstress beitragen, nicht einzig auf die Schule zurückzuführen sind. Vielmehr spielen hier auch Variablen wie die elterliche Erwartungshaltung, jedoch auch allgemeine gesellschaftliche Leistungsvorgaben eine nicht zu unterschätzende Rolle in der Genese von Schulstress. Die Untersuchungsbefunde verweisen zudem darauf, dass Erleben von Stress während des Übergangs von z.B. der Primar- zur Sekundarstufe eine besondere Bedeutung einnimmt (Seiffge-Krenke, 2008).

Untersuchungsbefunde zur Beziehung zwischen Schulklima und Schulkultur sowie Indikatoren der psychischen Gesundheit werden an dieser Stelle nur kurz skizziert, da diese im Abschnitt 5.3 noch einmal ausführlicher dargestellt werden. Im Rahmen der Zürcher Adoleszenten Psychologie- und Psychopathologie-Studie (ZAPPS) untersuchten Winkler-Metzke und Steinhausen (2001) den Zusammenhang zwischen individuell und kollektiv wahrgenommenen Lernumweltmerkmalen mit internalisierenden und externalisierenden Störungen bei Kindern und Jugendlichen im Alter von 10 bis 17 Jahren. Die Ergebnisse verweisen auf eine im Vergleich mit den aggregierten Klassendaten hohe Korrelation zwischen individuell wahrgenommener schulischer Lernumwelt und der psychischen Befindlichkeit, wobei sich die höchsten Zusammenhänge bei den Mädchen zwischen den Skalen „Anerkennung durch Mitschüler“ sowie „Konkurrenz zwischen Schüler“ einerseits und internalisierenden Störungen andererseits feststellen ließen. Überdies zeigen weitere Befunde, dass dem Schulklima hinsichtlich der Ausprägung internalisierender und externalisierender Störungen eine protektiv moderierende Wirkung zukommt (Kuperminc et al, 2001). Dem Zusammenhang zwischen Regeln und Vorschriften sowie dem Ausmaß gesundheitlicher Beschwerden wurde in einer Studie von Freitag (1998) nachgegangen, in der mit Hilfe von sieben Items der Bekanntheitsgrad von Regeln, die Einhaltung der Regeln sowie die Zustimmung der Regeln erfragt wurde. Die Ergebnisse zeigen, dass die Kenntnis und das Einhalten von Regeln mit einem geringeren Beschwerdeausmaß verbunden sind, aber auch, dass eine als schlecht eingeschätzte Klassendisziplin mit einem höheren Ausmaß an emotionalen Befindlichkeitsstörungen einhergeht.

Abschließend soll eine aktuelle Untersuchung von Griebler und Kollegen (2009) Erwähnung finden, die mit Hilfe von Daten der HBSC Studie der Frage nachging, ob der Schulerfolg neben der Qualität schulischer Strukturen und Prozesse gleichsam von der

(psychischen) Gesundheit der Schüler abhängig ist. Ausgehend von der Annahme, dass sich die Schulqualität auf den Schulerfolg und die Gesundheit auswirkt und dass Gesundheit als Mediator zwischen Schulqualität und Schulerfolg partiell wirksam ist, wurde ein Strukturgleichungsmodell erstellt, in welchem die Beziehung dieser Variablen überprüft wurde. Die Ergebnisse dieses Modells finden sich in Abbildung 3. Wie erwartet zeigen sich die positiven Zusammenhänge zwischen Struktur- und Prozessqualität einerseits und zwischen Prozessqualität und Schulerfolg sowie Gesundheit von Schülerinnen und Schülern andererseits. Auch liefert das Modell einen empirisch abgesicherten Beleg dafür, dass Gesundheit zwischen der Qualität schulischer Prozesse sowie dem Schulerfolg vermittelt. Vor diesem Hintergrund fungiert Gesundheit als wichtige Ressource für den Schulerfolg von Schülerinnen und Schülern.

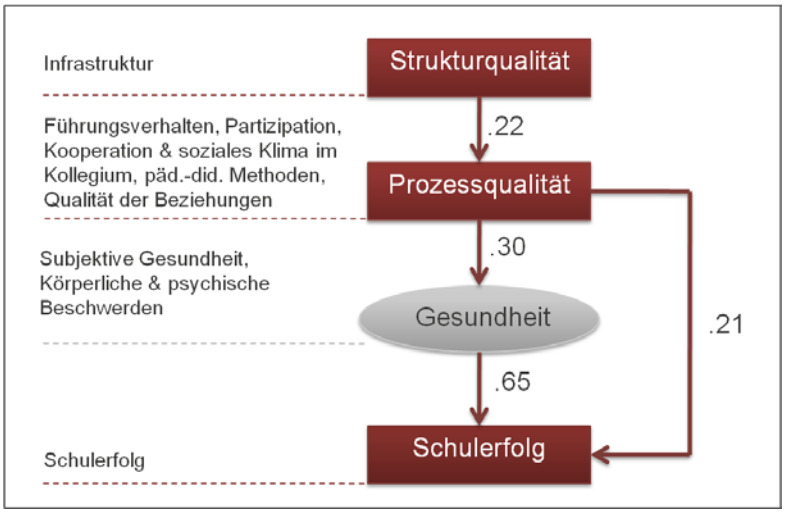


Abb. 3: Zusammenhang von Schulqualität, Schulerfolg und Schulgesundheit (mod. n. Griebler et al., 2009)

Die hier beschriebenen Wirkungen sind für die Konzeption von Handlungsansätzen der schulischen Gesundheitsförderung und deren Realisierung von zentraler Bedeutung. Ein umfassender Abriss der Entwicklungsgeschichte der schulischen Gesundheitsförderung ist an dieser Stelle allerdings weder zielführend noch möglich[1]. Aufgegriffen werden aber die aktuellen Ansätze, wie sie derzeit in Deutschland diskutiert und realisiert werden.

Die gesundheitsfördernde Schule galt dabei lange Zeit als das zentrale Konzept der schulischen Gesundheitsförderung, welches über die Initiierung eines Schulentwicklungsprozess auf die Schaffung eines Settings zielt, dass die auf den Lern- und Arbeitsort Schule bezogene Gesundheit der Schülerinnen und Schüler wie auch der Lehrkräfte fördert bzw. erhält (Paulus, 2002). Als ein eher loses Fernziel wird auch die Steigerung des Erziehungs- und Bildungsauftrages der Schule genannt. Insbesondere gegenüber den eher problemorientierten und so genannten „Life-Skills“-Ansätzen galt das von der WHO favorisierte Konzept der gesundheitsfördernden Schule als erfolgversprechender, da neben dem individuellen Verhalten vor allem auch den Verhältnissen eine determinierende Bedeutung in der Genese von Gesundheit zugesprochen wurde. Kennzeichnend für die gesundheitsfördernde Schule ist ferner, dass sie sich an einem Set grundlegender Prinzipien und Handlungsfelder orientiert. Zu den Prinzipien zählen (1) Nach-

[1] Für einen umfassenden Überblick siehe Barkholz & Paulus, 1998; Barkholz et al., 2001; Paulus & Brückner, 2000; Paulus, 2002, 2009a)

haltige Entwicklungsinitiativen für Schulentwicklung, (2) ganzheitliches Konzept von Gesundheit und ihrer beeinflussenden Faktoren, (3) innere/ äußere Vernetzung, (4) Partizipation, Empowerment, advokatorisches Eintreten sowie (5) Salutogenese. Ferner können die folgenden vier Handlungsfelder benannt werden: (1) Lehren, Lernen, Curriculum, (2) Schulkultur, schulische Umwelt, (3) Dienste, Kooperationspartner sowie (4) schulisches Gesundheitsmanagement (ebd.). Zentrale Entwicklungsdefizite wie eine unzureichende Implementierung gesundheitsfördernder Schulen (Paulus & Witteriede, 2008), die mangelnde Berücksichtigung dieses Konzeptes in der schulpädagogischen Diskussion um die Reformation von Schule sowie die generelle Schwierigkeit, dass es sich hierbei um ein primär gesundheitswissenschaftliches Konzept handelt, welches von außen an die Schule herangetragen wird, haben jedoch zu einer wesentlichen Neuentwicklung geführt, die sich im Ansatz der „guten gesunden Schule“ widerspiegelt (Paulus, 2003).

Der Ansatz der guten gesunden Schule nimmt im Gegensatz zu gesundheitsfördernden Schule seinen Ausgangspunkt im Bildungs- und Erziehungsauftrag von Schulen und versucht diesen über Gesundheitsinterventionen gezielt zu fördern. Darüber hinaus sollen auch die spezifischen Gesundheitsbildungsziele, die zum Erziehungs- und Bildungsauftrag der Schule gehören, verwirklicht werden. Die gute gesunde Schule führt die Bereiche Bildung und Gesundheit auf neuartige Weise zusammen und trägt der Kernaufgabe von Schule ausreichend Rechnung. So liegt das zentrale Anliegen von Schule in der Erfüllung ihres Bildungs- und Erziehungsauftrages und weniger in der Förderung der psychischen Gesundheit ihrer Schüler und Lehrkräfte. Wenn jedoch gesundheitswissenschaftlich begründete Interventionen einen Beitrag zur Erfüllung des Kerngeschäfts von Schule leisten und hierüber im Sinne der Gesundheitsbildung auch einen positiven Einfluss auf die (psychische) Gesundheit von Schülern und Lehrkräften nehmen, dann stellt dieser Ansatz auch aus der Perspektive von Schule keine zusätzlich zu leistende Aufgabe von Schule dar, womit sich folglich auch die Akzeptanz deutlich erhöhen lässt. Ferner erweist sich dieser Ansatz mit den empirischen Befunden zum Wirkungsgefüge von Schule und psychischer Gesundheit als überaus kompatibel, denn wie Griebel und Kollegen (2009) belegen konnten, wirkt (psychische) Gesundheit als Bildungsressource und befördert den Schulerfolg von Schülerinnen und Schülern. Dabei orientiert sich die gute gesunde Schule an den Dimensionen, die derzeit im Zusammenhang von guten Schulen diskutiert werden, so z.B. im Konzept der guten gesunden Schule, wie es von der Bertelsmann-Stiftung entwickelt worden ist („SEIS“ = Selbstevaluation in Schulen). Die in Tabelle 1 genannten Qualitätsdimensionen des SEIS Konzeptes sowie die darunter aufgeführten Kriterien stellen daher zentrale Anknüpfungspunkte der guten gesunden Schule dar. Dabei gilt der ***„Bildungs- und Erziehungsauftrag“*** als eine der wichtigsten Qualitätsdimensionen der schulischen Arbeit. Im Mittelpunkt stehen dabei die Lernergebnisse sowie die pädagogischen Wirkungen, womit auch Kompetenzen aus dem psychosozialen Bereich berücksichtig werden. Auch das ***„Lernen und Lehren“*** gilt als ein Kernbereich von Schule, deren Qualität sich an der Gestaltung von Unterricht bemisst. Diese hat, wie gezeigt werden konnte, nicht nur einen Einfluss auf den Schulerfolg, sondern auch auf die psychische Gesundheit. ***„Führung und Management“*** als dritte Dimension bezieht sich vor allem die Qualität der Leitung einer Schule, die sich unter anderem durch ein angemessenes, kooperatives sowie transparentes Führungsverhalten sowie auch ein hohes Ausmaß soziale Unterstützung und Motivation äußert. Als grundlegender Rahmen stellen ***„Schulklima und Schulkultur“*** wichtige Bedingungsfaktoren für das Wohlbefinden aller an der Schule involvierten Personengruppen dar. Lehrkräfte, die sich wohl fühlen und Freude an ihrer Arbeit haben, lehren besser und Schülerinnen und Schüler, die sich angenommen, wertgeschätzt und unterstützt fühlen, sind sicherlich motivierter und lernfähiger. Mit der

Dimension ***„Zufriedenheit“*** wird ein Querschnittsbereich benannt, der jeweils mit Bezug zu den anderen Dimensionen und Kriterien zu reflektieren ist (Paulus, 2003). Dieser Bereich bezeichnet die eher subjektiven Ergebnisse, die lediglich über die Betroffenen selbst erschlossen werden können. Eine besondere Bedeutung kommt dabei der Frage zu, inwiefern die Bedürfnisse der jeweiligen Personengruppen erfüllt werden. Diese stark auf das Individuum fokussierte Sichtweise wird auch im weiteren Verlauf stärker aufgegriffen.

Tab. 2: Dimensionen und Kriterien der guten Schule (Stern et al., 2006)

Bildungs- & Erziehungsauftrag	**Lernen & Lehren**	**Führung & Management**	**Schulklima & Schulkultur**	**Zufriedenheit**
Fach- und Sachkompetenz	Lern- und Lehrstrategien	Leitbild und Entwicklungsvorstellungen	Schulklima	Erfüllung der Bedürfnisse der SchülerInnen (Schülerwahrnehmung.)
Sozialkompetenz	Ausgewogener Unterricht	Entscheidungsfindung	Beziehungen innerhalb der Schule	Erfüllung der Bedürfnisse der SchülerInnen (Elternwahrnehmung.)
Lern- und Methodenkompetenz	Bewertung von Schulleistungen	Kommunikation	Beziehungen der Schule nach außen	Zufriedenheit der LehrerInnen
Selbstkompetenz & Fähigkeit zu kreativem Denken		Operatives Management	Förderung positiven Verhaltens	
Praktische Kompetenz		Motivation und Unterstützung	Unterstützungssysteme für SchülerInnen	
Erfüllung der Anforderungen aufnehmender Schulen		Planung, Implementierung und Evaluation		
Erfüllung der Anforderungen der Berufswelt		Personalentwicklung		

5. Das sich entwickelnde Individuum als Ausgangspunkt

Obgleich die im vorangegangenen Abschnitt beschriebenen empirischen Erkenntnisse verdeutlicht haben, dass schulische Kontextmerkmale einen Einfluss auf die psychische Befindlichkeit von Schülerinnen und Schülern ausüben, lässt sich die derzeitige Praxis vor allem durch eine Fokussierung auf die Institution Schule kennzeichnen. Im Vordergrund dieser Perspektive steht die Schule mit ihren jeweiligen Strukturen, Erwartungen und Anforderungen, während dem Schüler vor allem eine Außenperspektive zukommt. Primäre Aufgabe des Kindes und Jugendlichen ist es, die an ihn gestellten Anforderungen und Erwartungen zu erfüllen und sich an die in Schule geltenden Strukturen anzupassen und in diesen angemessen zu bewegen. Gelingt dem Individuum diese Anpassung durch Bewältigung der ihr vorgegebenen Aufgaben, wird dieses mit der Vergabe entsprechender Bildungszertifikate honoriert. Gelingt es dem Individuum hingegen nicht, diesen Anforderungen zu entsprechen, so hat dies negative Konsequenzen für die Schulfähigkeit und somit auch für den Schulerfolg. Dabei ist zu berücksichtigen, dass sich die Strukturen und Anforderungen zwischen den einzelnen Schulen äußerst unterschiedlich darstellen, weshalb sich insbesondere im Zuge von Schulübergängen der Anpassungsdruck für Heranwachsende potenziert. Viele der aktuell eingesetzten Präventionsprogramme lassen sich dieser Perspektive insofern verorten, als dass sie auf die Vermittlung von ausschließlich individuellen Fertigkeiten ausgerichtet sind, die einen

angemessenen Umgang mit den skizzierten Anforderungssituationen fördern und Problemverhaltensweisen prävenieren wollen.
Entgegen einer eher „institutionellen Perspektive“, möchten wir an dieser Stelle das Individuum an den Ausgangspunkt unserer Überlegung stellen. Diese Betrachtungsweise löst sich von der Erwartung einer ausschließlich vom Individuum zu erbringenden Anpassungsleistung zugunsten der Frage, wie Schule gestaltet sein muss, damit das Individuum in seiner Entwicklung gestärkt werden kann. Diese Sichtweise verlangt, dass sich Schule in den Dienst von Kindern und Jugendlichen stellt und ihrerseits sicherstellen muss, dass sie „kindfähig“ ist, also auch die Bedürfnisse und Anforderungen der Heranwachsenden erfüllen kann (Paulus, 2009b). Schulen, die sich dieser Perspektive verpflichtet fühlen, berücksichtigen die biografischen Erfahrungen sowie die Persönlichkeit als auch die Entwicklungsgegebenheiten von Kindern und Jugendlichen und nutzen diese in der Entfaltung von Potentialen. Voraussetzung hierfür ist die Integration entwicklungswissenschaftlicher Modellvorstellungen in vorhandene Konzeptionen der schulischen Gesundheitsförderung, die es der Schule erlauben, den Entwicklungsbedürfnissen von Kindern ausreichend Aufmerksamkeit zu schenken.

5.1 Entwicklung und Gesundheit im Kindes- und Jugendalter: Risiken und Ressourcen

Wenn an dieser Stelle von „Entwicklung und Gesundheit“ die Rede ist, dann soll hiermit eine zweifache Bedeutsamkeit zum Ausdruck gebracht werden. Zum einen wird darauf verwiesen, dass die im Kindes- und Jugendalter auftretenden Entwicklungsaufgaben und –anforderungen auch immer vor dem Hintergrund der gesundheitlichen Relevanz betrachtet werden müssen. Wie Entwicklungsanforderungen an Heranwachsende herangetragen werden, wie mit ihnen umgegangen wird und welchen Ausgang diese nehmen, wird also auch einen mehr oder minder großen Einfluss auf die Gesundheit der hiervon betroffenen Personen haben. Zum anderen wird hiermit impliziert, dass Gesundheit kein statischer, zeitlich überdauernder Zustand darstellt, sondern selbst einer dynamischen Entwicklung unterliegt und im Lebenslauf immer wieder neu hergestellt werden muss. Auch wenn sich diese Erkenntnis noch nicht ausreichend in allen Praxisbereichen der Prävention und Gesundheitsförderung widerspiegelt, so wird dem hierzu bislang einzigen Lehrbuch (Hurrelmann et al., 2007) ein Kapitel zu dem Thema „Prävention und Gesundheitsförderung im Lebenslauf“ gewidmet. Überdies findet sich das Thema der Entwicklung und Gesundheit als ein Schwerpunkt im aktuellen Kinder- und Jugendbericht (BMFSFJ, 2009). Hier wurden für die gesundheitliche Förderung von Heranwachsenden getrennt nach Altersbereichen die zentralen Entwicklungsthemen benannt und beschrieben. Für Kinder und Jugendliche im Schulalter lassen sich die folgenden Themen anführen:

- 6- bis 12-Jährige: Aneignen und Gestalten, Beziehungen eingehen, sich bewähren
- 12- bis unter 18-Jährige: Körper spüren, Grenzen suchen, Identität finden

Die Nähe zu den geläufigen Konzepten der psychosozialen Entwicklung sensu Erikson (1988) sowie der Entwicklungsaufgaben nach Havighurst (1952) ist unübersehbar, auch wenn sich die Autoren des Kinder- und Jugendberichtes von diesen gezielt abzugrenzen versuchen. Im Weiteren werden die in diesen Themen genannten Inhalte kurz zusammengefasst.

Für Kinder im Grundschulalter (6 bis 12 Jahre) ergeben sich insbesondere vor dem Hintergrund des Eintritts in die Schule zahlreiche Herausforderungen für die eigene Ent-

wicklung. Die Zeit des „Kind seins“ weicht einer Phase, welche durch Leistungserwartungen und deren Erbringung gekennzeichnet ist. Die Institution Schule tritt in das Leben von Kindern als ein System von Normen und Regeln, deren Erfüllung zahlreiche Ressourcen voraussetzt. Infolge der auch mit der körperlichen Entwicklung verbundenen erhöhten Freiheit und Mobilität haben Kinder die Möglichkeit, sich neben der Schule auch den sozialen Nahraum als Teil ihrer Lebenswelt anzueignen und zu gestalten. Hierzu zählen exemplarisch Sport- oder Musikvereine sowie auch Jugendeinrichtungen, in denen sich die Heranwachsenden in sozialen Austausch begeben und ihre Handlungsfähigkeiten erweitern. Über das Eingehen und Formen neuer sozialer Beziehungen zu Altersgenossen gleichen und ungleichen Geschlechts im Schul- als auch im Freizeitkontext begibt sich das Kind in soziale Vergleichssituationen, welche eine erste Auseinandersetzung mit der eigenen Identität sowie dem eigenen Geschlecht erlauben und der Entwicklung von Einstellungen gegenüber sozialen Gruppen dienen (BMFSFJ, 2009, Oerter & Dreher, 2002). Das Erschließen und Aufrechterhalten von Freundesbeziehungen stellt eine zentrale Ressource dar, auf Grundlage derer Entwicklungsaufgaben gemeistert werden und soziale Kompetenzen aufgebaut werden können. Dabei kommt der sozialen Interaktion zwischen dem Kind und den Eltern nach wie vor eine äußerst hohe Relevanz für das Wohlbefinden zu, auch wenn mit zunehmendem Alter der Heranwachsenden die Bedeutung von Peergruppen zu Ungunsten derer der Eltern zunimmt. Hinzu treten zudem weitere erwachsene Bezugspersonen wie z.B. Lehrkräfte, deren Bedeutung insbesondere dann zunimmt, wenn die Beziehung zu den elterlichen Bezugspersonen instabil ist (Opp, 2007). Aus dem Bewältigungsverlauf der an das Individuum gestellten Entwicklungsanforderungen erwachsen für das Kind unterschiedliche schulische, individuelle wie auch soziale Erfahrungen mit Bedeutung u.a. für das Selbstwertgefühl. Dabei ist zu berücksichtigen, dass bei Vorliegen von psychosozialen Entwicklungsrisiken (z.B. familiäre Armut) die Wahrscheinlichkeit problematischer Bewältigungsformen wie z.B. hohes Aggressivitätsniveau, gesteigerter Medienkonsum und Nahrungsmittelkonsum, Bewegungsmangel steigt und psychosomatische Beschwerden begünstigt werden. Der Anstieg von Adipositas bei Kindern im Grundschulalter kann hier exemplarisch angeführt werden (ebd.). Zudem sind Erfahrungen von Erfolglosigkeit (z.B. Misserfolg in der Schule) auch oftmals mit weiteren Problemen (z.B. mit den Eltern) verbunden, die dann zu einer Belastungszunahme führen können. Zudem sind psychische Beschwerden und Auffälligkeiten umso wahrscheinlicher, je mehr Belastungsfaktoren im Kindesalter zeitgleich auftreten (z.B. Scheidung der Eltern, schulischer Misserfolg, Freundschaftsprobleme).

Wie für das Kindesalter, so ergibt sich auch für die Altersphase der 12- bis unter 18-Jährigen die Notwendigkeit der Auseinandersetzung mit und Lösung von gesellschaftlichen Erwartungen und Anforderungen. Dabei sind es vor allem die biologisch bedingten Veränderungen, d.h. die körperlichen Reifungsprozesse, die das Jugendalter in besonderem Maße prägen. Neben den äußerlichen Veränderungen infolge des Größenwachstums sowie der Ausbildung sekundärer Geschlechtsmerkmale treten auch kognitiv-psychische Veränderungen und Reflexionsprozesse. Das mit dem körperlichen Umbau einhergehende Interesse am anderen Geschlecht führt zusammen mit der medialen Propagierung zum Aufbau von Schönheitsidealen sowie auch zu einem zunehmendem Interesse an Körperinszenierung und der eigenen Darstellung. Mit dieser körperlichen Dominanz einhergehend gewinnen die Partizipation und Identifikation mit bestimmten Jugendkulturen, welche sich durch unterschiedliche Ausdrucksformen und Verhaltensweisen auszeichnen, einen höheren Stellenwert. Dabei ist es kein Zufall, dass u.a. Essstörungen oder depressive Erkrankungen im aktuellen Kinder- und Jugendbericht als gesundheitliche Schwerpunktthemen für diese Altersgruppe hervorgehoben werden

(BMFSFJ, 2009). Wie im Kapitel 3 verdeutlicht, nimmt die Häufigkeit von Essstörungen in der Altersgruppe der 14- bis 17-jährigen Mädchen deutlich um etwa 10% auf 32% zu, während die Prävalenz bei Jungen in derselben Altersgruppe um etwa 4% abnimmt (Hölling & Schlack, 2007). Auch für Depressionen findet sich in dieser Altersgruppe eine leichte Zunahme (Ravens-Sieverer et al., 2007). Diese Ergebnisse lassen sich vor dem Hintergrund der mit dem körperlichen Umbau einhergehenden Belastungen, die sich insbesondere dann ergeben, wenn dem körperlichen Idealbild ein hoher Stellenwert beigemessen wird und zugleich die Erreichbarkeit eines solchen gefährdet ist, durchaus als negative psychosoziale Kosten verstehen. Dies gilt sicherlich umso mehr, wenn das soziale Umfeld (z.B. Peers) ein solches Körperbild fördert oder soziale Ressourcen zu deren Gegensteuerung kaum vorhanden sind (z.B. elterliche Unterstützung). Ein weiteres Entwicklungsthema ergibt sich aus den sich öffnenden gesellschaftlichen Möglichkeiten und den daraus resultierenden erweiterten Handlungsmöglichkeiten. Zusammen mit der im Jugendalter zu behandelnden Identitätsfrage, begeben sich Heranwachsende auf neue Erfahrungspfade, die dem Ausloten gesellschaftlicher Grenzen und damit dem Festlegen eigener Einstellungen dienen. Dies umfasst in hohem Ausmaß auch aus gesundheitswissenschaftlicher Sicht dysfunktionale Verhaltensweisen, wie dem Konsum von gesundheitsabträglichen Substanzen sowie deviante und risikoreiche Handlungen. Wie Pinquart und Silbereisen (2002) in einer Übersicht dargestellt haben, sind manche dieser Verhaltensweisen insofern funktional, als dass sie der Bewältigung von Entwicklungsanforderungen dienlich sein können. So dienen Verhaltensweisen wie der Konsum von Alkohol der Demonstration von vermeintlicher Gleichstellung und Unabhängigkeit gegenüber den Eltern. Auch der Aufbau von freundschaftlichen und partnerschaftlichen Beziehungen kann durch bestimmte gesundheitsrelevante Verhaltensweisen zunächst erleichtert werden. Ihre negativen gesundheitlichen Konsequenzen werden dabei zunächst nicht bedacht, da der kurzfristige funktionale Gewinn die eher langfristigen gesundheitsabträglichen Wirkungen überlagert. Diese Verhaltensweisen gelten jedoch dann dysfunktional, wenn sie dauerhaft der Bewältigung von Entwicklungsproblemen und den damit verbundenen Belastungserfahrungen dienen. Belastungsfördernd ist zudem sicherlich, dass in einer postmodernen Gesellschaft, welche durch zahlreichen Pluralisierungs- und Individualisierungstendenzen gekennzeichnet ist, Identitätsentwicklung auch immer zum persönlichen Schwebeakt ohne Sicherheitsnetz und Orientierungen an allgemeingültigen Werten und Regeln wird (Keupp, 2002; Keupp et al., 2006). Mit diesen Freiheitsgraden umzugehen und dabei selbstverantwortlich einen Identitätsprozess anzuregen, der über die Entwicklung eines positiven Selbstwertgefühls und Handlungsfähigkeit zu einer produktiven Lebensbewältigung beiträgt, ist bei fehlenden Ressourcen nachvollziehbarer Weise mit Belastungen verbunden, welche negative Auswirkungen auf die psychische Befindlichkeit haben können.

Wie in dieser knappen Zusammenfassung deutlich geworden sein dürfte, ist der Umgang mit sowie der Ausgang von Entwicklungsanforderungen und –aufgaben auch immer von dem verfügbaren Ausmaß an Ressourcen abhängig und wird im ungünstigen Fall durch das Vorliegen von Entwicklungsrisiken negativ bestimmt. Auch wenn es bislang Unklarheit hinsichtlich des begrifflichen Verständnisses von Schutz- und Risikofaktoren und seiner Wirkungsweisen gibt (Laucht et al., 1997), so scheint relativ unbestritten, dass von ihnen ein bedeutsamer Einfluss auf den individuellen Entwicklungsverlauf ausgeht. Bekannt geworden durch die Befunde von Werner und Smith (1982) gewann das Schutzfaktorenkonzept seit den 80er Jahren eine zunehmende Bedeutung. In einer Längsschnittstudie wurden Kinder einer Altersgruppe über einen Zeitraum von 20 Jahren begleitet. Trotz zahlreicher ungünstiger Ausgangsbedingungen

(Entwicklungsrisiken) wie finanzielle Armut, Geburtsschäden, Erkrankung der Mutter etc. entwickelte sich ein Teil der Untersuchungspersonen gesund und ohne nennenswerte Auffälligkeiten. Für diese als „Superkids“ bezeichnete Gruppe ließ sich aus den Forschungsbefunden eine Reihe von Merkmalen ermitteln, die scheinbar dazu beigetragen hatten, dass die vulnerablen Kinder von negativen Entwicklungen verschont blieben. Diese Kinder zeichneten sich u.a. dadurch aus, dass sie die durch widrige Lebensumstände bedingten Belastungen erfolgreich und produktiv bewältigen und unterstützende Beziehungen zu Gleichaltrigen und weiteren Personen aufbauen konnten. Aus einer Reihe nachfolgender entwicklungspsychologischer Untersuchungen ließen sich die von Werner und Smith (1982) identifizierten entwicklungsfördernden und –hemmenden Faktoren bestätigen sowie erweitern. Als Risikofaktoren gelten demnach u.a. niedriger sozioökonomischer Status, schlechte Schulbildung der Eltern, Arbeitslosigkeit, Kriminalität eines Elternteils, chronische Disharmonie in der Familie, psychische Störung eines Elternteils sowie auch schlechter Kontakt zu Gleichaltrigen in der Schule (Egle et al., 1997, 2002; Scheithauer & Petermann, 1999). Hingegen lassen sich u.a. folgende kompensierende Schutzfaktoren benennen: personenbezogene Merkmale wie Temperament, Persönlichkeit, wahrgenommene Kompetenz, kognitive Fähigkeiten; soziale Beziehungen wie stabile Beziehungen zu anderen Erwachsenen, familiärer Zusammenhalt, Beziehungen zu sozial angepassten Gleichaltrigen; umgebungsbezogene Merkmale wie gute Schulen, Integration in Jugendgruppen und Qualität von Nachbarschaft sowie auch des Gesundheitssystems (Egle et al, 1997, 2002; Laucht et al., 1997; Petermann & Schmidt, 2006). Wie der Begriff der kompensierenden Schutzfaktoren impliziert, sind diese Faktoren in der Entwicklungspsychopathologie immer auf Probleme und Entwicklungsrisiken bezogen und müssen folglich, um ihre kompensierende Wirkung entfalten zu können, bereits vor Auftreten eines Risikofaktors vorhanden sein (Petermann & Schmidt, 2006). Demgegenüber werden Ressourcen als aktuell verfügbare Potentiale verstanden, die die Entwicklung unterstützen (ebd.). Auch in den Gesundheitswissenschaften spielen Ressourcen eine wesentliche Rolle. Nach Faltermaier (2005) handelt es sich bei den Gesundheitsressourcen im Gegensatz zu situativen Potenzialen um dauerhaft verfügbare Kräfte oder Merkmale, die eine positive Einflussnahme auf das Gesundheits-Krankheits-Kontinuum sensu Antonovsky (1997) erleichtern können. Der eingrenzende und mit Problemen und Abweichungen assoziierte Begriff des „Schutzfaktors“ wird somit aufgegeben, da dieser für die Anwendung auf eine „Nichtrisikogruppe“ unangemessen ist. Im Sinne einer universellen Förderung von gesunder Entwicklung scheint diese Ausweitung des Ressourcenbegriffs angemessen, da hiermit alle Heranwachsenden erfasst werden und nicht ausschließlich diejenigen, die durch Entwicklungsrisiken vorbelastet sind. Umgebungsressourcen sind in dieser erweiterten Ressourcenauffassung nicht bzw. ausschließlich in Form von sozial-interpersonalen sowie materiellen Ressourcen zu finden. Ausgehend von der Frage wie Schule gestaltet sein muss, damit die Entwicklung des Individuums gestärkt werden kann, sind spezifische Kontextressourcen von Interesse, die es im Setting Schule gezielt zu fördern gilt. Eine hervorragende Ausgangsbasis hierfür stellt das Modell der positiven Jugendentwicklung dar, welches im Folgenden eingehender vorgestellt wird.

5.2 Das Model der positiven Jugendentwicklung

Grundlage dieses Modells ist die Annahme, dass jeder Heranwachsende das Potential und die Chance einer erfolgreichen, positiven und gesunden Entwicklung hat. Dieses Potential gilt es nach Lerner et al. (2002, 2007) zu entdecken und gezielt zu entfalten. Damit grenzt sich dieses Entwicklungsmodell deutlich von jenen Vorstellungen und

Strategien ab, welche primär auf Probleme und Defizite von Kindern und Jugendlichen und seiner Vermeidung gerichtet sind (Weichhold & Silbereisen, 2007). Den Prozess der lebenslangen Entwicklung bezeichnet Lerner dabei als „Thriving“, was sich mit dem Begriff „Gedeihen“ übersetzen lässt. Hiermit gemeint ist ein Prozess der lebenslangen Entwicklungsregulation, an dessen Ergebnis fünf Attribute (5 C´s) einer gelungenen Entwicklung stehen (ebd. Lerner et al. 2002, 2005, 2007). Diese umfassen (1) interpersonale und intrapersonale Kompetenz (competence), (2) Vertrauen (confidence) im Sinne von Selbstwertgefühl und das Vertrauen in die eigene Zukunft, (3) Bindung (connection) eines Jugendlichen zu anderen Menschen und Institutionen wie der Schule, (4) positive Persönlichkeitseigenschaften und ein gefestigter Charakter (character) sowie (5) fürsorgliche Beziehungen zu anderen durch Empathie und Fähigkeit, sich in andere hineinzuversetzen (caring). Dieser „Thriving“ Prozess vollzieht sich dabei auf Grundlage der Transaktion, d.h. der Wechselbeziehung zwischen Individuum und sozialen Systemen wie der Schule oder Familie. Als entscheidend gilt hierbei das Zusammenwirken von individuellen Ressourcen und Kontextbedingungen. Die Identifikation und Erforschung dieser auch als „Developmental Assets“ bezeichneten Ressourcen wurde insbesondere vom Search Institute vorangetrieben (Benson, 2007), wobei sich bislang 40 solcher „Assets“ differenzieren ließen. Internale Assets umfassen personale Kompetenzen und Fähigkeiten wie Selbstwirksamkeit und Selbstwert, die auf Grundlage der Erfahrungen von Kindern und Jugendlichen entwickelt werden. Demgegenüber beziehen sich externale Assets auf positive Rahmenbedingungen bzw. Ressourcen der Umwelt (Schule, Nachbarschaft, Vereine), in denen die Heranwachsenden einen wesentlichen Teil ihres Alltags verbringen. Zu ihnen zählen unter anderem soziale Unterstützung von nicht-elterlichen Bezugspersonen, ein fürsorgendes Schulklima, klare Regeln und Erwartungen etc. Ergebnis eines positiven Zusammenwirkens in- und externaler Entwicklungsressourcen und eines dadurch angestoßenen Prozess des Gedeihens sind gesunde und verantwortungsbewusste Jugendliche, die wiederum einen positiven Einfluss auf die Entwicklung, das Wohlbefinden und die Partizipation im Erwachsenenalter haben (Abb. 4).

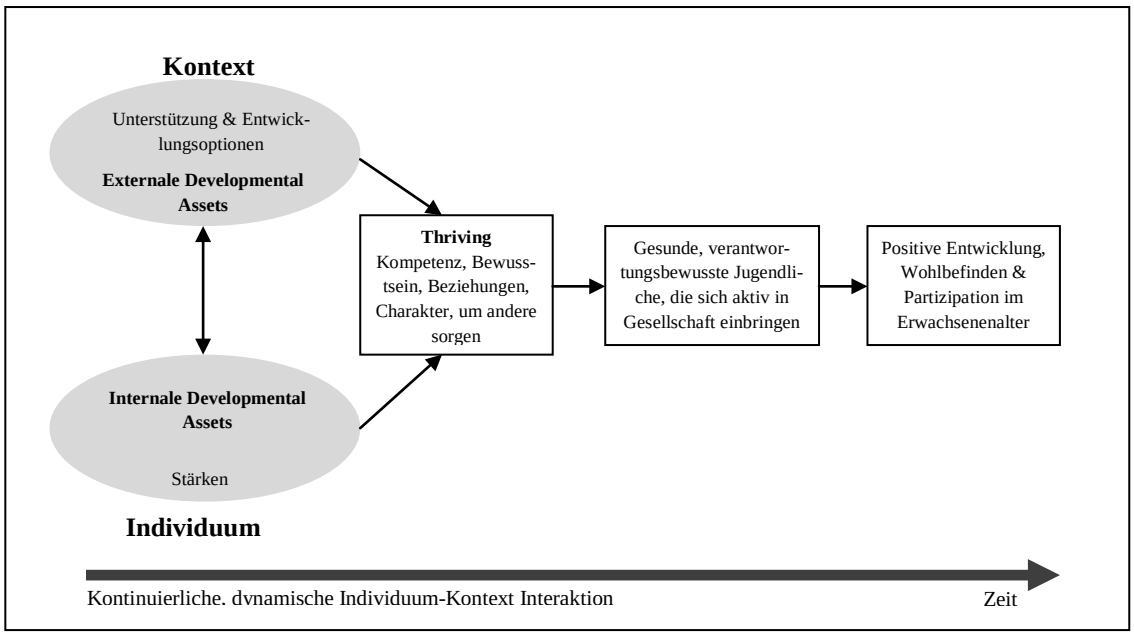


Abb. 4: Entwicklung im Modell der positiven Jugendentwicklung (Weichhold & Silbereisen, 2007)

Die Forschung zu den genannten Entwicklungsressourcen zeigt deutlich, dass das Vorhandensein von Developmental Assets mit positiven Entwicklungsergebnissen verbunden ist. Je mehr Assets vorhanden sind, desto besser fallen die durchschnittlichen Schulnoten aus (Scales & Roehlkepartein, 2003, Benson, 2007) und desto stärker ist die psychische Gesundheit und das Wohlbefinden ausgeprägt (Scales et al., 2006). Entgegen sind psychosoziale Probleme stärker mit einem Mangel an entsprechenden Assets verbunden (Benson, 2007). Auch zeigt sich, dass mit steigender Anzahl an Entwicklungsressourcen die Häufigkeit gesundheitsriskanter Verhaltensweisen wie der Konsum von Nikotin, Alkohol und Drogen sinkt (ebd). Dabei wird betont, dass eine positive Entwicklung nicht alleine durch das Vorliegen internaler Assets angestoßen werden kann. Erst in der Interaktion mit den externen Kontextressourcen kann sich „Thriving" und somit auch eine positive Jugendentwicklung vollziehen. Wie bereits eingangs formuliert, stellt sich dabei die Frage, wie Schule weiterentwickelt werden könnte, damit eine positive Entwicklung im hier formulierten Sinn ermöglicht werden kann. Für eine erste Beantwortung dieser Frage können neben den bereits genannten externalen Assets die von Eccles und Gootman (2002, siehe auch Larson et al., 2004; Mahony et al., 2004) formulierten Merkmale positiver Entwicklungskontexte herangezogen werden. Auf Grundlage vorhandener Forschungsbefunde differenzieren die Autoren acht verschiedene Kontextmerkmale, die von Settings wie Schule oder Jugendverein unter der Zielvorstellung einer positiven Jugendentwicklung zu erfüllen sind. Insbesondere der mit diesen Merkmalen verbundene Prozess der Interaktion wird dabei als essentiell in seiner Bedeutung für die die Entwicklung angesehen. So heißt es: „*When adolescents walk in the door, it is not what they see that is important, but rather how they become engaged"* (Larson et al., 2004, S. 8). Folgende Kontextmerkmale gelten in dieser Konzeption als entwicklungsfördernd:

1. ***Körperliche und psychische Sicherheit***
   Der entsprechende Kontext wie die Schule bietet eine sichere und gesundheitsförderliche Infrastruktur, ermöglicht sichere und angemessene Interaktionen zwischen Kindern und Jugendlichen und verhindert unsichere, gesundheitsabträgliche sowie konfrontative Verhaltenspraktiken und -methoden.

2. ***Klare und konsistenten Strukturen und angemessene Unterstützung***
   Der Kontext bietet klare, angemessene sowie konsistente Regeln und Erwartungen, eine Unterstützung und Leitung durch Erwachsene und eine alters- und entwicklungsangemessene Kontrolle in einer vorhersagbaren sozialen Atmosphäre, in der klare Grenzen vorherrschen und auch anerkannt werden.

3. ***Unterstützende Beziehungen***
   Der Kontext bietet dauerhafte Gelegenheiten, um Beziehungen zu Gleichaltrigen und Erwachsenen zu gestalten, in der die soziale Interaktionen gekennzeichnet sind durch u.a. Wärme, Nähe, Fürsorglichkeit und gegenseitigen Respekt und in der Hilfe und Unterstützung durch Erwachsene verfügbar, angemessen und vorhersagbar ist.

4. ***Möglichkeit für Zugehörigkeit***
   Der Kontext betont die Einbeziehung aller Mitglieder und schafft ein soziales Umfeld, welches individuelle Unterschiede u.a. infolge der Verschiedenartigkeit kulturelle Werte, des Geschlechts, der Ethnie sowie auch der sexuellen Orientierung berücksichtigt und anerkennt.

5. ***Positive Soziale Normen***
   Der Kontext hat Erwartungen und Anforderungen an ein sozial angemessenes Verhalten aller in diesem Setting involvierten Personen und ermuntert zu erwünschten und akzeptierten Werten und Moralvorstellungen.

6. ***Unterstützung für Selbstwertgefühl***
   Der Kontext berücksichtigt und unterstützt Autonomie, wertschätzt individuellen Ausdruck und verschiedene Meinungen, konzentriert sich auf Wachstum und Fortschritt denn ausschließlich auf Leistung und ermuntert Individuen Verantwortung für herausfordernde Aufgaben und Aktivitäten zu übernehmen, die Wachstum ermöglichen.

7. ***Gelegenheiten für den Aufbau von Kompetenzen***
   Der Kontext bietet Möglichkeiten des Lernens und Aufbauens körperlicher, intellektueller, psychologischer, emotionaler und sozialer Fähigkeiten, die das aktuelle Wohlbefinden fördern und auf die Leistungsfähigkeit und die Gesundheit in der Zukunft vorbereiten.

8. ***Integration von Familie, Schule und Gemeinde***
   Der Kontext ermöglicht Synergieeffekte durch Kommunikation mit und Einbindung von weiteren, für den Jugendlichen bedeutsamen, Lebenswelten. Im Fall der Schule bedeutet dies, dass schulische Aktivitäten mit denen der Familie und Kommune vernetzt und abgestimmt werden.

Obgleich bislang Unklarheit darin besteht, ob einige der genannten Merkmale von besonderer Relevanz sind und deshalb zu priorisieren wären, so ist unstrittig, dass positive Jugendentwicklung und somit auch psychische Gesundheit nicht durch isolierte Merkmale, sondern vor allem durch ein Zusammenwirken verschiedener Kontextmerkmale ideal entfaltet werden kann. Diesen Kontextressourcen kommt für den weiteren Verlauf eine hohe Bedeutung zu, da hiermit Bereiche benannt wurden, die es im Setting (Ganztags-)Schule systematisch aufzubauen und zu fördern gilt. Sie werden daher in den Kapiteln 7 und 8 erneut aufgegriffen.

5.3 Passung von Entwicklungsbedürfnissen und Schulrealitäten: Stage-Environment-Fit

Wenn wir, wie zu Beginn dieses Kapitels beschrieben, das Individuum in das Zentrum der Betrachtungsweise stellen und danach fragen, wie Schule gestaltet sein muss, um positive Entwicklung zu fördern, so geht hiermit auch unweigerlich die Annahme einher, dass eine entwicklungsunangepasste Schulgestaltung ebenfalls negative Effekte bewirken kann oder zumindest positive Entwicklungen unterbindet. Einige dieser Wirkungen wurden bereits im Kapitel 3 beschrieben. Wir wollen im Folgenden vor allem auf die Beziehung von individuellen Bedürfnissen und schulischen Gestaltungsrealitäten eingehen, wie sie im Stage-Environment-Fit Modell von Eccles und Kollegen (1993; Eccles & Roesler, 2009) beschrieben werden. Dieses Modell beruht auf einer Vielzahl von Forschungsbefunden, die sich insbesondere mit dem Entwicklungsverlauf von Kindern und Jugendlichen im Übergang vom Primar- in den Sekundarbereich beschäftigen. Dabei zeigen die Untersuchungsergebnisse, dass sich sowohl die Schulmotivation als auch die Schulnoten nach dem Übergang in die Sekundarstufe häufig verschlechtern, während Leistungsangst sowie das vorzeitige Ausscheiden aus dem Schulsystem (Drop-Out) ansteigt (Köller & Baumert, 2002). Diese negativen Entwicklungen

werden auf eine mangelnde Passung (fit) zwischen individuellen Entwicklungsbedürfnissen (stage) und schulischen Rahmenbedingungen (environment) zurückgeführt, wobei angenommen wird, dass sich dies nicht nur negativ auf Motivations- und Leistungsvariablen, sondern auch auf verschiedene Größen der psychischen Gesundheit auswirkt (Roesler et al., 1998). So betonen auch Eccles et al. (1993, S. 92): *„Imaging two trajectories: one a developmental trajectory of early adolescent growth, the other a trajectory of environmental change across the school years. We believe there will be positive motivational consequences when these two trajectories are in synchrony, that is, when the environment is both, responsiveness to the changing needs of the individual and offers the kinds of stimulation that will propel continued positive growth."*

Das mit zunehmendem Alter (ab der Pubertät) steigende Bedürfnis nach Autonomie und Gestaltungsfreiheit wird, so zeigen zahlreiche empirische Befunde, von Schulen nicht bzw. nur unzureichend aufgegriffen, womit ein Balance zwischen Entwicklungsbedürfnissen und Schulrealitäten nicht hergestellt werden kann. Im Gegensatz dominieren in der Sekundarstufe im höheren Umfang Kontrolle und Disziplin bei im Vergleich zum Grundschulbereich geringeren Wahl- sowie Mitentscheidungsmöglichkeiten. Ferner berichten Eccles und Kollegen (1993) über konsistente Untersuchungsbefunde, die für den Sekundarschulbereich eine weniger persönliche und positive Lehrer-Schülerbeziehung feststellen können. Auch zeigt sich im Vergleich mit jüngeren Schülerinnen und Schülern, dass in der Sekundarstufe ab Klasse sieben seltener Kleingruppenunterricht durchgeführt wird, also Unterrichtspraktiken weniger individualisiert angeboten würden. Dies führe, so die Autoren, zu einer Vereinheitlichung von Unterricht und somit zu einem Anstieg sozialer Vergleiche sowie eines kompetitiven Klimas. Neben einem in der Tendenz abnehmendem Vertrauen von Lehrkräften in die eigenen Lehrfähigkeiten zeigen Untersuchungsbefunde zudem, dass Lehrkräfte in der Sekundarstufe die Schülerleistungen strenger bewerten. Diese führe im Altersvergleich trotz gleichbleibender Schülerleistungen zu einer Verschlechterung von Noten.

Dem Zusammenhang dieser Modellvorstellung mit Variablen der psychischen Gesundheit wurde dabei in verschiedenen Studien nachgegangen (siehe zusammenfassend Bilz, 2008). Hierzu zählen unter anderem die in Kapitel 4 bereits beschriebenen Befunde von Winkler-Metzke und Steinhausen (2001) sowie Kuperminc et al. (2001). In einer weiteren Untersuchung gehen Roeser et al. (1998) der Frage nach, inwieweit die Wahrnehmung der Schulumwelt einen Einfluss auf die schulische und emotionale Kompetenz der Schüler hat. Dabei gehen die Autoren davon aus, dass Schulumwelten, welche die Anforderungen von Schülern erfüllen, einen positiven Einfluss auf emotionale und schulische Merkmale ausüben. Als zentrale Merkmale eines „school psychological environments" zählen die Autoren die Unterstützung von Kompetenz (z.B. Erwartungen der Lehrer an Schüler), von Autonomie (Inwieweit wird die Selbstständigkeit befördert) sowie die Qualität der Beziehungen (z.B. Unterstützung der Lehrkräfte). Die Ergebnisse zeigen, dass die Wahrnehmung der Schulumwelt mit Veränderungen der schulischen und emotionalen Kompetenz verbunden ist. Während Kompetenzunterstützung in einer nicht kompetitiv wahrgenommenen Schulumgebung mit positiven Veränderungen von Schulmotivation und Schulerfolg am Ende der achten Klasse verbunden war, ging eine als kompetitiv und konkurrenzorientiert wahrgenommene Schulumwelt mit einer Verringerung Motivation und emotionaler Kompetenz (steigende Gefühle von Angst, Traurigkeit und Hoffnungslosigkeit) sowie einem geringeren Schulerfolg am Ende der achten Klasse einher. In einem clusteranalytischen Vorgehen differenzieren die Autoren zudem vier Schülercluster, die sich hinsichtlich motivationaler, schulischer und emotionaler Kompetenz unterscheiden. Dabei zeigt die Gruppe, die sich durch Defizite in allen drei Kompetenzbereichen auszeichnet, erwartungsgemäß einen negativen Zusammenhang zu allen Schulumweltmerkmalen. Demgegenüber finden sich für die Gruppe der-

jenigen mit emotionalen Beeinträchtigungen häufiger Erfahrungen von Diskriminierung.

6. Die Ganztagsschule: Ein erweiterter Rahmen für die psychische Gesundheitsförderung?

Wurden in den vorangegangenen Abschnitten das Individuum und seine psychisch gesunde Entwicklung in den Mittelpunkt gestellt und darüber hinaus kontextbezogene Merkmale herausgearbeitet, die von den primären Lebenswelten (Settings) für eine positive Entwicklung zu gewährleisten sind, so soll an dieser Stelle der Blick auf die Institution Schule gerichtet werden. Von Interesse ist, ob sich die Ganztagsschule als derzeit entwickelnde Schulform dafür eignet, die psychisch gesunde Entwicklung von Kindern und Jugendlichen zu unterstützen und ob sie im Vergleich zur traditionellen Halbtagsschule bessere Rahmenbedingungen hierfür bietet. Um diese Fragen einer Klärung zu unterziehen, werden im Folgenden Ziele und Argumentationslinien für den Ausbau von Ganztagsschulen dargestellt, die zentralen Ganztagsschulelemente benannt und deren Unterschiede zur Halbtagsschule herausgearbeitet. Anschließend wird der aktuelle Stand der Ganztagsschulentwicklung in Deutschland wiedergegeben.

6.1 Begründungslinien für den Ausbau von Ganztagsschulen

Was unter einer Ganztagsschule zu verstehen ist wurde bereits im Rahmen der Begriffsbestimmung in Kapitel zwei verdeutlicht, weshalb an dieser Stelle nicht erneut darauf eingegangen wird. Von Interesse sind hier vor allem die Begründungen und Argumentationen, die im Zusammenhang mit dem Ausbau von Ganztagsschulen derzeit diskutiert werden. Grundlegend lassen sich zwei Begründungslinien unterscheiden: eine bildungspolitisch-pädagogische sowie eine sozial- und arbeitsmarktpolitische.

Ausgangspunkt der bildungspolitischen Begründungslinie sind die Ergebnisse der international vergleichenden Schulleistungsstudien wie TIMS oder PISA, denen zufolge Deutschland lediglich einen mittleren Rang einnimmt, was zu einem vermehrten Handlungsdruck geführt hat. Ganztagsschulen sollen in diesem Sinne auf den gestiegenen Entwicklungsbedarf reagieren und einen Beitrag in der Verbesserung der schulischen Leistungsfähigkeit leisten sowie die Häufigkeit von Schulabbruch und Schulversagen vermindern (Holtappels, 2006; Holtappels & Rollet, 2009). Damit einhergehend verbindet sich die Hoffnung, bestehende Bildungsdisparitäten durch ein erweitertes Bildungs-, Betreuungs- sowie Freizeitangebot zu reduzieren, denn die Verwirklichung von Bildungschancen ist wie in kaum einem anderen Land in Deutschland sozial höchst ungleich verteilt (ebd.; BMBF, 2003; Steiner, 2009). Hinzu treten gestiegene sowie veränderte Qualifikationsanforderungen, die jungen Menschen im Übergang in die Berufswelt abverlangt werden. Diese sind bei weitem nicht mehr auf Fachwissen begrenzt, sondern umfassen überfachliche Fertigkeiten wie Verantwortungsbereitschaft und –übernahme, Team- und Kooperationsfähigkeiten sowie auch Selbstkompetenzen (Kamski & Schnetzer, 2008; Prüß et al., 2009). Diese ausreichend zu vermitteln übersteigt die Möglichkeiten des herkömmlichen Halbtagsschulsystems, weshalb eine ganztägige Schulorganisation mit einem erweiterten und flexiblem Zeitrahmen, veränderten Lern- und Betreuungsformen sowie erweiterten Inhalten und Vermittlungsmethoden als erforderlich betrachtet wird (ebd.). Appel (2009a, S. 23) bringt diesen Begründungspfad mit der folgenden Formulierung präzise auf den Punkt: *„Kindgemäße Entwicklung,*

kindgemäßes Erkennen und Lernen brauchen mehr Zeit, als an Halbtagsschulen üblicherweise zur Verfügung steht, denn Schule ist mehr als Unterricht. Wie mit dem Zusatz „Mehr“ impliziert ist, wird ein an ausschließlich schulischen Leistungen orientiertes Bildungsverständnis den engagierten Zielen einer ganztägig konzipierten Schulorganisation nicht gerecht. Wir werden diesen Aspekt an späterer Stelle erneut aufgreifen, da ein breiteres Verständnis von Bildung für eine psychisch gesunde Entwicklung Heranwachsender von Bedeutung ist.

Im Zusammenhang mit der sozial- und arbeitsmarktpolitischen Begründungslinie finden sich hingegen Argumente, die sich aus den zahlreichen gesellschaftlichen Veränderungsprozessen speisen. So kann eine niedrige Geburtenrate auch in Zusammenhang mit den in der traditionellen Halbtagsschule verbundenen Schwierigkeiten der Vereinbarkeit familiärer Rollen und den Berufstätigkeitswünschen von Müttern gesehen werden. Der Ausbau ganztägiger Betreuungseinrichtungen wird daher auch unter dem Blickwinkel der Familienförderungspolitik diskutiert. Ähnliche Begründungen finden sich in Frankreich, das im europäischen Vergleich eine der höchsten Erwerbsquoten bei gleichzeitig höchsten Geburtenraten verzeichnet (Allemann-Ghionda, 2005). Im Zuge weiterer sozialer Wandlungsprozesse wie dem Anstieg von Scheidungs-, Patchwork-, Einelternfamilien und den daraus zum Teil hervorgehenden Instabilitäten und Erziehungsproblematiken hat Schule im höheren Umfang auch eine Erziehungs- und Sozialisierungsleistung zu erfüllen. Als weitere Bedingungen eines veränderten Aufwachsens tritt die Reduzierung sozialer Kontaktchancen und Interaktionsmöglichkeiten, die sich ebenfalls durch familiäre sowie städtebauliche Entwicklungen wie Neubaugebiete mit mangelnden Spiel- und Erlebnismöglichkeiten oder Randwohngebiete mit ungünstiger Infrastruktur erklären lässt. Der Rückgang direkter innerfamiliärer sowie außerfamiliärer Kontakte wird zudem dadurch verschärft, dass mediale Informations- und Erlebniswelten an Bedeutung zugenommen haben und direkte Kontakte häufig ersetzen. Dies gilt für Jungen sowie für Kinder und Jugendliche mit niedrigem Sozialstatus im höheren Umfang, wobei sich insgesamt Zusammenhänge mit einem eingeschränkten Gesundheitszustand feststellen lassen (Lampert et al., 2007). Mit der Ausweitung der Schule auf den gesamten Tag verbindet sich daher die Hoffnung, einen Lebensraum zu schaffen, der eine soziale Inklusion ermöglicht und ganzheitliche Sozialisations- und Entwicklungsleistungen zu erbringen imstande ist. Ganztagsschulen gelten somit als Teil der „sozialen Infrastruktur“ (Holtappels, 2006) und als „Ort der sozialen Geschwister“ (Appel, 2009a). In ihr sollen Kindern und Jugendliche trotz ungleicher Ausgangsbedingungen in einem ganzheitlichen Verständnis auf das Leben vorbereitet werden. Der Ganztagsschule wird somit eine potentielle Leistungs- und Handlungsfähigkeit zugesprochen, zur Überwindung bzw. Kompensation sozialer und gesellschaftlicher Problemfelder beizutragen (ebd.).

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die Argumente für den Ausbau von Ganztagsschulen zwar nicht primär gesundheitlicher Natur sind, sich mit dieser jedoch im hohen Maße als kompatibel erweist. Die im Sinne der einfachen Formel, „Schule ist mehr als Unterricht“ (Appel, 2009a, S.23) angesprochenen Erweiterung des Bildungsverständnis hin zu einer ganzheitlichen Entwicklung und Entfaltung des Individuums weist hier sicherlich eine Überschneidung mit den Zielvorstellungen einer positiven Entwicklung im Jugendalter auf. Neben ausschließlich leistungsbezogenen Vorstellungen soll Ganztagsschule sozialintegrativ wirken, insbesondere für all jene, die aufgrund ihrer sozialen Herkunft häufig schlechtere Ausgangsbedingungen einer gesunden und erfolgreichen Entwicklung mit sich bringen. Ganztagsschule kommt hierbei in ihrer

strukturell-inhaltlichen Ausrichtung eine kompensierende Wirkung insofern zu, als dass sie diese beeinträchtigenden Faktoren auszugleichen versucht.

6.2 Unterschiede zwischen Halbtagsschule und Ganztagsschule

Hinsichtlich der im vorangegangenen Abschnitt skizzierten Begründungszusammenhänge werden der Ganztagsschule prinzipiell die hierfür erforderlichen Potenziale und Voraussetzungen zugesprochen, die im Gegensatz dazu in der Halbtagsschule nicht oder nicht ausreichend angelegt sind. Als zentral lassen sich dabei die folgenden Unterscheidungsmerkmale anführen:

- Im Gegensatz zur Halbtagsschule, in dem der Schultag traditionellerweise in der Mittagszeit endet, ist der zeitliche Umfang, den Schüler sowie Lehrkräfte in der Ganztagsschule verbringen, erhöht. Laut Definition der Kultusministerkonferenz (KMK, 2009) müssen Ganztagsschulen im Primar- und Sekundarschulbereich I an mindestens drei Tagen ein ganztägiges Angebot von mindestens sieben Zeitstunden bereithalten. In der Definition des Ganztagsschulverbandes (o.J.) wird darüber hinaus von vier Wochentagen gesprochen, an denen ein durchgehendes und strukturiertes Angebot über mindestens sieben Zeitstunden vorgehalten werden muss. In beiden Fällen erfolgt eine deutliche Ausdehnung des Schultages in den Nachmittagsbereich. Mit dieser zeitlichen Ausdehnung einhergehend verbringen auch alle in Ganztagsschule involvierten Personengruppen (Schülerinnen und Schüler, Lehrkräfte, nicht pädagogisches Personal) mehr Zeit miteinander.
- Während in der Halbtagsschule keine strukturierte Mittagsversorgung vorgesehen ist, so ist diese für alle am Ganztagsbetrieb teilnehmenden Schülerinnen und Schuler verbindlicher Bestandteil des Schultages.
- Die Fokussierung auf Unterrichtsziele und -inhalte am Vormittag wird durch zahlreiche unterrichtsübergreifende und –unabhängige Aktivitäten am Nachmittag sowie auch am Vormittag in der Ganztagsschule erweitert. Dabei sollen die Angebote am Vormittag und Nachmittag in einem konzeptionellen Zusammenhang stehen und an den Bedürfnissen und Wünschen der Schülerinnen und Schüler orientiert sein.
- Infolge der zeitlichen Ausdehnung sowie der Einführung einer verbindlichen Mittagsverpflegung und unterrichtsübergreifender wie auch –unabhängiger Aktivitäten besteht die Notwendigkeit einer architektonischen Neugestaltung bzw. Erweiterung in der Ganztagsschule. Im Gegensatz zur Halbtagsschule ändert sich die bauliche Struktur der Ganztagsschule derart, dass ein angemessener Verpflegungsbereich ebenso wie Räumlichkeiten für die gebundene und ungebundene Freizeit unter der Prämisse kindlicher und jugendlicher Bedürfnisse benötigt werden. Der architektonische Ausbau der Ganztagsschule wurde insbesondere durch die Mittel des Investitionsprogramms „Zukunft Bildung und Betreuung“ des Bundesministeriums für Bildung und Forschung im Zeitraum von 2003 bis 2009 vorangetrieben (BMBF, 2009).
- Das in der Halbtagsschule traditionell bestehende Monoprofessionsmonopol der Lehrkräfte lässt sich in der Ganztagsschule aufgrund der zeitlichen sowie inhaltlichen Ausdehnung nicht aufrechterhalten. Zur Realisierung der Ganztagsschule steigen der Bedarf an Öffnung der Schule zur Lebenswelt, die Kooperation mit außerschulischen Partnern und somit auch der Einbezug weiterer Professionen wie Erzieherinnen, Psychologen, Sozialpädagogen etc. Im Gegensatz dazu ist Halbtagsschule stärker als geschlossene Einheit mit geringeren Bezügen zur Umwelt und anderen Professionen organisiert.

6.3 Elemente der (Ganztags-)Schule und ihre Qualität

Wie dargestellt sind die mit der Ganztagsschule verbundenen Zielvorstellungen überaus komplex und ambitioniert. Es ist nicht davon auszugehen, dass sich diese Wirkungen alleine dadurch entfalten, dass der Ganztagsschule grundsätzlich ein entsprechendes und von der Halbtagsschule unterscheidbares Leistungspotential zugrunde liegt. Vielmehr wird die Qualität der Ganztagsschule („gute Ganztagsschule") durch die verschiedenen Bedingungen sowie die konkrete Gestaltung maßgeblich bestimmt. Die Frage, wann eine Schule als „gut" oder „qualitätsvoll" zu bezeichnen ist, hat ihre Ursprünge bereits in den 60er und 70er Jahren und wird unter der Bezeichnung der Schulwirksamkeitsforschung oder „School Effectiveness Research" geführt (Huber, 1999). Mit dem so genannten „CIPO-Modell" hat sich ein theoretischer Rahmen der Schulqualität durchgesetzt, welches den sozialen Kontext (**c**ontext), die Bedingungen (**i**nput), Prozessmerkmale (**p**rocess) sowie das Ergebnis (**o**utcome) als zentrale Qualitätsdimensionen berücksichtigt (Holtappels, 2009; Scheerens & Bosker, 1997). Die Rahmenbedingungen als erste Ebene umfassen Merkmale des Bildungssystems, die von der Schule nicht bzw. lediglich im eingeschränkten Maße beeinflusst werden können. Aspekte der Prozessqualität hingegen umfassen all jene Faktoren der pädagogischen Gestaltung, die im Gegensatz zu den Rahmenbedingungen in der Verantwortung und somit im Einflussbereich der Schule selbst liegen. Typisch ist hierbei eine Unterscheidung in eine Institutionsebene (Schulebene) und eine Klassen- bzw. Unterrichtsebene (Ditton, 2000). Im Zusammenhang der Ganztagsschule wären diese um eine dritte Prozessebene, nämlich der der außerunterrichtlichen Angebote, zu erweitern. Die Ergebnisqualität als letzte Ebene verweist vor allem auf Resultate der Schülerinnen und Schüler und umfasst Aspekte wie Kompetenzen oder auch Einstellungen. Neben diesen drei Ebenen bezieht das CIPO Modell zudem auch den sozialen Kontext z.B. in Form des sozioökonomischen sowie des Migrationshintergrundes der Schülerinnen und Schüler sowie auch das kommunale Kooperationsumfeld der Schule mit ein. Holtappels (2009) schlägt darüber hinaus vor, die Schulentwicklungsbemühungen der Schule (z.B. Schulprogrammarbeit, Konzept- und Unterrichtsentwicklung) als eigenständige Dimension in das Modell mit aufzunehmen. Bislang beziehen sich die für den deutschsprachigen Raum verfügbaren Qualitätsmodelle vor allem auf die Halbtagsschule, eine Adaptation auf ganztägig geführte Schulen liegt mit Ausnahme des integrierten Qualitätsmodells von Holtappels (2009) noch nicht vor. Dieses enthält neben für alle Schulen gleichermaßen geltenden Aspekten auch ganztagsschulspezifische Merkmale, welche auf der Prozessebene angesiedelt sind. Hier wird auf der Ebene der Lernprozesse zwischen Unterricht und außerunterrichtlichen Angeboten unterschieden. Zudem enthält der Bereich der Ergebnisqualität neben fachlichen Kompetenzen ebenfalls Merkmale der psycho-soziale Disposition sowie des Sozialverhaltens und berücksichtigt darüber hinaus Aspekte der Teilnahme am Ganztagsschulangebot (ebd.). Eine weitere Grundlage für die qualitätsvolle Entwicklung und Gestaltung von ganztägigen Schulen stellt der ebenfalls von Holtappels und Kollegen (2009) kürzlich entwickelte Qualitätsrahmen für Ganztagsschulen dar. Basierend auf dem CIPO Modell enthält das Qualitätsraster Merkmale und Kriterien, die sich den Bereichen System- und Strukturqualität, Prozessqualität sowie Ergebnisqualität zuordnen lassen, mit Hilfe derer Ganztagsschulen in ihrer Entwicklung gestärkt werden sollen.

Wir wollen uns im Folgenden eingehender mit dem Bereich der Prozessqualität beschäftigen, dies vor allem deshalb, da Schulen hierauf einen großen Einfluss ausüben können. Auf Basis der Modellvorstellungen, des Qualitätsrahmens sowie den hierbei zugrunde liegenden Forschungsergebnisse werden die zentralen Prozesselemente der Ganztagsschule auf die Frage ihrer qualitätsvollen Gestaltung hin betrachtet. Grundle-

gend ist dabei die Annahme, dass die Qualität der Prozesselemente einen wesentlichen Einfluss auf Merkmale der psychischen Gesundheit und Entwicklung ausübt, welche ihrerseits wiederum auf den Schulerfolg wirken. Empirische Unterstützung erfährt diese Annahme durch die in Kapitel vier dargestellten Untersuchungsergebnisse zum Zusammenhang von Schule und psychischer Gesundheit (siehe u.a. Abb. 3).

6.3.1 Qualitätsfaktoren auf Schulebene

Die Frage, was eine gute Schule ausmacht betrifft Halbtags- wie Ganztagschulen im gleichen Maße und kann an dieser Stelle auf Grund der Vielzahl von Forschungsbefunden nur in Ansätzen umrissen werden. Für einen umfassenden Überblick sei daher auf die entsprechende Literatur verwiesen (u.a. Fend, 1998; Huber, 1999; Scheerens & Bosker, 1997). Auf Basis des so genannten MACRO Modells (Stringfield, 1994) formuliert Ditton (2000) vier übergreifende Bereiche, die für die Schulqualität als bedeutsam erachtet werden. Merkmale des Bereiches ***Schulkultur*** umfassen unter anderem gemeinsam akzeptierte und handlungsrelevante Ziele, geregelte Zuständigkeiten und Verantwortlichkeiten sowie auch ein Konsens hinsichtlich der primär zu erfüllenden Aufgabe. Der Faktor ***Schulmanagement*** thematisiert hingegen Aspekte wie eine gemeinsame Vision, geklärte Entscheidungsbefugnisse und –verfahren oder auch eine geregelte Aufgabenverteilung. ***Kooperation und Koordination*** als dritter Schulfaktor bezieht sich u.a. auf die Kooperation mit Partnern außerhalb der Schule, auf die Einführung neuer Lehrkräfte und auf die Koordination des Erfahrungsaustausches im Sinne eines Wissens-Sharing. Der vierte Bereich der ***Personalpolitik und Personalentwicklung*** schließlich beinhaltet Aspekte wie Kooperation innerhalb der Schule (Schulleitung-Lehrer-Schüler), die Rekrutierung, Sozialisation und Weiterbildung der Lehrer sowie konkrete Regelungen zur Fort- und Weiterbildung. Betont wird dabei, dass die genannten Schulfaktoren einen Einfluss auf die Qualität des Unterrichts haben, ihnen somit eine unterrichtsunterstützende Funktion zukommt. Eine weitere Systematisierung von schulbezogenen Qualitätsfaktoren stammt von Radisch (2009, S. 41 ff). Auf Basis einer Zusammenführung der von anderen Autoren identifizierten Schulwirksamkeitsfaktoren werden folgende Merkmale erfolgreicher Schulen angeführt:

- ***Effektive Schulleitung*** (allgemeine und pädagogische Führungsfähigkeiten)
- ***Schulklima/ Schulkultur*** (Aspekte eines geregelten und lernförderlichen Schullebens wie einheitlichen Verhaltensregeln, lernorientierte Gestaltung der Schule, gute Beziehungen zwischen allen an Schule involvierten Personengruppen, ein starkes Gemeinschaftsgefühl)
- ***Konsens im Kollegium*** (Einigkeit über Leitbild und Ziel der Schule, dynamischer Austausch- und Weiterentwicklungsprozess bezüglich der pädagogischen Praxis, Kommunikationsqualität infolge Form, Häufigkeit informeller und formeller Treffen)
- ***Einbindung der Eltern*** (häufiger und zweckmäßiger Austausch zwischen Schule und Elternhaus, Art, Häufigkeit und Intensität der Elternbeteiligung am Schulleben)
- ***Klare und anspruchsvolle Leistungserwartungen*** (deutlich und transparent kommunizierte Erwartungen an Lernprozesse und Lernergebnisse)
- ***Evaluation und Monitoring*** (Kontrolle der Leistungsentwicklung, Erfassung, Bereitstellung und Auswertung von Daten zu zentralen Schulentwicklungsbereichen)
- ***Personalentwicklung*** (Weiterbildungsprogramme, die an den Bedürfnissen der Lehrkräfte und weiterer pädagogischer Mitarbeiter orientiert sind, miteinander ver-

netzt sind, aufeinander aufbauen und mit den Ziel- und Leitbildvorstellungen der Schule übereinstimmen)

Sammons et al. (1995, nach Huber, 1999) kommen auf Grundlage ihres Reviews zu elf ähnlich angelegten Merkmalen wirksamer Schulen. Zu den für die Schulebene relevanten Faktoren zählen:

- ein professionelles Schulleitungshandeln,
- ein Zusammengehörigkeitsgefühl und gemeinsam getragene Zielvorstellungen im Kollegium und der gesamte Schule,
- eine förderliche Lernumgebung,
- eine Betonung von Erziehung und Unterricht sowie von Lehr- und Lernprozessen,
- hohe Erwartungen,
- eine positive Verstärkung durch transparente und gerechte Durchsetzung von Disziplin,
- eine Überprüfung der Lernfortschritte,
- klare Rechte und Verantwortlichkeiten der Schüler,
- ein partnerschaftliches Verhältnis zwischen Schule und Elternschaft sowie
- ein Verständnis von Schule als lernende Organisation.

Diese Liste ließe sich durch die von anderen Autoren identifizierten Schulmerkmalen fortführen, wobei insgesamt deutliche Überschneidungen zwischen einzelnen Ansätzen festgestellt werden können. Ein abschließender Blick auf die von Holtappels et al. (2009) entwickelten Qualitätsrahmen ganztägig geführter Schulen zeigt grundlegend ähnliche Qualitätsbereiche, die jedoch auf Ebene der Merkmale und Kriterien eine z.T. deutliche Ganztagsspezifität aufweisen. So wird die Dimension „Gestaltungs- und Prozessqualität“ in fünf Qualitätsbereiche eingeteilt: (1) Konzept von Ganztagsschule, (2) Organisation und Management, (3) Professionalität des Personals, (4) Pädagogische Gestaltungsfelder sowie (5) Qualitätsentwicklung in Ganztagsschulen. Exemplarisch sei hier der Bereich (2) Organisation und Management herausgegriffen, welcher sich in die Merkmale (2.1) Steuerung und Zuständigkeiten, (2.2) Schülerteilnahme und Bindungsgrad, (2.3) Verlässlichkeit von Ganztagsschule, (2.4) Zeitorganisation und Rhythmisierung, (2.5) Raumgestaltung und Raumorganisation, (2.6) Personalstruktur und Personaleinsatz, (2.7) Schulöffnung und Kooperation, (2.8) Mahlzeiten und Verpflegung differenzieren lässt. Jedes dieser Merkmale ließe sich einem Bündel von spezifischen Indikatoren zuordnen, anhand derer das Qualitätsausmaß erfasst werden kann. So finden sich für das ganztagsschulspezifische Merkmal (2.8) Mahlzeiten und Verpflegung sieben spezifische Kriterien wie das Vorliegen eines Mahlzeitenkonzeptes oder einer ausreichenden Gebäudestruktur sowie das Verfolgen pädagogischer Intentionen beim Mittagessen.

6.3.2 Qualitätsfaktoren auf Unterrichtsebene

Wie für die auf Schulebene bezogenen Faktoren, so gilt auch für die Unterrichtsmerkmale, dass die vorrangig im Rahmen der Halbtagschule diskutierten Aspekte grundsätzlich ebenfalls für die Ganztagsschule ihre Gültigkeit beanspruchen können. Aus den verfügbaren Untersuchungsergebnissen zur Schulwirksamkeit gibt es inzwischen eine Vielzahl an Übersichten zur Wirksamkeit spezifischer Unterrichtsmerkmale (u.a. Scheerens & Bosker, 1997). In der von Radisch (2009, S. 41 ff) erstellten Zusammenschau

verschiedener Wirksamkeitsmerkmale finden sich auch solche, die sich der Unterrichtsebene zuordnen lassen. In ihrer Bedeutung hervorgehoben werden dabei die Aspekte:

- ***Effektive Lernzeit*** (die von Schülerinnen und Schülern tatsächlich genutzte Lernzeit im Unterricht sowie auch außerhalb des Unterrichts, Voraussetzung hierfür ist u.a. eine effiziente und störungsfreie Klassenführung)
- ***Qualität der Lerngelegenheiten*** (Strukturierung der Instruktion, Differenzierung, eigenverantwortliches Lernen etc.)
- ***Unterrichtsklima*** (Qualität der klassenbezogenen soziale Beziehungen der Schülerinnen und Schüler untereinander sowie zwischen Schülern und Lehrkräften, wie sie sich u.a. aus dem Unterstützungsverhalten der Lehrkräfte, der Zufriedenheit der Schülerinnen und Schüler ergeben)

Ditton (2000) systematisiert die Befundlage zu erfolgskritischen Größen wirksamen Unterrichts nach dem so genannten QUAIT Ansatz. Dieser von Slavin (1996) eingeführte Ansatz differenziert vier Grundkategorien der Unterrichtsqualität. Das Ausmaß, in dem Lehrinhalte für den Schüler leicht verständlich vermittelt werden wird als „***Quality of instruction***“. Demgegenüber bezieht sich „***Appropriateness***“ auf die vom Lehrenden sicherzustellende Balance, dass der Lehrstoff weder zu leicht, noch zu schwer ist und somit den Leistungsvoraussetzungen der Lernenden entspricht. Das Ausmaß an dem Lehrende gewährleisten, dass die Schülerinnen und Schüler motiviert sind, sich den Schulstoff anzueignen bzw. dem Unterricht zu folgen, wird als „***Incentives***“ bezeichnet. Mit „***Time***“ als vierter Faktor ist das Ausmaß der für die Aneignung des Unterrichtsstoffes benötigten Zeit gemeint. Die Zuordnung der in der Forschung als relevant erachteten Merkmale durch Ditton (2000) ergibt das in Tabelle 3 dargestellte Bild.

Tabelle 3: Bedeutsame Faktoren der Qualität des Unterrichts (n. Ditton, 2000)

Qualität (quality)	**Motivierung (incentives)**
Struktur & Strukturierung des Unterrichts Klarheit Verständlichkeit & Prägnanz Variabilität der Unterrichtsformen Angemessenheit des Tempos (Pacing) Angemessenheit des Medieneinsatzes Übungsintensität Behandelter Stoffumfang Leistungserwartungen & Anspruchsniveau	Bedeutungsvolle Lehrinhalte & Lernziele Bekannte Erwartungen und Ziele Vermeidung von Leistungsangst Interesse & Neugier wecken Bekräftigung & Verstärkung Positives Sozialklima in der Klasse
Angemessenheit (Appropriateness)	**Unterrichtszeit (time)**
Angemessenheit des Schwierigkeitsgrades Adaptivität Diagnostische Sensibilität/ Problemsensitivität Individuelle Unterstützung & Beratung Differenzierung & Individualisierung Förderungsorientierung	Verfügbare Zeit Lerngelegenheiten Genutzte Lernzeit Inhaltsorientierung & Lehrstoffbezogenheit Klassenmanagement & Klassenführung

Neben den in dieser Systematisierung genannten Merkmalen betont Helmke (2004, Schrader & Helmke, 2008) zudem, dass die Wirksamkeit des Unterrichts gleichsam durch individuelle Bedingungsfaktoren der Schüler bestimmt wird. Diese umfassen Aspekte wie Motivation, kognitive Grundfähigkeiten, Lernstrategien, Intentionen sowie Volitionen.

6.3.3 Qualitätsfaktoren auf Ebene der außerunterrichtlichen Angebote

Während die Schul- sowie die Unterrichtsebene essentielle Elemente einer jeden Schulform darstellen, so handelt es sich bei der außerunterrichtlichen Angebotsebene um ei-

nen ganztagsschulspezifischen Faktor. Fundierte, das heißt empirisch abgesicherte Erkenntnisse zu deren Qualität und Wirksamkeit sind aufgrund der noch recht jungen Entwicklungsgeschichte ganztägiger Schulen bislang für Deutschland kaum vorhanden. Daher beziehen sich die hier angeführten Befunde und Erkenntnisse größtenteils auf die englischsprachige Literatur, die unter den Bezeichnungen „after school program (ASP)“, „extracurricular activitiy“ oder auch „out of school program (OSP)“ geführt werden (Eccles et al., 2003; Lauer et al., 2006; Miller, 2003). So vielfältig wie die Begriffe, so groß ist auch die Bandbreite von Durchführungsbedingungen und inhaltlicher Ausprägung. Allgemeinhin lassen sich unter solchen Bezeichnungen organisierte Programmangebote verstehen, die außerhalb des traditionellen Schultages innerhalb oder außerhalb des Schulgebäudes durch das Schulpersonal oder auch durch Vertreter/innen weiterer Berufsgruppen durchgeführt werden. Ähnlich wie in Deutschland erstrecken sich derartige Programme auf inhaltlicher Ebene von individuellen Lern- und Förderaktivitäten, über sportlich, musisch-künstlerische Angebote bis hin zu selbstgestalteten Entspannungsaktivitäten. Auffallend ist hierbei, dass neben den auch in Deutschland angeführten Gründen für den Ausbau ganztägiger Angebote die Tatsache, dass die Freizeit für einen hohen Anteil der amerikanischen Kinder und Jugendlichen unbeaufsichtigt erlebt wird, von hoher argumentativer Bedeutung ist. Hervorgehoben wird, dass unbeaufsichtigte Freizeit oftmals unstrukturiert und in unangemessener bzw. risikobezogener Form (Fernsehen, Computer) verbracht wird und gesundheitsriskante Verhaltensweisen wie den Konsum von Alkohol, Nikotin, Sexualverkehr, delinquentes und gewaltaffines Verhalten begünstigen kann (Apsler, 2009; Blank, 2005; Eccles et al., 2003; Riggs & Greenberg, 2004). Mit nachschulischen Aktivitäten verbindet sich folglich die Hoffnung, eine positive Entwicklung zu fördern und das Aufkommen von entwicklungsbezogenen Problemen bei Heranwachsenden zu verhindern.

Aufgrund der hohen Bedeutung, welche außerschulische Programmangebote im angloamerikanischen Raum einnehmen, wurden in den vergangenen Jahren vermehrt Untersuchungen zur Wirksamkeit entsprechender Maßnahmen durchgeführt. Trotz der nicht durchgängig eindeutigen Befundlage, lassen sich die Mehrzahl der Ergebnisse dahingehend deuten, dass die Teilnahme an außerschulischen Aktivitäten mit positiven Effekten auf schulische Parameter sowie auch auf die positive Entwicklung und psychischen Gesundheit von Kindern und Jugendlichen verbunden sind. Vandell et al. (2007) beobachten auf Basis ihrer Ergebnisse einer zweijährigen Längsschnittstudie, dass Schülerinnen und Schüler der Primar- und Sekundarstufe, die an einem oder mehreren ASP teilnahmen auch bessere Mathematiknoten aufwiesen als jene Kinder und Jugendliche, die ihre Freizeit unbeaufsichtigt verbrachten. Ferner ließen sich für die an ASP teilnehmenden Primarschüler Effekte für soziale Fähigkeiten und prosoziales Verhalten sowie ein reduziertes aggressives Verhalten nachweisen. Hingegen fand sich für am Programm teilnehmende Sekundarschüler ein deutlich reduzierter Drogen- und Alkoholkonsum. Auf Basis eines narrativen Reviews verfügbarer Wirksamkeitsbefunde gruppiert Miller (2003) die primären Effekte nachschulischer Programme entlang von drei Hauptdimensionen. Eine Reduzierung negativer Verhaltensweisen als eine Wirkdimension manifestiert sich u.a. durch eine Verminderung von Delinquenz, Substanzkonsum, Konfliktausmaß, Schulabbruch sowie Schulvandalismus. Die zweite Dimension umschreibt eine Verbesserung von schulbezogenen Einstellungen und Verhaltensweisen und umfasst bessere Arbeits- und Schuleinstellungen, Konfliktlösungsfähigkeiten, höhere Bildungsaspirationen sowie eine Verringerung von Schulabsentismus. Verbesserte schulische Leistungen finden sich schließlich in den Bereichen Hausaufgabenerledigung, Schulnoten, Leistungstests. Die Ergebnisse weiterer Untersuchungen und Reviews bestätigen die berichteten positiven Wirkungen auf die schulische Leistungsfä-

higkeit, auf delinquentes Verhalten, gesundheitsriskante Verhaltensweisen sowie psychosozialen Kompetenzen wie positive soziale Beziehungen und Unterstützung oder Selbstwertgefühl (Feldman & Matjasko, 2005; Gottfredson et al., 2004; Morrison et al., 2000; Lauer et al., 2006). Eine der bislang wenigen Untersuchungen, die sich ausschließlich auf die Analyse von personell-sozialen Wirkungen nachschulischer Programme konzentriert, stammt von Durlak und Weissberg (2007), welche auf Grundlage einer Metaanalyse die Ergebnisbefunde von 73 nachschulischen Programmen in ihre Analyse einbezogen haben. Die Ergebnisbefunde weisen darauf hin, dass bei den an solchen Programmangeboten teilnehmenden Jugendlichen deutliche Gewinne in den Bereichen Gefühle und Einstellungen sowie des gesundheitsbezogenen Verhaltens verzeichnet werden konnten. So führten die Programme zu einer Verbesserung des Selbstvertrauens, des Selbstwertes, der Schulbindung sowie positiver sozialer Verhaltensweisen. Darüber hinaus zeigt sich auch hier eine Reduzierung von Problemverhaltensweisen wie Aggressivität, Verhaltensprobleme sowie Drogenkonsum (ebd.). Entgegen dieser ähnlich lautenden Wirkungstendenzen kommen Eccles und Kollegen (2003) auf Basis der Ergebnisse zur „Michigan Study of Adolescent Life Transitions“ (MSALT) zu dem Ergebnis, dass sich die Effekte deutlich in Abhängigkeit der Art der Aktivität unterscheiden. Die Teilnahme an sportlichen Aktivitäten erwies sich zwar positiv für Schulnoten, jedoch zugleich negativ für den Konsum für Alkohol. Ähnlich war die Mitwirkung an so genannten Schulclubs mit einer Verbesserung des schulischen Erfolges verbunden, weniger jedoch mit einer Reduktion gesundheitsriskanter Verhaltensweisen. In diesem Zusammenhang betonen Feldman und Matjasko (2005), dass die positiven Wirkungen durch Drittvariablen wie die Peergruppe oder das Geschlecht beeinflusst oder gar erst ermöglicht werden. So ist vorstellbar, dass der über sportliche Aktivitäten geförderte Auf- und Ausbau sozialer Kontakte und einer Peergruppe einen negativen Einfluss auf das Konsumverhalten ausüben können.

Mit der Erkenntnis, dass nachschulische Programme in der Lage sind, eine positive Wirkung sowohl auf schulbezogene Variablen als auch auf Merkmale der psychisch gesunden Entwicklung auszuüben, ist ebenfalls von hoher Bedeutung, unter welchen Voraussetzungen diese Angebote auch zur Erreichung der intendierten Ziele führen. Von Interesse sind also Merkmale, anhand derer sich die Qualität eines außerunterrichtlichen Angebotes bestimmen lässt und welche folglich in der Angebotsentwicklung zu berücksichtigen sind. Auch hier hat die vorrangig angloamerikanische Literatur eine Vielzahl von Merkmalen zu Tage gefördert, welche an dieser Stelle nur in Ansätzen wiedergegeben werden können. Kennzeichnend für den Programmerfolg ist zunächst, dass die Angebote entlang der ***Bedürfnisse, Neigungen und Entwicklungslagen*** der potentiellen Teilnehmer entwickelt werden (Durlak et al., 2009; Fashola, 1998; Hall, 2002; Hammond & Reimer, 2006; Miller, 2003). Dies beinhaltet neben dem Einbezug von Kindern und Jugendlichen in die Planung entsprechender Angebote ebenfalls, dass diese eine deutliche Alters-, Geschlechts- und Kultursensibilität aufweisen sollten. Zudem gibt es Belege dafür, dass die ***Dauer und Intensität*** außerunterrichtlicher Programme auch deren Wirksamkeit beeinflusst (Hammond & Reimer, 2006; Lauer et al., 2006). Dabei scheint die in guter Absicht verfolgte Zielstellung „viel hilft viel“ nur begrenzt Gültigkeit zu haben. Nach Feldman und Matjasko (2005) zeigt sich für Schüler, die an 5 bis 19 Stunden in der Woche an außerunterrichtlichen Angeboten in und außerhalb der Schule teilnehmen gegenüber denjenigen, die für 1 bis 4 Stunden an entsprechenden Aktivitäten teilnehmen, eine geringere Wahrscheinlichkeit, riskante Verhaltensweisen auszuüben. Demgegenüber zeigt sich für Heranwachsende, die für 20 und mehr Stunden an außerunterrichtlichen Programmen teilnehmen, kein solcher Effekt. In der von Durlak und Weissberg (2007) durchgeführten Metaanalyse zur Wirksamkeit

von außerunterrichtlichen Angeboten auf soziale und personale Outcomes identifizieren die Autoren vier Merkmale, die bei den auf den Ausbau von Fähigkeiten orientierten außerunterrichtlichen Programmelementen mit positiven Wirkungen verbunden waren. Unter dem Akronym SAFE zeichnen sich effektive Programme demnach dadurch aus, dass sie (1) ***sequentiell*** sind (d.h. einzelne Aktivitäten logisch aufeinander aufbauen und einen schrittweisen Lernprozess ermöglichen), (2) ***aktiv*** sind (d.h. dynamische und aktive Methoden und Didaktiken wie Rollenspiele oder Diskussionen einsetzen), (3) ***fokussiert*** sind (d.h. der Kompetenzentwicklung ausreichend Zeit einräumen) und (4) ***explizit*** sind (d.h. klar und spezifisch hinsichtlich der zu erlernenden Fähigkeiten). In einer weiteren Systematisierung gruppieren Hammond und Reimer (2006) die aus den Forschungsbefunden herleitbaren Merkmale erfolgreicher außerschulischer Angebote in drei Kategorien. Unter dem Bereich ***Infrastrukturelemente*** finden sich bedingungsbezogene Elemente wie geschulte und qualifizierte Mitarbeiter, ein geringer Betreuungsschlüssel von Kindern und Erwachsenen, die Sicherstellung von körperlich-psychischer Sicherheit der Teilnehmer sowie das Verfolgen klarer Ziele. Hingegen umfassen ***partnerschaftliche Elemente*** Merkmale wie die Einbeziehung von Eltern in die Planung und Durchführung von Angeboten sowie eine enge Zusammenarbeit mit außerschulischen Partnern der Kommune. Die dritte Dimension der ***Programm- und Praxiselemente*** setzt sich zusammen aus Merkmalen wie den Aufbau unterstützender Beziehungen zwischen Teilnehmer und verantwortlichen Erwachsenen, die Gewährleistung von Beteiligung und Auswahlmöglichkeiten der Teilnehmer, eine angemessene und konsistente Programmstruktur sowie die Nutzung von alters- und entwicklungsangemessenen Materialien. Insgesamt handelt es sich bei diesen Merkmalen um Kernelemente, die sich in ähnlich strukturierter Form ebenfalls bei weiteren Autoren wiederfinden (Apsler, 2009; Brown et al., 2003; Durlak, 2009; Miller, 2003) und deren Berücksichtigung in der Planung und Umsetzung von hoher Bedeutung für die schulische sowie psychisch gesunde Entwicklung des Heranwachsenden ist. Eingrenzend bleibt zu erwähnen, dass sich die vorhandene Forschung vor allem auf die Zielgruppe der Kinder und Jugendliche beschränkt hat. Welche Wirkung die Qualität außerschulischer Angebote auf Lehrkräfte und weiteres pädagogisches sowie nicht-pädagogisches Personal hat, bleibt bislang weitgehend unklar.

6.4 Stand der Ganztagsschulentwicklung in Europa und Deutschland

Obgleich die ganztägig geführte Schule noch im 19. Jahrhundert die gängige Schulform in Deutschland darstellte (Holtappels, 2006), so hat sie bislang keine ausgereifte Tradition entwickeln können, dies vor allem deshalb, da sich die Vormittags- oder auch Halbtagsschule im 19. Jahrhundert durchsetzen konnte und auch aktuell noch die dominierende Schulform darstellt. Im Gegensatz zu Deutschland stellt die Ganztagsschule in vielen europäischen Ländern seit Jahrzehnten eine Selbstverständlichkeit dar, so dass es hierfür keine gesonderte Begrifflichkeit gibt, Schule sich also automatisch auf den Vor- und Nachmittag erstreckt. Tabelle vier gibt einen aktuellen Überblick über die Ganztagsschulsituation in Europa. Auf zwei Beispiele, die auch für den hier zur Diskussion stehenden Bereich der positiven und psychisch gesunden Entwicklung impulsgebend sind, soll in Kurzform eingegangen werden.

Die so genannte „*brede school*“ (BS) spiegelt eine niederländische (Ganztags-)Schulentwicklung wider und lässt sich wörtlich mit „breite Schule“ übersetzen. Sie ist das Resultat verschiedener Versuche mit dem verlängerten Schultag („verlengde schooldag“) und bezieht sich prinzipiell auf die Altersgruppe der 0- bis 18-Jährigen, wobei sich die BS faktisch auf die Altersgruppe der 2- bis 12-Jährigen konzentriert (du

Bois-Reymond, 2005). Konzeptionell orientiert sich die BS an der amerikanisch begründeten „Community school" Bewegung, womit Schule als Ort verstanden wird, in dem nicht nur kognitive Fähigkeiten, sondern ebenfalls die soziale, emotionale und kommunikative Entwicklung im Vordergrund steht. Zur Erreichung dieser Syntheseleistung steht die enge Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften und anderen pädagogisch-erzieherischen und nicht pädagogischem Personal und Berufsgruppen im Vordergrund, wobei die BS die Ressourcen ihrer lokalen Umgebung gezielt nutzen soll (ebd.). Besonders häufig wird die BS als Zusammenschluss von Kindergarten und Grundschule organisiert, wobei die Erzieherinnen und Lehrkräfte eng zusammenarbeiten und bei Bedarf (z.B. kognitiven, psychischen, familiären Problemen) weitere Professionen hinzuziehen. Eine spezifische Form der BS stellt die so genannte *„vensterschool"* (Fensterschule) dar, welche als lokale Gemeinschaftszentren neben Kindergarten und Grundschule ebenfalls Vereinslokale, soziale Dienste, Theatersaal, Räumlichkeiten für außerschulische Angebote sowie für Abendveranstaltungen der Einwohner, eine Bibliothek etc. in einem Ort integriert.

Tab. 4: Die Ganztagsschule in Europa (Länderauswahl) (Allemann-Ghionda, 2005, S.77 f)

	Vor- & Nachmittagsunterricht	**Anmerkungen**
Belgien	Ja	Betreuung ist außerhalb des Unterrichts vorhanden und wird von Eltern initiiert und finanziert
Dänemark	Ja	Unterricht schließt unregelmäßig, insbesondere in den ersten Schuljahren um die Mittagszeit. Eine Nachmittagsbetreuung der Kinder unter Beteiligung der Einrichtungen der Jugendhilfe findet statt.
Spanien	Ja	In den Sommermonaten wird oft nur Vormittagsunterricht erteilt. Eine durchgehende Betreuung ist teilweise gewährleistet.
Frankreich	Ja	Vorgeschriebener Unterrichtsumfang, der Mittwoch oder Donnerstag ist unterrichtsfrei und es gibt kaum außerunterrichtliche Schulaktivitäten.
Irland	Ja	Kein Mittagessen
Luxemburg	Ja	Unterricht erfolgt vormittags und an drei Nachmittagen. Eine Übermittagsbetreuung gibt es allenfalls im Sekundarbereich
Niederlande	Ja	Staatliche Rahmenvorgaben lassen seit den 1980er Jahren vielfältige Lösungen zu. Die traditionelle Ganztagsschule wurde fast überall in irgendeiner Form beibehalten.
Finnland	Ja	
Schweden	Ja	Eine durchgehende Betreuung der Kinder erfolgt auch nachmittags unter Beteiligung der Einrichtungen der Jugendhilfe.
Vereinigtes Königreich	Ja	Vor- und Nachmittagsunterricht sind gesetzlich vorgeschrieben mit Ausnahme von Schottland. Bei der zeitlichen und inhaltlichen Gestaltung haben die Schulen weitreichende Autonomie. Dadurch gibt es eine Fülle außerunterrichtlicher Schulaktivitäten.
Island	Ja	
Norwegen	Ja	Eine durchgehende Betreuung der Kinder erfolgt auch nachmittags unter Beteiligung der Einrichtungen der Jugendhilfe.
Italien	Teils	Das Grundschulgesetzt von 1990 ermöglicht Ganz- oder Halbtagsschulen mit vielfältigen Varianten. Ganztagsschule sind „offene Ganztagsschulen". Die Teilnahme an außerunterrichtlichen Angeboten (nachmittags) steht den Kindern frei. Reformbestrebungen gegen die Ganztagsschule sind im Gange.
Portugal	Teils	Halb- und Ganztagsschulen sind nebeneinander vorhanden. Wegen Raumnot kann der Unterricht oftmals allerdings nicht vor- und nachmittags, sondern nur im Wechsel der Schulklassen schichtweise erteilt werden.
Griechenland	Nein	Halbtagsschule im Schichtwechsel
Österreich	Nein	
Deutschland	Nein	Im Zusammenhang mit der Frauenerwerbstätigkeit gibt es zunehmend außerunterrichtliche Betreuungsangebote. Reformbestrebungen pro Ganztagsschule sind im Gange.

Als zweites Beispiel sei der „integrierte Schultag" in Finnland angeführt. Ausgehend von einer hohen Erwerbstätigkeitsquote von Eltern bei gleichzeitig stark rückläufigen Angeboten zur strukturierten und beaufsichtigten Freizeitgestaltung verbringen Kinder und Jugendliche in Finnland bereits im jungen Alter einen hohen Anteil ihres Tages unbeaufsichtigt. Ähnlich der im Kapitel 6.3.3 angeführten Argumentation betont Pulkkinen (2005) die hieraus erwachsenen negativen Konsequenzen für die Entwicklung und psychische Gesundheit des Heranwachsenden. Infolge des gestiegenen Bewusstseins zu dieser Problematik wurde im Jahr 2002 das so genannte MUKAVA Projekt initiiert,

welches sich über sieben Programmteile auf das Kind, die Schule als Lernumwelt und die Beziehungen zwischen Schulen, Eltern und Kommunen beziehen (ebd., Pulkkinen & Pirttimaa, 2005). Der integrierte Schultag als ein Unterprojekt bezieht sich auf die Entwicklung einer Lernkultur mit verschiedenen Lern-, Betreuungs- und Freizeitaktivitäten zusammen mit verschiedenen Professionen und verfolgt folgende Ziele: (1) Reduzierung der unbeaufsichtigten Zeit von Kindern und Jugendlichen, (2) die Förderung der sozioemotionalen Entwicklung der Kinder durch Schaffung einer festen Basis für Freizeitaktivitäten sowie (3) die Stärkung des sozialen Kapitals der Schule und Schüler, in der Schule als vernetztes Aktivitätszentrum gestaltet ist. Der integrierte Schultag wird derart organisiert, dass vor, während und nach dem Schultag verschiedene Angebote vorgehalten werden, die sich von beaufsichtigtem freien Spiel, Clubs und Neigungsgruppen erstrecken und in enger Zusammenarbeit mit kommunalen Partnern durchgeführt werden. Zudem wird der Kooperation mit den Eltern für die gemeinsame Gestaltung des Schullebens eine hohe Bedeutung beigemessen. Hierfür wurde mit der „Kivahko Software“ ein digitales System geschaffen, welches die Kommunikation zwischen Schulklasse und Familie stärkt (ebd.).

In Deutschland wurde der Ausbau von Ganztagsschulen insbesondere durch das vom Bundesministerium für Bildung und Forschung im Jahr 2003 initiierte Investitionsprogramm „Zukunft Bildung und Betreuung“ (IZBB) stark vorangetrieben. Gegenstand dieses Programms war vor allem die Finanzierung der mit dem Aufbau neuer bzw. Ausbau bestehender Ganztagsschulen verbundenen baulichen sowie ausstattungsbezogenen Maßnahmen. Zur Abbildung der Ganztagsschulentwicklung eignet sich die von der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland dokumentierten Statistik. Diese liegt aktuell für die Jahre 2003 bis 2007 vor, wobei die Daten für Einzelschulen als auch für Verwaltungseinheiten ausgegeben werden. Dabei werden Schulzentren, die mehrere Schularten umfassen (z.B. Grund- und Hauptschule), als eine Verwaltungseinheit ausgegeben. Für den Betrachtungszeitraum von 2003 bis 2007 lässt sich erkennen, dass die Anzahl der Verwaltungseinheiten, die ganztägig organisiert sind, im Bundesgebiet von 5.723 auf 11.124 im Jahr 2007 deutlich zugenommen hat. Im Vergleich mit allen Verwaltungseinheiten entspricht dies einem prozentualen Anteil von 44 Prozent. Mit Blick auf die einzelnen Bundesländer wird deutlich, dass der Ausbau von Ganztagsschulen höchst unterschiedlich verläuft. So findet sich der höchste Anteil an Verwaltungseinheiten mit Ganztagsbetrieb in Sachsen mit 90,7%, gefolgt von den Bundesländern Saarland (82,8%) sowie Berlin (79,9%). Hingegen sind in den Bundesländern Niedersachsen (17,2%), Baden-Württemberg (18,2%) sowie Bayern (21,9%) die geringsten Anteile ganztägiger Verwaltungseinheiten zu finden. Eingrenzend muss hierbei berücksichtigt werden, dass der Statistik die KMK Definition von Ganztagsschule zugrunde liegt, der zufolge die nachmittäglichen Angebote unter der Verantwortung der Schulleitung stehen und in enger Kooperation mit dieser durchgeführt werden (siehe Kap. 2). Die häufig vorzufindende Kombination aus Halbtagsschule mit anschließender Hortbetreuung findet in dieser Definition keine Berücksichtigung, da der Hort zumeist nicht in der Verantwortung der Schulleitung organisiert wird. Zudem werden ganztägige Schulformen, die sich als Mischform nicht der Typisierung von gebundener, teilgebundener oder offener Ganztagsschule zuordnen lassen, in dieser Statistik ebenfalls nicht berücksichtigt (Quellenberg, 2008). Differenziert nach Schulform (nicht dargestellt) ergibt sich auf der Ebene der Einzelschulen, dass über 80 Prozent der integrierten Gesamtschulen ganztägig organisiert sind. Demgegenüber gilt dies für 35% der Grundschulen sowie 34 Prozent der Hauptschulen. Der geringste Anteil der in Ganztags betriebenen Schulen findet sich für die Realschule (23%) sowie das Gymnasium (31%). Wird schließlich nach Ganztagsschulform differenziert, so wird offen-

sichtlich, dass die offene Ganztagsschule derzeit die prominenteste Form der ganztägigen Schulorganisation darstellt. Lediglich in den integrierten Gesamtschulen sowie in den Förderschulen überwiegt die gebunden Ganztagsschulform, in der alle Schülerinnen und Schüler also verbindlich am Ganztag teilnehmen (KMK, 2009).

Tab. 5: Entwicklung der Verwaltungseinheiten mit Ganztagsbetrieb in den Ländern von 2003 bis 2007 (KMK, 2009; eigene Berechnung)

Bundesland	**Anzahl der VE**			**Anteil an allen VE (%)**		**Differenz**
	2003	**2005**	**2007**	**2003**	**2007**	
Baden-Württemberg	461	562	753	11,2	18,2	7,0
Bayern	548	747	882	13,6	21,9	8,3
Berlin	291	550	626	35,4	79,9	44,5
Brandenburg	144	258	364	14,5	44,1	29,6
Bremen	25	34	47	13,7	25,4	11,7
Hamburg	44	145	163	10,6	41,3	30,7
Hessen	225	336	470	12,0	25,3	13,3
Mecklenburg-Vorpommern	127	225	222	17,8	37,2	19,4
Niedersachsen	302	450	534	8,8	17,2	8,4
Nordrhein-Westfalen	864	1.938	3.649	13,6	58,4	44,8
Rheinland-Pfalz	275	411	526	16,8	31,2	14,4
Saarland	134	208	256	32,4	82,8	50,4
Sachsen	1.337	1.153	1.359	76,8	90,7	13,9
Sachsen-Anhalt	168	223	209	13,8	22,0	8,2
Schleswig-Holstein	45	327	367	4,0	34,0	30
Thüringen	733	659	697	73,5	75,6	2,1
Insgesamt	5.723	8.226	11.124	23,0	44,1	21,1

Um ein etwas differenzierteres Bild der Ganztagsschulentwicklung und seiner Wirkungen zu zeichnen, wird im Weiteren auf die Befunde der „Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen“ (StEG) zurückgegriffen. Angelegt als repräsentative Längsschnittstudie untersucht StEG über drei Messzeitpunkte die Veränderungsprozesse in den Schulen und in der Persönlichkeitsentwicklung der Schülerinnen und Schüler, die in den Schulen an Angeboten des Ganztages teilnehmen. Wir wollen uns dabei auf die Fragen konzentrieren, wer an den Ganztagsangeboten teilnimmt bzw. solche nutzt, wie ganztägige Schulen und deren Angebote organisiert sind sowie welche Zufriedenheit mit der Ganztagsschule besteht.

Einhergehend mit der Frage, wer an den Ganztagsangeboten teilnimmt, ist ebenfalls das Interesse geknüpft, zu erfahren, wer von der Ganztagsschule letztlich profitiert. Hinsichtlich der Schulform zeigt sich zunächst, dass Schülerinnen und Schüler der IGS (82%) sowie der Hauptschule (67%) am häufigsten am Ganztagsbetrieb teilnehmen, wohingegen lediglich 38 Prozent der Realschülerinnen und –schüler ein Ganztagsangebot nutzen (Züchner et al., 2008). Wird die Familienform in die Betrachtung einbezogen, so lässt sich für die Sekundarstufe I und mit noch höherer Deutlichkeit für die Primarstufe feststellen, dass Kinder und Jugendliche von Alleinerziehenden sowie aus gemischten Familien (d.h. einem Elternteil und einem neuen Partner dieses Elternteils) häufiger Ganztagsangebote nutzen. Unter Berücksichtigung des Migrationshintergrundes zeigen die Befunde ferner, dass der Anteil der Ganztagsschulkinder im Primarbereich für die Gruppe der mit einem im Ausland geborenen Elternteil mit 46,8% am größten ist und 12 Prozent über dem Anteil derjenigen aus zweiter Generation (beide Elternteile im Ausland geboren) liegt. Schülerinnen und Schüler ohne Migrationshintergrund sowie zugewanderte Kinder nehmen zu etwa gleichen Anteilen entsprechende Angeboten der Grundschule teil. Für die Sekundarstufe I wird hingegen deutlich, dass Jugendliche mit Migrationshintergund (vor allem aus 2. Generation: 66%) häufiger als jene ohne ent-

sprechenden Hintergrund (60%) an Ganztagsangeboten teilnehmen (ebd.). Ein weiterer Blick auf den sozioökonomischen Status offenbart ein differenziertes Bild. Hier ist der Anteil von Ganztagsschulkindern im Primarbereich bei Kindern aus Familien mit niedrigstem sozioökonomischen Status am niedrigsten und mit niedrigem sozioökonomischen Status (2. Quartil von 4) am höchsten, während der Anteil von Ganztagsschülerinnen und -schülern in der Sekundarstufe I in den niedrigen sozioökonomischen Schichten mit 63% am höchsten ausfällt. Bei abschließender Betrachtung des elterlichen Erwerbsstatus kann ebenfalls ein deutlicher Zusammenhang mit der Teilnahme an Ganztagsangeboten festgehalten werden. Erwartungsgemäß nehmen Kinder und Jugendliche, deren beide Elternteile voll erwerbstätig sind oder deren alleinerziehende Mutter vollzeittätig ist, häufiger an Ganztagsangeboten teil (ebd.).

Die Frage der Organisation des Ganztagsbetriebes ist äußerst facettenreicht und umfasst u.a. Aspekte der zugrunde liegenden Konzeption, der zeitlichen Gestaltung, der Koordination, der Kooperation sowie auch der Angebotsgestaltung. Hinsichtlich der Ganztagsschulkonzeption wurden Schulleitungen im Rahmen von StEG sowohl nach Motiven der Ganztagsschulgründung sowie nach den im Schulkonzept festgeschrieben Zielen befragt. Den Ergebnissen zufolge stehen pädagogische Motive wie eine Verbesserung der Bildungschancen und der individuellen Förderung an erster Stelle der Beweggründe (Holtappels, 2008a). Mit Bezug auf den in den Schulkonzepten verankerten Zielvorstellungen überwiegen Aspekte der Schülerbetreuung sowie auch Aspekte aus dem Bereich Gemeinschaft, soziales Lernen und Persönlichkeitsentwicklung. Erfreulich ist hierbei, dass etwa 80% der befragten Schulleitungen angeben, Aspekte des Wohlbefindens der Schüler im Schulkonzept berücksichtigt zu haben. Inwiefern diese Zielvorstellung jedoch im Ganztagsschulalltag verfolgt wird und wie diese im Detail aussieht, bleibt jedoch ungewiss. Weiterhin geben etwa 45% an, ein Gesundheitsbewusstsein fördern sowie sich den psychosozialen Problemen ihrer Schülerschaft zuwenden zu wollen. Hingegen nehmen Zielaspekte der erweiterten Lernkultur (z.B. Lehrerkooperation, Schülerbeteiligung etc.) im Durchschnitt die geringste Bedeutsamkeit ein (ebd.). Die Zeitgestaltung als weiteres zentrales Element der Ganztagsschulorganisation wurde innerhalb von StEG anhand verschiedener Einzelaspekte erfragt. Ein Konzept zur Rhythmisierung des Ganztages liegt demnach für etwa die Hälfte aller Ganztagsschulen vor, wobei offen organisierte Schulen deutlich seltener über ein entsprechendes Konzept verfügen (Diekmann et al., 2008). Kaum vorhanden sind hingegen Konzepte eines offenen Schulbegins oder Schulschluss. Ebenso gibt es lediglich in der Hälfte aller Ganztagsschulen feste Zeiten für klassen- oder jahrgangsübergreifendes Arbeiten. Deutliche Entwicklungsschritte sind hingegen in der Festlegung fester Frühstücks- und Mittagspausen festzustellen, die in über 90 Prozent der Ganztagsschulen als eigene Zeitblöcke verankert sind (ebd.). Die Ergebnisbefunde zu der Frage, wer die Ganztagsschule koordiniert und steuert, zeigen, dass die Schulleitung in über 80% der Ganztagsschulen eine entscheidende Rolle einnimmt. Seltener fällt dies hingegen in den Aufgabenbereich weiterer Gremien wie einer bestehenden Steuergruppe (26%) oder einem speziell eingerichteten Ganztagsgremium (22%). Über die verschiedenen Schulformen ergeben sich dabei eher geringe Unterschiede, wohl aber im Hinblick auf Schulgröße. So nimmt in Ganztagsschulen mit mehr als 700 Schülerinnen und Schülern die Bedeutung der Schulleitung zugunsten derer der pädagogischen bzw. Fachbereichsleitungen (54%) sowie des speziellen Ganztagsgremiums (32%) deutlich in ihrer koordinierenden Funktion ab. Des Weiteren ist die Struktur ganztagsschulischer Angebote von hoher Bedeutung. Differenziert nach der Organisationsform ist augenfällig, dass gebundene Ganztagsschulen mehr obligatorische Angebote bereithalten, dies insbesondere für fachbezogene Lernangebote, Fördergruppen sowie Freizeitangebote (ebd.). Die Analyse einzelner Angebotselemente zeigt, dass sowohl in der Grund- als auch Sekundarstufe I Angebote der Haus-

aufgabenbetreuung (96%), sportliche (90%) und musisch-künstlerische Aktivitäten (91%) sowie Projekttage/ -wochen (94%) vorhanden sind (Holtappels, 2008b). Interessanterweise sind Angebote zum sozialen Lernen sowie Gemeinschaftsaufgaben/ Schülermitbestimmung mit etwa 30 Prozent in der Grundschule deutlich seltener vertreten als in der Sekundarstufe I (73% bzw. 57%). Noch deutlich zeigt sich diese Diskrepanz für Angebote des interkulturellen Lernens, welche lediglich bei 10 Prozent der Grundschulen und bei 54 Prozent der Sekundarschulen verfügbar sind (ebd.). Mit der Kooperation sei abschließend ein weiteres essentielles Organisationselement von Ganztagsschulen angeführt, welche ebenfalls im Rahmen von StEG eingehend untersucht wurde. Die Ergebnisse weisen darauf hin, dass ganztägig organisierte Schulen am häufigsten (64%) mit freien Anbietern zusammenarbeiten, wobei innerhalb diese Gruppe Sportvereine das Feld dominieren (Arnoldt, 2008a). Ein weiteres Fünftel entfällt auf öffentliche Anbieter und hierbei vor allem örtliche Träger wie das Jugendamt, die Polizei oder die Bibliothek. Mit 15% am seltensten genannt werden gewerbliche Anbieter, die sich vor allem auf Musik- und Kunstschulen sowie sonstige Dienstleister verteilen. Die von den Kooperationspartnern im Grundschulbereich am häufigsten angebotenen Aktivitäten liegen mit absteigendem Anteil im Bereich Sport, Hausaufgabenbetreuung, Handwerk/ Hauswirtschaft, Mittagessenbetreuung sowie Freizeitbeaufsichtigung. Hingegen führen die Partner im Sekundarschulbereich gehäuft Angebote in den Bereichen Sport, Projekte, Technik/ neue Medien sowie Hausaufgabenbetreuung durch (ebd.). Das von den Kooperationspartnern eingesetzte Personal umfasst dabei zu einem hohen Anteil nichtakademisches Personal wie Erzieherinnen oder Übungsleiter im Sport. Hingegen machen Pädagogen und Psychologen einen Anteil von etwa 17 Prozent aus (ebd.).

Die abschließende Frage der Zufriedenheit mit der Ganztagsschule kann zunächst nur einschränkend behandelt werden, da bislang lediglich die Basisdaten aus der StEG Ausgangserhebung zur Verfügung stehen. Von Interesse sind hier einerseits die Zufriedenheit mit der Kooperationsbeziehung sowie auch die allgemeine Zufriedenheit mit der Ganztagsschulentwicklung der Schüler wie auch Lehrkräfte. Grundlegend wird die Zusammenarbeit mit der Schule von den außerschulischen Partnern als gut beurteilt. Differenziert nach Einzelaspekten zeigen sich jedoch Defizite in den Bereichen der Mitbestimmung sowie der finanziellen Ausstattung (Arnoldt, 2008b). Aus einer vertiefenden Analyse der StEG Daten wird zudem deutlich, dass Träger der Jugendhilfe im Vergleich zu den freien und gewerblichen Anbietern eine geringere Zufriedenheit aufweisen (AGJ, 2008). Die von den Schulleitern eingeschätzte Zufriedenheit mit den außerschulischen Kooperationspartnern wird in einer Breite von gut bis ausreichend bewertet, wobei die Kooperation mit Jugendverbänden und Organisationen der Familienbildung als am kritischsten eingeschätzt wird (ebd.). Ebenfalls erfasst wurde die Schulzufriedenheit der Schülerinnen und Schüler sowie die der Eltern, Lehrkräfte und die des weiteren pädagogischen Personals. Über 75% der Grundschulkinder sowie 70% der Sekundarschülerinnen und Schüler geben an, oft oder fast immer zufrieden mit ihrer Schule zu sein, wobei kein bedeutsamer Unterschied zwischen den am Ganztagsangebot teilnehmenden und nicht teilnehmenden Schülerinnen und Schülern besteht (Rollett, 2008). Interessanterweise zeigt sich, dass die Schulzufriedenheit bei den am Ganztagsangeboten teilnehmenden Grundschulkindern zu einem geringeren Anteil durch die Wahrnehmung des Lehrerverhaltens erklärt werden kann. Anzunehmen ist, dass die zusätzlichen Schulerfahrungen des Ganztages ebenso bestimmend für die Schulzufriedenheit sind (ebd.). Während also für die Schulzufriedenheit ein positives Bild besteht, so ernüchternd fällt die Zufriedenheit mit den Ganztagsangeboten aus. Lediglich die Hälfte aller Ganztagsschülerinnen und –schüler der Sekundarstufe I äußert sich als zufrieden, wobei sich über 60 Prozent mehr Angebote wünschen, die Spaß machen und etwa 50 Prozent angeben, lieber mehr freie Zeit zur Verfügung zu haben. Wird die Zufriedenheit der Eltern mit

dem Ganztagsbetrieb näher betrachtet, so äußern sich diese im Mittel als eher zufrieden. Weniger positiv beurteilt werden insbesondere die Aspekte „gezielte Hilfen für Hausaufgaben“ (41%), Kontaktmöglichkeiten zu den Betreuungspersonen (39%) sowie Mittagessen (37%) (ebd.). Die höchste Zufriedenheit zeigt sich hingegen für die Organisationsform des Ganztagsbetriebes oder auch für die Arbeitsgemeinschaften und Projekte. Zudem berichten zufriedene Eltern auch häufiger über positive Veränderungen im Familienleben, z.B. in den Bereichen Unterstützung bei erzieherischen Problemen oder Verbesserung der Beziehungen zwischen Ganztagsschulkind und Eltern und/ oder Geschwister. Auf Seiten des pädagogischen Personals äußern sich Lehrkräfte mit 66 Prozent seltener zufrieden als Schulleitungen (90%). Zufriedene Lehrkräfte berichten unter anderem einen besseren kollegialen Zusammenhalt, eine bessere Zusammenarbeit mit dem weiteren pädagogischen Personal, eine bessere Schüler-Lehrer Beziehung, eine stärkere Eingebundenheit in die Ganztagsorganisation, ein geringeres Belastungsausmaß sowie eine tendenziell höhere schulische Selbstwirksamkeit (ebd.). Auch das am Ganztagsbetrieb tätige weitere pädagogische Personal äußert sich im Durchschnitt als zufrieden. Dabei zeigt sich auch hier, dass die Zufriedenheit des weiteren pädagogischen Personals mit einer guten Schulkooperation, einer höheren beruflichen Selbstwirksamkeit sowie einer positiven Wahrnehmung des Schülerverhaltens zusammenhängt (ebd.).

7. Zusammenführung und Zwischenfazit

Werden die bisherigen Ausführungen in Kurzform zusammengefasst, so lässt sich festhalten, dass die psychische Gesundheit von Kindern und Jugendlichen, wie auch von Lehrkräften im schulischen Kontext von hoher Bedeutung ist. Obgleich sich ein Großteil der Heranwachsenden im schulpflichtigen Alter weitestgehender Gesundheit erfreut, so ist zugleich der Anteil derjenigen mit psychosozialen Belastungen und subklinischen sowie klinischen Auffälligkeiten nicht unbeträchtlich. Selbiges Bild lässt sich für Lehrkräfte zeichnen, die im Vergleich mit anderen Berufsgruppen einen zum Teil ungünstigeren psychischen Gesundheitszustand aufweisen. Schule und psychische Gesundheit, so konnten die Ausführungen verdeutlichen, stehen in einem deutlichen Zusammenhang, wobei unterschiedliche Wirkungsrichtungen anzunehmen sind. Während die derzeitige Praxis durch eine Institutionsperspektive gekennzeichnet ist, in der der Fokus vor allem auf die vom Individuum zu erbringenden Anpassungsleistungen liegt, wurde an dieser Stelle das Individuum und seine Entwicklung in den Mittelpunkt der Betrachtung gestellt. Im Vordergrund dieser Perspektive steht die Frage, wie Schule beschaffen sein muss, damit die Leistungsfähigkeit, Entwicklung und psychische Gesundheit von Heranwachsenden sichergestellt und gefördert werden kann. Diese Sichtweise berücksichtigt die spezifischen Entwicklungsbedingungen und -voraussetzungen, die sich für schulpflichtige Kinder bis zum 12. Lebensjahr mit den Themen „Aneignen und Gestalten“, „Beziehungen eingehen“ und „sich bewähren“ und bei Jugendlichen bis zum 18. Lebensjahr mit den Themen „Körper spüren“, „Grenzen suchen“ sowie „Identität finden“ verdichten lassen. Eine Schule, die die Entwicklungsbedingungen der ihr anvertrauten Heranwachsenden berücksichtigt und sie in ihrer positiven Entwicklung fördert, zeichnet sich gemäß der Modellvorstellungen der positiven Jugendentwicklung durch ein Set an so genannten „externalen developmental assets“ (d.h. Kontextressourcen) aus, die im Zusammenwirken mit den „internalen developmental assets“ (d.h. individuellen Ressourcen) eine positive Einflussnahme auf die Entwicklung und psychische Gesundheit ermöglichen. Werden die Kontextressourcen mit den in Kapitel sechs erarbeiteten Merkmalen guter Schulen, guten Unterrichts und wirksamer außerunterrichtli-

cher Angebote verglichen, so finden sich durchaus verschiedene Überschneidungen, die die Schlussfolgerung nahelegen, dass der gezielte Ausbau und die Förderung von Entwicklungskontexten in der Schule einen positiven Einfluss auf die psychische Gesundheit hat und ebenfalls einen Beitrag zur Stärkung der schulischen Leistungsfähigkeit zu leisten vermag. Wie mit Hilfe des Stage-Environment-Fit Modells jedoch gezeigt werden konnte, nimmt die Diskrepanz zwischen Entwicklungsbedürfnissen einerseits und dem Ausmaß, in dem Schulen diesen entsprechen, mit zunehmendem Alter der Schülerinnen und Schüler zu, wodurch das für die psychische Gesundheit und schulische Leistungsfähigkeit notwendige Gleichgewicht zwischen Entwicklungsbedürfnissen und Schulrealitäten aus den Fugen gerät. Die Folgen dieser Dysbalance äußern sich in Form von reduzierter Schulmotivation, Schulleistung sowie einem höheren Ausmaß psychischer Belastungen. Selbstverständlich muss bei all den Ausführungen berücksichtigt werden, dass die psychische Gesundheit sowie auch die Schulleistung durch eine Reihe weiterer, hier lediglich am Rande betrachteter Variablen beeinflusst werden. Diese beziehen sich vor allem auf das sozial-gesellschaftliche Umfeld und umfassen neben den familiären Einflüssen auch weitere soziale Bezugsgruppen wie Freunde, Nachbarschaft oder die kommunale Infrastruktur sowie politische Regelvorgaben. Es auch zu beachten, dass es sich immer auch nur um Trendaussagen handelt, die sich im Einzelfall vollkommen davon unterscheiden können.

Als ein erstes Zwischenfazit kann das in Abbildung fünf dargestellte Schaubild der psychisch gesunden Entwicklung angeführt werden, welches in Anlehnung an die Modellstruktur von Warwas (2009) entwickelt wurde. Eine positive und psychisch gesunde Entwicklung von Kindern und Jugendlichen wird demnach durch eine Triade individueller, schulischer sowie sozial-gesellschaftlicher Variablen determiniert. Auf der Ebene des Individuums finden sich verschiedene intraindividuelle Bedingungsfaktoren wie die Persönlichkeit, das Geschlecht, aber auch personale Ressourcen (z.B. Optimismus, Selbstwirksamkeit) sowie biografische Erfahrungen, die der Heranwachsende im Laufe seines noch jungen Lebens macht. Hinzu treten Werte und Überzeugungen, die in Interaktion mit dem sozial-gesellschaftlichen Umfeld ausgehandelt und entwickelt werden. Die Art und Weise, wie mit den an das Individuum herangetragenen alltäglichen Anforderungen und Aufgaben umgegangen wird, ist einerseits abhängig von den genannten Bedingungsfaktoren und andererseits von den sich daraus ergebenden Intentionen und Bedürfnissen sowie den kognitiven Bewertungen dieser Anforderungen. Die sozial-gesellschaftliche Ebene umfasst hingegen neben Variablen der sozial unmittelbar umgebenden Umwelt wie die Familie, die Peergruppe sowie damit einhergehende Aspekte wie die sozioökonomische Lage ebenfalls übergreifende gesellschaftliche Größen. Zu letzteren zählen politisch-rechtliche Vorgaben, Werte, Normen und daraus ableitbare Entwicklungsaufgaben, aber auch die Infrastruktur entwicklungsunterstützender Institutionen. Die Ganztagsschule als dritte eher institutionelle Ebene stellt ausgehend von den gesellschaftlichen Normen, Erwartungen sowie rechtlichen Vorgaben ebenfalls Leistungsanforderungen und Erwartungen, die vom Heranwachsenden zu erbringen sind. Darüber hinaus wird die Ganztagsschule von verschiedenen Struktur- und Prozessmerkmalen bestimmt, deren Qualität ebenfalls einen Einfluss auf die positive und psychisch gesunde Entwicklung nimmt. Zudem finden sich hier die acht Kontextressourcen, wie sie sich aus den Modellvorstellungen der positiven Jugendentwicklung ableiten lassen und deren Vorliegen ebenfalls eine positive Einflussnahme auf die Entwicklung verspricht. Der Wirkungspfad der im Zentrum der Abbildung stehenden abhängigen Variable vollzieht sich entsprechend der Modellvorstellungen der positiven Jugendentwicklung über das Auslösen eines „Thriving“ Prozesses zu unmittelbaren Effekten in Form der 5 C´s sowie darüber zu positiven Entwicklungsergebnissen in Form von psy-

chischer Gesundheit, Wohlbefinden und schulischem Erfolg. Wie im Schaubild anhand von Pfeilen verdeutlicht, haben die einzelnen Ebenen einen direkten Einfluss auf die positive Entwicklung und wirken darüber hinaus zugleich auf die anderen Ebenen ein. So wirkt die sozial-gesellschaftliche Ebene über politisch-rechtliche Vorgaben auf die konkrete Ausgestaltung der Ganztagsschule, wie auch gesellschaftliche Normen sowie Entwicklungsaufgaben und –anforderungen das Individuum beeinflussen. Natürlich hat auch das Individuum als aktives Subjekt und Gestalter seiner Umwelt einen Einfluss auf den sozialen Kontext (Familie, Freunde) wie auch auf die Schule (z.B. Unterricht). Die Pfeile von und zur abhängigen Variable der positiven Entwicklung verdeutlichen, dass es sich hier nicht um eine unidirektionale, sondern vielmehr um eine Wechselwirkung handelt. Diese leitet sich aus den in Kapitel vier und fünf dargestellten empirischen Befunden ab, demzufolge Schule die psychische Gesundheit beeinflusst und vice versa. Übertragen auf die sozial-gesellschaftliche sowie individuelle Ebene ist ebenfalls anzunehmen, dass sich der Einfluss wechselseitig darstellt, womit negative Entwicklungsergebnisse (z.B. psychische Belastungen, Schulversagen) ebenfalls einen negativen Rückkopplungseffekt auf z.B. Freundschaften, familiäre Harmonie oder auch die verfügbaren personalen Ressourcen haben können.

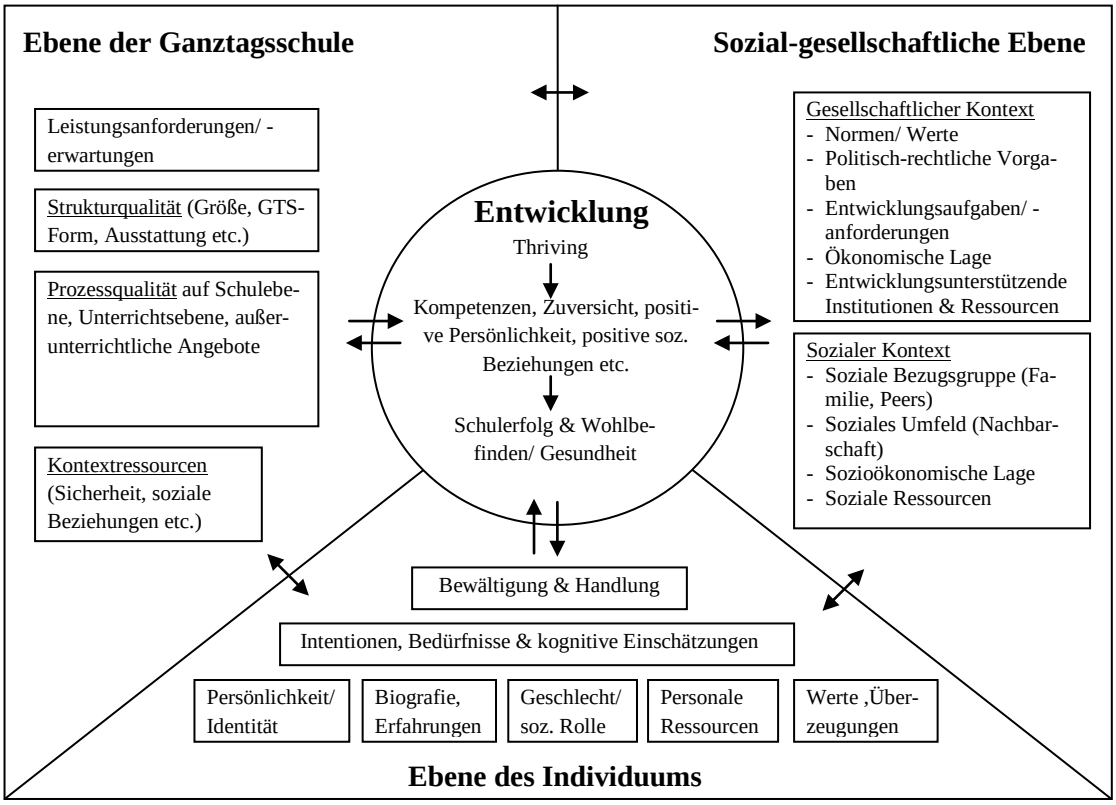


Abb. 5: Determinanten der positiven Entwicklung und deren Wechselwirkung im Kindes- und Jugendalter (in Anlehnung an Warwas, 2009)

Wenden wir uns der Ebene der Ganztagsschule zu, so ist die in Kapitel sechs aufgeworfene Frage zu beantworten, ob die ganztägig geführte Schule im Vergleich zur bislang dominierenden Halbtagsschule ein erweiterter Rahmen für die psychische Gesundheits- und Entwicklungsförderung darstellt. Ausgehend von den Ausführungen im Kapitel sechs lässt sich dieser Hypothese u.E. eindeutig zustimmen, womit Ganztagsschulen ein grundlegendes Potential zugesprochen werden kann. So erweisen sich die Begründungslinien, die im Zuge des Ausbaus von Ganztagsschulen angeführt werden, an verschiede-

nen Stellen kompatibel mit jenen Vorstellungen eines gesunden Aufwachsens. Die Ausweitung eines an fachlichen Leistungen orientierten Bildungsverständnisses um überfachliche Fertigkeiten wie sozial-personale Kompetenzen ist sicherlich auch für ein psychisch gesundes Aufwachsen höchst dienlich. Ebenso soll Ganztagsschule im Zuge der Verminderung sozialer Kontakt- und Interaktionsmöglichkeiten als stabiler sozialer Anker fungieren, der es den Heranwachsenden erlaubt, sinnstiftende und somit entwicklungsfördernde Beziehungen zu Gleichaltrigen und Erwachsenen einzugehen. Weiterhin werden durch die Erweiterung des Bildungs-, Betreuungs- sowie Freizeitangebotes eine Reduzierung bestehender Bildungsdisparitäten angestrebt, deren Erfolg, wie die empirischen Befunde der StEG Studie zeigen, durchaus gegeben ist, ohne gleichsam eine soziale Selektivität mit sich zu führen. Die verbessere Erreichbarkeit sozial benachteiligter Schülerinnen und Schüler ist auch unter der Perspektive eines gesunden Aufwachsens von hoher Bedeutung, denn wie zahlreiche gesundheitswissenschaftliche Untersuchungen nahe legen, ist der gesundheitliche Zustand von Kindern und Jugendlichen aus sozial benachteiligten Familien vergleichsweise schlechter als der ihrer sozial besser gestellten Alterskollegen (Dragano et al., 2009). Allzu häufig steht die Praxis der Prävention und Gesundheitsförderung dem Dilemma gegenüber, dass entsprechende Angebote diejenigen, die sie benötigen nur unzureichend erreichen. Mit der Ganztagsschule besteht somit die begründete Hoffnung, einen ganztägigen Zugang zu allen Kindern und Jugendlichen zu schaffen. Damit lassen sich verschiedene strukturelle Vorzüge anführen, mit Hilfe derer die auch für die gesundheitliche Entwicklung relevanten Ziele erreicht werden sollen und die sich von der Halbtagsschule abgrenzen lassen. Diese sind unter anderem in einem „Mehr“ an Zeit zu sehen, wobei zu beachten ist, dass eine quantitative Zunahme nicht per se mit einer höheren Qualität einhergeht. Weitere Vorzüge liegen in der Möglichkeit der flexiblen und den Entwicklungsbedürfnissen der Schülerinnen und Schüler angepassten Strukturierung des Schultages sowie auch in der Erweiterung des inhaltlichen Spektrums durch außerunterrichtliche Angebote. Letztere haben, wie zahlreiche Evaluationsergebnisse belegen, einen positiven Einfluss auf die psychische Gesundheit von Kindern und Jugendlichen, wenn sie an Qualitätsmerkmalen orientiert sind. Schließlich ist auch der zunehmende Bedarf an Kooperation sowie die Öffnung von Schule zur Lebenswelt gegenüber der Halbtagsschule ein struktureller Vorteil, denn wie in Abbildung fünf verdeutlicht, hat die sozial-gesellschaftliche Ebene einen hohen Einfluss auf die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen.

Werden die Ausführungen zur Qualität von (Ganztags-)Schule unter Berücksichtigung der Erkenntnisse der positiven Jugendentwicklung zusammengefasst, so ergibt sich das in Abbildung sechs dargestellte theoretische Qualitätsschema einer guten gesunden Ganztagsschule. In Anlehnung an das CIPO-Modell wird dabei eine Differenzierung in eine Bedingungs-, Prozess- sowie Ergebnisdimension vorgenommen. Auf der Bedingungsebene sind einerseits strukturelle Variablen (A1, z.B. Schulgröße, Lage der Schule, Archietektur) verortet, auf die die jeweilige Schule nur eingeschränkt Einfluss nehmen kann (z.B. Ausstattung) sowie andererseits der Umgebungskontext (A2) wie das sozial-regionale Umfeld oder auch die außerschulischen Partner, deren inhaltliche Breite und Verfügbarkeit. Im Gegensatz zur Bedingungsdimension liegt die konkrete Ausgestaltung einzelner Elemente der Prozessdimension im Verantwortungsbereich jeder Schule. Neben der für Halb- und Ganztagsschule gleichermaßen relevanten Schul- sowie Unterrichtsebene, tritt an ganztägig geführten Schulen unabhängig ihrer Organisationsform die Ebene der außerunterrichtlichen Angebote. Auf Grundlage der in Kapitel sechs berichteten Wirksamkeitsbefunde lassen sich jeder dieser Ebenen eine Reihe von Merkmalen zuordnen, deren Vorliegen mit einer höheren Wirksamkeit auf schulische und gesundheitliche Indikatoren einhergeht.

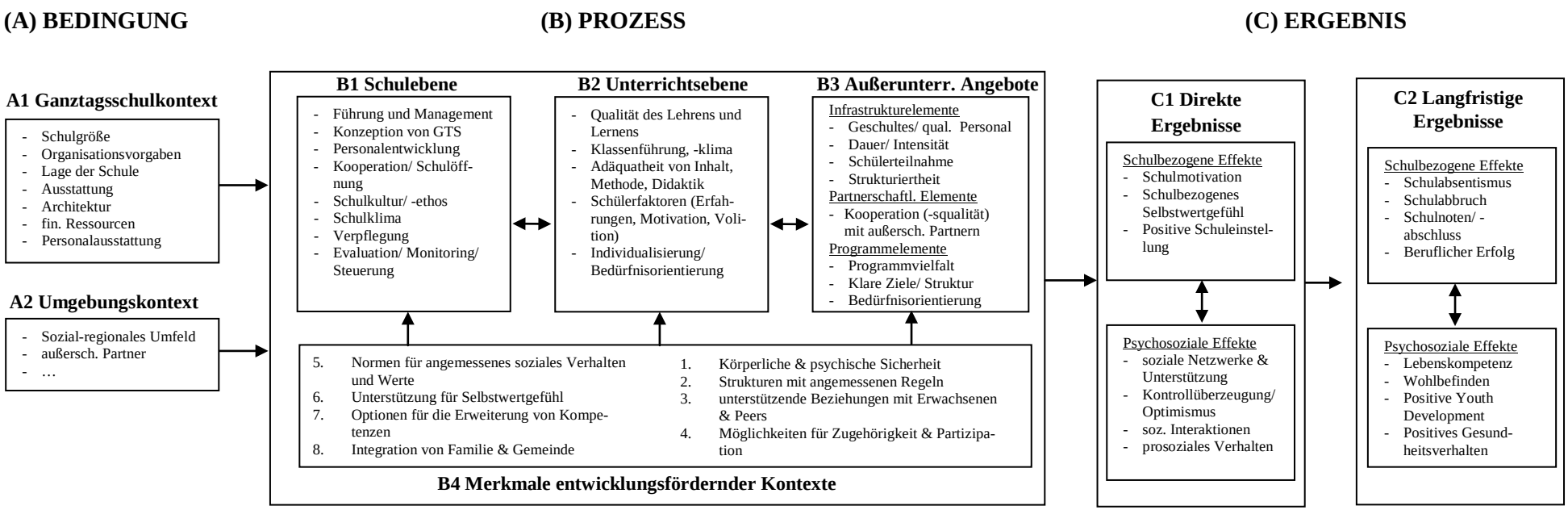


Abb. 6: Qualitätsschema guter gesunder Ganztagsschulen

Auf der Schulebene (B1) sind dies u.a. ein professionelles und pädagogisch verantwortliches Führungsverhalten, ein lern- und beziehungsförderliches Schulleben, eine Schulkultur, welche sich durch gemeinsam getragene Zielvorstellungen, Visionen, Werte sowie transparente Regeln auszeichnet oder auch eine partnerschaftliche und professionelle Zusammenarbeit mit Eltern und außerschulischen Partnern. Merkmale wirksamen Unterrichts (B2) umfassen ebenfalls Aspekte des Klimas und der Klassenführung, der Qualität des Lehrens und die Angemessenheit seiner Inhalte und damit einhergehend ebenfalls die Frage, ob der Unterricht an den Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler orientiert ist. Merkmale auf der Ebene außerunterrichtlicher Angebote (B3) lassen sich auf Grundlage der empirischen Befundlage drei Kategorien zuordnen. Infrastrukturelemente umfassen verschiedene Bedingungsmerkmale wie qualifiziertes und geschultes Personal oder auch eine dem Angebot angemessene Dauer und Intensität. Hingegen beziehen sich partnerschaftliche Elemente auf die Kooperation und deren Qualität mit außerschulischen Einrichtungen und Personen, während sich Programmelemente auf die mit den Angeboten verfolgten Ziele, Inhalte und deren Bedürfnisorientierung beziehen. Wie mit Hilfe der Pfeile gekennzeichnet, stehen die einzelnen Prozessebenen in einer dynamischen Wechselbeziehung. So kann die Qualität der Schulebene einen unterrichtsfördernden oder –hemmenden Einfluss auf die Unterrichtsebene ausüben, so wie auch umgekehrt die Qualität des Unterrichts einen Einfluss auf die Schulebene auszuüben im Stande ist. Übergreifend wird davon ausgegangen, dass die im Zusammenhang der Modellvorstellungen zur positiven Jugendentwicklung identifizierten acht Merkmale entwicklungsfördernder Kontexte (B4) (external developmental assets) für alle Prozessebenen von hoher Bedeutung sind. Soll eine positive Entwicklung durch die Ganztagsschule gefördert werden, gilt es diese Merkmale auf allen Ebenen (Schule, Unterricht, außerunterrichtliche Angebote) gleichermaßen zu verankern und umzusetzen. Das Ausmaß, in dem es der Ganztagsschule gelingt, die übergreifenden Kontextmerkmale als auch die Elemente der einzelnen Ebenen erfolgreich umzusetzen, bestimmt zusammen mit den Indikatoren der Bedingungsebene die direkten und langfristigen schulbezogenen und psychosozialen Ergebnisse. Direkte Outcomes auf Schulebene umfassen dabei Motivationsaspekte, schulbezogenes Selbstwertgefühl sowie positive Schuleinstellungen, wohingegen sich psychosoziale Outcomes auf interpersonaler Ebene (soziale Unterstützung und Interaktion, prosoziales Verhaltens) sowie auf intrapersonaler Ebene (Optimismus, Selbstwirksamkeit) widerspiegeln. Langfristige Wirkungen hingegen sind auf der Schulebene vor allem hinsichtlich der Indikatoren Schulabsentismus, Schulabbruch, Schulnoten sowie letztlich des beruflichen Erfolgs zu erwarten, demgegenüber psychosoziale langfristige Wirkungen in den Bereichen Lebenskompetenz, Wohlbefinden und Gesundheitsverhalten zu nennen sind. Auch hier sind Wechselwirkungen derart zu erwarten, dass schulbezogene Wirkungen ebenfalls die psychosozialen Effekte beeinflussen und umgekehrt.

Wurde zum Einen hervorgehoben, dass Ganztagsschulen ein höheres Potential in der Förderung der gesundheitlichen Entwicklung von Kindern und Jugendlichen zukommt und andererseits konkrete übergreifende und spezifische Merkmale benannt, die zu deren Realisierung beitragen, so stellt sich die Frage, entlang welcher konkreten Ansatzpunkte Schulen einen Entwicklungsprozess hin zu einer guten gesunden Ganztagsschule einleiten können. Gegenstand des folgenden Kapitels soll daher sein, die aus unserer Sicht wesentlichsten Ansatzpunkte aufzuzeigen und zu beschreiben.

8. Konsequenzen und Handlungsperspektiven der psychischen Gesundheitsförderung in der Ganztagsschule

Schulen, die auf dem Weg zu einer Ganztagsschule sind bzw. die sich auf den Weg machen, müssen - wollen sie den Transformationsprozess erfolgreich gestalten - eine Vielzahl von Veränderungs- und Reformprozessen anstoßen, umsetzen und nachhaltig verankern. Neben der Umgestaltung des Unterrichts tritt die Organisation weiterer pädagogisch geleiteter außerunterrichtlicher Gestaltungsfelder, die im Sinne der KMK Definition von Ganztagsschule nicht lediglich in loser Aneinanderreihung realisiert werden, sondern inhaltlich mit dem Unterricht verbunden sein sollen. Für den Lern-, Lebens- und Arbeitsort Schule ergibt sich daraus die Notwendigkeit der zeitlichen Neustrukturierung des Tagesablaufes nach Konzepten der inneren und äußeren Rhythmisierung. Hinzu treten bauliche Veränderungs- und Anpassungsbedarfe, u.a. zur Realisierung des täglichen Mittagessens, aber auch neue Formen der internen Zusammenarbeit sowie auch der Kooperation zwischen Lehrkräften und außerschulischen Partnern. Aus diesem bunten Strauß von Entwicklungsprozessen identifiziert Prüß (2009) für die Ganztagsschule auf der Strukturebene fünf Gestaltungsdimensionen ((1) Steuerung, (2) Raum, (3) Personal, (4) Mittel, (5) Zeit) sowie eine Inhaltsdimension, welche die Funktionsfähigkeit und somit den Erfolg des Ganztagsbetriebes determinieren. Ähnlich gehen Holtappels et al. (2009) vor. Sie unterscheiden acht Teil- und Subkonzepte, denen sich Schulen im Entwicklungsprozess einer Ganztagsschule widmen müssen. Diese umfassen die Aspekte „Raum“, „Zeitstruktur“, „Lehrkräfte- und Personaleinsatz“, „Kooperation“, „Partizipation“, „Lern- und Förderkonzept“, „Ernährungskonzept“ sowie „Bildungsverständnis“. Eine Zusammenführung der von der Ganztagsschule zu bearbeitenden Konzepte findet sich in der inneren Box der Abbildung 7.

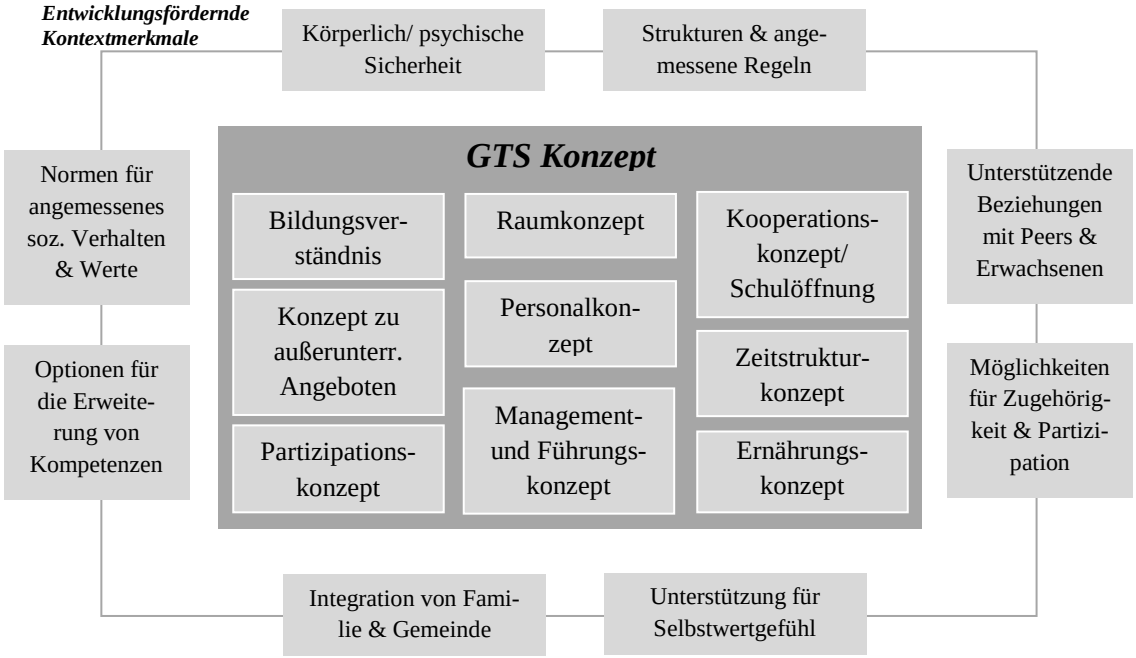


Abb. 7: Gestaltungselemente eines Ganztagskonzeptes unter Berücksichtigung der Merkmale entwicklungsfördernder Kontexte (Eccles & Gootmann, 2002; Holtappels et al., 2009; Prüß, 2009)

Die Ausgestaltung der meisten hier genannten Aspekte hat nicht nur einen Einfluss auf bildungsbezogene Indikatoren wie Schülerleistung, sie ist auch für die psychische Gesundheit aller in der Ganztagsschule involvierten Personen von wesentlicher Bedeutung.

So können z.B. der Erfolg in- und externer Kooperationen oder auch die Qualität des Raumkonzeptes über das Schulklima, die Schulzufriedenheit und Schulfreude Einfluss auf die psychische Gesundheit nehmen. Bestimmend für die Qualität und die Wirkung der Ganztagsschulelemente ist sicherlich, ob und in welchem Umfang die Merkmale entwicklungsfördernder Kontexte (external developmental assets) bei der Gestaltung und Organisation von ganztägig geführten Schulen berücksichtigt wurden. Diese sind in Abbildung 7 als äußerer Rahmen um die Ganztagsschulelemente herum gruppiert, um deren übergreifende Bedeutung kenntlich zu machen. Ausgehend von dem empirisch als gesichert geltenden komplexen Wirkungsgefüges von Schule und psychischer Gesundheit wird im Folgenden auf die von Prüß (2009) und Holtappels et al. (2009) angeführten ganztagsschulspezifischen Elemente aus Abbildung 7 zurückgegriffen, um konkrete Ansatzpunkte einer unter dem Blickwinkel der psychischen Gesundheit bezogenen Ganztagsschulentwicklung zu beleuchten.

8.1 Bildungsverständnis

Der Aspekt „Bildungsverständnis“ kann in zweifacher Hinsicht als für die psychische Gesundheit bedeutsam erachtet werden. Einerseits verbindet sich hiermit die Frage des Passungsgrades zwischen dem zugrunde liegenden Begriffsverständnis von Bildung und den Anforderungen an ein psychisch gesundes Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen. Zum anderen ist hiermit auf der Handlungsebene Ganztagsschule von Interesse, ob innerhalb des Lehrerkollegiums bzw. unter Berücksichtigung außerschulischer Partner des erweiterten Ganztagsschulkollegiums, ein gemeinsam getragenes und konsensual ausgehandeltes Bildungsverständnis handlungsleitend ist. Letztgenannter Aspekt scheint nicht nur für die schulinterne und schulexterne Zusammenarbeit grundlegend zu sein, auch die inhaltliche Kohärenz unterschiedlicher Ganztagsangebote wird bei einem divergierenden Bildungsverständnis kaum aufrecht zu erhalten sein. Hinsichtlich des erstgenannten Punktes, nämlich der Frage nach der Passung zwischen Bildungs- und Gesundheitsverständnis, lassen sich grundlegend „enge“ von eher „breiten“ Bildungskonzeptionen unterscheiden. Insbesondere im Rahmen der PISA Ergebnisse wird ein eher enges Bildungsverständnis propagiert, welches sich nahezu ausschließlich an kognitiven Leistungsindikatoren bemisst und als Produkt verstanden wird. Bildung ist diesem Verständnis nach auf „Schulbildung“ reduziert und hat die Funktion Wissen zu vermitteln (OECD, 2004). Die Passung mit einem ganzheitlichen Verständnis von psychischer Gesundheit, welches sich auf Fähigkeiten stützt, die zu einem kompetenten Umgang mit den kulturell geprägten Lebensanforderungen beitragen, ist hier folglich eher gering. Im Gegensatz dazu intendiert ein breites Bildungsverständnis einen aktiven Prozess, in der sich das Individuum in Auseinandersetzung mit dem eigenen Subjekt sowie der sozialen, kulturellen und natürlichen Umwelt entwickelt (BMFSFJ, 2006; Scherr, 2008). Ergebnis dieses anhaltenden Auseinandersetzungsprozesses ist der Erwerb von Kompetenzen, die wie in Tabelle 6 dargestellt eine hohe Überlappung zu den gesundheitsbezogenen (Lebens-)kompetenzen aufweisen (BMG, 2010; Paulus, 2009).

Ein gemeinsam sowohl von Lehrkräften als auch von außerschulischen Partnern getragenes Bildungsverständnis, welches eine hohe Passung zum Verständnis von psychischer Gesundheitsförderung und Prävention aufweist, sollte Ausgangspunkt einer psychisch gesunden Ganztagsschulentwicklung sein. Dieses darf sicherlich nicht lediglich auf ein schriftliches Bekenntnis im Rahmen des Schulleitbildes begrenzt werden, sondern muss von allen im Ganztagsbetrieb involvierten Personen aktiv getragen und gelebt sowie in der Schulkultur verankert werden.

Tab. 6: Dimensionen eines breiten Bildungsverständnisses, bildungsbezogene Kompetenzen und Bezüge zur (psychischen) Gesundheit (BMFSFJ, 2006; Paulus, 2009)

Weltbezüge	Kompetenzen	Gesundheitsbezüge
Kulturell	Kulturelle Kompetenzen verstanden als Aneignung kulturellen Wissens und Fähigkeit sich die Welt deutend und verstehend zu erschließen	Begriff und Verständnis von Gesundheit
Material-dinglich	Instrumentelle Kompetenzen, verstanden als die Auseinandersetzung mit und Aneignung von der äußeren, objektbezogene und technisch hergestellten Umwelt, sich diese zu erklären und mit dieser umzugehen	Verständnis für äußere Einflüsse auf Gesundheit, Kompetenzen zum Umgang mit Gesundheit durch Beeinflussung der äußerlichen Umwelt
Sozial	Soziale Kompetenzen, verstanden als die Fähigkeit zur Auseinandersetzung mit der sozialen Umwelt sowie dem Vermögen sich in der sozialen Welt partizipativ zu integrieren und in ihr zu bewegen.	Soziales Verständnis für Gesundheit, Erschließen sozialer Ressourcen für die eigene sowie die Gesundheit anderer.
Subjektiv	Personale Kompetenzen, verstanden als die Fähigkeit die eigene Person und die emotionale Innenwelt wahrzunehmen sowie mit diesen Wahrnehmungen umzugehen und die eigene Person zu entwickeln.	Wahrnehmen eigener gesundheitlicher Zustände, Verständnis für individuelle Einflüsse auf Gesundheit, individuelles Verhalten zum Aufbau/ Erhalt der eigenen Gesundheit

8.2 Zeitstrukturkonzept

Mit der Ausdehnung des Schultages auf den Nachmittag besteht im Rahmen der Ganztagschulentwicklung die Möglichkeit sowie auch die Notwendigkeit der pädagogisch wie auch gesundheitlich angemessenen Gestaltung des Schultages. Zu betonen ist, dass das „Mehr“ an verfügbarer Zeit im Ganztagsschulrahmen nicht per se und automatisiert positive Effekte zeitigt. Gute und gesunde Ganztagsschulen zeichnen sich vielmehr dadurch aus, dass sie einen an den Bedürfnissen und Wünschen wie auch psychophysischen Möglichkeiten der Schülerinnen und Schüler orientierten Schulalltag umsetzen, um so einen Beitrag zum Bildungserfolg leisten zu können. Phasen des unterrichtlichen Lernens sind den Entwicklungsbedingungen der Heranwachsenden angemessen und stehen mit unterrichtsübergreifenden und –unabhängigen Elementen in sinnvoller Balance. Ganztagsschule, gleich welchen Typs, steht also vor der Verantwortung, ein ihren Verhältnissen und Möglichkeiten angemessenes Zeitstrukturkonzept zu entwickeln und umzusetzen, deren Erfolg entscheidend dafür ist, ob aus dem Lernort Schule ebenfalls ein adäquater Lebensort für Kinder und Jugendliche und Arbeitsort für Lehrkräfte und das nicht-unterrichtende Personal wird. So betont auch Appel mit Blick auf Kinder und Jugendliche (2009a, S. 140):

„Die jugendgemäße Komposition ist eine der wesentlichen Zielvorstellungen, die die Planer/innen von ganztägigen Schulen mit Sensibilität und unter Zuhilfenahme von Planungskunst immer im Auge behalten müssen, damit Effekte der Überbeanspruchung und Unterforderung, der Überbetreuung und Vernachlässigung, der Überfrachtung und Verarmung und insbesondere der Überplanung und Verzettelung vermieden werden können.“

Die Nähe zum Konzept der psychischen Gesundheit ist hier unübersehbar. Zur Umsetzung dieser Anforderungen hat sich in der Ganztagsschuldebatte das Konzept der Rhythmisierung als viel versprechend erwiesen, welches auch einen positiven Einfluss auf die psychische Gesundheit verspricht. Hierunter lässt sich im Allgemeinen eine sinnerfüllte und abwechslungsreiche Gestaltung des Schultages durch einen Wechsel von Aktivitäten von Anspannung und Entspannung, Anstrengung und Erholung verstehen (Scheurer, 2008, 2009). Dabei lassen sich verschiedene Ansatzpunkte zur Zeitgestaltung unterscheiden (ebd., Appel, 2009a; Schnetzer 2009):

- die „*äußere Rhythmisierung*“ bezieht sich auf die Schulebene und bezeichnet die zeitliche Strukturierung des gesamten Stundenplans. Sie beinhaltet folglich eine Festlegung zur zeitlichen Abfolge von Unterricht, Pausen, Arbeits- und Projektgemeinschaften.
- die „*innere Rhythmisierung*“ bezieht sich auf den Ablauf und die zeitlich-inhaltliche Strukturierung des einzelnen Unterrichts. Hierunter lässt sich die Veränderung von Unterrichtsmethoden oder die Aufhebung der traditionellen Unterrichtszeit von 45 Minuten verstehen. Diese Form der Rhythmisierung wird ebenfalls als „Binnenrhythmisierung“ bezeichnet und umfasst Veränderungen in der herkömmlichen Wissensvermittlung (z.B. Projektlernen, Lernortwechsel, modifizierte Fächer etc.).

Beispiele für eine wirkungsvolle Rhythmisierung des ganztägigen Schulbetriebes sind unter anderem der offene Beginn und das offene Ende der Schule, welches als freiwilliges Angebot Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit bietet, in der Schule „anzukommen“, sich immer wieder neu in der Schule einzufinden und mit Gleichaltrigen wie auch Lehrkräften außerhalb des Unterrichtsrahmens sozial zu interagieren. Andere Formen der Rhythmisierung stellen u.a. der Einschub von Freizeit- und Projektphasen zwischen den Unterrichtsstunden oder der Wechsel von praktischen und kognitiven Lernformen dar. Deutlich wird hier am Beispiel der Rhythmisierung, dass der Rückgriff auf allgemeingültige Konzepte und Herangehensweisen nicht möglich ist. Welches Zeitstrukturierungskonzept eingesetzt wird, hängt von den konkreten Möglichkeiten und Bedingungen der jeweiligen Ganztagsschule ab. Dabei dürfte klar sein, dass die Möglichkeiten der Rhythmisierung an einer gebunden Ganztagsschule umfassender sind, da alle Schüler verbindlich am Ganztagsbetrieb teilnehmen und somit sowohl Vormittag als auch Nachmittag flexibler disponiert werden können, während in offenen Ganztagsschulen zwangsläufig eine Trennung von Vormittags- und Nachmittagsangeboten stattfindet, Unterricht hier also am Vormittag untergebracht werden muss.

8.3 Raumkonzept

Eng in Zusammenhang stehend mit dem Zeitstrukturkonzept ist das Raumkonzept. Eine Ganztagsschule, welche die Bedürfnisse ihrer Schülerinnen und Schüler sowie des Lehrpersonals und der anderen Bediensteten ernst nimmt und den Ganztag nach den Prinzipien der Rhythmisierung, d.h. einer Abfolge von Anspannung und Entspannung gerecht wird, benötigt auch ansprechend gestaltete Räumlichkeiten, die einerseits den Erwartungen und Wünschen sowie der Entwicklungsphase der Nutzer und andererseits der jeweiligen in ihr auszuführenden Aktivität gerecht werden. So ist kaum vorstellbar, dass ein Raum, in dem z.B. Fachunterricht stattfindet zeitgleich als Entspannungsoase, die Raum für soziale Interaktionen aber auch Rückzug ermöglichen soll, dienen kann. Wie Appel (2009b) treffend formuliert, muss Ganztagsschule verantwortungsvoll mit ihrem Raumkonzept umgehen, will sie die „vereinnahmte Jugendzeit“ sinnvoll und angemessen gestalten. Die Gestaltung von Schulgebäude und -gelände ist auch unter gesundheitsförderlicher Perspektive schon immer ein vordringliches Handlungsfeld gewesen (Paulus, 2003). Mit zunehmender Länge des Schultages nimmt jedoch auch die Bedeutung einer gesundheitsfördernden Lernumgebung zu (Buddensiek, 2008). Eine angemessene Raumgestaltung wirkt sich somit sowohl auf schulische (Lernkompetenz, Lernmotivation) als auch auf Indikatoren der psychischen Gesundheit (Wohlbefinden, Selbstwirksamkeit) aus, wobei auch hier eine Wechselwirkung anzunehmen ist. Auch lassen sich über die Schulgebäude- und Schulraumgestaltung Indikatoren fördern (z.B. Kommunikationsfähigkeit, Schulklima), die einen positiven Einfluss auf die psychische

Gesundheit sowie die schulische Leistungsfähigkeit haben. In Abbildung 8 findet sich eine Zusammenschau von Begründungszusammenhängen einer gesundheitsförderlichen Schulraumgestaltung.

Zur Realisierung einer bedürfnisgerechten Lern- und Lebensumwelt schlagen Appel (2009b) sowie Prüß (2009) folgenden zu schaffende Raumbereiche vor:

- Unterrichtsbereich (für die Gestaltung von Lernprozessen)
- Verpflegungsbereich (Mensa, Lagerraum, Personalraum)
- Begegnungsbereich (soziale Interaktionsräume wie Cafeteria, Clubraum, Spielothek, Sitzgruppen, Bänke)
- Rückzugsbereich (Kleingruppen-Sitzarrangements, Nischenplätze, Sitzgruppen)
- Medienbereich und Schüler/innenbibliothek (Bibliothek, Mediothek, Lernatelier, Internetcafé)
- Bewegungsspielbereich (Räume für Bewegungsspiele, Fußballplatz, Lauf- und Freispielfläche)
- Sozialerfahrungsbereich (Räume für Schülervertretung, Aula, Werkstätten, Schulgarten, Freilichtbühne)
- Musisch-technischer Bereich (Lehrküche, Werkräume, Zeichenraum)
- Lehrerbereich (Lehrerzimmer, Vorbereitungsräume, individuelle Arbeitsplätze)

Selbstverständlich wird eine „Vollausstattung“ in der hier dargelegten Form nicht für jede Schule möglich sein, dennoch muss jede Ganztagsschule in ihrer Raumkonzeption die zentralen Bedürfnisse der von ihr besuchten Schülerinnen und Schüler sowie des Lehrpersonals und des weiteren Personals befriedigen. Dabei ist zu berücksichtigen, dass über die Partizipation der Schüler und Lehrkräfte bei der Schulraumgestaltung eine höhere Identifikation und Verbundenheit mit der Schule erzielt werden kann. Außerdem gilt auch hier, dass es keine Musterlösung geben kann, sondern jeweils die konkreten Schulbedingungen unterschiedliche Gestaltungsoptionen zulassen.

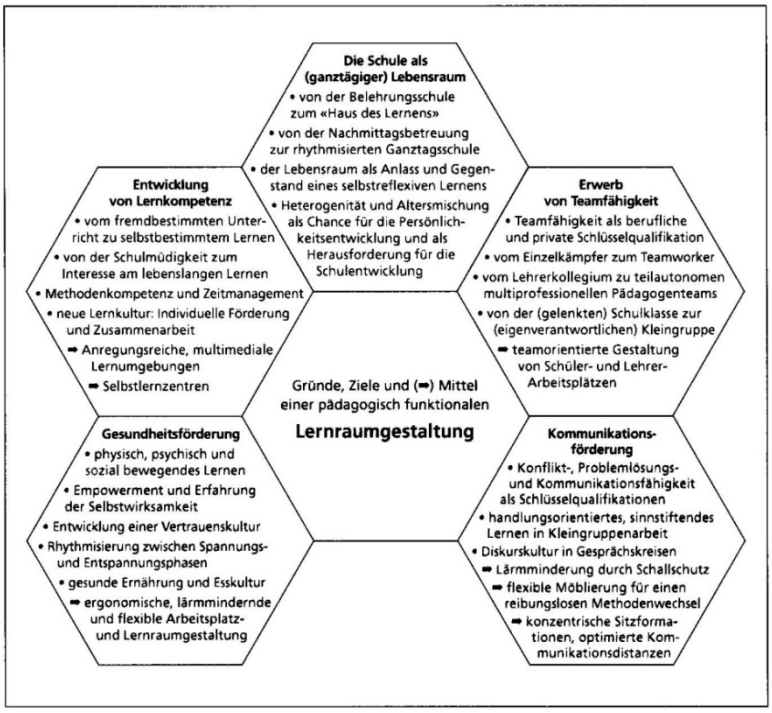


Abb. 8: Begründungszusammenhänge einer gesundheitsförderlichen Lernraumgestaltung (n. Buddensiek, 2008)

8.4 Ernährungskonzept

Wird Gesundheit im Zusammenhang von Ganztagsschule explizit diskutiert, dann bislang vor allem über das Thema der Ernährung, welches gemäß KMK Definition ein immanenter Bestandteil von ganztägig geführten Schulen ist. Es ist also davon auszugehen, dass auf Seiten der Schulen eine hohe Sensibilität für dieses Thema besteht, wobei sich die bislang geführte Diskussion entlang der Argumentation von Versorgung bewegt, womit vor allem der Bereitstellungsaspekt betont wird. Zwar werden in dieser Diskussion auch immer wieder Aspekte einer qualitativ wertvollen und gesunden Ernährung aufgegriffen, eine Verknüpfung mit Aspekten der psychischen Gesundheit und Bildung findet bislang jedoch nicht systematisch statt. Aus Sicht der Autoren ergeben sich jedoch verschiedene Anknüpfungspunkte, die im Rahmen der psychisch gesunden Ganztagsschulentwicklung ihre Berücksichtigung finden sollten.
Die Untersuchungsergebnisse des Kinder- und Jugendgesundheitssurveys (KiGGS) verdeutlichen, dass ein nicht unbeträchtlicher Anteil der Kinder und Jugendlichen im Alter von 3 bis 17 Jahren an Übergewicht (9%) sowie auch Adipositas (6%) leidet (Kurth & Schaffrath-Rosario, 2007). Deutlich wird dabei, dass der Anteil übergewichtiger und adipöser Kinder in der Altersgruppe 7 bis 10 Jahren, d.h. mit dem Eintritt in die Grundschule, ansteigt. Zudem zeigt sich, dass übergewichtige und adipöse Kinder und Jugendliche mit höherer Wahrscheinlichkeit an einer psychischen Auffälligkeit im Sinne internalisierender und externalisierender Störungen leiden (Eschenbeck et al., 2009; Roth et al., 2008). Dabei lässt sich feststellen, dass der Ernährungsstatus vermittelt über die psychische Befindlichkeit einen negativen Einfluss, auf die schulische Leistungsfähigkeit ausüben kann (Cho et al., 2009). Im Ganztagsschulrahmen ist es daher geboten, Maßnahmen zur Förderung einer gesunden Ernährung mit Aspekten der psychischen Gesundheit zu verbinden. Dies umfasst ein Spektrum von Maßnahmen wie die Vermittlung eines angemessenen Körperbildes, aber auch Aktivitäten zur Entstigmatisierung von Übergewicht. Zudem sollten auch ernährungsassoziierte psychische Störungen, wie Bullimia nervosa (Ess-Brech-Sucht) sowie Anorexia nervosa (Magersucht) in ein umfassendes Ernährungskonzept, welches in Kooperation mit außerschulischen Partnern durchzuführen ist, aufgenommen werden, wobei auf eine geschlechts- und entwicklungssensible Konzeption zu achten ist. Hier kann über die Rhythmisierung des Schultages sowie über die geforderte Verknüpfung von schulischen und außerschulischen Elementen das Thema in unterschiedlichen Kontexten praktisch (Lehrküche, Projekt), kognitiv (Unterricht) sowie sozial (AG-Arbeit) bearbeitet werden.
Neben diesem eher verhaltens- und kompetenzbasierten Ansatz bietet ein gemeinsames gestaltetes Mittagessen auch die Möglichkeit der Zusammenkunft und des sozialen Miteinanders. Die Qualität dieser Gelegenheit wird ausschlaggebend dafür sein, inwiefern gemeinsame Rituale gepflegt und die sozialen Beziehungen gestärkt werden können. Dies betrifft einerseits die Beziehung der Schüler untereinander sowie auch die Beziehungen zwischen Lehrkraft und Schüler. Von hoher Bedeutung ist hierbei ebenfalls, dass die von Schule vereinnahmte Mittagszeit auch erzieherische Funktionen zu erfüllen hat, die üblicherweise im Familienrahmen übernommen wurden, jedoch zunehmend erodieren. Der Schule kommt somit auch eine Kompensationsfunktion zu, die nicht dadurch abgegolten ist, dass in einer tristen Mensaumgebung ein mehr oder weniger qualitätsvolles Mittagsessen ausgegeben wird. Ganztagsschulen müssen vielmehr dafür Sorge tragen, ein anregungsreiche, kommunikative und den Bedürfnissen der Schüler gerechte Umgebung zu schaffen, die derart organisiert ist, dass sie das Einüben und Zelebrieren von Ritualen erlauben. Dies beinhaltet zudem die gemeinsame Organisation des Mittagessens, die von Schülern, Lehrkräften und weiterem nicht schulischem Personal getragen wird.

8.5 Personalkonzept

Die zahlreichen Anforderungen, die im Rahmen der Ganztagsschule zu erfüllen sind, bedürfen eines angemessenen Personalkonzeptes, welches die Personalressourcen als auch die notwendigen Qualifikationen bestimmt (Höhmann et al., 2008). Sicher ist dabei zunächst, dass im Vergleich zur Halbtagsschule an Ganztagsschulen ein höheres Personalkontingent benötigt wird. Dieses speist sich in der Ganztagsschule nicht nur aus Lehrkräften, sondern besteht aus einer Vielzahl von Berufsgruppen mit unterschiedlichem Qualifikationshintergrund und verschiedenen Kompetenzen. Während die verfügbaren Personalressourcen den jeweiligen Bestimmungen des Bundeslandes unterliegen und daher an dieser Stelle nicht weiter betrachtet werden, soll es im Folgenden am Beispiel des Lehrerberufs vor allem um das veränderte Anforderungsprofil und deren Folgen für die Aus- , Fort- und Weiterbildung gehen.

Während die traditionellen Aufgaben des Lehrerberufs vor allem im Bereich des Unterrichtens und der Wissensvermittlung liegen, hat sich das Spektrum notwendiger Aufgaben und Anforderungen im Setting Ganztagsschule wesentlich verändert und erweitert. Wird Ganztagsschule tatsächlich als Lern- und vor allem Lebensort begriffen, vollziehen sich in ihr Erfahrungs- und Entwicklungsgelegenheiten, die jenseits des Unterrichts, z.B. im Rahmen der ungebundenen Freizeit zu verorten sind. Da Ganztagsschule neben der Familie der wichtigste Ort des Aufwachsens ist, sollte sie, wie Wunder (2008) anmerkt, nicht nur räumlich, sondern auch personell in einer Verantwortung liegen. Dies impliziert, dass diese Verantwortung nicht an viele verschiedene Berufsgruppen delegiert werden kann, sondern von den Lehrkräften getragen werden muss. Dies ist insbesondere auch deshalb geboten, da stabile und dauerhafte Bindungen zu einer Bezugspersonen als Voraussetzung einer gesunden Entwicklung gelten (Weichhold & Silbereisen, 2007; Werner, 1992), die es im Ganztagsschulrahmen gegenüber einem häufigen Wechsel von Personen mit spezifischen Aufträgen zu gewährleisten gilt. Werden Kindern und Jugendlichen zudem Erfahrungen der positiven (d.h. partnerschaftlichen, kooperativen, harmonischen sowie herausfordernden) Erwachsenen-Kind-Interaktion z.B. im Elternhaus vorenthalten, so kommt auch hier der Lehrkraft eine Kompensationsfunktion als verlässliche Bezugsperson und unterstützender Erwachsener zu (Opp, 2007). Somit nimmt die Qualität der sozialen Interaktionen, die sich aus den vielfältigen ganztägigen Begegnungen ergeben, einen hohen Stellenwert ein. Neben den Anforderungen an die soziale Interaktionsfähigkeit benennt Appel (2009a) eine ganze Reihe von Qualifikationserwartungen an Lehrkräfte, die ganztagsschulspezifische und –förderliche Elemente umfassen. Unter ihnen finden sich Merkmale wie Beratungskompetenz, Situations-/ Aktionsoffenheit, Schlichtungskompetenz, Belastungsfähigkeit, Kooperationsfähigkeit, Geduld, Erzieherkompetenz, entwicklungspsychologische Grundkenntnisse, Vorbildbewusstsein, Kommunikationsfähigkeit, Sensibilität, sozialpädagogische Kompetenz, Kreativitätsvermögen, Organisationstalent oder auch ausgeprägtes Erziehungsverständnis. Diese Liste ließe sich fortführen, zeigt jedoch bereits an dieser Stelle wie vielfältig die Erwartungen an eine Ganztagsschullehrkraft sind. Diesen hohen Erwartungen stehen die von Lehrkräften selbst geäußerten Qualifikationslücken und -defizite gegenüber (ebd.), von denen sich u.a. folgende benennen lassen:

- Deutliche Probleme in den Bereichen der außerunterrichtlichen Kommunikation, Beratungstechnik oder unterhaltenden Gesprächsgestaltung
- Mangelndes Einfühlungsvermögen in die kindlich-jugendliche Psyche und in die Bedürfnislagen von Kindern und Jugendlichen außerhalb des Unterrichts

- Fehlendes Verständnis für Relation und Interdependenzen zwischen positiver Schulatmosphäre und effektivem Sozialisations- und Lernerfolg
- Unsicherheiten und Ungeschicklichkeiten bei Kreativitätsvorschlägen von Kindern und Jugendlichen
- Weitreichende Informationsdefizite zum Bildungs- und Kulturauftrag ganztägiger Schulen

Wie in den Qualifikationsanforderungen, so lassen sich auch in den selbst erlebten Defiziten viele Verknüpfungen zur psychischen Gesundheit entdecken. Im Rahmen einer psychisch gesunden Ganztagsschulentwicklung muss es folglich auch darum gehen, ein erweitertes professionelles Selbstverständnis des Lehrerberufs zu entwickeln und Möglichkeiten des Qualifikationserwerbs durch Fort- und Weiterbildungen zu ermöglichen. Dies kann neben den herkömmlichen Weiterbildungskonzeptionen ebenfalls neue Formen der Qualifizierung, wie Mentoren- und Peer-to-Peer sowie Train-the-Trainer Verfahren beinhalten. Zudem können Unterstützungsnetzwerke (einzelne Schulen, Schulnetzwerke in Form von Bildungslandschaften) initiiert werden, in der eine gegenseitige Beratung und Unterstützung stattfindet. Darüber hinaus ist auch zu überlegen, ob das erweiterte Berufsbild nicht auch seine Berücksichtigung in der Neu- und Weiterentwicklung von Berufsauswahlverfahren finden sollte (Nieskens & Müller, 2009). Zu berücksichtigen ist dabei, dass die erweiterte Berufsrolle von Lehrkräften auch seine Grenzen hat, also nicht der idealisierte Fehlanspruch einer allen Anforderungen gerecht werdenden, die gesellschaftlichen Fehlentwicklungen kompensierenden Lehrkraft gestellt werden darf. Zudem ist auch der psychischen Gesundheit von Lehrkräften selbst ausreichend Beachtung zuzumessen. So ist es auch naheliegend, dass im Vergleich zu einer Halbtagsschule in der Ganztagsschule die Gesundheit und Schulqualität im hohen Umfang von der Gesundheit seiner Lehrkräfte abhängt.

8.6 Konzept von Kooperation und Schulöffnung

Ganztagsschule muss, will sie die an sie gestellten Anforderungen und Erwartungen erfüllen, unweigerlich Kooperationen mit Partnern außerhalb des Ganztagsschulraums eingehen. Wie bereits unter dem Punkt „Personalkonzept“ angeführt, kommen dabei unter einem Schuldach ganz unterschiedliche Berufsgruppen mit je eigenen Qualifikationen und Kompetenzen, jedoch auch verschiedenen Zielvorstellungen zusammen. Neben Lehrkräften zählen hierzu sozial-, jugend- und freizeitpädagogische Fachkräfte sowie engagierte Personen aus Vereinen, Ehrenamtliche und Eltern (Höhmann et al., 2008). Die damit verbundene Multiprofessionalisierungsentwicklung bietet einerseits die Chance, Aktivitäten und Angebote durchzuführen, die den ganzheitlichen Bedürfnissen der Kinder und Jugendlichen entsprechen, womit Ganztagsschule seinen Anspruch, als Lebensraum zu fungieren, einlöst. Sie stellt für die Entwicklung und Organisation einer Ganztagsschule jedoch gleichsam eine gewaltige Herausforderung dar, die im Falle von Fehlkonzeption und erfolgloser Kooperation dazu beiträgt, dass Ganztagsschule nicht als kohärentes Setting, sondern möglicherweise als über- oder unterfordernd, wenig anregend, sinnhaft und verstehbar erlebt wird. Die Bedeutung von Kooperationen findet daher in der Ganztagsdiskussion zunehmend ihren Niederschlag (ebd.; AGJ, 2008; Arnoldt, 2008; Kamski, 2009). Auch für die schulische Gesundheitsförderung stellt Kooperation mit außerschulischen Partnern seit jeher eine geeignete Strategie dar (Paulus, 2002), wobei angenommen werden kann, dass auch die Qualität schulinterner Kooperationen über Partizipation und das Schulklima auf die psychische Gesundheit wirkt. Somit stellt die Gestaltung von Kooperationen ein weiterer möglicher An-

satzpunkt dar, der sowohl in schulischer als auch gesundheitlicher Hinsicht positive Effekte verspricht.

Mellin (2009) hat für den Bereich der außerschulischen Kooperation ein Wirkungsmodell vorgelegt, welches insbesondere darauf abzielt, die psychische Gesundheit sowie die schulische Leistungsfähigkeit von Kindern und Jugendlichen direkt sowie vermittelt u.a. über die Verbesserung des Schulklimas, zu fördern (Abb. 9). Auch wenn dieses Modell allgemeiner Natur ist und der kontextspezifischen Anpassung an den Ganztagsschulrahmen bedarf, eignet es sich als Ausgangspunkt für die Gestaltung von Kooperationen.

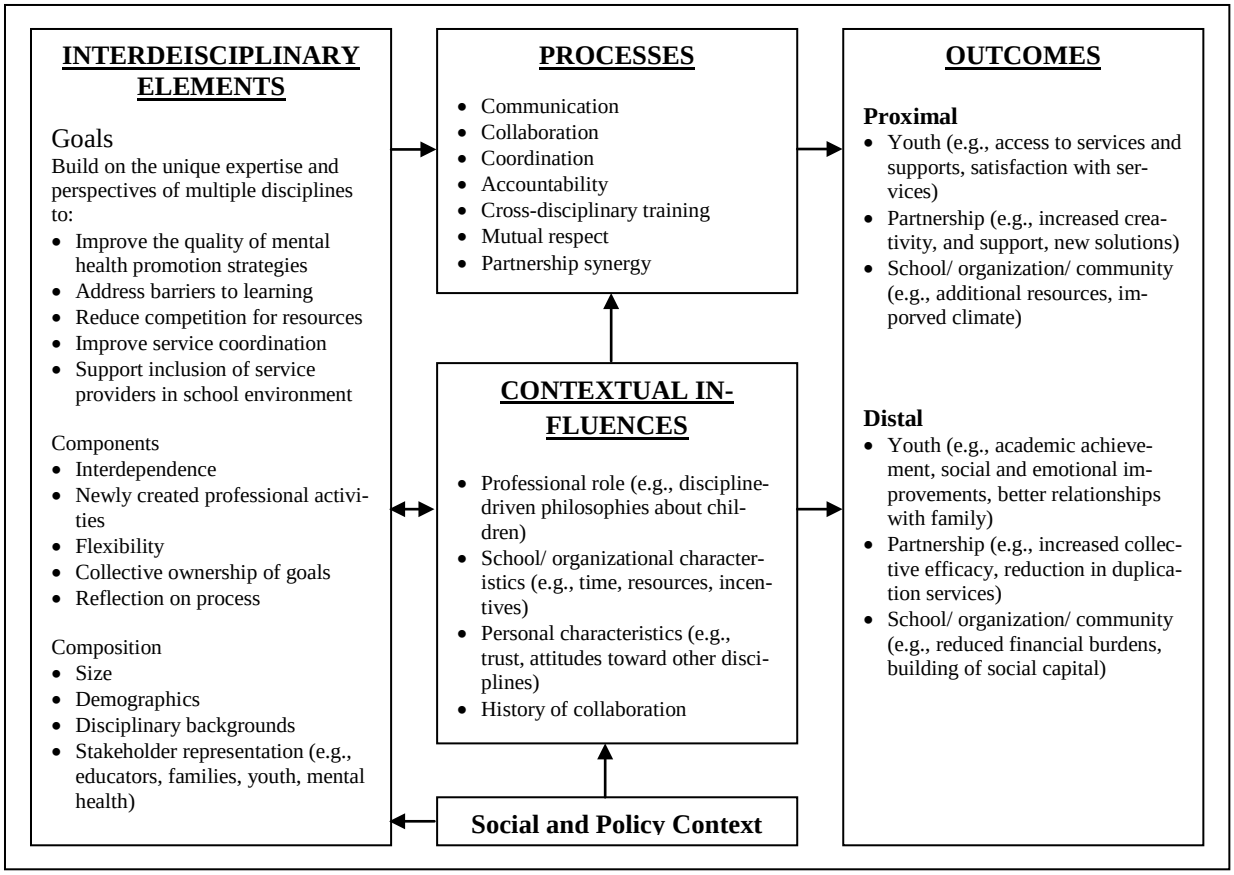


Abb. 9: Conceptual Model of Interdisciplinary Collaboration in Expanded School Mental Health (Mellin, 2009)

Deutlich wird dabei, dass die Wirkung interdisziplinärer Zusammenarbeit von Strukturmerkmalen, Prozessmerkmalen sowie Kontexteinflüssen bestimmt wird. Grundlegend für Kooperationen sind demnach die zugrunde liegenden Ziele, die Zusammensetzung der kooperierenden Gruppen (Größe, professioneller Hintergrund, Art der Gruppe) sowie Eigenschaften einer interdisziplinären Zusammenarbeit. Prozessmerkmale umfassen Aspekte wie die Art der Kommunikation, der Koordination, des gegenseitigen Respekts, aber auch der Verantwortlichkeit sowie den Synergien, die aus der Partnerschaft hervorgehen. Wie im Modell gekennzeichnet, werden diese Prozessmerkmale durch Kontextmerkmale beeinflusst. Hierzu zählen unter anderem das professionelle Rollenverständnis, die konkreten Schulmerkmale sowie persönliche Merkmale wie Vertrauen in und Einstellung gegenüber andere Disziplinen. Auf Seiten der Ergebnisse lassen sich kurzfristige von langfristigen Wirkungen unterscheiden, die sich auf der Ebene der Kin-

der/ Jugendlichen (Zufriedenheit, Zugang zu Unterstützung, Zuwächse im sozial-emotionalem Bereich), der Partnerschaft (höhere Kreativität, Unterstützung, kollektive Selbstwirksamkeit, Reduzierung von Doppelaufwand) und der Schule/ Gemeinde (Förderung von Schulklima, Aufbau sozialen Kapitals) widerspiegeln.
Weitere, im Modell nicht genannte Strukturmerkmale, die im Ganztagsschulbereich einen hohen Stellenwert einnehmen, sind Mitbestimmungsmöglichkeiten der außerschulischen Partner, ein gleichberechtigtes Kooperationsverhältnis, das Vorliegen einer Kooperationsvereinbarung oder auch die konzeptionelle Festlegungen im Schulprogramm (Arnoldt, 2008). Wie die Ergebnisse der Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen (StEG) zeigen, hat die Ausprägung dieser Merkmale zum Teil signifikanten Einfluss auf die Bewertung der Kooperationszufriedenheit.

8.7 Konzept von Führung und Management

Wenn sich die Ganztagsschule sowohl zeitlich, konzeptionell als auch hinsichtlich der an ihr tätigen Berufsgruppen ausweitet, so hat dies unmittelbare Folgen für das Management sowie die Führung. Beide Tätigkeitsdimensionen stellen prioritäre Aufgabenbereiche von Schulleitungen dar, wodurch der Qualität des Schulleitungshandelns eine ganz zentrale Größe für einen funktionierenden Ganztagsschulbetrieb darstellt. So einleuchtend dieser Aspekt auch ist, so erstaunlich ist es, dass die Beschäftigung mit dieser Zielgruppe ein noch recht junges Tätigkeitsfeld darstellt, welches leider häufig immer noch vernachlässigt wird. Die Bedeutsamkeit von Schulleitungen erfährt dabei seine empirische Untermauerung durch Ergebnisse der Schulwirksamkeitsforschung sowie der Schulverbesserungsforschung (Huber, 1999). An der Spitze einer als wirksam identifizierten Schule steht demnach immer auch eine leistungsstarke und gute Schulleitung (Bonsen et al., 2002, Huber, 1999, Sammons et al., 1995, Scheerens & Bosker, 1997). Mit Blick auf die Schulverbesserungsforschung konnte ebenfalls herausgestellt werden, dass Schulleitungen eine maßgebende Funktion darin einnehmen, Veränderungsprozesse zu initiieren, zu implementieren sowie im Sinne der Nachhaltigkeit auch zu institutionalisieren (Huber, 2009; Warwas et al., 2008). Schulleitungen kommt in dieser Weise die Rolle eines „Change-Agent“ zu, der dafür verantwortlich ist, die Lehrkräfte für Innovation zu begeistern, die Motivation für Veränderungsprozesse aufrecht zu erhalten sowie Einzelprozesse innerhalb des Gesamtprozesses zu koordinieren und zu verknüpfen. Da es sich bei dem Entwicklungsprozess einer Ganztagsschule um ein Reformprojekt enormen Ausmaßes handelt, kommt dem Schulleitungshandeln innerhalb dieses Prozesses eine entscheidende und damit erfolgskritische Funktion zu.

Werden die beiden genannten Untersuchungszweige der Wirksamkeits- als auch Improvementforschung auf den Bereich der psychischen Gesundheit übertragen, so zeigen sich auch hier erste Erkenntnisse, die die Reichweite der Ergebnisse aus der Schulforschung bestätigen. Ergebnisse zur Wirksamkeit von Schulleitungshandeln verweisen u.a. darauf, dass die Ausprägung psychischer Beschwerden sowie die Anzahl an krankheitsbedingten Fehltagen von Lehrkräften mit der durch sie wahrgenommenen (mangelnden) Unterstützung durch die Schulleitung verbunden ist (Schaarschmidt, 2005). Auch Harazd et al. (2009) kommen auf Grundlage ihrer Untersuchung zu dem Ergebnis, dass das Schulleitungshandeln einen Einfluss auf das subjektive Belastungserleben von Lehrkräften hat. Der Nachweis über direkte Wirkungen auf die psychische Gesundheit von Schülerinnen und Schülern steht bislang noch aus, wobei anzunehmen ist, dass sich diese, wie in der Schulwirksamkeitsforschung für Schulleistungen gezeigt, eher indirekt entfaltet. Abbildung 10 gibt einen sehr vereinfachten Überblick über die Wirkung des

Führungsverhaltens wider, der in Zukunft noch wesentlich ausdifferenziert und empirisch bestätigt werden müsste.

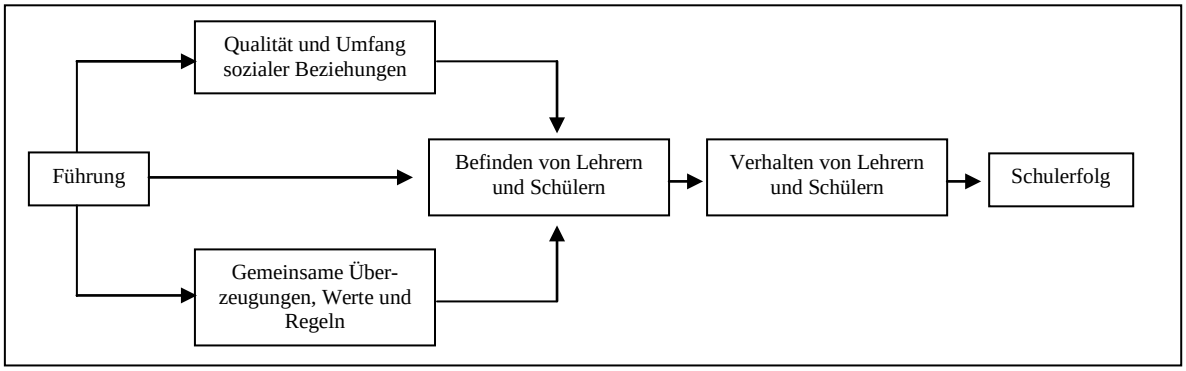


Abb. 10: Direkte und indirekte Wirkungen der Schulführung auf die psychische Gesundheit und Schulerfolg (Badura, 2008)

Maßnahmen zur Förderung der (psychischen) Gesundheit lassen sich im Ansatz der guten gesunden Schule dem Bereich der Schulverbesserung zuordnen, da es sich hierbei um Bemühungen zur Verbesserung von Lehr- und Lernbedingungen handelt, die ein wirksames erreichen schulischer Ziele ermöglichen will. Auch für diesen Bereich liegen entsprechende Befunde vor. In einer Untersuchung konnten Nieskens und Schumacher (2010) nachweisen, dass der von Lehrkräften erwartete Gewinn eines Gesundheitsprojektes von der Unterstützung der Schulleitung bestimmt wird, der seinerseits wiederum auf das persönliche Engagement wirkt. In ähnlicher Weise stellen Kam et al. (2003) fest, dass die Wirksamkeit des PATHS Curriculums („Promoting Alternative Thinking Strategies“) von der Umsetzungsqualität in der Klasse sowie der Unterstützung durch die Schulleitung beeinflusst wird.

Die Ergebnisse zeigen, dass die Qualität des Schulmanagements und der Schulführung sowohl für die Ganztagsschule als auch die psychische Gesundheit wesentlich ist. Konkrete Handlungsmöglichkeiten müssen aus den spezifischen Aufgaben- und Funktionsbereichen von Schulleitungen entwickelt werden. Huber (2009) hat eine Synopse verschiedener Systematisierungen entwickelt, demnach Schulleitungen Aufgaben in der Arbeit mit Menschen innerhalb der Schule (Organisationsentwicklung, Personalentwicklung, Ansprechpartner, Lehrperson, Vorbild), mit Menschen außerhalb der Schule (politischer Vertreter, Repräsentant der Schule, Vermittler zwischen internen und externen Interessen) sowie in der Verwaltung von Ressourcen (Management der Organisation, Gebäudeunterhalt, -renovierung, -ausbau, Finanzverwaltung) wahrnehmen müssen. Für diese einzelnen Aufgabenbereiche sind Kompetenzen notwendig, die es im Rahmen einer psychisch gesunden Ganztagsschulentwicklung gezielt zu fördern gilt. Als zentral können hierbei die Bereiche Führungskompetenz, Organisationskompetenz sowie Innovationskompetenz angesehen werden. Dies beinhaltet zum Beispiel die Einführung und Erprobung neuer Führungskonzepte (z.B. kooperative Führung) oder auch von Methoden der Personalentwicklung und des Personalmanagements (Semling & Zölch, 2008). Neben herkömmlichen Fort- und Weiterbildungskonzepten sollten dabei neue Konzepte zum Einsatz kommen, die vor allem die konkreten Bedingungen und Situationen vor Ort (z.B. PiSA Ansatz, Paulus & Schumacher, 2008) und die Expertise erfahrener Schulleitungen berücksichtigen. Ebenfalls sind entsprechende Auswahlverfahren an die in der Ganztagsschule spezifisch zu erwarteten Kompetenzen anzupassen. Letztlich ist darauf hinzuweisen, dass die psychische Gesundheit der Schulleitungen selbst bislang kaum Untersuchungsgegenstand ist. Aufgrund der Zunahme von Anforderungen von

Schulleitungen im Ganztagsschulbetrieb wäre daher ebenfalls zu überprüfen, ob sich die zu erprobenden Konzepte wie das einer kooperativen, d.h. verteilten Führungsverantwortung auch positiv auf die psychische Befindlichkeit von Schulleitungen ausüben. So kann davon ausgegangen werden, dass die psychische Gesundheit als Vorbedingung die Qualität des Schulleitungshandelns und somit auch die Befindlichkeit von Lehrkräften sowie darüber vermittelt auch den Schulerfolg der Schülerinnen und Schüler beeinflusst.

8.8 Konzept zur Gestaltung von Ganztagsangeboten

Die Zielvorgaben der Ganztagsschule sowie der erweiterte Zeitrahmen erlauben die Einführung unterschiedlicher Ganztagsangebote, die eine Bandbreite von fachabhängigen, fachübergreifenden sowie fachunabhängigen Angeboten einnimmt. Neben dem herkömmlichen Fachunterricht treten die Organisation von Arbeitsgemeinschaften, Projekten und Freizeitangeboten in gebundener und ungebundener Form sowie auch Maßnahmen zur individuellen Förderung und Hausaufgabenbetreuung. Eine angemessene, an den Bedürfnissen, Wünschen und Entwicklungsvoraussetzungen der Kinder und Jugendlichen orientierte Gestaltung von insbesondere außerunterrichtlichen Angeboten ist Voraussetzung dafür, ob sich Ganztagsschule als Lebenswelt behaupten kann und somit einen positiven Beitrag für eine gesunde Entwicklung von Kindern und Jugendlichen zu leisten vermag. Von Relevanz ist daher einerseits, wie die außerunterrichtlichen Angebote beschaffen sind, d.h. welche Inhalte hiermit abgedeckt werden, und zum anderen, wie derartige Angebote durchgeführt werden. Auf Grundlage der Ergebnisse der StEG Studie zeigt sich, dass lediglich ein Drittel der Ganztagsgrundschulen Angebote des sozialen Lernens unterbreitet. Im Gegensatz dazu sind es bereits über zwei Drittel der Ganztagsschulen im Sekundarschulbereich I (Holtappels, 2008b). Dabei werden diese Angebote oftmals einmal in der Woche angeboten. Weiterhin zeigt sich, dass 39% der Ganztagsgrundschulen sowie 45% der Ganztagsschulen im Sekundarschulbereich I obligatorische Freizeitangebote vorhalten, während ungebundene Freizeitangebote im höheren Umfang (75% Ganztagsgrundschule, 73% Ganztagsschule im Sekundarschulbereich) eingesetzt werden (ebd.). Bei der Organisation entsprechender Angebote ist auf eine ausgewogene Kombination von gebundener und ungebundener Freizeit zu achten. Während gebundene und unter pädagogischen Gesichtspunkten gestaltete Freizeiten (AGs, Projekte etc.) Lerngelegenheiten für die Entfaltung und Entwicklung persönlicher, sozialer und instrumenteller Kompetenzen (im Sinne eines breiten und umfassenden Bildungsverständnisses) bieten, muss gleichsam in ungebundenen Freizeitangeboten sichergestellt werden, dass Heranwachsenden genügend Freiräume für die eigene, selbstbestimmte und weitestgehend unbeaufsichtigte Gestaltung eingeräumt wird. Kinder und Jugendliche brauchen diese Erfahrungsräume, um sich explorierend mit sich und ihrer sozialen wie physischen Umwelt auseinanderzusetzen. Diese Explorationsräume sind Grundlage für die Entwicklung einer eigenen Identität. Sie einzugrenzen, ausschließlich unter pädagogischer Aufsicht zu stellen und zu reglementieren, wäre in diesem Sinne identitätsabträglich und könnte, um in der Systematik von Marcia (1980) zu sprechen einen „übernommenen“ Identitätsstatus begünstigen. Dieser zeichnet sich dadurch aus, dass Wertepositionen und Einstellungen von den jeweiligen Bezugsgruppen (in diesem Fall das pädagogische Ganztagsschulpersonal) übernommen werden, wobei dieser Identitätsstatus als eher starr beschrieben werden kann und zum Teil mit einem geringen Selbstwertgefühl einhergeht. Die ungebundenen Freizeiten sind daher für eine positive Jugendentwicklung von hoher Bedeutung. Die Ganztagsschule kann

dabei insofern einen wichtigen Beitrag leisten, als dass sie anregende und bedürfnisorientierte Explorations- und Erfahrungsräume bereitstellt.
Mit Blick auf die gezielte Förderung der psychischen Gesundheit ist es sicherlich sinnvoll, auf die derzeit existierenden verhaltensorientierten Programme, z.B. zur Förderung von gesundheitsbezogenen Lebenskompetenzen, Stressbewältigungsfähigkeiten oder sozial-emotionaler Fähigkeiten zurückzugreifen (Bühler & Heppekausen, 2005; Kaluza & Lohaus, 2006). Exemplarisch sei an dieser Stelle auf das Programm „MindMatters" verwiesen, welches auf Grundlage des Ansatzes der guten gesunden Schule über die Förderung der psychischen Gesundheit einen positiven Beitrag in der Erfüllung des Bildungsauftrages von Schule leistet und verhaltens- und verhältnisorientierte Komponenten zusammenführt (Franze et al., 2007, Franze & Paulus, 2009). Eine ausschließliche Fokussierung auf solche Programme würde jedoch zu kurz greifen und den Möglichkeiten, die die Ganztagsschule bietet nicht gerecht werden. Vielmehr muss sichergestellt werden, dass außerunterrichtliche Angebote (z.B. der gebundenen Freizeit) derart konzipiert und durchgeführt werden, dass über den eigentlichen Inhalt des Angebotes hinaus interpersonelle und intrapersonelle Lerngelegenheiten ermöglicht werden, die somit gewissermaßen als „Nebenprodukt" der psychischen Gesundheitsförderung dienlich sind. So kann das Anlegen eines Schulgartens auch der Förderung personaler und sozialer Kompetenzen dienen, wenn das Projekt z.B. unter Berücksichtigung von gemeinsam ausgehandelten Regeln des sozialen Umgangs gleichsam persönlich herausfordernd ist, Teamarbeit fordert und fördert, durch ein Mentorensystem angereichert ist und Möglichkeiten der Selbstwertstärkung durch positive Erfahrungen bereithält. Weichhold und Silbereisen (2007) führen als gutes Beispiel positiver Jugendentwicklung die Schülerfirma „ARTemis" an, die im Kunstunterricht entstandene Fotos und Bilder an öffentliche Einrichtungen und Firmen verleiht und darüber hinaus Auftragsarbeiten (z.B. Fotodokumentationen) bearbeitet. Die positiven Effekte zeigen sich darin, dass Initiative und Verantwortungsbewusstsein, ebenso wie Kompetenzen wirtschaftlich-technischer sowie sozial und personaler Art alltäglich und auf ganz natürliche Weise erlernt werden.
Grundvoraussetzung dafür, dass derartige Wirkungen entfaltet werden können, ist, dass die in Abbildung 7 aufgeführten entwicklungsfördernder Kontextmerkmale in allen Angeboten ausreichend integriert werden. Ferner gilt es, den in den in Kapitel 6 identifizierten und Abbildung 6 dargestellten Qualitätsmerkmalen ausreichend Beachtung zu schenken, da diese mit einer höheren Wirksamkeit der außerunterrichtlichen Angebote einhergehen.

8.9 Partizipationskonzept

Unter Partizipation lässt sich allgemein die Beteiligung von Personen bei der Planung und Realisierung von Maßnahmen und Prozessen verstehen. Beteiligung ist dabei nicht lediglich auf die Teilnahme an Entscheidungsprozessen begrenzt, sondern schließt die aktive Teilhabe an Entscheidungsmacht ein. Vor dem Hintergrund der verschiedenen zum Erfolg von Ganztagsschule beitragenden Personen einerseits und der an Ganztagsschule gestellten Anforderung, ein Lebensort zu kreieren, der den Entwicklungsbedürfnissen und Wünschen der ihr anvertrauten Kinder und Jugendlichen gerecht wird, erlangt ein ausgeklügeltes Partizipationskonzept einen hohen Stellenwert und gilt als eine grundlegende Prämisse. Dabei kommt diesem Konzept in der Ganztagsschule eine Querschnittsfunktion zu, da Entscheidungen zu allen Planungs- und Organisationsprozessen einen mehr oder minder großen Einfluss auf die in Ganztagsschule involvierten Personen (Schüler, Lehrkräfte, nicht unterrichtendes Personal, Eltern) haben. So spielt Partizipation bei allen hier beschriebenen Ansatzpunkten (vom gemeinsamen Bildungs-

verständnis bis zum Konzept zur Gestaltung außerunterrichtlicher Angebote) eine tragende Rolle für die Qualität und somit auch den Erfolg. Im Rahmen des Kooperationskonzeptes bedeutet Kooperation vor allem auch, außerschulische Partner auf die Entwicklung von Ganztagsschule Einfluss nehmen zu lassen. Ein Blick auf die empirisch abgebildete Ganztagsschulrealität zeigt jedoch, dass lediglich ein Drittel der in der StEG Studie befragten Ganztagsgrundschulen und 15% der Ganztagsschulen im Sekundarbereich I Gemeinschaftsaufgaben und Schülermitbestimmung realisieren (Holtappels, 2008). Dieser Befund ist vor dem Hintergrund der Ganztagsschulen anhaftenden Kritik wertvolle Jugendzeit zu vereinnahmen als kritisch zu werten und bedarf der dringenden Verbesserung.

Auch für die (psychische) Gesundheit spielt Partizipation aller Beteiligten eine entscheidende Rolle (Paulus, 2002), welche bereits in der Ottawa Charta als zentrale Forderung formuliert wurde (WHO, 1986). Zudem stellt sie einem zentralen Bestandteil innerhalb der Merkmale entwicklungsfördernder Kontexte dar. Dabei kann unterstellt werden, dass Partizipation von Kindern und Jugendlichen in der Schule einen positiven Einfluss auf die Gesundheit und psychosoziale Entwicklung nehmen kann. Partizipation trägt dazu bei, dass

- die Entwicklung der Identität und Kompetenzen junger Menschen gefördert wird,
- zur Entwicklung von Selbstwirksamkeit, Empowerment und die Identifikation mit dem Vorhaben beigetragen wird,
- eine Verbesserung von schulischen Ergebnissen gefördert wird (Simovska & Jensen, 2009).

Bezogen auf das Setting Schule stellt Partizipation ein Indikator der Prozessqualität dar, die, wie Griebler et al. (2009) zeigen konnten, einen direkten Einfluss auf den Schulerfolg hat und zudem auf die Gesundheit wirkt, welche sich ihrerseits wiederum auf den Schulerfolg auswirkt. Mit Hilfe der Daten aus der „Health Behaviour in School-aged Children“ (HBSC) Studie ließ sich ebenfalls zeigen, dass Schule im Vergleich zu den Faktoren „Familie“, „Peer-Gruppe“ sowie „soziale Schicht“ einen vergleichsweise starken Effekt auf die psychische Befindlichkeit von Kindern und Jugendlichen ausübt, der insbesondere auf die Qualität der Variablen „Schulklima“, „Unterstützung durch die Lehrkraft“ sowie „demokratische Mitbestimmungsmöglichkeiten“ zurückgeführt werden kann (Dür et al., 2002). Die Bedeutsamkeit von Partizipation ließ sich überdies in qualitativen Zusatzerhebungen bestätigen (ebd.).
Bei der Realisierung von Partizipation in der Ganztagsschule ist zu beachten, dass die Beteiligten (insbesondere Kinder und Jugendliche) ausreichend befähigt werden, an Entscheidungsprozessen mitzuwirken. Empowerment, verstanden als Befähigung von Menschen zur Wahrnehmung eigener Belange und Gestaltung des eigenen Lebens (Stark, 2003) kann daher als Voraussetzung von Partizipation betrachtet werden. Zum anderen setzt Teilhabe an Entscheidungsprozessen auch schulische Rahmenbedingungen voraus, die es in einem ersten Schritt zu gewährleisten gilt. Hierzu zählen u.a. klare Regeln, Transparenz über schulinterne Abläufe oder auch klare Strukturen wie Arbeitskreise etc. Zudem ist für jeden Entscheidungsprozess zu analysieren, wer hierdurch in welcher Art und Weise betroffen ist und wie die Personen in den Entscheidungsprozess einbezogen werden müssen. Ferner ist sicherzustellen, dass Partizipation nicht auf die Teilnahme an Entscheidungsprozessen ohne eigene Entscheidungsmöglichkeiten degradiert wird. Wahre bzw. aktive Partizipation ist erst dann erreicht, wenn den Beteiligten in allen relevanten Entscheidungen ein ausreichendes Mitspracherecht eingeräumt wird (siehe „Stufenleiter der Partizipation“ n. Hart, 1997; Wright et al., 2009).

9. Fazit

Das Ziel der vorliegenden Expertise war es, zu prüfen, ob die Ganztagsschule einen im Vergleich zur Halbtagsschule besonderen Beitrag zur Förderung der psychischen Gesundheit leisten kann. Diese Frage kann auf Grundlage der Ausführungen aus Sicht der Autoren qualifiziert bejaht werden. Vor dem Hintergrund einer auf die Förderung des Individuums ausgerichteten Perspektive, die Antworten darauf zu geben versucht, wie eine positive Entwicklung von Heranwachsenden unterstützt und gestärkt werden kann, sind wichtige schulische Kontextfaktoren identifiziert worden. Sie gilt es im Sinne der Entwicklungsförderung im Lern-, Lebens- und Arbeitsort Ganztagsschule systematisch zu integrieren. Hierfür stellt die Ganztagsschule (im Unterschied zur Halbtagsschule) ein angemessenes Setting dar. Kinder und Jugendliche, gleich welcher Herkunft und welchen sozioökonomischen Status, verbringen hier neben dem Unterricht einen nicht unerheblichen Anteil ihrer außerunterrichtlichen Tageszeit. Wird diese Zeit und dieser Raum entwicklungsanregend und unter Beteiligung fürsorgender Erwachsener organisiert und gestaltet, so ist nach den vorliegenden Ergebnisse davon auszugehen, dass sich hieraus positive Wirkungen für die psychische Entwicklung der Heranwachsenden ergeben und darüber hinaus negative Einflüsse, die ihren Ursprung außerhalb des Schulkontextes haben (z.B. soziale Problemlagen), reduziert bzw. ausgeglichen werden. Die Ganztagsschule bietet darüber hinaus eindeutige Vorzüge gegenüber der Halbtagsschule, da über die notwendige Kooperation mit außerschulischen Einrichtungen und Experten sowie über die im Konzept der Ganztagsschule vorgesehenen Öffnung zur Lebenswelt positive Gesundheits- und Bildungsentwicklungen angeregt und gestaltet werden können.

Wichtig zu erwähnen ist, dass die Ganztagsschule die ihr zugesprochenen Potentiale nicht automatisch qua Schulform verwirklicht, sondern erst vor dem Hintergrund eines geplant strukturierten Entwicklungsprozesses. Hinsichtlich der Verortung der aus dem Modell der positiven Jugendentwicklung identifizierten entwicklungsfördernden Kontextmerkmale sind hierbei insbesondere die Prozessebenen der Schule, der Klasse bzw. des Unterrichts sowie der außerunterrichtlichen Angebote zu beachten, da diese im Verantwortungs- und Gestaltungsbereich der Schule liegen, hier also eine entsprechend hohe Einflussmöglichkeit besteht.

Im weiteren ist zu bedenken, dass die Förderung der psychischen Gesundheit und die Prävention psychischer Auffälligkeiten nicht als ein der Schule aufgebürdeter Auftrag verstanden werden darf, der neben den bereits vielfältig zu leistenden Aufgaben, zusätzlich zu bewältigen ist. Vielmehr muss psychische Gesundheit in die alltäglichen Prozesse und Strukturen der Ganztagsschule integriert werden, die es der Schule erlauben, ihren Bildungsauftrag besser zu erfüllen, die ihr anvertrauten Schülerinnen und Schüler in ihrer positiven Entwicklung zu fördern und Lehrkräfte in ihrer Leistungsfähigkeit zu stabilisieren und zu stärken. Als Grundkonzept ist deshalb der Ansatz der guten gesunden Schule als handlungsleitendes Konzept eingeführt worden. In ihm werden psychische Gesundheit und Bildung als wechselseitige und aufeinander bezogene Größen betrachtet. Dieser Ansatz ist um neun Gestaltungselemente zur Förderung psychischer Gesundheit und Prävention psychischer Auffälligkeiten erweitert worden. Sie bilden den Bezugsrahmen, den Ganztagsschulen im Rahmen ihrer (psychisch gesunden) Ganztagsschulentwicklung bearbeiten.

Obgleich es sich bei den Gestaltungsaspekten um Ansatzpunkte handelt, von denen angenommen werden kann, dass sie für alle Ganztagsschulen von ansatzweise ähnlich hoher Relevanz sind, so dürfte unbestritten sein, dass die konkrete Ausgestaltung von

den jeweils spezifisch vor Ort herrschenden Kontextbedingungen und Handlungsmöglichkeiten der Ganztagsschule abhängt. Diese ergeben sich schon alleine daraus, dass neben den drei Grundformen von Ganztagsschule (gebundene, teilgebundene und offene Form) zahlreiche Mischformen existieren, die weniger pädagogisch als vielmehr politisch, finanziell oder nachfrageorientiert begründet sind (Holtappels, 2006). Es wäre aufgrund dessen verfehlt, anzunehmen, dass ein standardisiertes Verfahren zur psychisch gesunden Ganztagsschulentwicklung bei allen Ganztagsschulen (z.B. Grund-, Haupt-, Realsschulen, Gymnasien) in gleicher Weise sinnvoll ist. Somit bedarf es im Sinne der Organisationsentwicklung eines planvollen und strukturiert geführten Vorgehens, in dem analog zum Survey-Feedback-Kreislauf (Hanft, 2004) die konkreten Bedingungen einer Ganztagschule analysiert werden und über entsprechendes Feedback ein Prozess der Ursachenanalyse, Maßnahmenplanung, deren Implementation sowie Evaluation eingeleitet wird.

Diesen Prozess der Entwicklung einer guten, psychisch gesunden Ganztagsschule gilt es in dem geplanten Modellversuch inhaltlich zu konzipieren, umzusetzen und auszuwerten. Mit dem sich derzeit vollziehenden Ausbau von Ganztagsschulen in Deutschland ist hierfür ein günstiges Zeitfenster gegeben. Hier gilt es Schulen, die sich auf den Weg zu einer Ganztagsschule begeben, möglichst frühzeitig in ihrer Entwicklungsphase zu unterstützen, um nachhaltige Impulse zu einer psychisch gesunden Ganztagsschulentwicklung zu setzen. Dabei sind die Erfahrungen derjenigen Ganztagsschulen, die diesen Übergang bereits erfolgreich vollzogen haben, ebenso systematisch aufzuarbeiten und einzubinden, wie die Erfahrungen, die in den vergangenen 20 Jahren in der schulischen Gesundheitsförderung national, wie international gesammelt und hier in der Expertise dokumentiert und bewertet worden sind. Im Sinne der Nachhaltigkeit ist zudem in dem geplanten Modellvorhaben von Beginn an zu berücksichtigen, dass die erarbeiteten Inhalte und Ergebnisse an die bereits bundesweit etablierten Strukturen ausgerichtet und angedockt werden (z.B. Serviceagenturen „Ganztägig lernen“; Strukturen der großen z.T. bundesweiten Modellprogramme zur schulischen Gesundheitsförderung, wie z.B. Anschub.de – Programm für die gute gesunde Schule; Bildung und Gesundheit Nordrhein-Westfalen; Gesund Leben Lernen Niedersachsen), damit diese über den Modellversuch hinaus Bestand haben und interessierten Schulen dauerhaft zugänglich sind.

10. Literatur

Abele, A. E. & Candova, A. (2007). Prädiktoren des Belastungserlebens im Lehrerberuf. Befunde einer 4-jährigen Längsschnittstudie. Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 21, 107-118.

AGJ (2008) (Hrsg.). Kooperation von Jugendhilfe und Ganztagsschule – Eine empirische Bestandsaufnahme im Prozess des Ausbaus der Ganztagsschulen in Deutschland. Berlin: AGJ.

Allemann-Ghionda, C. (2003). Ganztagsschule im internationalen Vergleich. In J. Rekus (Hrsg.), Ganztagsschule in pädagogischer Verantwortung (S. 49-63). Münster: Aschendorff.

Allemann-Ghionda, C. (2005). Die Ganztagsschule in Frankreich. In V. Ladenthin & J. Rekus (Hrsg.), Die Ganztagsschule. Alltag, Reform, Geschichte, Theorien (S. 69-83). Weinheim: Juventa.

Antonovsky, A. (1997). Salutogenese. Zur Entmystifizierung der Gesundheit. Tübingen: dgvt.

Appel, S. (2009a). Handbuch Ganztagsschule. Praxis - Konzepte - Handreichungen. Schwalbach/ Ts.: Wochenschau Verlag.

Appel, S. (2009b). Ganztagsschulspezifische Räume und Ausstattung. In I. Kamski, H. G. Holtappels & T. Schnetzer (Hrsg.), Qualität von Ganztagsschule. Konzepte und Orientierungen für die Praxis (S. 123-131). Münster: Waxmann.

Apsler, R. (2009). After-School Programs for Adolescents: A Review of Evaluation Research. Adolescence, 44, 1-19.

Arnoldt, B. (2008a). Öffnung von Ganztagsschule. In 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. 86-105). Weinheim: Juventa.

Arnoldt, B. (2008b). Kooperationsformen – Bedingungen für gelingende Zusammenarbeit. In 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. 123-138). Weinheim: Juventa.

Badura, B. (2008). Auf dem Weg zu guten, gesunden Schulen. Was Schule von Unternehmen lernen können. In G. Brägger, G. Israel & N. Posse (Hrsg.), Bildung und Gesundheit. Argumente für gute und gesunde Schulen. Bern: h.e.p.

Barkholz, U. & Paulus, P. (1998). Gesundheitsfördernde Schulen. Konzept, Projektergebnisse, Möglichkeiten der Beteiligung. Gamburg: Verlag für Gesundheitsförderung.

Barkholz, U.; Gabriel, R.; Jahn, H. & Paulus, P. (2001). Offenes Partizipationsnetz und Schulgesundheit. Gesundheitsförderung durch vernetztes Lernen. Norderstedt: Libri.

Benson, P. L. (2007). Developmental Assets: An Overview of Theory, Research, and Practice. In R. K. Silbereisen & R. Lerner (Ed.), Approaches to Positive Youth Development (p. 33-58). London: Sage.

Bilz, L. (2008). Schule und psychische Gesundheit. Risikobedingungen für emotionale Auffälligkeiten von Schülerinnen und Schülern. Wiesbaden: VS.

Bilz, L., Hähne, C. & Melzer, W. (2003). Die Lebenswelt Schule und ihre Auswirkungen auf die Gesundheit von Jugendlichen. In K. Hurrelmann, A. Klocke, W. Melzer & U. Ravens-Sieberer (Hrsg.), WHO-Jugendgesundheitssurvey – Konzept und ausgewählte Ergebnisse für die Bundesrepublik Deutschland. (S. 243–295). Weinheim: Juventa.

Bilz, L. & Melzer, W. (2008). Schule, psychische Gesundheit und soziale Ungleichheit. In: Richter, M.; Hurrelmann, K.; Klocke, A.; Melzer, W. & Ravens-Sieberer, U. (Hrsg.), Gesundheit, Ungleichheit und jugendliche Lebenswelten. Ergebnisse der zweiten internationalen Vergleichsstudie im Auftrag der Weltgesundheitsorganisation (S. 160–189). Weinheim: Juventa.

Blank, S. (2005). Hours that Count: using After-School Programs to Help Prevent Risky Behaviors and Keep Kids Safe. New York: TASC.

BMBF (2003). Investitonsprogramm Zukunft Bildung und Betreuung. Ganztagsschulen. Zeit für Mehr. Bonn: BMBF.
BMBF (2009). Gut angelegt. Das Investitionsprogramm Zukunft Bildung und Betreuung. Berlin: BMBF.
BMFSFJ (2006). 12. Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Berlin: BMFSFJ.
BMFSFJ (2009). Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistung der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland – 13. Kinder- und Jugendbericht - Berlin: BMFSFJ.
BMG (2010). Nationales Gesundheitsziel Gesund aufwachsen: Lebenskompetenz, Bewegung, Ernährung. Berlin: BMG.
Bonsen, M.; Gathen von der, J.; Iglhaut, C. & Pfeiffer, H. (2002). Die Wirksamkeit von Schulleitungen. Empirische Annäherungen an ein Gesamtmodell schulischen Leitungshandelns. Weinheim: Juventa.
Brown, E. G.; McComb, E. M. & Scott-Little, C. (2003). After-School Programs: Evaluations and Outcomes. Greensboro: Serve
Buddensiek, W. (2008). Lernräume als gesundheits- und kommunikationsfördernde Lebensräume gestalten. Auf dem Weg zu einer neuen Lernkultur. In G. Brägger, G. Israel & N. Posse (Hrsg.), Bildung und Gesundheit. Argumente für gute und gesunde Schulen. Bern: h.e.p.
Bühler, A. & Heppekausen, K. (2005). Gesundheitsförderung durch Lebenskompetenzprogramme in Deutschland: Grundlagen und kommentierte Übersicht. Köln: BZgA.
Cho, S.-H.; Lambert, D. M.; Kim, H. J. & Kim, S. G. (2009). Overweight Korean Adolescents and Academic Achievement. J Fam Econ Iss, 30, 126-136.
Currie, C.; Nic Gabhainn, S., Godeau, E., Roberts, C., Smith, R., Currie, D., Picket, W., Richter, M., Morgan, A. & Barnekow, V. (2008) (Eds.), Inequalities in young people´s health. Health Behaviour in School-aged Children. International Report from the 2005/2006 Survey. Health Policy for Children and Adolescents. No. 5.
DAK (2004) (Hrsg.). DAK-Report Berufsschullehrer. Belastungsschwerpunkte von Berufsschullehrern – Ergebnisse einer Befragung. Hamburg: DAK.
DeSocio, J. & Hootman, J. (2004). Children´s Mental Health and School Success. The Journal of School Nursing, 20, 189-196.
Dick van, R., Wagner, U. & Petzel, T. (1999). Arbeitsbelastungen und gesundheitliche Beschwerden von Lehrerinnen und Lehrern. Einflüsse von Kontrollüberzeugungen, Mobbing und Sozialer Unterstützung. Psychologie in Erziehung und Unterricht. 269-280.
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.), Ganztagsschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der ››Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen‹‹ (StEG) (S. 164-185). Weinheim: Juventa.
Ditton, H. (2000). Qualitätskontrolle und Qualitätssicherung in Schule und Unterricht. Ein Überblick zum Stand der empirischen Forschung. Zeitschrift für Pädagogik, 41. Beiheft, 73-92.
Dragano, N.; Lampert, T. & Siegrist, J. (2009). Wie baut sich soziale und gesundheitliche Ungleichheit im Lebenslauf auf? Expertise zum 13. Kinder- und Jugendbericht der Bundesregierung. Sachverständigenrat des 13. Kinder- und Jugendberichtes.
Du Bois-Reymond, M. (2005). Formelle und nicht-formelle Bildung in den Niederlanden. In H.-U. Otto & T. Coelen (Hrsg.), Ganztägige Bildungssysteme. Innovation durch Vergleich (S. 93-104). Münster: Waxmann.
Dür, W.; Bauer, M.; Grossmann, W.; Mravlag, K.; 2002: Partizipative Strukturen in der Schule und die Gesundheit von Jugendlichen im Alter von 11, 13 und 15 Jahren in Österreich, Endbericht des Ludwig Boltzmann Institutes für Medizin-und Gesundheitssoziologie, Wien.

Durlak, J. A. &Weissberg, R. P. (2007). The Impact of After-School Programs That Promote Personal and Social Skills. Chicago, IL: Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning.

Durlak, J. A.; Berger, S. R. & Celio, C. I. (2009). After-School Programs. In T. P. Gullotta, M. Bloom, C. F. Gullotta & J. C. Messina (Eds.), A Blueprint for Promoting Academic and Social Competence in After-School Programs (p. 43-62). New York: Springer.

Eccles, J. S.; Midgley, C.; Wigfield, A.; Buchanan, C. M.; Reuman, D.; Flanagan, C. & Mac Iver, D. (1993). Development During Adolescence. The Impact of Stage-Environment Fit on Young Adolescents' Experiences in Schools and Families. American Psychologist, 48, 90-101.

Eccles, J. S. & Gootman, J. A. (Eds.) (2002). Community Programs to Promote Youth Development. Board on Children, Youth, and Families, Division of Behavioral and Social Sciences and Education. Washington D.C.: National Acadamy Press.

Eccles, J. S.; Barber, B. L.; Stone, M. & Hunt, J. (2003). Extracurricular Activities and Adolescent Development. Journal of Social Issues, 59, 865-889.

Eccles, J. S. & Roeser, R. W. (2009). Schools, Academic Motivation and Stage-Environment Fit. In R. M. Lerner & L. Steinberg (Eds.), Handbook of Adolescent Psychology. Volume 1: Individual Bases of Adolescent Development (p 404-434). Hoboken: Wiley.

Egle, U. T.; Hoffmann, S. O. & Steffens, M. (1997). Psychosoziale Risiko- und Schutzfaktoren in Kindheit und Jugend als Prädispositionen für psychische Störungen im Erwachsenenalter. Gegenwärtiger Stand der Forschung. Nervenarzt, 68, 683-695.

Egle, U. T.; Hardt, J. & Hoffmann, S. O. (2002). Psychosoziale Belastungen in der Kindheit und Gesundheit im Erwachsenenalter. Psychotherapeut, 47, 124–127.

Ellert, U., Neuhauser, H. & Roth-Isigkeit, A. (2007). Schmerzen bei Kindern und Jugendlichen in Deutschland: Prävalenz und Inanspruchnahme medizinischer Leistungen. Ergebnisse des Kinder- und Jugendsurveys (KIGGS). Bundesgesundheitsblatt, 50, 711-717.

Erhart, M., Hölling, H., Bettge, S., Ravens-Sieberer, U. & Schlack, R. (2007). Der Kinder- und Jugendgesundheitssurvey (KiGGS): Risiken und Ressourcen für die psychische Entwicklung von Kindern und Jugendlichen. Bundesgesundheitsblatt, 50, 800-809.

Eschenbeck, H.; Kohlmann, C.-W.; Dudey, S. & Schürholz, T. (2009). Physician-Diagnosed Obesity in German 6 to 14-Year-Olds. Prevalence and Comorbidity of Internalising Disorders, Externalising Disorders and Sleep Disorders. Obesity Facts, 2, 67-73.

Erikson, E. H. (1988). Der vollständige Lebenszyklus. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Faltermaier, T. (2005). Gesundheitspsychologie. Stuttgart: Kohlhammer.

Fashola, O. S. (1998). Review of Extended-Day and After-School Programs and their Effectiveness, Verfügbar unter: www.csos.jhu.edu/crespar/techReports/report24.pdf [Zugriff am 15.11.2009].

Feldman, A. F. & Matjasko, J. L. (2005). The Role of School-Based Extracurricular Activities in Adolescent Development: A Comprehensive review and Future Directions. Review of Educational Research, 75, 159-210.

Fend, H. (1998). Qualität im Bildungswesen. Schulforschung zu Systembedingungen, Schulprofilen und Lehrerleistung. Weinheim: Juventa.

Franze, M.; Meierjürgen, R.; Abeling, I.; Rottländer, M., Gerdon, R. & Paulus, P. (2007). „MindMatters". Ein Programm zur Förderung der psychischen Gesundheit in Schulen der Sekundarstufe 1 – deutschsprachige Adaptation und Ergebnisse des Modellversuchs. Prävention und Gesundheitsförderung, 2, 221-227.

Franze, M. & Paulus, P. (2009). MindMatters – a programme for the promotion of mental health in primary and secondary schools. Results of an evaluation of the German language adaptation. Health Education, 109, 369-379.

Freitag, M. (1998). Was ist eine gesunde Schule? Einflüsse des Schulklimas auf Schü-ler- und Lehrergesundheit. Weinheim: Juventa.

Ganztagsschulverband (o.J.). Programmatik des Ganztagsschulverbandes, verfügbar unter: http://www.ganztagsschulverband.de/gsv/page/bundesverband/programmatik [Zugriff am 12.06.2009]

Gottfredson, D. C.; Gerstenblith, S. A.; Soulé, D. A.; Womer, S. C. & Lu, S. (2004). Do After School Programs Reduce Delinquency? Prevention Science, 5, 253-266.

Griebler, R.; Dür, W. & Kremser, W. (2009). Schulqualität, Schulerfolg und Gesundheit. Ergebnisse aus der österreichischen „Health Behaviour in School-Aged Children“-Studie. ÖZS, 2, 79-88.

Hall, G.; Yohalem, N.; Tolman, J. & Wilson, A. (2002). Promoting Positive Youth Development as a Support to Academic Achievement. Boston: Boston´s After-School For All Partnership.

Hammond, C. & Reimer, M. (2006). Essential Elements of Quality After-School Programs. Clemson: National Dropout Prevention Center.

Hanft, A. (2004). Evaluation und Organisationsentwicklung. Zeitschrift für Evaluation, 01/2004, 157-168.

Harazd, B., Gieske, M. & Rolff, H.-G. (2009). Gesundheitsmanagement in der Schule. Lehrergesundheit als neue Aufgabe der Schulleitung. Köln: LinkLuchterhand.

Hart, R. (1997). Children’s participation, the theory and practice of involving young citizens in community development and environmental care. London: Earthscan Publications.

Havighurst, R. J. (1952). Developmental Tasks and Education. New York: Longmans.

Höhmann, 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: Juventa.

Hölling, H. & Schlack, R. (2007). Essstörungen im Kindes- und Jugendalter. Erste Ergebnisse aus dem Kinder- und Jugendsurvey (KIGGS). Bundesgesundheitsblatt, 50, 794–799.

Holler-Nowitzki, B. (1994). Psychosomatische Beschwerden im Jugendalter. Schuli-sche Belastungen, Zukunftsangst und Streßreaktionen. Weinheim: Juventa.

Holtappels, H. G. (2009). Qualitätsmodelle – Theorien und Konzeptionen. In I. Kamski, H. G. Holtappels & T. Schnetzer (Hrsg.), Qualität von Ganztagsschule. Konzepte und Orientierungen für die Praxis (S. 11-25). Münster: Waxmann.

Holtappels, H. G. (2008a). Ziele, Konzepte, Entwicklungsprozesse. 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. 139-163). Weinheim: Juventa.

Holtappels, H. G. (2008b). Angebotsstruktur, Schülerteilnahme und Ausbaugrad ganztägiger Schulen. 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. 186-206). Weinheim: Juventa.

Holtappels, H. G. (2006). Stichwort: Ganztagsschule. Zeitschrift für Erziehungswissenschaften, 9, 5-29.

Holtappels, H. G.; Kamski, I. & Schnetzer, T. (2009). Qualitätsrahmen für Ganztagsschulen. In I. Kamski, H. G. Holtappels & T. Schnetzer (Hrsg.), Qualität von Ganztagsschule. Konzepte und Orientierungen für die Praxis (S. 61-88). Münster: Waxmann.

Holtappels, H. G. & Rollett, W. (2009). Schulentwicklung in Ganztagsschulen. Zur Bedeutung von Zielorientierungen und Konzeption für die Qualität des Bildungsangebotes. Zeitschrift für Pädagogik, 54. Beiheft 18-39.

Helmke, A. (2004). Unterrichtsqualität erfassen, bewerten, verbessern (3. Aufl.). Seelze: Kallmeyer.

Huber, S. G. (1999). Was macht Schule wirksam? Schul-management, 30, 10-17.

Huber, S. G. (2009). Schulleitung. In S. Blömeke, T. Bohl, L. Haag, G. Lang-Wojtasik & W. Sacher (Hrsg.), Handbuch Schule. Stuttgart: UTB.

Hurrelmann, K.; Klotz, T. & Haisch, J. (2007) (Hrsg.). Lehrbuch Prävention und Gesundheitsförderung (2. überarbeite Auflage). Bern: Huber.

Kaluza, G. & Lohaus, A. (2006). Psychologische Gesundheitsförderung im Kindes- und Jugendalter: Eine Sammlung empirisch evaluierter Interventionsprogramme. Zeitschrift für Gesundheitspsychologie, 14 (3), 119-134.

Kam, C.-M., Greenberg, M. T. & Walls, C. T. (2003). Examining the Role of Implementation Quality in School-Based Prevention Using the PATHS Curriculum. Prevention Sciences, 4, 55-63.

Kamski, I. (2009). Kooperation in Ganztagsschulen – ein vielseitiger Qualitätsbereich. In I. Kamski, H. G. Holtappels & T. Schnetzer (Hrsg.), Qualität von Ganztagsschule. Konzepte und Orientierungen für die Praxis (S. 110-122). Münster: Waxmann.

Kamski, I. & Schnetzer, T. (2008). Ganztagsschule auf dem Weg - Innovationsentwicklung in der Ganztagsschule. In S. Appel, H. Ludwig, U. Rother & G. Rutz (Hrsg.), Jahrbuch Ganztagsschule. Lernkultur. Schwalbach/ TS: Wochenschau.

Keupp, H. (2002). Von der (Un-)möglichkeit, erwachsen zu werden – risikoreiche Identitätsentwicklung Heranwachsender. Monatszeitschrift des Berufsverbandes der Kinder- und Jugendpsychotherapie und Psychotherapie mit Jugendlichen. 1/2002, 7-24.

Keupp, H.; Ahbe, T.; Gmür, W.; Höfer, R.; Mitzscherlich, B. & Kraus, W. (2006). Identitätskonstruktionen. Das Patchwork der Identitäten in der Spätmoderne (3. Aufl). Reinbek: Rowohlt.

KMK (2009). Allgemein bildende Schulen in Ganztagsform in den Ländern in der Bundesrepublik Deutschland. Statistik 2003 bis 2007. Bonn: KMK.

Köller, O. & Baumert, J. (2002). Entwicklung schulischer Leistung. In R. Oerter & L. Montada (Hrsg.). Entwicklungspsychologie (5. vollst. überarbeitete Auflage). Weinheim: BeltzPVU.

Kuperminc, G. P., Leadbeater, B. J. & Blatt, S. J. (2001). School Social Climate and Individual Differences in Vulnerability to Psychopathology among Middle School Students. Journal of School Psychology, 39, 141-159.

Kurth, B. M. & Schaffrath Rosario, A. (2007). Die Verbreitung von Übergewicht und Adipositas bei Kindern und Jugendlichen in Deutschland. Ergebnisse des bundesweiten Kinder- und Jugendgesundheitssurveys (KiGGS). Bundesgesundheitsblatt, 50, 736-743.

Lampert, T.; Sygusch, R. & Schlack, R. (2007). Nutzung elektronischer Medien im Jugendalter. Bundesgesundheitsblatt, 50, 643-652.

Lampert, T., Mensink, G. B. M., Hölling, H., Schlack, R., Kleiser, C. & Kurth, B.-M. (2009). Entwicklung und Evaluation der nationalen Gesundheitsziele für Kinder und Jugendliche. Welchen Beitrag leistet der Kinder- und Jugendgesundheitssurvey des Robert Koch-Instituts (KiGGS)? Bundesgesundheitsblatt, 52, 905-918.

Larson, R.; Eccles, J. S. & Gootman, J. A. (2004). Features of Positive Developmental Settings. The Prevention Researcher, 11, 8-13.

Laucht, M.; Esser, G. & Schmidt, M. H. (1997). Wovor schützen Schutzfaktoren? Anmerkungen zu einem populären Konzept der modernen Gesundheitsforschung. Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 29, 260–270.

Lauer, P. A.; Akiba, M.; Wilkerson, S. B.; Apthorp, H. S.; Snow, D. & Mrtin-Glenn, M. L. (2006). Out-of-School-Time Programs: A Meta-Analysis of Effects for At-Risk Students. Review of Educational Research, 76, 275-313.

Lerner, R.M.; Brentano, C.; Dowling C.M. & Anderson, P.M. (2002). Positive youth development: Thriving as a basis of personhood in civil society. New Directions for Youth development, 95, 11-33.

Lerner, R.M.; Almerigi, J.B.; Theokas, Ch. & Lerner, J.V. (2005). Positive youth development. A view of issues. Journal of Early Adolescence, 25, 10-16.

Lerner, R. M.; Amy, E. A. & Bobek, D. L. (2007). Engagierte Jugend - lebendige Gesellschaft. Expertise zum Carl-Bertelsmann-Preis 2007. Gütersloh.

Mahoney, J. L.; Eccles, J. S. & Larson, R. W. (2004). Processes of adjustment in organized out-of-school activities: Opportunities and risks. New Directions for Youth Development, 101, 115-144.

Mansel, J. & Hurrelmann, K. (1994). Alltagsstreß bei Jugendlichen. Eine Untersuchung über Lebenschancen, Lebensrisiken und psychosoziale Befindlichkeit im Statusübergang. Weinheim: Juventa.

Marcia, J.E. (1980). Identity in adolescence. In J. Adelson (Eds.), Handbook of adolescent psychology (S. 159-187). New York: John Wiley & Sons.

Meierjürgen, R. & Paulus, P. (2002). Kranke Lehrerinnen und Lehrer? - Eine Analyse von Arbeitsunfähigkeitsdaten aus Mecklenburg-Vorpommern. Das Gesundheitswesen, 64, 592-597.

Mellin, E. A. (2009). Unpacking Interdisciplinary Collaboration in Expanded School Mental Health: A Conceptual Model for Developing the Evidence Base. Advances in School Mental Health Promotion, 2, 4-14.

Miller, B. M. (2003). Critical Hours. After School Programs and Educational Success. Quince: NMEFDN.

Morrison, G. M.; Storino, M. H.; Robertson, L. M.; Weissglas, T. & Dondero, A. (2000). The protective function of after-school programming and parent education and support for students at risk for substance abuse. Evaluation and Program Planning, 23, 365-371.

Murberg, T. A.; Bru, E. (2004). School-related Stress and Psychosomatic Symptoms Among Norwegian Adolescents. School Psychology International, 25, 317–332.

Nieskens, B. & F. H. Müller (2009). Soll ich LehrerIn werden? Web-basierte Selbsterkundung persönlicher Voraussetzungen und Interessen. Erziehung und Unterricht, 1/2 2009, 41-49.

Nieskens, B. & Schumacher, L. (2010). Erfolgsfaktoren organisationaler Veränderungs- und Lernprozesse in Projekten zur Förderung der Lehrergesundheit. In. F. Müller, A. Eichenberger, M. Lüders & J. Mayr (Hrsg.), Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung (S.199-213). Münster: Waxmann.

Oatis, M. D. (2002). Psychosomatic Illness in Children and Adolescents. Child Study Center Letter, 6 (3).

OECD (2004). Die Politik der frühkindlichen Betreuung, Bildung und Erziehung in der Bundesrepublik Deutschland. Ein Länderbericht der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD). Berlin: BMFSFJ.

Oerter, R. & Dreher, E. (2002). Jugendalter. In R. Oerter & L. Montada (Hrsg.). Entwicklungspsychologie (5. vollst. überarbeitete Auflage). Weinheim: BeltzPVU.

Opp, G. (2007). Schule – Chance oder Risiko? In. G. Opp & M. Fingerle (Hrsg.), Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz (2. Aufl.) (S. 227-244). München: Reinhardt.

Paulus, P. (2002). Gesundheitsförderung im Setting Schule. Bundesgesundheitsblatt, 45, 970-975.

Paulus, P. (2003). Schulische Gesundheitsförderung – vom Kopf auf die Füße gestellt. Von der gesundheitsfördernden Schule zur „guten gesunden Schule“, In K. Aregger, U. Lattmann (Hrsg.), Gesundheitsfördernde Schule – eine Utopie? Konzepte, Praxisbeispiele, Perspektiven (S. 93-114). Luzern: Sauerländer.

Paulus, P. (2009a). Anschub.de – ein Programm zur Förderung der guten gesunden Schule. Münster: Waxmann.

Paulus, P. (2009b). Gesundheitsförderung in Kooperation von Schule, Jugendhilfe und anderen Partnern. Expertise zum 13. Kinder- und Jugendbericht der Bundesregierung. Sachverständigenrat des 13. Kinder- und Jugendberichtes.

Paulus, P. & Witteriede, H. (2008). Bilanzierung der Aktivitäten zur Gesundheitsförderung im ganzheitlichen Konzept einer gesunden Schule. Dortmund, Berlin: BAuA.

Paulus, P. & Schumacher, L. (2008). Gute gesunde Schule – Lehrergesundheit als zentrale Ressource. In A. Krause, H. Schüpbach, E. Ulich, Wülser, M. (Hrsg.), Arbeitsort Schule. Organisations- und arbeitspsychologische Perspektiven (S.133-158). Wiesbaden: Gabler.

Paulus, P. & Brückner, G. (2000) (Hrsg.). Auf dem Weg zu einer gesünderen Schule. Handlungsebenen, Handlungsfelder, Bewertungen: Tübingen: dgtv-Verlag.

Petermann, F. & Schmidt, M. H. (2006). Ressourcen - ein Grundbegriff der Entwicklungspsychopathologie? Kindheit und Entwicklung, 15, 118-127.

Pinquart, M. & Silbereisen, R. K. (2002). Gesundheitsverhalten im Kindes- und Jugendalter. Entwicklungspsychologische Erklärungsansätze. Bundesgesundheitsblatt, 45, 873–878.

Prüß, F. (2009). Ganztägige Bildung und ihre Bedeutung für Entwicklungsprozesse. In F. Prüß; S. Kortas & M. Schöpa (Hrsg.), Die Ganztagsschule: von der Theorie zur Praxis. Anforderungen und Perspektiven für Erziehungswissenschaft und Schulentwicklung (S. 33-58). Weinheim: Juventa.

Pulkkinen, L. & Pirttimaa, R. (2005) Der ‚integrierte Schultag' in Finnland. In H.-U. Otto & T. Coelen (Hrsg.), Ganztägige Bildungssysteme. Innovation durch Vergleich (S. 81-90). Münster: Waxmann.

Pulkkinen, L. (2005). The Organization of a School Day in Finland and the Concept of a "Integrated School Day" in the MUKAVA Project. In F. Radisch & E. Klieme (Hrsg.), Ganztagsangebote in der Schule. Internationale Erfahrung und empirische Forschung. Berlin: BMBF.

Quellenberg, H. (2008). Ganztagsschule im Spiegel der Statistik. 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. 14-36). Weinheim: Juventa.

Radisch, F. (2009). Qualität und Wirkung ganztägiger Schulorganisation. Theoretische und empirische Befunde. Weinheim: Juventa.

Ravens-Sieberer, U., Wille, N., Bettge, S. & Erhart, M. (2007). Psychische Gesundheit von Kindern und Jugendlichen in Deutschland. Ergebnisse aus der BELLA Studie im Kinder- und Jugendgesundheitssurvey (KiGGS). Bundesgesundheitsblatt, 50, 871-878.

Richter, M.; Hurrelmann, K.; Klocke, A.; Melzer, W. & Ravens-Sieberer, U. (2008) (Hrsg.), Gesundheit, Ungleichheit und jugendliche Lebenswelten: Ergebnisse der zweiten internationalen Vergleichsstudie im Auftrag der Weltgesundheitsorganisation WHO. Weinheim: Juventa.

Richter, M., Bowles, D., Melzer, W. & Hurrelmann, K. (2007). Bullying, psychosoziale Gesundheit und Risikoverhalten im Jugendalter. Gesundheitswesen, 69, 475-482.

Riggs, N. R. & Greenberg, M. T. (2004). After-School Youth Developmental Programs: A Developmental-Ecological Model of Current research. Clinical Child and Family psychology Review, 7, 177-189.

Roeser, R. W.; Eccles, J. S. & Sameroff, A. J. (1998). Academic and emotional functioning in early adolescence: Longitudinal relations, patterns, and prediction by experience in middle school. Development and Psychopathology, 10, 321-352.

Roeser, R. W.; Eccles, J. S. & Strobel, K. R. (1998). Linking the Study of Schooling and Mental Health: Selected Issues and Empirical Illustrations at the Level of the Individual. Educational Psychologist, 33, 153-176.

Rollett, W. (2008). Schulzufriedenheit und Zufriedenheit mit dem Ganztagsbetrieb und deren Bedingungen. In 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. 283-312). Weinheim: Juventa.

Rushton, J.; Forcier, M. & Schectman, R. (2002). Epidemiology of depressive symptoms in the national longitudinal study of adolescent health. Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry, 41, 199-205.

Rutter, M.; Maughan, B.; Mortimore, P. & Ouston, J. (1980). Fünfzehntausend Stunden. Weinheim: Beltz.

Sammons, P., Hillmann, J. & Mortimore, P. (1995). Key characteristics of effective schools: A review of school effectiveness research. London: OFSTEDT.

Scales, P. C. & Roehlkepartain, E. C. (2003). Boosting Student Achievement. New research on the Power of Developmental Assets. Insights & Evidence, 1, 1-10.

Scales, P. C.; Benson, P. L. & Mannes, M. (2006). The Contribution to Adolescent Well-Being Made by Nonfamily Adults: An Examination of Developmental Assets as Contexts and Processes. Journal of Community Psychology, 34, 401-413.

Schaarschmidt, U.; Kieschke, U. & Fischer, A.W. (1999). Beanspruchungsmuster im Lehrerberuf. Psychologie in Erziehung und Unterricht, 46, 244-268.

Schaarschmidt, U. & Kieschke, U. (2007). Beanspruchungsmuster im Lehrerberuf. Ergebnisse und Schlussfolgerungen aus der Potsdamer Lehrerstudie. In M. Rothland (Hrsg.), Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle – Befunde – Interventionen (S.81-98). Wiesbaden: VS Verlag.

Schaarschmidt, U. (2005) (Hrsg.). Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit im Lehrerberuf. Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustandes. Weinheim: Beltz.

Scheerens, J. & Bosker, J. (1997). The Foundations of Educational Effectiveness. Oxford: Elsevier.
Scheithauer, H. & Petermann, F. (1999). Zur Wirkungsweise von Risiko- und Schutzfaktoren in der Entwicklung von Kindern und Jugendlichen. Kindheit und Entwicklung, 8, 3-14.
Scheuch, K., Seibt, R., Haufe, E. & Rehm, U. (2008). Belastungen und Gesundheit im Lehrerberuf. In T. Bals, A. Hanses, W. Melzer (Hrsg.), Gesundheitsförderung in pädagogischen Settings. Ein Überblick über Präventionsansätze in zielgruppenorientierten Lebenswelten (S. 155-179). Weinheim: Juventa.
Scheurer, A. (2008). "Rhythm Is It!" – Rhythmisierung, Ganztagsschule und schulische Förderung. In S. Appel, H. Ludwig; U. Rother & G. Rutz (Hrsg.), Jahrbuch Ganztagsschule. Lernkultur. Schwalbach/ Ts.: Wochenschau Verlag.
Scheurer, A. (2009). Unterrichtsorganisation aus Sicht der Praxis. „Rhytm is it!". In F. Prüß; S. Kortas & M. Schöpa (Hrsg.), Die Ganztagsschule: von der Theorie zur Praxis. Anforderungen und Perspektiven für Erziehungswissenschaft und Schulentwicklung (S. 215-228). Weinheim: Juventa.
Schlack, R. & Hölling, H. (2007). Gewalterfahrungen von Kindern und Jugendlichen im subjektiven Selbstbericht. Erste Ergebnisse aus dem Kinder- und Jugendgesundheitssurvey (KiGGS). Bundesgesundheitsblatt, 50, 819-826.
Schönwälder, H.-G.; Berndt, J.; Strövel, F & Tiesler, G. (2003). Belastung und Beanspruchung von Lehrerinnen und Lehrern. Dortmund, Berlin, Dresden: BAuA.
Schmitz, G. (2001). Kann Selbstwirksamkeitserwartung Lehrer vor Burnout schützen? Eine Längsschnittstudie in zehn Bundesländern. Psychologie in Erziehung und Unterricht, 48, 49-67.
Schnetzer, T. (2009). Zeitstrukturierung an Ganztagsschulen. In I. Kamski, H. G. Holtappels & T. Schnetzer (Hrsg.), Qualität von Ganztagsschule. Konzepte und Orientierungen für die Praxis (S. 100-109). Münster: Waxmann.
Schrader, F.-W. & Helmke, A. (2008). Determinanten der Schulleistung. In M. K. W. Schweer (Hrsg.), Lehrer-Schüler-Interaktion. Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge (S. 287-302). Wiesbaden: VS.
Seibt, R., Galle, M. & Dutschke, D. (2007). Psychische Gesundheit im Lehrerberuf. Prävention und Gesundheitsförderung, 2, 228-234.
Seibt, R. & Spitzer, S. (2007). Prädiktoren der Arbeitsfähigkeit bei vorwiegend psychisch belasteten Berufsgruppen. Arbeitsmedizin. Sozialmedizin. Umweltmedizin, 42, 376-384.
Seiffge-Krenke, I. (2008). Schulstress in Deutschland: Ursachen, Häufigkeiten und Internationale Verortung. Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie, 57, 3-19.
Semling, C. & Zölch, M. (2008). Human Resource Management als Aufgabe der Schulleitung. In In A. Krause, H. Schüpbach, E. Ulich, Wülser, M. (Hrsg.), Arbeitsort Schule. Organisations- und arbeitspsychologische Perspektiven (S.211-240). Wiesbaden: Gabler.
Simovska, V. & Jensen, B. B. (2009). Conceptualizing participation – the health of children and young people. Copenhagen: WHO.
Slavin, R. E. (1996). Education for all. Lisse: Sweets & Zeitlinger.
Stark, W. (2003) Empowerment. In BZgA (Hrsg.), Leitbegriffe der Gesundheitsförderung. Glossar zu Konzepten, Strategien und Methoden in der Gesundheitsförderung, 4. erw. und überarb. Aufl. (S. 28-31). Schwabenheim a. d. Selz: Peter Sabo.
Statistisches Bundesamt (2009). Finanzen und Steuern. Versorgungsempfänger des öffentlichen Dienstes 2008. Fachserie 14, Reihe 6.1, Wiesbaden: Stat. Bundesamt.
Steiner, C. (2009). Mehr Chancengleichheit durch die Ganztagsschule? Zeitschrift für Pädagogik, 54. Beiheft, 81-105.
Stern, C.; Ebel Ch.; Vaccaro, E. & Vorndran, O. (2006) (Hrsg.), Bessere Qualität in allen Schulen. Praxisleitfaden zur Einführung des Selbtsevaluationsinstruments SEIS in Schulen. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.
Stringfield, S. (1994). A Model of Elementary School Effects. In D. Reynolds et al. (Ed.), Advances in School Effectiveness Research and Practice (p. 135-187). Oxford: Pergamon.
Torsheim, T. & Wold, B. (2001). School-Related Stress, School Support, and Somatic Complaints: A General Population Study. Journal of Adolescent Research, 16, 293-303.

Vandell, D. L.; Reisner, E. R. & Pierce, K. M. (2007). Outcomes Linked to High-Quality Afterschool Programs: Longitudinal Findings from the Study of Promising Afterschool Programs. Irvine: University of California.

Warwas, J. (2009). Berufliches Selbstverständnis und Beanspruchung in der Schulleitung. ZfE, 12, 475-498.

Warwas, J.; Seifried, J. & Meier, M. (2008). Change Management von Schulen - Erfolgsfaktoren und Handlungsstrategien aus Sicht der Schulleitung an beruflichen Schulen. In R. Voss (Hrsg.), Innovatives Schulmanagement. Ansätze für ein effizientes Management von Schulen (S. 102-124). Gernsbach: Deutscher Betriebswirte Verlag.

Weber, A., Weltle, D. & Lederer, P. (2004a). Frühinvalidität im Lehrerberuf: Sozialund arbeitsmedizinische Aspekte. Deutsches Ärzteblatt, 101, 850-859.

Weichhold, K. & Silbereisen, R. K. (2007). Positive Jugendentwicklung und Prävention. In B. Röhrle (Hrsg.), Prävention und Gesundheitsförderung für Kinder und Jugendliche (S. 103-126). Tübingen: DGTV-Verlag.

WHO (2007). Mental health: strengthening mental health promotion. Fact sheet N° 220. Verfügbar unter: http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs220/en/index.html [Zugriff: 22.05.2009].

Werner, E. E. & Smith, R. S. (1982). Vulnerable but invincible: A longitudinal study of resilient children and youth. New York: McGraw-Hill.

WHO (1986). Ottawa Charta zur Gesundheitsförderung. Gamburg: Verlag für Gesundheitsförderung.

Winkler-Metzke, C. & Steinhausen, H. -C. (2001). Merkmale der Schulumwelt und psy-chische Befindlichkeit. Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 33, 30-41.

Wright, M. T.; Block, M. & Unger von, H. (2009). Partizipative Qualitätsentwicklung. In P. Kolip & V. E. Müller (Hrsg.), Qualität von Gesundheitsförderung und Prävention (S. 157-175). Bern: Huber.

Wunder, D. (2008). Der Lehrerberuf an Ganztagsschulen ist ein vielversprechender Beruf – ein subjektives Plädoyer. In Wunder, D. (Hrsg.), Ein neuer Beruf? Lehrerinnen und Lehrer an Ganztagsschulen (S. 39-54). Schwalbach/ Ts.: Wochenschau Verlag.

Züchner, I.; Arnoldt, B. & Vossler, A. (2008). Kinder und Jugendliche in Ganztagsangeboten. In 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. 106-122). Weinheim: Juventa.

Machbarkeitsstudie: Psychische Gesundheit in der Ganztagsschule

Als zweiter Teil der im Auftrag des Bundesministeriums für Gesundheit (BMG) erarbeiteten Expertise wurde eine Sondierungs- bzw. Machbarkeitsstudie durchgeführt. Im Folgenden werden die Ziele der Untersuchung, die eingesetzte Methodik sowie die zentralen Ergebnisse vorgestellt und Schlussfolgerungen für die Bedeutung eines möglichen Modellversuchs diskutiert.

1. Zielstellung der Untersuchung

Grundlegenes Ziel der Machbarkeits-/ Sondierungsstudie war es:

- eine detaillierte Rückmeldung über Sinnhaftigkeit, Machbarkeit, Angemessenheit und Vollständigkeit der im Rahmen der Expertise erarbeiteten konzeptionellen Überlegungen zur Förderung der psychischen Gesundheit in und mit der Ganztagsschule von Ganztagsschulexperten/innen (d.h. Lehrkräfte, Schulleitungen) zu erhalten. Dabei waren konkrete Verbesserungsvorschläge von Interesse, die bei einem potentiellen Modellprojekt zur psychischen Gesundheitsförderung aus Ganztagsschulsicht zu berücksichtigen sind.
- die Mitwirkungsbereitschaft und Mitwirkungsbedingungen der Ganztagsschulen an einem potentiellen Modellprojekt zur psychischen Gesundheitsförderung in der Ganztagsschule zu eruieren. In diesem Zusammenhang ebenfalls von Interesse war die Frage, ob die besuchten Schulen auch anderen Ganztagsschulen eine Beteiligung an einem potentiellen Modellprojekt empfehlen würden.
- einen Eindruck in die Gestaltung und Organisation der besuchten Ganztagsschulen zu erhalten. Neben den aus den Gruppendiskussionen dokumentierten Erkenntnissen beinhaltete dies zudem, insofern organisatorisch möglich, eine Begehung der Schule.

2. Methodik der Untersuchung

Auswahl der teilnehmenden Schulen

Die Machbarkeitsstudie zur psychischen Gesundheit in der Ganztagsschule wurde an insgesamt neun Ganztagsschulen realisiert. Die Auswahl der Schulen begründet sich aus einer im Vorfeld der Expertise durchgeführten Vorstellung des Themas auf einer Sitzung der Länderreferenten für Gesundheitserziehung der Kultusministerien und obersten Senatsbehörden bei der Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA), bei welcher fünf Bundesländer (Berlin, Brandenburg, Hamburg, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz) spontan ihr grundlegendes Interesse an diesem Thema bekundet haben. Die im Rahmen der Machbarkeitsstudie berücksichtigten Schulen rekrutieren sich daher aus diesen fünf Bundesländern, wobei eine Auswahl von jeweils zwei Schulen durch die Länderreferenten für Gesundheitserziehung des jeweiligen Bundeslandes vorgenommen wurde. Dabei wurden seitens der Untersuchungsverantwortlichen keine Ein- und Ausschlusskriterien definiert. Aus Brandenburg konnte von den zwei angefragten

Ganztagsschulen eine Schule aus schulinternen Gründen nicht an dieser Untersuchung teilnehmen. Tabelle 1 gibt einen Überblick über die an der Untersuchung beteiligten Schulen.

Tab. 1: Befragte Ganztagsschulen nach Schulform und Ganztagsform

Befragte Ganztagsschulen, N=9			
Schulform		**Ganztagsform**	
Primarschule	3	Offen	6
Sekundarschule	3	Teilgebunden	-
Grund- und Sekundarstufe	3	gebunden	3

Durchführung der Schulbesuche

Die Schulbesuche wurden im Zeitraum vom Februar bis Mai 2010 durch die Autoren sowie durch weiteres unterstützendes studentisches Personal nach einem standardisierten Prozedere realisiert. Dieses sah nach einer kurzen Vorstellungs- und Einführungsrunde eine etwa 45 minütige Präsentation der im Rahmen der Expertise erarbeiteten Erkenntnisse und Ansatzpunkte vor (siehe Anhang 1). Um ein möglichst interaktives Zusammenarbeiten zu ermöglichen, hatten alle Schulbeteiligten die Möglichkeit, während und nach der Präsentation Rückfragen zu stellen und Kommentare abzugeben. In einer sich daran anschließenden offenen Diskussion von ebenfalls etwa 45 Minuten Dauer wurde um ein kritisches Feedback und um Anregungen für die weitere Planung gebeten, wobei bei Bedarf erzählgenerierende Fragen zum Einsatz kamen. Beispielhaft kann hierfür genannt werden:

Sind in den Ihnen vorgestellten Modellen sowie in den Ansatzpunkten die zentralen Elemente enthalten, an denen man aus Ihrer Sicht ansetzen könnte/ müsste? Sind die Ihnen vorgestellten Modelle sowie die Ansatzpunkte wirklichkeits-/ realitätstauglich? Was wären Ihre Erwartungen an ein Modellprojekt zur psychischen Gesundheit in der Ganztagsschule? Würden Sie an einem Projekt, wie dem hier in Grundzügen skizzierten, teilnehmen? Unter welchen Voraussetzungen?

Folgend wurden alle Teilnehmer um die Beantwortung eines Kurzfragebogens gebeten, mit Hilfe dessen eine abschließende und durch die Gruppendiskussion reflektierte Bewertung der in der Präsentation vorgestellten Erkenntnisse und Ansatzpunkte vorgenommen werden konnte. Dabei war es den Teilnehmern freigestellt, ob sie den Fragebogen sofort oder zu einem späteren Zeitpunkt ausfüllten. Die Beantwortung des Fragebogens nahm einen Zeitumfang von circa 10 Minuten in Anspruch. Abschließend sowie in manchen Fällen auch zu Beginn wurde, insofern zeitlich und organisatorisch möglich, eine Schulbegehung zusammen mit den Teilnehmern durchgeführt.
Die sowohl während der Präsentation als auch im Rahmen der Gruppendiskussion zu Sprache kommenden Fragen, Anmerkungen und Diskussionspunkte wurden von zuvor geschulten studentischen Mitarbeitern nach einem teilstandardisierten Gesprächsprotokoll dokumentiert. Die Gruppengröße variierte in den einzelnen Schulbesuchen deutlich und nahm eine Spannweite von 2 bis 10 Personen ein. Die Teilnehmer setzten sich in den meisten Fällen aus Mitgliedern der Schulleitung, der Jahrgangs- und Fachleitung sowie der mit Organisationsentwicklung vertrauten Lehrkräften zusammen. In Einzelfällen nahmen ebenfalls Personen aus dem Elternrat teil.

Beschreibung des Fragebogeninstruments

Zur Erfassung der Angemessenheit, Akzeptanz und Mitwirkungsbereitschaft wurde ein Kurzfragebogen entwickelt, welcher aufgeteilt in fünf Bereiche 24, größtenteils geschlossene Items umfasst (siehe Anhang 2). Der Bereich „Struktur/ Person/ Erfahrungen“ enthält neben Items zum Geschlecht, Bundesland und Schulform ebenfalls zwei offen formulierte Fragen zu den Erfahrungen mit Projekten und Programmen im Bereich der psychischen Gesundheit sowie zum derzeit verwendeten Schulqualitätsmodell. Im Bereich „Gesamteinschätzung“ wurden die Befragten hingegen auf einer fünfstufigen Skala (1= negative Ausprägung; 5=positive Ausprägung um eine Einschätzung übergreifender und für ein Modellprojekt spezifischer Aspekte gebeten. Erfasst wurde hierbei, inwieweit die Befragten die psychische Gesundheit für den Bildungserfolg als wichtig erachten und für wie sinnhaft allgemein ein Projekt zur psychisch gesunden Ganztagsschulentwicklung bewertet wird. Weiterhin wurden die Teilnehmer um eine Beurteilung der ihnen vorgestellten Gesamtidee gebeten und es wurde danach gefragt, ob mit dem vorgestellten Konzept aus Sicht der Teilnehmer ein nachhaltiger Beitrag zur Förderung einer guten gesunden Ganztagsschule geleistet werden kann. Die Beurteilung von Einzelaspekten erfolgte in einem weiteren Fragebogenbereich mit Hilfe von neun Items. Die Befragten hatten mit jeweils zwei Items die Angemessenheit und Vollständigkeit der ihnen vorgelegten Modelle zur psychisch gesunden Entwicklung und zur Qualität einer guten gesunden Ganztagsschule sowie der ihnen vorgestellten neun Ansatzpunkte zu bewerten. Darüber hinaus hatten die Teilnehmer die Möglichkeit, ihre Kritik und Anregungen zu den Modellen und Ansatzpunkten offen zu formulieren. Die Einschätzung der Mitwirkungsbereitschaft erfolgte mit Hilfe von drei Items. Neben der direkten, auf die eigene Schule bezogene Bereitschaft, an einem Modellprojekt mitzuwirken, wurde ebenfalls erfragt, ob die Befragten auch anderen Ganztagsschulen eine Projektteilnahme empfehlen würden. Mit Hilfe einer offen formulierten Frage wurden zudem die Bedingungen, unter denen eine Beteiligung vorstellbar ist, erfasst. In einem abschließenden Fragebogenteil konnten ferner weitere Gedanken und Anregungen zum Themenfeld geäußert werden.

Auswertungen

In die Auswertung eingeflossen sind einerseits die dokumentierten Ergebnisse des Diskussionsprozesses sowie andererseits die quantitativen Daten der anschließend durchgeführten schriftlichen Kurzbefragung. Dabei beschränkt sich die quantitative Datenauswertung an dieser Stelle auf die Ausgabe der deskriptiven Statistik, d.h. vor allem auf die Angabe der Mittelwerte. Hierfür wurden zunächst die Mittelwerte auf Einzelschulebene berechnet, bevor anschließend die Gesamtmittelwerte (d.h. über alle Schulen) ermittelt wurden. Hiermit sollte vermieden werden, dass Schulen, deren Gruppe aus einem größeren Personenkreis bestand gegenüber den Schulen mit kleinerem Teilnehmerkreise, höher gewichtet werden.

3. Ergebnisse der Untersuchung

Im ersten Teil der Ergebnisdarstellung werden zunächst die quantitativen Ergebnisse vorgestellt, bevor in einem zweiten Abschnitt die qualitativen Befunde der Gruppendiskussion zusammenfassend wiedergegeben werden.

3.1 Darstellung der quantitativen Ergebnisbefunde

Da die Ergebnisse der schriftlichen Befragung über alle Schulen recht konsistent ausfallen, d.h. wenig Varianz aufweisen, wird an dieser Stelle auf eine Ausgabe der Ergebnisse auf Einzelschulebene verzichtet. Vielmehr erfolgt die Ergebnisdarstellung entlang der Gesamtmittelwerte, welche über alle Schulen gebildet wurden (zum Vorgehen siehe Kap. 2, Punkt „Auswertung").

Im Fragebogenbereich „Gesamteinschätzung" wurden die Befragten zunächst gebeten, einzuschätzen, für wie wichtig sie die psychische Gesundheit im Zusammenhang von Ganztagsschule und Bildungserfolg halten. Die Einschätzung erfolgte auf einer fünfstufigen Skala von 1 (absolut unwichtig) bis 5 (absolut wichtig). Über alle befragten Schulen hinweg wird die psychische Gesundheit allgemein als wichtig bis sehr wichtig beurteilt, wobei der Mittelwert 4,8 beträgt. Ebenfalls erfragt wurde die allgemeine Sinnhaftigkeit eines möglichen Modellversuches zur psychisch gesunden Ganztagsschulentwicklung. Konsistent über alle Schulen zeigt sich eine positive Grundhaltung, die bei einem Mittelwert von 4,6 auf eine als hoch bis sehr hoch wahrgenommene Sinnhaftigkeit verweist. Die Bewertung der im Rahmen des Schulbesuchs vorgestellten Gesamtidee erfolgte ebenfalls auf einer fünfstufigen Skala von 1 (sehr schlecht) bis 5 (sehr gut). Auch hier zeigt der über alle Schulen gebildete Mittelwert von 4,8 deutlich an, dass die konzeptionellen Ideen, die im Rahmen der Expertise erarbeitet wurden bei den Ganztagsschulpraktikern auf eine sehr hohe Zustimmung treffen. Schließlich wurde in diesem Fragebogenbereich ebenfalls erfasst, ob mit dem im Rahmen des Schulbesuchs vorgestellten Gesamtkonzepts ein nachhaltiger Beitrag zur Förderung einer guten gesunden Ganztagsschule geleistet werden kann. Abermals geben die Befragten mehrheitlich ein positives Urteil ab, welches mit einem Mittelwert von 4,8 auf eine hohe Zustimmung deutet. Ein zusammenfassender Überblick über die Ergebnisbefunde findet sich in der folgenden Abbildung 1.

Im zweiten Fragebogenabschnitt wurden die befragten Personen um eine Beurteilung von Einzelaspekten bezüglich der im Schulbesuch vorgestellten Modellvorstellungen und Ansatzpunkte gebeten. Die Bewertung dieser Aspekte konnte auf einer fünfstufigen Skala von 1 (sehr schlecht) bis 5 (sehr gut) vorgenommen werden. Konkreter Gegenstand der Beurteilung waren die Determinanten der positiven Entwicklung und deren Wechselwirkung im Kindes- und Jugendalter (siehe Expertise Kap. 7, S. 41), das Qualitätsschema einer guten gesunden Ganztagsschule (siehe Expertise Kap. 7, S. 43) sowie die Gestaltungselemente für eine psychisch gesunde Ganztagsschulentwicklung (siehe Expertise Kap. 8, S. 45 ff). Die Bewertung der drei Aspekte erfolge sowohl hinsichtlich ihrer Angemessenheit als auch hinsichtlich ihrer Vollständigkeit. Die Ergebnisse zur Angemessenheit zeigen für alle drei Aspekte eine über alle Schulen wahrgenommene hohe ganztagsschulspezifische Eignung. Diese wird für die Gestaltungselemente, d.h. für die möglichen Ansatzpunkte einer psychisch gesunden Ganztagsschulentwicklung mit einem Mittelwert von 4,8 am höchsten bewertet. Die Beurteilungsergebnisse der beiden anderen Aspekte fallen ebenfalls positiv aus und verweisen bei einem minimal niedrigerem Niveau ebenfalls auf eine insgesamt hohe bis sehr hohe Angemessenheit (Abb. 2).

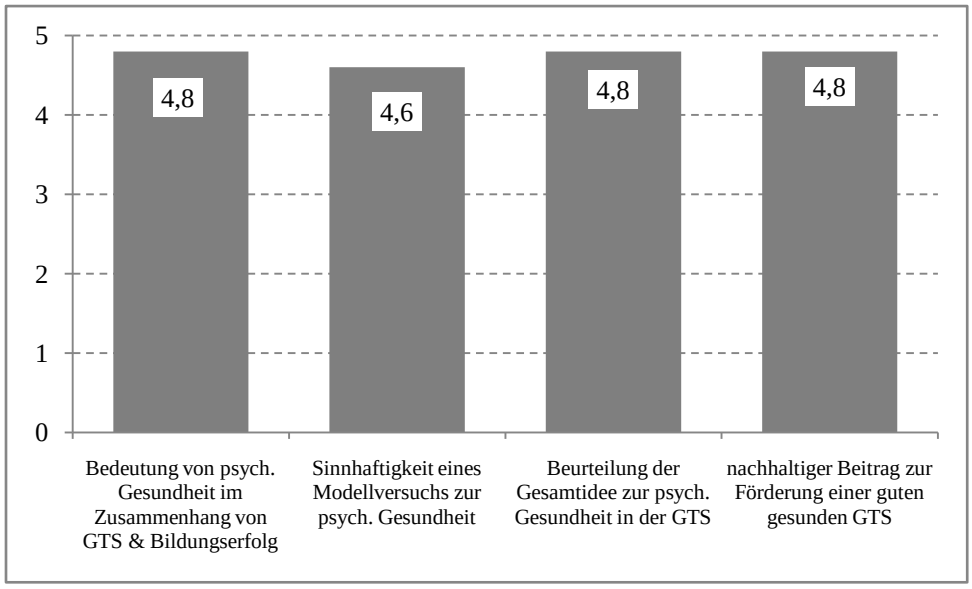


Abb. 1: Einschätzung für ein Modellvorhaben spezifischer und übergreifender Aspekte der psychischen Gesundheit in der Ganztagsschule (Mittelwerte aller befragten Schulen; 1= negative Ausprägung, z.B. absolut unwichtig, sehr schlecht; 5= positive Ausprägung, z.B. absolut wichtig, sehr gut)

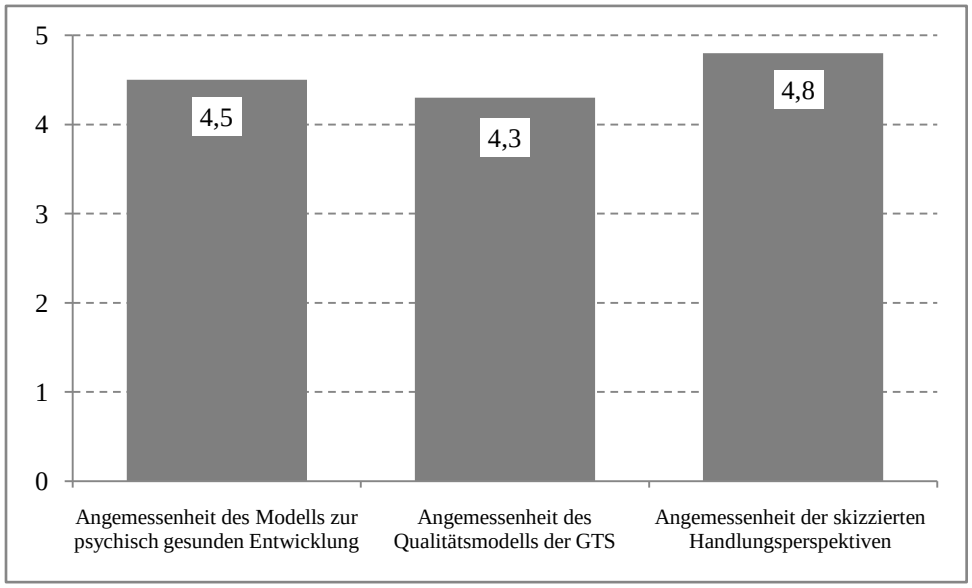


Abb. 2: Beurteilung der Angemessenheit von Einzelaspekten der im Schulbesuch vorgestellten Gesamtidee zur psychischen Gesundheit in der Ganztagsschule (Mittelwerte aller befragten Schulen; 1=sehr schlecht, 5=sehr gut)

Hinsichtlich der von den Befragten eingeschätzten Vollständigkeit bezüglich der drei Einzelaspekte zeigt sich ein ähnliches Bewertungsresultat. So wird über alle Schulen hinweg die Vollständigkeit der drei Aspekte als gut bis sehr gut beurteilt, wobei auch hier die Gestaltungselemente einer psychisch gesunden Ganztagsschulentwicklung im Durchschnitt (M=4,7) als am positivsten bewertet werden (Abb. 3).
Neben der quantitativen Beurteilung der Vollständigkeit konnten die Befragten zudem angeben, welche ihrer Meinung nach wichtigen Inhalte in den einzelnen Aspekten fehlen. Hinsichtlich der Determinanten zur psychisch gesunden Entwicklung wird angemerkt, dass auf Ebene der Ganztagsschule die psychische Gesundheit von Lehrkräften

eine hohe Bedeutung einnimmt. Zudem wird die Rolle der Eltern respektive der Erziehungsberechtigten für eine positive Entwicklung von Kindern und Jugendlichen betont. Diese müsse, so weiter, in einem möglichen Modellversuch ausreichend Berücksichtigung erfahren. Schließlich wird ebenfalls darauf verwiesen, dass die institutionellen Rahmenbedingungen der Ganztagsschule stärker hervorzuheben sind. Mit Bezug auf das Qualitätsmodell werden zwei Aspekte in ihrer Relevanz bestätigt. Diese beziehen sich zum einen auf das quantitative sowie qualitative Verhältnis von Lehrkraft und Schülerinnen/ Schüler (d.h. Personalausstattung sowie Schul- und Klassenklima) sowie auf die Berücksichtigung jeweils der unterschiedlichen schulischen Rahmenbedingungen. Die Gestaltungselemente stoßen insgesamt auf eine hohe Zustimmung. Dabei wünschen sich die Befragten einen regen Austausch mit Experten sowie Hilfen bei bereits vorhandenen psychischen Problemen von Lehrkräften und Schülern. Ferner wird hervorgehoben, dass die Umsetzung der Gestaltungselemente ausreichend finanzielle Ressourcen sowie Unterstützung seitens der Schulbehörden bedarf.

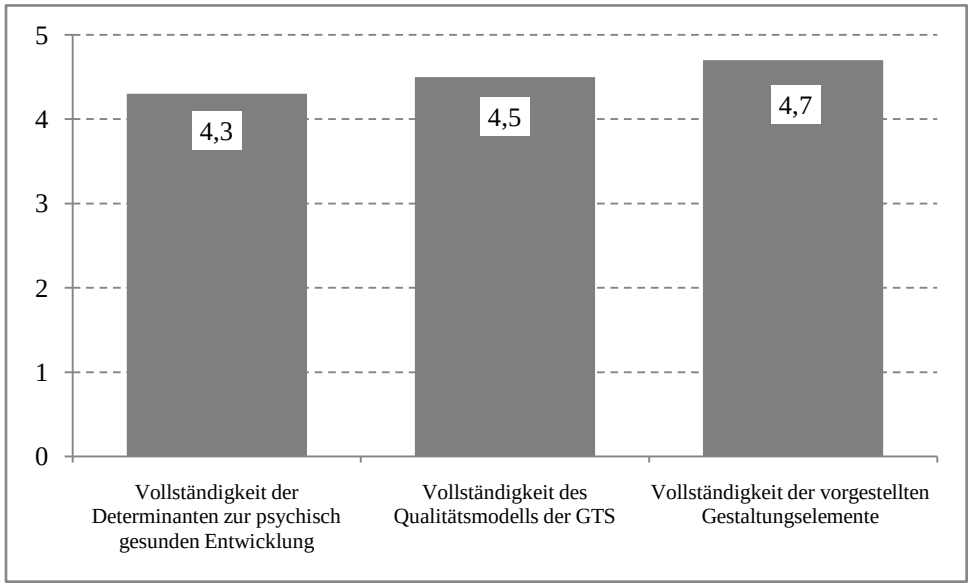


Abb. 3: Beurteilung der Vollständigkeit von Einzelaspekten der im Schulbesuch vorgestellten Gesamtidee zur psychischen Gesundheit in der Ganztagsschule (Mittelwerte aller befragten Schulen; 1=sehr schlecht, 5=sehr gut)

Gegenstand des dritten Fragebogenabschnitts war die Erfassung der Mitwirkungsbereitschaft bei einem potentiellen Modellprojekt zur psychischen Gesundheit in der Ganztagschule. Hierbei wurde zunächst erhoben, ob die befragten Schulen an einem Modellvorhaben grundsätzlich teilnehmen würden, wobei die Beantwortung mit Hilfe einer fünfstufigen Skala von 1 (absolut nicht) bis 5 (absolut) vorgenommen werden konnte. Der im Ergebnis über alle befragten Schulen berechnete Mittelwert von 3,9 verweist auf ein grundsätzliches Teilnahmeinteresse der Ganztagsschulen. Auf Einzelschulebene finden sich dabei auch Schulen, deren Teilnahmebereitschaft eher geringer ausfällt. Hierfür werden nachfolgend auch Gründe angegeben. So begründet eine Schule ihr vergleichsweise geringes Teilnahmeinteresse mit der aktuellen organisatorischen Situation, in der sich die Schule aufgrund einer Fusion mit einer weiteren Ganztagsschule befindet. Über die Teilnahmebereitschaft hinaus wurde mittels einer offenen Frage ebenfalls erfasst, unter welchen Bedingungen eine Teilnahme an einem Modellvorhaben denkbar ist. Die Antworten hierauf lassen sich folgendermaßen zusammenfassen:

- Die konkreten Rahmenbedingungen der Durchführung eines Modellversuches müssen ausreichend transparent gemacht werden (Inhalte, Ressourcen, Erwartungen an die Schule, Leistungen etc.)
- Eine Aussicht auf Veränderung und Erfolg sowie auf Nutzen für die Schule muss klar ersichtlich sein
- Der Arbeits- und Zeitaufwand muss in einem sinnvollen Verhältnis mit den erwartbaren Gewinnen sowie verfügbaren Kapazitäten stehen (keine weitere Belastung bzw. vertretbarer Mehraufwand für Lehrkräfte)
- Eine wissenschaftliche Begleitung sowie der Austausch mit Experten/ Wissenschaftlern sowie mit anderen Schulen muss sichergestellt werden.

Abschließend wurde erfasst, ob und in welchem Ausmaß die Befragten auch anderen Ganztagsschulen die Teilnahme an einem Modellvorhaben zur psychischen Gesundheit in der Ganztagsschule empfehlen würden. Mit einem Mittelwert von 4,4 ist die Bereitschaft, eine Empfehlung auszusprechen, über alle Schulen als hoch bis sehr hoch zu bewerten. Eine zusammenfassende Darstellung der Ergebnisse dieses Fragenabschnitts ist Abbildung 4 zu entnehmen.

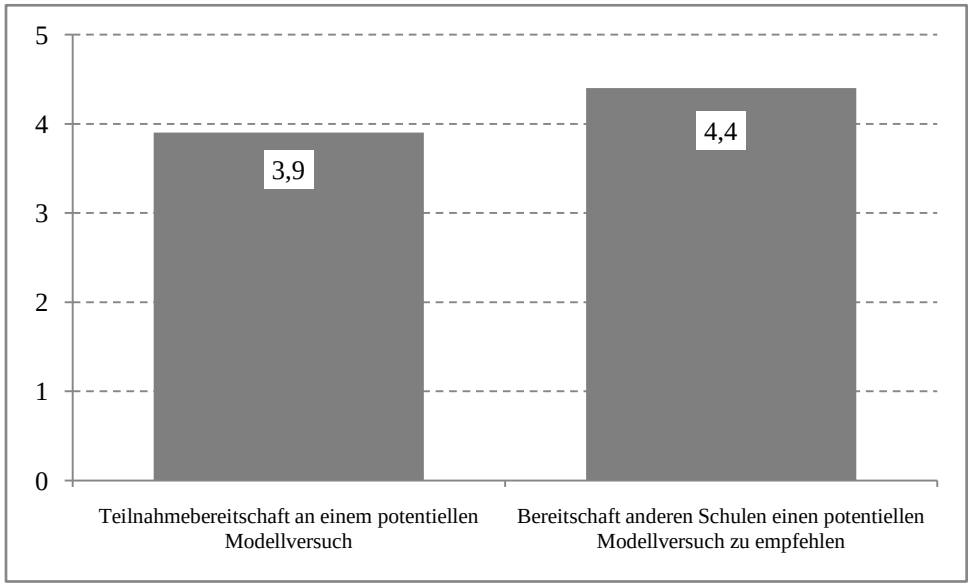


Abb. 4: Beurteilung der Mitwirkungsbereitschaft an einem Modellvorhaben zur psychischen Gesundheit in der Ganztagsschule (Mittelwerte aller befragten Schulen; 1=absolut nicht, 5=absolut)

In einem letzten Fragebogenabschnitt konnten die Befragten in einer offenen Form weitere Gedanken und Anmerkungen zum Themenfeld der psychischen Gesundheit in der Ganztagsschule äußern. In Auswertung dieser offenen Nennungen finden sich vor allem Aspekte, die bereits an anderer Stelle genannt wurden. So wird auch hier die Zusammenarbeit mit Eltern in ihrer Bedeutung für die psychische Gesundheit hervorgehoben, wobei Handlungsanweisungen zum Umgang mit elterlichem Leistungsdruck erwünscht werden. Zudem wird es als erforderlich erachtet, an den konkreten Rahmenbedingungen der Schule anzusetzen und die bereits an Schulen vorhandenen guten Beispiele zur psychischen Gesundheit anderen Schulen zugänglich zu machen. Kritisch wird aber auch hier angemerkt, dass der Erfolg eines Modellvorhabens wesentlich von den verfügbaren Ressourcen sowie von der Unterstützung der Schulbehörden und Kultusministerien abhängt.

3.2 Darstellung der qualitativen Ergebnisbefunde

Die qualitativen Ergebnisbefunde beziehen sich auf die im Rahmen der Schulbesuche erstellten Gesprächsprotokolle. Gegenstand dieser halbstrukturierten Dokumentation war es, die Reaktionen der Schulen im Verlauf der Präsentation sowie der anschließenden Diskussion zu erfassen, wobei vor allem die zentralen Diskussionspunkte, die kritischen Einwände sowie die geäußerten Verbesserungsvorschläge von Interesse waren. Weiteres Augenmerk lag auf der Dokumentation von selbstbenannten Stärken und Schwächen mit Bezug auf die psychische Gesundheit, die praktischen Erfahrungen auf dem Gebiet der psychischen Gesundheitsförderung und Prävention sowie auch hier die Mitwirkungsbereitschaft.

Motive und Erwartungen

Insgesamt lassen sich mit Hilfe der Dokumentation die Ergebnisse der quantitativen Befragung im Wesentlichen bestätigen und untermauern. Bei allen Schulen ließen sich eine große Offenheit und ein hohes Interesse an der Thematik der psychischen Gesundheit feststellen. Dabei variierte die Motivation und Erwartung der Schulen bezüglich des Schulbesuchs zum Teil erheblich. Während einige Ganztagsschulen aufgrund aktueller Problemlagen ein hohes Interesse an konkreten Hilfestellungen und Informationen hatte, sahen sich andere Schulen als Modellschulen, die sich in einer Expertenfunktion angesprochen fühlten und mit Hilfe des Schulbesuchs über ihre Erfahrungen und Praxis berichten wollten. Hingegen wurden auch Schulen besucht, deren Motivation unklar blieb und die bislang kaum Berührungspunkte mit gesundheitlichen Themenfeldern hatten.

Reaktionen während der Präsentation

Die Präsentation der im Rahmen der Expertise erarbeiteten Erkenntnisse und Ansatzpunkte wurde durchweg mit hohem Interesse verfolgt, wobei von den Teilnehmern zum Teil Notizen angefertigt wurden. Nachfragen während der Präsentation waren größtenteils inhaltlicher Art und bezogen sich vor allem auf die Klärung von Begriffen (z.B. Bullying, psychosomatische Beschwerden etc.). Durch die an vielen Stellen geäußerte Zustimmung kann insgesamt geschlossen werden, dass die Inhalte der Präsentation verstanden wurden sowie eine hohe Akzeptanz erfahren haben.

Reaktionen im Anschluss an die Präsentation

Die unmittelbar nach der Präsentation geäußerten Reaktionen sind durchweg als positiv zu bewerten. So wird vielfach betont, dass das Thema der psychischen Gesundheit in der Ganztagsschule von hohem Stellenwert ist. Positiv hervorgehoben wird dabei, dass in der vorgestellten Konzeption psychische Gesundheit mit Bezug auf das Kerngeschäft von Schule (Bildung und Erziehung) aufgearbeitet und reflektiert wurde. Durch diese Verknüpfung sei das Konzept stärker an der Wirklichkeit von (Ganztags)schulen orientiert. Dies, so weiter, sei für die Umsetzung eines Modellvorhabens zwingend erforderlich, um die Mehrbelastung des Lehrerkollegiums möglichst gering zu halten. Überdies wird vielfach geäußert, dass die Ideen und Vorstellungen mit den Zielen und dem Vorgehen der Schulen kompatibel sind („Genauso denken wir auch."). Positiv hervorgehoben wird des Weiteren, dass neben der psychischen Gesundheit der Schülerinnen und Schüler ebenfalls die der Lehrkräfte berücksichtigt wurde, da diese aus Sicht der Befragten bislang oftmals vernachlässigt wird. Die aus dem Modell der positiven Jugendentwicklung abgeleiteten Merkmale positiver Entwicklungskontexte (siehe Expertise, Kap. 5.2, S. 21 f) werden insgesamt als äußerst relevant bewertet. Dabei wird angemerkt, dass diese Merkmale nicht auf die Ganztagsschule begrenzt sein sollten, sondern ebenfalls für die Halbtagsschule ihre Gültigkeit haben. Ferner wies eine Schule mit

Blick auf das Merkmal „Integration von Familie, Schule und Gemeinde“ darauf hin, dass diese Zusammenarbeit derzeit faktisch nicht vorhanden sei. Dies wird vor allem auf die soziale Brennpunktlage, in dem sich die Schule befindet, zurückgeführt. Insbesondere die Zusammenarbeit mit Eltern stellt sich dabei als schwieriges Unterfangen dar, weshalb ein mögliches Modellprojekt auch auf eine verbesserte Elternarbeit abzielen sollte. Kritisch wird von anderen Befragten zudem angemerkt, dass die Begriffe, die im Zusammenhang der positiven Jugendentwicklung und der positiven Entwicklungskontexte gebraucht werden, zum Teil noch sehr abstrakt sind und im Zuge eines möglichen Modellprojektes mit konkreten Inhalten und „good practice“ Beispielen zu füllen sind. Eine weitere Rückmeldung betrifft die Gewichtung einzelner Merkmale positiver Entwicklungskontexte: von Interesse ist die Frage, ob alle acht Merkmale von gleicher Bedeutung sind oder ob einzelne Merkmale einen höheren Stellenwert einnehmen. Auch mit Bezug auf das Qualitätsschema der Ganztagsschule (siehe Expertise, Kap. 7, S. 43) sowie die Gestaltungselemente für eine psychisch gesunde Ganztagsschulentwicklung (siehe Expertise Kap. 8, S. 45 ff) werden positive Rückmeldungen gegeben. Dabei gibt ein Großteil der Befragten an, Erfahrungen in der Arbeit mit Qualitätsmodellen zu haben. Zudem stellen die Gestaltungselemente (d.h. Ansatzpunkte) Punkte dar, mit denen die Ganztagsschulen im Zuge ihrer Entwicklung konfrontiert werden. Diese vor dem Hintergrund der psychischen Gesundheit zu betrachten und daran auszurichten wird von vielen Befragten als wünschenswert bewertet. Es wird jedoch an dieser Stelle immer wieder betont, dass sich die Gestaltungselemente als auch die im Qualitätsschema aufgeführten Aspekte an jeder Schule äußerst verschieden darstellen, weshalb jede Ganztagsschule in Abhängigkeit der gegebenen Rahmenbedingungen an eigenen Schwerpunkten arbeiten sollte. Als wünschenswert wäre aus Sicht der Befragten, die guten Beispiele zu einzelnen Gestaltungselementen auch anderen Schulen zugänglich zu machen. In diesem Zusammenhang wird ebenfalls die Notwendigkeit der schulübergreifenden Vernetzung betont. Grenzen werden vor allem auch vor dem Hintergrund der strukturellen Bedingungen gesehen. Diese werden vor allem im Hinblick auf das Raum- und Ernährungskonzept gesehen, deren Verwirklichung räumliche sowie vor allem auch finanzielle Grenzen gesetzt sind. Insgesamt wird die finanzielle Ausstattung immer wieder als äußerst problematisch und Ursache für Umsetzungsschwierigkeiten gesehen. Einige der Befragten erhoffen sich daher mit einem möglichen Modellvorhaben finanziell unterstützt zu werden.

Mitwirkungsbereitschaft

Wie bereits mit Hilfe der quantitativen Ergebnisse belegt, so zeigt sich auch im Rahmen des Diskussionsprozesses ein grundlegendes Interesse, an einem möglichen Modellvorhaben teilzunehmen. Hierfür wären jedoch zunächst das konkrete Vorgehen sowie die Bedingungen der Teilnahme darzustellen, damit eine konkrete Teilnahmebereitschaft abgeschätzt werden kann. Als weitere Bedingung wird zudem genannt, dass das Modellvorhaben für die Schulen keine weitere, neben den bereits vorhandenen Anforderungen, zu leistende Last darstellen dürfe. Vielmehr müssen die erwartbaren schulischen Erfolge und Gewinne sichtbar gemacht werden. Ferner wünschen sich einige Teilnehmer, dass gemeinsam an den konkreten Ausgangslagen und Wünschen der Schule gearbeitet wird, welche ebenfalls eine Analyse des Ist-Standes und die Aufdeckung von zentralen Problembereichen umfasst. Dabei wird das Miteinander als eine weitere wesentliche Voraussetzung angesehen, womit die Schulen ein Mitspracherecht in Fragen der Planung und Umsetzung einzuräumen ist. So betonen die TeilnehmerInnen einer Schule, dass nur unter Berücksichtigung der schulischen Bedürfnisse und Ideen eine erfolgreiche und nachhaltige Umsetzung von Theorie in Praxis gesichert werden kann.

Stärken und Problembereiche der Ganztagsschulen

Über den von den Schulen berichteten Entwicklungsstand sowie die in manchen Schulen durchgeführten Schulbegehungen ließ sich feststellen, dass die teilnehmenden Schulen bereits aktiv an der Ausgestaltung einzelner Konzeptbereiche arbeiten. So wurden von den TeilnehmerInnen eine Reihe von Beispielen berichtet, die in den einzelnen Bereichen bereits erfolgreich umgesetzt werden konnte. Eine umfassende Darstellung des Entwicklungsstandes der einzelnen Schulen kann an dieser Stelle nicht vorgenommen werden. Erfolgreiche Beispiele sind jedoch bereits vielerorts vorhanden und reichen von ansprechend gestalteten Verpflegungsräumen, Erholungszonen für Lehrkräfte und Schüler über technische Rahmenbedingungen (Smart Boards in jedem Klassenraum) bis zu individualisierten Fähigkeitsportfolios als Grundlage der Zusammenarbeit zwischen Elternhaus und Schule. Trotz dieser positiven Beispiele wurde aufgrund der Schulbesuche auch deutlich, dass die einzelnen Konzeptbereiche (z.B. Ernährungskonzept, Raumkonzept, Personalkonzept etc.) oftmals noch nicht hinreichend vor dem Hintergrund seiner Relevanz für die psychische Gesundheit reflektiert wurden. Neben diesen sicherlich bereits vorhandenen Stärken berichteten die teilnehmenden Ganztagsschulen auch von aktuellen Problembereichen mit Bezug auf die psychische Gesundheit. So äußern die Teilnehmer einer Schule, dass die psychischen Belastungen von Lehrkräften in der Ganztagsschule deutlich angestiegen sind. Für eine weitere Schule stellen insbesondere die mit der Umgestaltungsphase von der Halbtagsschule zur Ganztagsschule einhergehenden Anforderungen und Probleme für Lehrkräfte sowie auch für Schülerinnen und Schüler eine hohe Belastungsquelle dar. Eine weitere Schule beklagt die fehlende behördliche Unterstützung bei der Umsetzung ganztagsschulischer Projekte und Vorhaben. Wie bereits in den vorangegangenen Abschnitten, so wird auch hier das Problem der Zusammenarbeit mit den Eltern genannt. So haben die Teilnehmer einer Schule, den Eindruck, dass viele Eltern in der Ganztagsschule die Möglichkeit sehen, ihre Erziehungsaufgaben an die Schulen zu übertragen. Die Lehrkräfte fühlen sich hier durch fachlich überfordert und in erhöhtem Maße psychisch belastet. Eine weitere ganztägige Primarschule kritisiert den zunehmenden elterlichen Leistungsdruck, der sehr deutlich bereits bei Grundschulkindern zu spüren sei. Des Weiteren von den Teilnehmern dieser Schule die Klassengrößen als psychische Belastungsfaktoren wahrgenommen.

Erfahrungen im Bereich schulischer Gesundheitsförderung und Prävention

Die Schulen wurden ebenfalls daraufhin befragt, welche Erfahrungen sie bereits im Bereich der (psychischen) Gesundheitsförderung und Prävention haben. Die Nennungen verweisen auf ein zum Teil breites Erfahrungsspektrum, welches von einmaligen und unverbundenen Einzelaktivitäten bis zu systematischen und dauerhaften Maßnahmen reicht. So berichten drei Schulen, im Programm „Gute gesunde Schule“ aktiv zu sein, wobei eine Schule hierfür in der Vergangenheit einen Schulentwicklungspreis erhalten hat. Berichtet wird des Weiteren, dass die individuelle Förderung (Förderung individueller Stärken) ein Schwerpunkt vieler Schulen darstellt. Neben Aktivitäten zur Stärkung der Partizipation (Lehrer, Eltern) werden auch Kooperationsbemühungen außerschulischen Partnern genannt. Hier berichtet eine Schule, besonders eng mit der Kindertagesstätte zusammenzuarbeiten, um die Transitionsphase „Kindergarten-Schule“ möglichst erfolgreich zu gestalten. Mit dem Ziel der Stärkung der Elternarbeit werden an einer Schule unter Mithilfe schulexterner Partner so genannte „Fit for Kid“ Kurse angeboten, welche auf die Förderung der Erziehungsfähigkeit von Eltern abzielen. Überdies wurden verschiedene bauliche Maßnahmen umgesetzt, die dem Wohlbefinden aller Schulbeteiligten dienen. Hierzu gehören Ruhe-, Entspannungs- sowie Psychomotorikräume für Lehrkräfte und Schülerinnen wie Schüler.

4. Zusammenfassung und Diskussion

Ziel der hier berichteten Machbarkeitsstudie war es, eine detaillierte Rückmeldung zur Angemessenheit, Sinnhaftigkeit, Machbarkeit und Vollständigkeit der im Rahmen der Expertise erarbeiteten konzeptionellen Überlegungen zur Förderung der psychischen Gesundheit in der Ganztagsschule zu erhalten. Hierfür wurden neun Schulbesuche in fünf Bundesländern realisiert, in denen die konzeptionellen Überlegungen vorgestellt und anschließend im Gruppenrahmen diskutiert wurden. Hervorzuheben ist, dass hierbei Ganztagsschulen besucht wurden, die bereits Erfahrung im Bereich der Schulentwicklung aufwiesen. Dies ist insofern von Vorteil, da die Teilnehmer wichtige Schulexperten darstellen, welche die im Rahmen der Expertise erarbeiteten Ergebnisse kritischer beurteilen konnten.

Die Ergebnisse weisen darauf hin, dass psychische Gesundheit aus Sicht der Teilnehmer im Zusammenhang von Ganztagsschule und Bildungserfolg von sehr hoher Bedeutung ist. Dies ist als überaus positiv zu bewerten, da angenommen werden kann, dass Lehrkräfte, die diesen Zusammenhang als wichtig erachten, auch eine höhere Motivation aufweisen, in diesem Bereich tätig zu werden. Darüber hinaus steht das Ergebnis im Einklang mit weiteren nationalen und internationalen Untersuchungsbefunden (Dadaczynski & Paulus, 2010; Rowling et al., 2009). Die allgemeine Beurteilung der vorgestellten Gesamtidee, fällt überaus positiv aus. Schulen sehen in der Verknüpfung von psychischer Gesundheit und Schulentwicklung offenbar die Möglichkeit, einen nachhaltigen Beitrag zur Förderung einer guten gesunden Schule leisten zu können. Auch die Angemessenheit und Vollständigkeit der zentralen Einzelaspekte werden im Mittel als gut bis sehr gut bewertet. Besonders positiv beurteilt werden dabei die Gestaltungselemente (d.h. Ansatzpunkte) für eine psychisch gesunde Ganztagsschulentwicklung. Dieses positive Ergebnis kann als Ausdruck der hohen Kompatibilität schulischer Anforderungen und der dadurch gegebenen Alltagstauglichkeit gesehen werden. So handelt es sich hierbei um Ansatzpunkte, welche Ganztagsschulen im Zuge ihres Entwicklungsprozesses ohnehin bedenken und umsetzen müssen. Dennoch zeigen die qualitativen Ergebnisse, dass die Begrifflichkeiten der einzelnen Modellvorstellungen zum Teil zu theoretisch und abstrakt sind und im Rahmen eines möglichen Modellversuchs mit konkreten praktischen Inhalten hinterlegt werden müssen. Entgegen der Annahme einer eher zurückhaltenden Mitwirkungsbereitschaft können die diesbezüglichen Ergebnisse als überaus positiv bewertet werden. Dies ist insofern überraschend, da im Rahmen der Schulbesuche lediglich die Ergebnisse der Expertise, nicht jedoch die konkreten Inhalte oder Teilnahmebedingungen vorgestellt wurden. Daraus kann geschlossen werden, dass das Thema der psychischen Gesundheit in der Ganztagsschule allgemein von hohem Interesse ist. Dies spiegelt auch die Bereitschaft, anderen Schulen eine Teilnahme an einem möglichen Modellversuch zu empfehlen, wieder. Die im Vergleich zur eigenen Teilnahmebereitschaft höhere Empfehlungsbereitschaft untermauert die qualitativen Befunde dahingehen, dass Schulen, die aufgrund der eigenen schulischen Situation nicht an einem Modellversuch teilnehmen können, dieses dennoch als positiv bewertet.

Insgesamt kann die Schlussfolgerung gezogen werden, dass die im Rahmen der Expertise erarbeiteten Überlegungen aus Schulsicht auf einer hohe Akzeptanz und Befürwortung stoßen. Die Machbarkeit der erarbeiteten Gestaltungsaspekte zur Förderung der psychischen Gesundheit in der Ganztagsschule kann auf Grundlage der Ergebnisbefunde als gegeben betrachtet werden.

5. Literatur

Dadaczynski, K. & Paulus, P. (2010). Internationale Schulleitungsstudie zur emotionalen und zur psychischen Gesundheit sowie zum Wohlbefinden. Länderbericht Deutschland. Verfügbar unter: http://www.intercamhs.org [Zugriff am: 20.04.2010].

Rowling, L.; Vince Whitman, C. & Biewener, M. (2009). International Survey of Principals Concerning Emotional and Mental Health and Well-Being. Report of Major Findings. Verfügbar unter: http://www.intercamhs.org [Zugriff am: 20.04.2010].

LEUPHANA
UNIVERSITÄT LÜNEBURG

Mit psychischer Gesundheit zur guten Ganztagsschule

Psychische Gesundheit in der Schule I

Eine „durchschnittliche“ Sekundarschule in Deutschland

- 608 Schülern und 35 Lehrkräfte

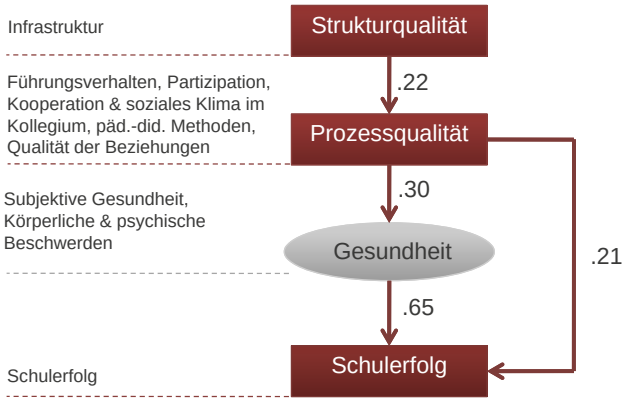
Schüler

- 133 leiden an einer Essstörung (21,9%; Hölling & Schlack, 2007)
- 137 zeigen psychische Auffälligkeiten (22,5%; Raven-Sieberer et al., 2007)
  - 58 davon haben ernsthafte psychische Probleme in Form von Angst, Störungen des Sozialverhaltens, Depression, ADHS (9,6%, ebd.)
- 164 haben psychische Beschwerden (27%; Ravens-Sieberer, 2003)
- 54 sind Opfer von Bullying (9% bez. Auf die letzte Woche, Melzer et al., 2008)
- 90 sind einmal oder häufiger Täter von Gewalthandlungen (14,9%; Schlack & Hölling, 2007)

Lehrkräfte

- 11 überfordern sich permanent selbst (31%; Schaarschmidt, 2005)
- 10 sind burnout gefährdet (28,5%; Schaarschmidt, 2005)
- 12 haben psychosomatische Beschwerden (34%; Harazd et al., 2009)
- 8 werden aus krankheitsbedingten Gründen frühpensioniert (23%; Stat. Bundesamt, 2009)
  - 5 davon aus Gründen der psychischen Gesundheit (Weber et al., 2004)

Psychische Gesundheit in der Schule II



Griebler et al., 2009

Begriffsbestimmung und Ansatz

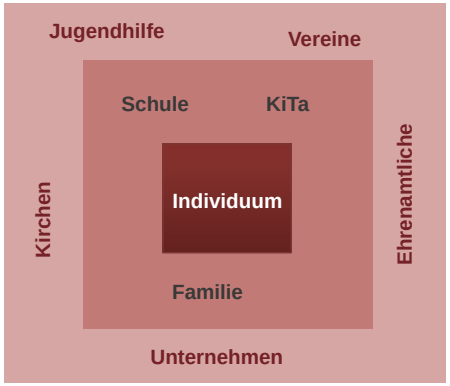
Psychische Gesundheit

Psychische Gesundheit ist weit mehr als das Freisein psychischer Erkrankungen und Beschwerden. Psychische Gesundheit ist ein „Zustand des Wohlbefindens, in dem der Einzelne seine Fähigkeiten ausschöpfen, die normalen Lebensbelastungen bewältigen, produktiv und fruchtbar arbeiten kann und imstande ist, etwas zu seiner Gemeinschaft beizutragen“. Es gibt keine Gesundheit ohne psychische Gesundheit! (WHO, 2007)

Gute gesunde Schule

Eine gute gesunde Schule ist eine Schule, die durch Gesundheitsinterventionen ihre Bildungsqualität insgesamt verbessert und gleichzeitig auch die spezifischen Gesundheitsbildungsziele, die zum Bildungs- und Erziehungsauftrag von Schule gehöre, verwirklicht. Sie bringt die Themen Gesundheit und Bildung zusammen, indem sie konsequent Gesundheit in Dienst des Bildungs- und Erziehungsauftrages der Schule stellt. (Paulus, 2003, 2009).

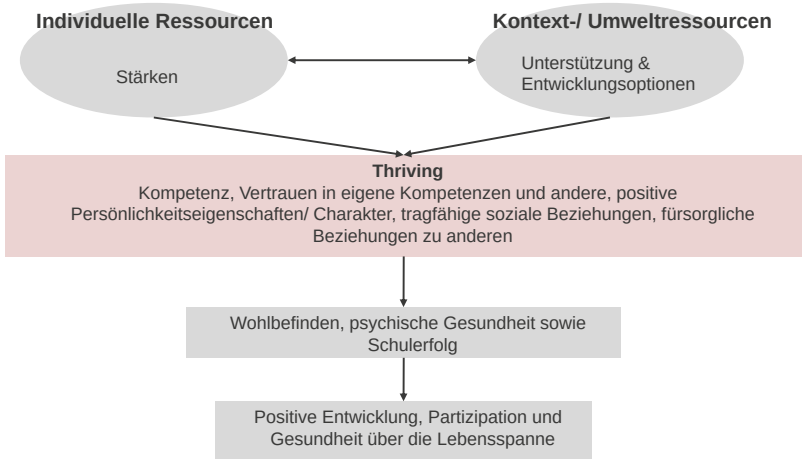
Das Individuum im Zentrum I



- Kommune
- Primäre Bildungs- und Erziehungsinstanzen
- Individuum (Alter, Geschlecht, Entwicklung, Fähigkeiten, Biografie, Persönlichkeit etc.)

Folgen
1. Von der individuellen Anpassung zur institutionellen Anpassung und Integration
2. Vom Verhalten zu den Verhältnissen

Das Individuum im Zentrum II - Positive Jugendentwicklung



Weichhold & Silbereisen, 2007

Das Individuum im Zentrum III - Positive Jugendentwicklung

Welche Kontextressourcen sind im Detail gemeint?

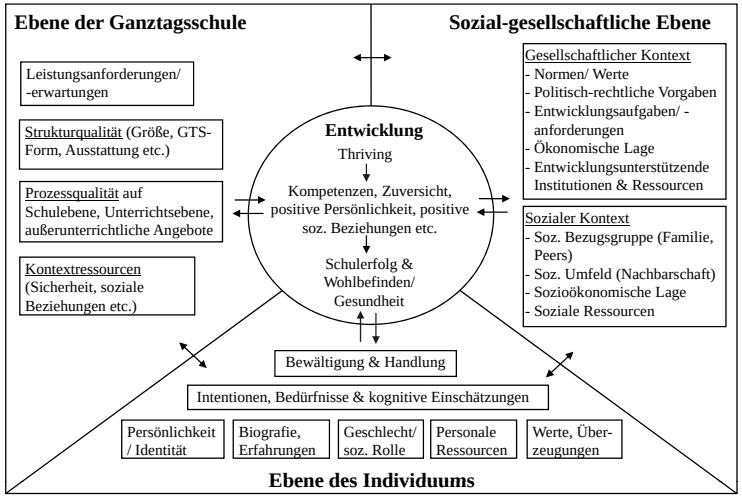
- Unterstützung (Eltern sind in Schule involviert, unterstützende Beziehungen zu Lehrkräften/ päd. Personal)
- Empowerment (hohe Wertschätzung gegenüber Jugendlichen, Sicherheit)
- Grenzen & Erwartungen (klare Regeln & Konsequenzen, Erwachsene als positive Rollenmodelle, hohe positive Erwartungen)
- Konstruktive Zeitnutzung (kreative Aktivitäten)

Benson, 2007

Merkmale positiver Entwicklungskontexte (Larson et al., 2004)

1. Körperliche & psychische Sicherheit
2. Klare & konsistente Strukturen & angemessene Betreuung
3. Unterstützende Beziehungen
4. Positive soziale Normen
5. Möglichkeiten für Zugehörigkeit & Partizipation
6. Unterstützung für Selbstwertgefühl
7. Optionen für die Erweiterung von Kompetenzen
8. Kooperation von Schule, Familie & Gemeinde

Zwischenfazit

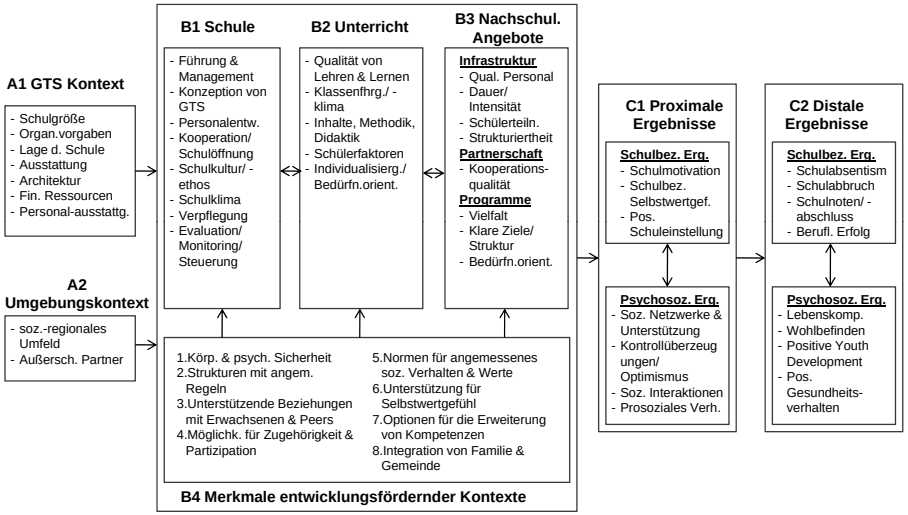


mod. n. Warwas, 2009

Ganztagsschule als passender Rahmen?

Ja, weil:

- Begründungslinien/ Ziele für eine flächendeckende Einführung von GTS beinhalten auch Argumente für ein gesundes Aufwachsen
- Grundlegend hat Ganztagsschule gegenüber der Halbtagsschule verschiedene strukturelle Vorzüge, die sich als kompatibel mit der Möglichkeiten der psychischen Gesundheitsförderung erweisen
  - „Mehr“ an Zeit
  - Umstrukturierung des Schultages (z.B. Rhythmisierung)
  - Erweiterung des Spektrums (außerunterrichtliche Angebote)
  - Kooperation & Öffnung der Schule zur Lebenswelt
- die in ihr zu bearbeitenden Konzepte eine hohe Relevanz für die psychische Gesundheit haben



Ansatzpunkte für eine psychisch gesunde GTS Entwicklung

Holtappels et al., 2009; Prüß, 2009

Ansatzpunkte für eine psychisch gesunde GTS Entwicklung

Bildungsverständnis

- wichtig für positive und gesunde Entwicklung
- hohe Passung bei einem breiten Bildungsverständnis (ganzheitliche Subjektentwicklung)
- für inhaltliche Kohärenz und Kooperation von hoher Bedeutung

Zeitstrukturkonzept

- zeitliche Komposition des Ganztages wesentlich für psychische Gesundheit (psychische Lern-Leistungsfähigkeit, Balance von Über- und Unterforderung, Vermeidung von kogn. Einseitigkeit)
- Methoden der inneren/ äußeren Rhythmisierung
- Zeitstrukturkonzept auch für Lehrkräfte/ päd. Personal (sowohl hinsichtlich Einsatz als auch Balance von Anforderungsart und Entspannung)

Ansatzpunkte für eine psychisch gesunde GTS Entwicklung

Raumkonzept

- Eine an den Entwicklungsbedürfnissen der SchülerInnen orientierte GTS benötigt angemessenen Raum/ Platz („vereinnahmte“ Jugendzeit)
- Wirkung auf schulische Leistungsfähigkeit und Indikatoren der psychischen Gesundheit (Wohlbefinden, Selbstwirksamkeit)
- Raumkonzept muss Bedürfnisse von Lehrkräften einschließen

Ernährungskonzept

- Wesentliches, verpflichtendes Element von Ganztagsschulen, d.h. GTS sensibel hierfür
- Ernährungsverhalten, Übergewicht ist mit psychischer Gesundheit verbunden, d.h. Mittagsverpflegung sollte auf einer Inhaltsebene um Themen der psychischen Gesundheit angereichert werden (Körperbild, Ernährungsstörungen, Wohlbefinden etc.)
- Mittagessen ist vor allem ein soziales & kulturelles Geschehen, d.h. hierüber lassen sich soziale Beziehungen stärken, Rituale einüben, Fähigkeiten erwerben (gemeinsame Organisation) – Voraussetzung: anregende, kommunikative, bedürfnisgerechte Gestaltung

Ansatzpunkte für eine psychisch gesunde GTS Entwicklung

Personalkonzept

- Von der Mono- zur Multiprofession GTS
- GTS führt durch Aufgabenerweiterung und -verschiebung auch zu einer Neudefinition der Berufsrolle von Lehrkräften (vom Lehrenden zum Erzieher, Berater & Begleiter)
- Derzeit zahlreiche Unsicherheiten zum Umgang mit dieser Rolle
- Neue Fort- und Weiterbildungskonzepte mit neuen Methoden sind notwendig

Kooperationskonzept/ Schulöffnung

- Kooperation wesentliches GTS Element, mit Wirkungen auf Schulerfolg und Gesundheit
- Bei erfolgloser Kooperation wird GTS als nicht kohärentes, wenig verstehbar und sinnhaft empfunden; zudem neg. Einfluss auf Sozialklima als Kontextmerkmal positiver Entwicklung
- Erfolgreiche Kooperation von **Struktur-** (Ziele, Zusammensetzung, Kooperationsvereinbarung), **Prozess-** (Kommunikation, Koordination, Respekt, Verantwortlichkeit) und **Kontextfaktoren** (Rollenverständnis, persönliche Merkmale, Erfahrungen) abhängig
- Kooperation auch im Zusammenhang mit Öffnung der Schule zur Lebenswelt

Ansatzpunkte für eine psychisch gesunde GTS Entwicklung

Management- und Führungskonzept

- Qualität des Schulleitungshandeln wird bei einer sich zeitlich und inhaltlich ausdehnenden Schule noch bedeutsamer
- Schulleitungshandeln hat wesentlich Einfluss auf Schulwirksamkeit sowie psychische Gesundheit von insbesondere Lehrkräften
- Schulleitungen sind in Innovations- und Reformprozessen bedeutsame Change-Agents
- Neue Fort- und Weiterbildungskonzepte mit neuen Methoden sind notwendig

Konzept zur Gestaltung von außerunterr. Angeboten

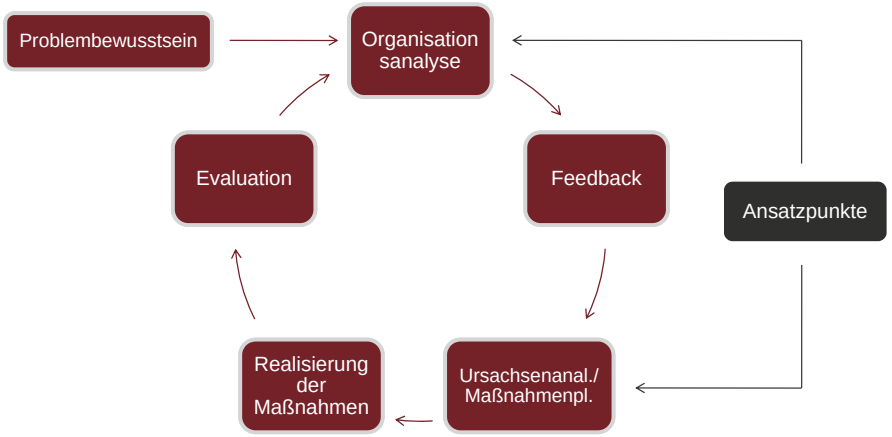
- will sich GTS als Lebensort behaupten, müssen die GTS Angebote bedürfnis- und entwicklungsangemessen sein
- **Inhalt:** Balance von gebundener und ungebundener Freizeit, neben verhaltensbezogenen „Gesundheits“programmen vor allem auch „natürliche“, an der Lebenswelt der Jugendlichen orientierte Lerngelegenheiten
- **Struktur:** Orientierung der Inhalte an den Merkmalen positiver Entwicklungskontexte sowie weiteren Erfolgsfaktoren (qualifiziertes Personal, klare Ziele, Dauer & Intensität, sequentiell)

Ansatzpunkte für eine psychisch gesunde GTS Entwicklung

Partizipationskonzept

- Partizipation als Querschnittsanforderung mit hoher Bedeutung für psychische Gesundheit und Erfolg von GTS
- Partizipation meint aktive Teilhabe an Entscheidungsprozessen
- Gestaltung vereinnahmter Jugendzeit nur über Partizipation von SchülerInnen möglich
- Beteiligung setzt Fähigkeit zur Mitwirkung sowie schulische Rahmenbedingungen (Regelungen, Transparenz etc.) voraus

Kontextspezifität



Fazit

- Stellt man das Individuum in das Zentrum der Betrachtung, so stellt sich die Frage, wie Lebenskontexte wie die Schule beschaffen sein müssen, damit ein psychisch gesundes Aufwachsen möglich ist. Bislang wird häufig von der entgegengesetzten Perspektive ausgegangen.
- Ganztagsschule stellt sich hierbei als hervorragendes Setting dar, welches im Vergleich zur Halbtagsschule eine positive Entwicklung ideal befördern kann.
- Dieses den Ganztagsschulen zugrunde liegende Potential entfaltet sich jedoch nicht automatisiert, sondern bedarf einer geplanten und strukturierten Entwicklungsarbeit.
- Psychische Gesundheit kann dabei nicht als Eigenzweck dienen, sondern muss der Erfüllung des Kerngeschäfts von Schule förderlich sein. Der Ansatz der guten gesunden Schule gilt hierbei als Basis.
- Über neun Ansatzpunkte kann eine gut gesunde Ganztagsschulentwicklung realisiert werden: Bildungsverständnis, Zeitstruktur, Raumkonzept, Partizipation, Ernährungskonzept, Ganztagsangebote, Kooperation, Personalkonzept, Management & Führung
- Als übergeordnete Strategie gilt es, Kontextmerkmale einer positiven Entwicklung zu fördern, welche ganztagsschulübergreifend wirksam sind.
- Ganztagsschulentwicklung kann nur kontextspezifisch vor dem Hintergrund der jeweiligen Rahmenbedingungen erfolgen.

LEUPHANA
Zentrum für Angewandte
Gesundheitswissenschaften

Fragebogen zur Untersuchung der Machbarkeit und Akzeptanz eines potentiellen Modellvorhabens zur „Psychischen Gesundheit in der Ganztagsschule“

Sehr geehrte Damen und Herren,

im Rahmen der Erstellung einer Expertise zum Thema „Psychische Gesundheit in der Ganztagsschule“ möchten wir zum Abschluss unseres Schulbesuches von Ihnen gerne eine Einschätzung zur Machbarkeit, Akzeptanz und Sinnhaftigkeit unseres Vorhabens erhalten. Wir würden uns daher freuen, wenn Sie sich einen Augenblick Zeit nehmen, um die nachfolgenden Fragen zu beantworten. Die Auswertung der Daten erfolgt durch geschultes Personal des Zentrums für Angewandte Gesundheitswissenschaften der Leuphana Universität Lüneburg. Die Datenauswertung erfolgt anonymisiert, d.h. ein Rückschluss auf Ihre Person ist ausgeschlossen.

1. Struktur/ Person/ Erfahrungen

1.1	Bundesland	_____			
1.2	Schulform	Grundschule	□	Sekundarschule	□
1.3	Ganztagsform	Gebunden	□	teilgebunden	□
		Offen	□	sonstiges	□
1.4	Geschlecht	männlich	□	weiblich	□
1.5	Haben Sie bereits Erfahrungen mit Projekten/ Programmen zur (psychischen) Gesundheit? Wenn ja, welche?				
1.6	Arbeiten Sie derzeit mit einem Schulqualitätsmodell? Wenn ja, mit welchem?				

2. Gesamteinschätzung

		Absolut unwichtig	eher unwichtig	Teils teils	Wichtig	Absolut wichtig
2.1	Für wie wichtig erachten Sie allgemein psychische Gesundheit im Zusammenhang von Ganztagsschule und Bildungserfolg?	☐1	☐2	☐3	☐4	☐5
		Überhaupt nicht sinnvoll	Wenig sinnvoll	Teils teils	Sinnvoll	Sehr sinnvoll
2.2	Für wie sinnvoll erachten Sie allgemein einen Modellversuch zur psychisch gesunden Ganztagsschulentwicklung?	☐1	☐2	☐3	☐4	☐5
		Sehr schlecht	Eher schlecht	Mittel	gut	Sehr gut
2.3	Wie beurteilen Sie die Ihnen vorgestellte Gesamtidee zur psychischen Gesundheit in der Ganztagsschule	☐1	☐2	☐3	☐4	☐5
		Überhaupt nicht	Eher weniger	Teils teils	Eher ja	absolut
2.4	Lässt sich mit dem Ihnen vorgestellten Gesamtkonzept Ihrer Meinung nach ein nachhaltiger Beitrag zur Förderung einer guten gesunden Ganztagsschule leisten?	☐1	☐2	☐3	☐4	☐5

3. Beurteilung von Einzelaspekten

		sehr schlecht	eher schlecht	Teils teils	Gut	Sehr gut
3.1	Wie beurteilen Sie die Angemessenheit des Ihnen vorgestellten Modells zur psychisch gesunden Entwicklung	☐1	☐2	☐3	☐4	☐5
3.2	Wie beurteilen Sie die Vollständigkeit des Ihnen vorgestellten Modells zur psychisch gesunden Entwicklung	☐1	☐2	☐3	☐4	☐5
3.3	Was fehlt Ihrer Meinung nach in diesem Modell?					

3.4	Wie beurteilen Sie die Angemessenheit des Ihnen vorgestellten Qualitätsmodells der Ganztagsschule?	☐1	☐2	☐3	☐4	☐5
3.5	Wie beurteilen Sie die Vollständigkeit des Ihnen vorgestellten Qualitätsmodells der Ganztagsschule?	☐1	☐2	☐3	☐4	☐5
3.6	Was fehlt Ihrer Meinung nach in diesem Modell?					
3.7	Wie beurteilen Sie die Angemessenheit der Ansatzpunkte für eine psychisch gesunde Ganztagsschulentwicklung?	☐1	☐2	☐3	☐4	☐5
3.8	Wie beurteilen Sie die Vollständigkeit der Ansatzpunkte für eine psychisch gesunde Ganztagsschulentwicklung?	☐1	☐2	☐3	☐4	☐5
3.9	Welche wichtigen Ansatzpunkte fehlen Ihrer Meinung nach?					

4. Mitwirkungsbereitschaft

		Absolut nicht	Weniger	Teils teils	Eher ja	absolut
4.1	Würden Sie an einem Modellvorhaben, wie dem hier in Grundzügen skizzierten, teilnehmen?	☐1	☐2	☐3	☐4	☐5
4.2	Unter welchen Bedingungen würden Sie an einem Projekt zur psychischen Gesundheit in der Ganztagsschule teilnehmen?					
4.2	Würden Sie anderen Ganztagsschulen die Teilnahme an einem Modellvorhaben, wie dem hier in Grundzügen skizzierten, empfehlen?	☐1	☐2	☐3	☐4	☐5

5. Gedanken und Anregungen

Vielen Dank für Ihre Unterstützung!