

13 Anhang

Anhang A: Quellentext

1 Das Schulkonzept

„Die Integrierte Gesamtschule Franzisches Feld wurde im Jahr 1989 als eine Reformschule gegründet und im Jahr 2006 unter anderem aufgrund des Schulkonzeptes mit dem Deutschen Schulpreis ausgezeichnet“ (DA¹2, S. 1, Z. 1-3). Das pädagogische Profil der IGS²

5 Franzisches Feld ist geprägt durch „Leistung, Umgang mit Vielfalt und Verantwortung, (...) Unterricht, Schulleben und Schulentwicklung“ (DA1, S. 1, Z. 3-4). Das Leitbild der IGS Franzisches Feld ist mit dem Satz von Hartmut von Hentig überschrieben „Die Menschen stärken, die Sachen klären“ (DA1, S.2, Z. 24). „Dies ist nur möglich, wenn die Schule – wie in dem Leitbild zu lesen ist - einem ganzheitlichen Bildungsverständnis folgt“ (DA1, S. 2, Z. 25-

10 26). „Schule ist kein Selbstzweck, sondern dient zur Bildung von Schülerinnen und Schülern“ (DA1, S. 2, Z. 26-27). „Ganzheitliche Bildung ist gekennzeichnet durch ein ‚Lernen mit Kopf, Herz und Hand‘ [sowie] durch ein ‚Lernen mit allen Sinnen“ (DA1, S. 2, Z. 27-29). Den Anspruch der ganzheitlichen Bildung an der Schule verdeutlicht auch noch einmal der Schulleiter, so gehört „Bewegung (...) dazu sage ich mal ganz einfach und es ist wichtig, (...) wir

15 haben auch so einen schönen Spruch ‚Mit Herz und Hand und Kopf‘ und Herz und Hand gehört mit dazu, (...) man kann nicht nur kognitiv immer arbeiten (...)“ (I³1, S. 3, Z. 156-159). Ein solches Bildungsverständnis „erfordert [eine] Vielfalt der Angebote, der Zugänge, aber vor allem auch ein Lernklima, das jeden Lernfortschritt anerkennt“ (DA2, S. 1, Z. 14-15). Dabei wird die Schulkultur und Unterrichtskultur so beschrieben, dass „sie Raum für individuelle

20 Entfaltung und Unterstützung jeder und jedes einzelnen“ (DA2, S. 1, Z. 16-17) ermöglicht. Dementsprechend liegt der Fokus auf ein „selbstorganisiertes Lernen in offenen Lernsituationen“, sodass „zum Beispiel Lerntagebücher im Fach Mathematik, Lesetagebücher, Freiarbeit, Gruppenarbeit, Projekte, Wahlaufgaben, Wochenplan [und] Lernstationen“ (DA2, S. 1, Z. 18-20) als Unterrichtsmethoden den Unterricht prägen. Eine Besonderheit an der IGS

25 Franzisches Feld bietet im Bereich des Lernens das fächerübergreifende Lernen, so findet „das fächerübergreifende Lernen (...) an der IGS Franzisches Feld in verschiedenen Bereichen statt. Zum einen in den nichtsprachlichen Kursen der Wahlpflichtbereiche zum anderen auch in der Profilloberstufe“ (DA2, S. 1, Z. 22-25). „Des Weiteren äußert sich das fächerüber-

¹ Dokumentenanalyse

² Integrierte Gesamtschule

³ Interview

greifende Lernen in verschiedenen Vorhaben, die von den Jahrgängen pro Schulhalbjahr
30 durchgeführt werden. Für den siebten Jahrgang ist beispielsweise das Vorhaben ‚Fit und
Gesund‘ vorgesehen, bei dem ‚Informationen über körperliche und seelische Gesundheit‘
thematisiert werden, ‚neue Sportarten (...) [und] Entspannungsübungen vorgestellt [werden
sowie] lecker und gesund gekocht‘ wird“ (DA2, S.1, Z. 25-30). Innerhalb dieser Lernprozesse
wird das Lernen „ ‚als Vorgang des Problemlösens‘ angesehen, bei dem sich die ‚Schülerin-
35 nen und Schüler mit einem Thema, einem Gegenstand sinnvoll auseinandersetzen, eigene
Ideen dafür entwickeln, sie ausprobieren, auch Irrtümer begehen und Umwege machen und
sich dadurch selbst verändern – sich bilden““ (DA2, S. 1, Z. 10-13). Als Ziel dieser Lernpro-
zesse wird an der IGS FF⁴ das Erwerben von „Mündigkeit, die Fähigkeit zur Selbst- und Mit-
bestimmung, Kritik-, Urteils- und Handlungsfähigkeit in der Gemeinschaft mit anderen in ei-
40 ner demokratischen Gesellschaft“ (DA2, S. 1, Z. 7-9) gesehen.

Die IGS Franzses Feld ist „eine gebundene Ganztagschule, vielleicht muss man das
auch noch einmal erläutern, (...) dass es mindestens drei Pflichtnachmittage für die Schüler
und Schülerinnen gibt, plus bei uns jetzt eben einen vierten, der freiwillig ist, der AG⁵-
Nachmittag“ (I1, S. 3, Z. 160-163). „Als gebundene Ganztagschule versteht die IGS FF sich
45 auch als Lebensschule“ (DA1, S. 2, Z. 44-45). „Das heißt, wenn man acht Stunden miteinan-
der zusammen lebt und lernt, gehört auch dazu eben, dass man sich-bewegt, das ist ganz
normal“ (I1, S. 3f., Z. 163-165). Demnach gestaltet die Schule „den Schultag so, dass Schü-
ler⁶ und Lehrer ein humanes und demokratisches Schulklima pflegen, gemeinsam Mahlzei-
ten einnehmen [und] Raum für Spiel (...) [sowie] Entspannung (...) schaffen“ (DA1, S. 2,
50 Z.46-48). Dazu benennt der Schuldirektor, dass „ein respektvoller Umgang miteinander [exis-
tiert und] es gibt nicht diese hierarchische ganz klare Linie“ (I1, S. 1, Z. 34-35).

Das Einnehmen von gemeinsamen Mahlzeiten spielt an der Integrierten Gesamtschule
Franzses Feld auch aus pädagogischer Sicht eine Rolle, so hat die Schule festgestellt,
„dass es Kinder gibt, die überhaupt nicht mehr gewohnt sind in bestimmten Ritualen
55 zu leben zu Hause, also eine gemeinsame Mahlzeit einzunehmen, Rücksicht auf andere
beim Essen zu nehmen und dies auch als ein – ja auch Körperlichkeit, sage ich mal,
auch als ein Ruhepunkt wahrzunehmen“ (I1, S.13, Z. 684-688). Daher hat die Schule einen
„Essenstakt, der ist 25 Minuten, da geht man mit seiner Klasse hin, die müssen den
Tisch decken, es gibt keine Einzel-Essenausgaben, sondern es gibt dann immer
60 tischweise Ausgaben, sodass man teilen muss und aufeinander Rücksicht nehmen muss“
(I1, S. 13, Z. 691-694).

⁴ Integrierte Gesamtschule Franzses Feld

⁵ Arbeitsgemeinschaften

⁶ Im weiteren Verlauf des Quellentextes sind zugunsten des Leseflusses alle personengebundenen Begriffe in der männlichen Form geschrieben, gelten aber dennoch für beiderlei Geschlechter.

Die Schule schafft für seine Schüler auch Raum für Spiel, Sport und Bewegung, vor allem in den Pausen, in denen ist „eine (...) Ausleihe (...) für solche Bewegungssachen da, also Pedalos, Bälle und solche Dinge, das wird von der Schülersausleihe betrieben“ (I1, S. 12, Z. 665-667). Diese Schülersausleihe wird von den Schülern eigenständig und – verantwortlich durchgeführt, so betreuen vor allem „Schülerinnen die Ausleihe für Spiel- und Bewegungsgeräte [und] (...) hierbei muss jedes Kind für ein ausgeliehenes Gerät ein Pfand hinterlegen“ (PB⁷1, S. 1, Z. 14-17). Außerdem gibt es für die Schüler „in der großen Mittagspause (...) spezielle Sportangebote“ (I1, S. 3, Z. 120-121). „Wir haben nebenan auch noch mal einen Park, wo dann zum Beispiel eine Rollschuhbahn auch ist, wo dann Angebot ist. Wir gehen dann mit denen dort hin, bieten ihnen das an, das sind – das sind dann freiwillige Angebote, dann da mit hinzugehen. Es gibt im AG-Bereich, der sich sowohl auf den Nachmittag, Dienstagnachmittag, beschränkt, als auch in dieser großen Mittagspause, anderthalb stündigen Mittagspause, sind auch Bewegungsangebote drin, die reichen von Fußball, Fußball für Mädchen, Kanu, segeln, also da haben wir ein breites Bewegungsangebot auch, aber dass man – wir versuchen natürlich das so zu gestalten“ (I1, S. 3, Z. 122-130). Diese Arbeitsgemeinschaftsangebote „finden jeden Dienstagnachmittag in der siebten und achten Unterrichtsstunde (...) statt, wobei die AG-Angebote auch früher beginnen und enden sowie in späteren Nachmittagsstunden angesiedelt sein können. Diese Angebote werden in Anleitung von Ehrenamtlichen, Eltern und älteren Schülern durchgeführt“ (DA2, S. 2, Z. 35-39).

Dass sich die Schule nicht nur als Lernort, sondern auch Lebensort versteht, wird auch erkennbar, indem sie „Raum für (...) Hobby und Feiern schaffen und sich der außerschulischen Lebenswelt der Schüler öffnen, z.B. auch durch themen- und projektorientierten Unterricht“ (DA1, S. 2, Z. 47-49). Demnach veranstaltet die Schule „Sommerfeste zum Beispiel (...) fast jedes Jahr“ (I2, S. 18, Z. 982-983) und „Exkursionen sind hier auch an der Tagesordnung“ (I1, S. 15, Z. 804). „Zum Beispiel (...) pro Halbjahr gibt es bei uns ein sogenanntes Vorhaben, das ist wie ein Projekt, ja? Wo wir zum Beispiel zum Thema Steinzeit oder (...) ‚Liebe, Freundschaft und Sexualität‘ oder Berufsorientierung [haben] und da holen wir uns auch von außen Leute“ (I1, S. 19, Z. 1019-1023). In Bezug auf die Hobbys und außerschulische Lebenswelt der Schüler, gibt es „zum Beispiel so unser Leistungssportprojekt oder wir haben zurzeit (...) Austausch (...) in die Türkei, nach Dänemark, nach Frankreich [und] nach Holland“ (I1, S. 2, Z. 78-80). Innerhalb des Leistungssportprojekts „kooperiert die IGS FF mit dem NBV⁸, sodass eine Talentförderung durch ein Basketballtraining nach dem Unterricht und in der Mittagsfreizeit [stattfindet]. Im Rahmen dieser Kooperation erhielt die Schule im Schuljahr 2004/2005 die Auszeichnung zu einer ‚Sportfreundlichen Schule‘ und

⁷ Pausenbeobachtung

⁸ Niedersächsischen Basketballverband

zusätzlich im Schuljahr 2008/2009 das Zertifikat „Partnerschule des Leistungssports Basketball“ (DA2, S. 2, Z. 42-47).

100 Grundsätzlich geht die Schule davon aus, „dass es für die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen gut ist, wenn sie einen großen Teil des Tages gemeinsam mit anderen Kindern und Jugendlichen lernen und leben“ (DA1, S. 2, Z. 50-52). So sieht die Förderschullehrerin es als Bereicherung an, dass „sie Kinder mit Förderbedarf aufnehmen in der Klasse und (...) mit mir als Förderschullehrerin die Kollegen zusammenarbeiten und die Kinder weitgehend im Klassenunterricht gefördert und unterrichtet werden“ (12, S. 2, Z. 77-80). „Auch wenn es
105 an dieser Schule einen Ganztagskoordinator gibt, so sind jedoch für die Gestaltung und Ausbildung des Ganztagsbereichs LehrerInnen, SchülerInnen und Eltern gemeinschaftlich verantwortlich. SchülerInnen sollen gemeinsam mit LehrerInnen und Eltern, Regeln festlegen und achten, die das Leben in einer Gruppe ermöglichen oder gar befördern“ (DA1, S. 2, Z. 52-57). Dementsprechend beschreibt der Schulleiter auch die Schule: „Da gehören be-
110 stimmte strukturelle Elemente dazu, zum Beispiel es gibt kein Sitzenbleiben, es gibt keine Noten, wenn Rückmeldungen sind, sind sie sachbezogen auf die Entwicklung, woran könnte man sich stärker entwickeln oder nicht, bis hin in die Zeugnisse. Dass keine Notenzeugnisse bis in die Klasse 8 gegeben werden, sondern eben auch selbst das Zeugnis ist ein dialogischer Prozess. Es gibt Briefe, die die Lehrer schreiben, es
115 gibt Briefe, die die Schüler dann antworten, manchmal umgekehrt, die eben auch ganz stark diese Atmosphäre bestimmen. Es gibt Elemente der – der großen Teilhabe von Schülerinnen und Schülern, das geht bis hin zu der Gremienarbeit, aber auch vor allen Dingen so etwas wie ein Klassenrat hier gelebt wird. Wir haben einmal hier in der Woche diesen Klassenrat, den die Schüler auch, sage ich mal, selbst bestimmen,
120 was da drin passiert, welche Themen da drin sind und das kann auch sein, wenn ich gebeten werde in den Klassenrat, dann muss ich dahin gehen. Also, es gibt da nicht sozusagen, das nicht – alle müssen sozusagen dann reagieren. Das tun eben auch alle, also wenn die Sache wichtig ist. Und speziell dass das alle so leben, glaube ich, hängt ganz stark da dran, wie hier die Arbeit auch mit den Kollegen aussieht und mit den Kolleginnen
125 aussieht. Wir sind ein dezentrales System, also, das heißt wir sind eine Jahrgangsteamschule. Die Jahrgänge selber bilden sozusagen eine kleine Schule in der Schule. Es gibt klare Regeln, die im Konzept festgeschrieben sind, so Pfosten, aber da rum gibt es große Gestaltungsmöglichkeiten“ (11, S. 1f., Z. 36-57).

„Dieses insgesamt reformpädagogisch ausgerichtete Leitbild der IGS FF deutet auf ein Verständnis von Schule als Lern- und Erfahrungsraum hin. Zu einem solchen Verständnis gehört – auch unter dem ganzheitlichen Bildungsanspruch – der Bewegungsaspekt. Allerdings scheint dieser nicht direkt im pädagogischen Horizont der Schule zu liegen, weil Bewegung im Schulprogramm nicht bzw. nur marginal angesprochen wird“ (DA1, S. 2, Z. 58-62). So

135 taucht zwar „Bewegung (...) im Zusammenhang mit dem Einüben von Sozialkompetenzen
im 5. Jahrgang, wenn auf erlebnispädagogische Inhalte verwiesen wird“ (DA1, S. 3, Z. 77-
79) oder „im Zusammenhang mit dem Thema ‚Fit und Gesund‘ im Vorhabenprogramm des 7.
Jahrgangs auf“ (DA1, S. 3, Z. 63-64), dennoch wird Bewegung in diesem Kontext nicht expli-
zit benannt.

140 Somit „scheint ein bewusstes Nachdenken über die Bedeutung von Bewegung und Leiblich-
keit in Bezug auf Schule und Unterricht nicht stattzufinden“ (DA1, S. 3, Z. 80-81). Dies wird
auch anhand der Aussage des Stundenplankoordinators zum Ende des Interviews deutlich,
der sich wünscht, „dass wir noch einmal ein bisschen Fachwissen bekommen, was machen
wir eigentlich? (...) Bewegung (...) so wie ich das im Gespräch das wahrgenommen habe,
wie unbewusst wir eigentlich einsetzen, was wir damit eigentlich bewusst machen können“
145 (I2, S. 21, Z. 1141-1148).

„Fasst man die Analyse des Schulprogramms zusammen, so werden vor allem zwei Aspekte
deutlich: (...) Das Schulprogramm bildet ein ausgereiftes Fundament für die Gestaltung einer
pädagogischen Schulkultur, die Schule als Lern- und Lebensraum versteht. Hier sind es vor
allen Dingen drei Säulen, die dieses Konzept prägen und tragen: (...) Die pädagogische Viel-
150 falt des Lernens, die individualisiertes und sozial ausgerichtetes, gemeinschaftliches Lernen
beinhaltet [sowie] (...) das Verständnis von Lernen als verständnisintensives Lernen als auch
(...) der Lebensweltbezug des Lernens. Alle drei Säulen markieren einen ganzheitlichen Bil-
dungsanspruch“ (DA1, S. 4, Z. 99-108). Dennoch wird „Bewegung und Leiblichkeit (...) im
Schulprogramm nicht explizit erwähnt, was (...) als ein Desiderat vor allem in Hinblick auf
155 den ganzheitlichen Bildungsanspruch“ (DA1, S. 4, Z. 109-110) zu werten ist.

2 Rhythmisierung

Die IGS Franzisches Feld ist „eine gebundene Ganztagschule, vielleicht muss man das
auch noch einmal erläutern, (...) dass es mindestens drei Pflichtnachmittage für die Schüler
und Schülerinnen gibt, plus bei uns jetzt eben einen Vierten, der freiwillig ist, der AG-
160 Nachmittag. Das heißt, wenn man acht Stunden miteinander zusammen lebt und lernt,
gehört auch dazu eben, dass man sich-bewegt, das ist einfach ganz normal“ (I1, S. 3, Z.
160-165). Innerhalb der Bereiche von Vormittag und Nachmittag hat die IGS Franzisches
Feld eine Taktung im „Vormittagsbereich von 80 Minuten (...) [und] nachmittags sind es 90
Minuten“ (I2, S. 3, Z. 115-116). Die Schule hat sich für diese Taktung aufgrund „didakti-
165 sche[r] Überlegungen aus dem Bereich, wie – wie Lernen eigentlich im Grunde vonstat-
tengeht“ (I1, S. 5, Z. 262-263) entschieden. „Es gibt Phasen, wo man sich in eine Situation
eindenken muss oder wo man bestimmte Dinge auch, ja die auch Zeit brauchen, in-
dem man sich organisieren muss, indem man zum Beispiel, was weiß ich, ein offenes

170 Thema vielleicht noch einmal zurechtlegen muss und bis man dann einsteigt in die Arbeit und – und – oder bei – bei handwerklichen Dingen, bei ‚Arbeit, Wirtschaft, Technik‘ sage ich mal oder in Kunst, wo auch handwerkliche Dinge drin sind, bis das alles erledigt ist, ist die [45 minütige] Stunde schon wieder vorbei. Also, es ist nicht für den Lernprozess förderlich, wir haben gesagt, wir brauchen größere Einheiten, um eben auch dann einerseits mehr in die Arbeit hineinzukommen, andererseits eben aber auch um individuelle
175 Tempa zuzulassen“ (I1, S. 5, Z. 267-277). Aus diesen Überlegungen heraus hat sich die IGS Franzisches Feld auch entschieden den Schultag mit einem offenen Anfang für seine Schüler zu beginnen. Die Intention, die hinter diesem offenen Anfang steckt erklärt der Schulleiter wie folgt: „Diese Funktion ist, sage ich mal, in einer – eine Situation zum Entspannen in der man ankommt. Die haben ja alle einen Weg hinter sich, die kommen alle
180 zu unterschiedlichen Zeiten an, wenn man einen – einen festen Anfang macht, mit geschlossenen Türen, sage ich mal, dann stehen alle davor, dann – dann – dann stauen sich auch auf Grund dieser Gruppendynamik, die da sind, ganz andere Dinge wieder auf. Und in dem Moment, wo ein offener Anfang da ist, (...) komme ich mit meinem Tempo, mit meinem Tagesgeschäft da in Ruhe an, kann mich erst einmal in Ruhe einrichten und
185 dann beginnt sozusagen das gemeinsame Geschäft. Es ist also sozusagen ein – eine – eine Entzerrung einerseits, ja und die Möglichkeit (...) – individuell hier eben hier in dieser Schule anzukommen“ (I1, S. 5, Z. 249-259).

Zudem verlagert die IGS Franzisches Feld den formellen Unterricht aus dem Vormittag auch in den Nachmittag und versucht durch Phasen, in denen Bewegung angeboten wird, den
190 Schultag der Schüler aufzulockern. Jedoch hatte man eine anfängliche Skepsis gegenüber dieser Konzeption: „Da war eine hohe Angst nach dem Motto, die Kinder sind ja dann, gerade nach der Mittagspause, die ja 80 Minuten dauert, sind sie dann körperlich kaputt und am Nachmittag sind sie dann platt. Unsere Erfahrung war überraschenderweise genau das Gegenteil! Dass die den Nachmittagsunterricht – also gerade die Kleinen, die sich da ausgetobt haben, dass die nachmittags eben ruhiger und konzentrierter am Unterricht teilnehmen konnten. Die gleichen Erfahrungen haben wir gemacht mit einer Mittagsdisco, wo
195 auch die Kinder dann ausgepowert, also körperlich ausgepowert, in den Nachmittagsunterricht kamen, aber eben geistig fitter waren. (...) Also, geistig bereiter waren den Nachmittagsunterricht mit uns durchzustehen“ (I2, S. 2, Z. 94-105).

200 Die Taktung des Schultages, mit den größeren Zeitblöcken und Wechseln aus verschiedenen Phasen (bspw. des Sitzens und der Bewegung), findet Zustimmung von Seiten der Lehrer: „Ich muss sagen, ich finde es super gut so! Also, für mich hat der Vormittag sich beruhigt. (...) Ich habe selber nicht das Problem, dass ich nach 40 Minuten in die nächste Klasse hoppen muss und dann wieder in die nächste Klasse, sondern bin einfach mehr da
205 und finde auch, dass die Schüler intensiver arbeiten, dass sie einfach auch sich viel mehr auf

die Sache einlassen können, als wenn wir diese Kurzstunden oder kürzeren Stunden haben“ (I2, S. 8, Z. 425-432). „Ja, also ich war eigentlich immer an Schulen mit 45-Minuten-Takt und bin ja jetzt auch noch nicht lange hier. Und ich finde das auch hier sehr viel besser. Also, oft sind die Kinder nach 45 Minuten gerade richtig im Thema angekommen (...) würden
210 dann in dem Augenblick gut weiterarbeiten können und das finde ich hier auch – also 90 wären fast zu lang. (...) 80 ist genau richtig, so nach meinem Gefühl, so schätze ich das zumindest in diesem sechsten Jahrgang ein“ (I2, S. 8, Z. 434-442). Der Schulleiter fügt hinzu: „Die Leute sind entspannter, weil sie sich Zeit nehmen können“ (I1, S. 6, Z. 288-289). Auch die Schüler scheinen mit der Taktung zufrieden zu sein, so berichten die Schüler: „Ich finde
215 der Unterricht ist ja auch nicht so super lang, halt die einzelnen Stunden, dazwischen hat man ja auch Pausen (...). Also, das geht eigentlich relativ, weil wir ja auch dazwischen fünf Minuten Pause haben und ja, auch einfach manchmal reden können. Und die Pausen sind auch lang genug und die Mittagsfreizeit auch. Also ich finde das auch relativ gut“ (I3, S. 8, Z. 428-434). „Manchmal, ich finde manchmal, dass wir genug Zeit haben. Die erste Pause ist
220 eine Viertelstunde, da können wir was essen oder so. Die zweite Pause ist 25 Minuten, da haben wir schon ein bisschen mehr Zeit und dann haben wir die Mittagsfreizeit, die dauert 85 Minuten. Das ist schon – dann bekommen wir auch immer fünf Minuten, in die Klasse reinzukommen“ (I3, S. 6, Z. 311-315). Ein weiterer Schüler fügt hinzu: „Und ich finde wir haben viel Bewegung, also auch wenn man dann in der Mittagsfreizeit rausgeht, da ist auch ein
225 richtiger Spielplatz, und ja, das ist eigentlich gut“ (I3, S. 8, Z. 437-439).

Ein Lehrer merkt zur Taktung an, dass die größeren Zeitblöcke an der Schule notwendig seien, um überhaupt eine Rhythmisierung innerhalb der Blöcke und damit eine Orientierung an dem menschlichen Biorhythmus zu gewährleisten: „Wenn ich in der Vorbereitung nur in
230 kürzeren Zeitblöcken, dann denke ich ja auch recht schnell so in die Richtung, das und das muss ich jetzt abarbeiten und wenn ich dann plötzlich die lange Zeit habe, habe ich ja im Hinterkopf auch irgendwo den Gedanken, das halten sie nicht durch, also muss ich Entspannungsphasen mit einbauen. So das (...) erzieht mich als Lehrer also auch“ (I2, S. 9, Z. 446-451). Diese Aussage bekräftigt auch noch einmal der Schulleiter: „Es ist ganz klar im Bewusstsein und es ist auch durch die 80-Minuten-Stunden noch einmal viel mehr ins Bewusstsein gerückt, dass das gar nicht geht, dass man sozusagen immer in einer Arbeits-
235 form sitzt, sondern auch, dass genau diese Anspannungs- und Entspannungssituationen geben muss“ (I1, S. 6, Z. 301-304).

Bei der äußeren Rhythmisierung setzt die IGS Franzsesches Feld auf einen Wechsel verschiedener Lernformen innerhalb der Blöcke, so spielen laut Schulleiter „kooperative Lernformen,
240 Stationenlernen [und] solche Dinge (...) inzwischen immer mehr eine große Rolle (...) bei uns“ (I1, S. 7, Z. 373-374). Demnach müssen die Schüler nicht eine komplette Unterrichtsstunde sitzen. Stattdessen gibt es Phasen, in denen der Unterricht frontal ausgerichtet ist,

Phasen des offenen Unterrichts, in denen die Schüler selbstständig einen Platz innerhalb der Klasse aufsuchen können, um dort zu arbeiten oder aber es wird an Stationen gearbeitet, sodass die Schüler sich-bewegen müssen, um sich neue Aufgabenzettel zu holen (vgl. UB⁹, 245 S.1f., Z. 1-73). Es ist auch zu erkennen, dass man sich seitens der Lehrer bereits bei der Planung von Unterricht Gedanken zur Berücksichtigung des Biorhythmus der Schüler macht: *„Ja, ich plane schon so, dass ich nicht 80 Minuten selber mache , so dafür ist die Aufmerksamkeit dann zu – zu gering, also da versuche ich schon so mindestens die Stunde immer so in drei Häppchen irgendwie zu machen, so dass man immer auch ein – ein Methodenwechsel da drin hat oder irgendwie eine andere Phase einläutet. (...).Und eben auch wechselnde Partner ermöglicht, dass sie nicht immer neben den gleichen sitzen müssen, sondern da eben auch – das macht ja auch etwas spannend, wenn ich mal mit jemand anderem dann wieder arbeiten kann, als mit dem ich sowieso den ganzen Tag zusammen sitze. Also, das* 250 *baue ich schon mit ein“* (I2, S. 7f., Z. 381-391). So erkennt auch ein anderer Lehrer, dass die Schüler diesen Wechsel aus An- und Entspannungsphasen einfach brauchen (vgl. I2, S. 8, Z. 383-397). Erhalten die Schüler diesen Wechsel nicht, so melden sie dem Lehrer dies durch „Disziplinproblemen“ zurück, demnach ist die Einplanung dieser Phasen in den Unterricht für den Lehrer eine Art *„Selbstschutz, weil in dem Moment reduziere ich ja Disziplinprobleme in der – innerhalb der Klasse, wenn ich da halt eben so eine Klasse vor mir habe, die langsam entschläft, dann muss ich ja auch irgendwie – bin ich ja auch als Lehrer mehr gefordert und je lebendiger ich es schaffe meinen Unterricht hinzubekommen, also sei es eben dass ich mit methodischen Wechsel die eben wach bekomme, dann wird es ja auch für mich leichter“* (I2, S. 8, Z. 392-398). 260

Auch das Rhythmisierungselement Bewegung rückt dabei intuitiv in das Bewusstsein der Lehrer, so berichtet eine Lehrerin, dass nach längeren Anspannungsphasen bei den Schülern *„irgendwann die Konzentration nachlässt und wir haben ja diese Blockstunden immer vom Vormittagsbereich von 80 Minuten, nachmittags sind es 90 Minuten und natürlich versucht man das teilweise aufzubrechen, sodass man eben - mit Stationenarbeit, wo sie selber hin und her gehen können oder im naturwissenschaftlichen Unterricht ist es manchmal noch ein bisschen mehr auch möglich, wenn sie experimentieren, dass sie dabei auch stehen können und sich Sachen selber holen von vorne und diese Dinge, dass man das so mit in den Unterricht einbaut“* (I2, S. 3, Z. 114-121). Dennoch bemängelt sie anschließend: *„Aber sodass ich jetzt spezielle ein Konzept dafür habe, das kann ich nicht sagen, dass ich da gezielt Bewegung immer zu mit in den Unterricht einbaue“* (I2, S. 3, Z. 121-123). Hier wird erneut deutlich, dass es dem Schulkonzeptes der IGS FF an einem ausformulierten Bewegungsverständnis fehlt, sodass ein gezielter und bewusster Einsatz von Bewegung nicht stattfinden kann. Dennoch scheint man sich bewusst zu sein, dass ein Schultag nicht ohne 275

⁹ Unterrichtsbeobachtung

280 Bewegungsphasen auskommen kann, was an folgenden Aussagen deutlich wird: „Es tut
ihnen gut mal aufzustehen und sich mal im Raum zu bewegen. (...) Und sie kommen ja dann
auch wieder an ihren Platz und können dann konzentriert weiter arbeiten“ (I2, S. 3, Z. 145-
149). „Ja also man kann nicht 80 Minuten einfach sitsitzen. Oder die Diskussion
ergibt sich allein auch in der Heterogenität, also gibt es Kinder, die sind hyperaktiv ja?
Wir haben – oder – oder ein Kind mit Down-Syndrom, der kann ja da nicht 80 Minuten da am
285 Tisch sitzen! (...) Ich meine, das Gute ist ja, die lassen es gar nicht zu, ja? (...) Dann –
dann mischen die ja den Laden auf, ne? Also, von daher ist die – diese – diese Körperlich-
keit und dieses Bedürfnis auch nach Bewegung, das ist nicht immer ausgesprochen,
aber es ist irgendwie immer da!“ (I1, S. 8, Z. 410-419).

Zur Gewährleistung einer inneren Rhythmisierung werden an der IGS Franzses Feld ver-
290 schiedenste Freiräume und Freiheiten für die Schüler eröffnet, so gibt es sogenannte Perle¹⁰-
Stunden, „wo sie selbstständig ihr Arbeitsthema und Rhythmus halt eben bestimmen, pas-
siert ja schon häufiger, dass eben Schüler irgendwo in der Fensterbank liegen oder auf dem
Tisch liegen oder sonst wo und dabei eben Lesen oder ähnliches. Und da haben wir als
Schule gelernt, das zu akzeptieren“ (I2, S. 13, Z. 703-707). Demnach versucht die Schule
295 Phasen zu öffnen, in denen die Schüler den Lernprozess nach ihrem eigenen Biorhythmus
gestalten können, so gibt es „dann auch mal so Sachen, wo man auf den Flur gehen kann,
weil ich sage, jetzt ist mal ein freier Bereich, ich will mich jetzt für mich allein haben
oder wir – ich möchte jetzt Vokabeln lernen und einen anderen nehme ich mir jetzt
jemanden mit und dann fragen die sich gegenseitig Vokabeln ab. Da gibt es halt ausge-
300 wiesene Phasen, wo dieses alles möglich ist. (...) Also, das Entscheidende ist, wir versu-
chen eben den eigenen Lernwegen immer mehr Freiräume zu gestalten“ (I1, S. 7, Z.
362-370). Diese Einstellung wurde auch im Mathematikunterricht sichtbar, hier erlaubt die
Lehrerin „einzelnen Schülern, die in Partnerarbeit Aufgaben bearbeiten, dass diese den
Klassenraum verlassen dürfen und draußen auf dem Flur weiterarbeiten können“ (UB1, S. 2,
305 49-58).

Somit orientiert man sich auch bei der Anordnung der Phasen nah am Biorhythmus der
Schüler, „weil wir wissen dass auch gerade in der Pubertät die Leute eigentlich mor-
gens sehr viel schlechter drauf sind, also noch ein größeres Schlafbedürfnis, sage ich
mal. Dass wir jetzt eine ganz andere Form haben, dass wir jetzt so etwas wie per-
310 sönliches Lernen, also Freiarbeitsformen besonders in die ersten Stunden zum Beispiel
auch gelegt haben. Dass da auch wirklich dieses bin ich jetzt schon so weit oder nicht oder
kann ich erst einmal etwas machen was nicht so aufwendig ist oder wo ich erst ein-
mal so ein bisschen organisieren kann und erst einmal zu mir kommen kann, also wir versu-
chen das darüber, über dieses Band das jetzt erste beiden Stunden in den Jahrgän-

¹⁰ Persönliches Lernen

315 gen, soweit es eben vom Stundenplan möglich ist, (...) zu verwirklichen“ (I1, S. 7, Z. 334-344). Diese Freiheit und Offenheit des Unterrichts benötigt jedoch auch eine Rahmung. Die IGS Franzisches Feld entschied sich dabei bewusst gegen eine Rahmung der Unterrichtsphasen durch die Schulglocke: „Wir haben ja bewusst Klingel und so weiter äußerst reduziert hier (...) an der Schule“ (I2, S. 9, Z. 480-481). Stattdessen setzt die IGS Franzisches Feld bei der Rahmung von Phasen während des Schultages auf Rituale. So haben Rituale „einen relativ hohen Stellenwert, weil wir schon auch da im Team drüber sprechen, was machen wir denn – also zum Beispiel dieses Aufstehen am Anfang der Stunde, da haben wir lange drüber diskutiert, soll das sein oder soll das nicht sein. Und das ist eben, sagen wir mal so bis Klassenstufe acht zum Beispiel ist das durchaus Gang und Gebe“ (I2, S. 320 9, Z. 455-459). Dieses Ritual wurde auch zu Beginn des Mathematikunterrichtes von Seiten der Lehrerin und der Schüler durchgeführt (UB1, S. 1, Z. 2-5). Das Ritual des ‚Aufstehens am Anfang‘ dient der „Präsenz, das – ich stehe da vorne und jetzt ist so dieser Startpunkt, jetzt geht es los, jetzt fangen wir an (...) mit Unterricht und das ist für mich ein wichtiger Punkte, dass ich sage – dass ich finde für die Kinder ist das ein Signal (...) jetzt geht Unterricht los, jetzt ist Quatschen zu Ende und jetzt wollen wir anfangen“ (I2, S. 9, Z. 475-479). So interpretieren sie das Ritual als „kein Strammstehen (...) [sondern] wir stehen da alle und fordere sie dann auch auf beide Füße auf die Erde (...) und das man sich jetzt freundlich anguckt, das ist ja einfach ein freundliches Begrüßen. (...) Das ist jetzt nicht so ein Achtungserweis der Schüler, (...) sondern es ist einfach, jeder steht respektvoll gegenüber. (...) Also, wir kommunizieren ja auch den Schülern gegenüber, dass es auch – sie nicht nur ihre Aufmerksamkeit uns gegenüber wenden, sondern eben auch sich selbst gegenüber (...). Also, so untereinander“ (I2, S. 10, Z. 506-525). Ein weiteres Ritual, was in beiden Unterrichtsstunden zu beobachten war, war das Klingeln mit einer Handglocke. Dieses Ritual dient als Signal, dass die Unterrichtsphase endet und eine neue Unterrichtsphase beginnt (vgl. 335 UB1, S. 1, Z. 29-31; UB2, S. 1, Z. 56-58; Z. 106-108). 340

3 Bewegung im Unterricht

Der ganzheitliche Bildungsanspruch, „verlangt nach selbstgesteuerten und kooperativen Lernformen durch die die Schüler lernen, für sich und andere Verantwortung zu übernehmen“ (DA1, S. 2, Z. 29-31). „Wir haben gerade zum Beispiel auch diese Diskussion selbstständiges Lernen zum Beispiel sehr [viel] stärker zu fördern“ (I1, S. 7, Z. 352-353). Demnach gibt es „individuelle Lernformen, die man einzeln macht, aber es gibt auch Lernformen, die man eben gemeinschaftlich macht, zum Beispiel kooperative Lernformen“ (I1, S. 7, Z. 355-357). Laut dem Schuldirektor spielen diese neuen Unterrichtsformen, wie „kooperative Lern-

formen, Stationen lernen [und] solche Dinge (...) inzwischen immer mehr eine große Rolle“ (I1, S. 7, Z. 373-374) an der Schule.

So sind auch „die ‚neue Unterrichtsformen‘, wie Projektunterricht, Stationenunterricht oder Vorhaben von Bewegungen durchdrungen. Gleiches gilt für den nichtfremdsprachlichen Wahlpflichtunterricht, in dem handlungsorientiert unterrichtet und außerschulische Lernorte mit einbezogen werden sollen“ (DA1, S. 3, Z. 69-72). Einen besonderen Stellenwert nimmt in diesem Zusammenhang der Projektunterricht ein, dies beschreibt auch noch einmal der Schulleiter: „Also, dann eben rauszugehen und nicht hier in der Schule, außerschulische Lernorte wahrzunehmen, mit dem – mit der [unverständlich], mit dem School-Lap, also Exkursionen sind hier auch an der Tagesordnung sage ich mal, wäre ja vielleicht auch eine Frage zur bewegten Schule. Das sind Kooperationen, die einfach in den Unterricht eingebunden sind“ (I1, S. 15, Z. 802-806). Der Projektunterricht bietet für die Schüler auch immer die Freiheit Bewegung in ihren Lernprozess mit einzubeziehen, so berichtet eine Lehrerin: „Was es ja gibt, wir haben ja Projektstage zu unterschiedlichen Themen und ich kann mich erinnern letztes Jahr in der fünften Klasse, als wir das Steinzeitprojekt hatten, gab es auch eine Schülergruppe – die können ja dann sehr frei wählen, womit sie sich beschäftigen und da gab es eine Gruppe, die draußen auf dem Schulhof sich Spiele ausgedacht hat, Laufspiele, die dann in Anlehnung an dieses Steinzeitprojekt – ich kann es jetzt nicht mehr sagen – halt mit Steinzeit-Jagd und so etwas. Das waren so Laufspiele und verschiedene Sachen, das ging allerdings von den Schülern aus, wo dann die Lehrer nur unterstützend dabei waren“ (I2, S. 5f., Z. 269-277). Zudem gibt es beispielsweise noch in dem Jahrgang 7 spezifische Projektstage, die auch zum Thema Bewegung abgehalten werden. „Das was du meinst, ist dieses ‚Fit und Gesund‘, (...) was wir in Jahrgang 7 immer machen“ (I2, S. 6, Z. 279-282), „wo sich mit ja mit Körperlichkeit auch dann, auch so mit – das sind dann durchaus Sachen wie Sportlichkeit, spielt dann eben auch eine Rolle, dass halt eben zum Teil ein Morgenlauf gemacht wird oder bestimmte Yoga-Übungen oder so etwas, wo versucht wird eben mit den Schülern zusammen das Gefühl herzustellen, so es macht Spaß sich zu bewegen“ (I2, S. 5, Z. 255-259). „Darüber hinaus taucht Bewegung, wenn auch nicht explizit [im Schulprogramm] benannt, im Zusammenhang mit dem Einüben von Sozialkompetenzen im 5. Jahrgang auf, wenn auf erlebnispädagogische Inhalte verwiesen wird“ (DA1, S. 3, Z.77-79).

„Vor allem im musisch-kulturellen Angebot scheint Bewegung und Leiblichkeit ganz im Sinne ästhetischer Bildung mit angesprochen zu sein, wenn es darum geht, dass SchülerInnen sich künstlerisch ausdrücken lernen sollen. Tanz, darstellendes und szenisches Spiel sind adäquate Ausdrucksformen, wenn es um die Verbindung von Kunst, Musik, Theater und Bewegung geht“ (DA1, S. 3, Z. 73-77). „Also, wir haben zum Beispiel auch im achten Jahrgang läuft bei uns regelmäßig dieses Projekt ‚Carmen‘, da ist ja so etwas auch, dass wir da

diese Oper ‚Carmen‘ als Anlass nehmen in so einer ganzen Projektwoche Szenen nachzuspielen, nachzustellen, nachzuempfinden, wie fühlt der sich da oder wie fühlt Carmen sich da in der Stelle? Und also dann die ganze Woche eben mit so einem szenischen Spiel (...) befasst, also da spielen wir nicht die Oper nach und singen auch nicht, sondern machen

390 *Standbilder (...) oder so etwas in der Richtung*“ (I2, S. 11, Z. 563-570).

Auch im Unterricht werden Methoden der ästhetischen Bildung zum Verständnis der Unterrichtsinhalte genutzt und somit auch Bewegung als Medium der Erkenntnisgewinnung eingesetzt: „Also, im Geselle¹¹-Unterricht gibt es die Möglichkeit Bilder nachzustellen, das ist so mehr so eine Empathie, also wie fühlen sich die Leute, die so stehen? Würde das dann

395 *schon als Bewegung zählen?*“ (I2, S. 10, Z. 539-542). „Besonders in den Fremdsprachen wird das natürlich eingesetzt der – das Rollenspiel. Deutschunterricht sicherlich auch, wobei ich da denke, dass es sehr lehrerabhängig, also es gibt durchaus Lehrer, die da nicht sich so mit – sich da nicht so mit reinfinden können und sicherlich auch nicht in dem Unterricht, aber in den Fremdsprachen eigentlich immer“ (I2, S. 11, Z. 557-561).

Die Lehrer berichten aus dem Schulalltag von unterschiedlichsten Situationen, in denen Bewegung als Medium der Erkenntnisgewinnung genutzt wird. Ein Lehrer berichtet: „Wenn wir jetzt zum Beispiel demnächst sowieso das Thema Bewegung haben, dann bewege ich mich natürlich mit den Schülern, wenn wir über das Knochensystem und – und Muskulatur sprechen, dann bewegen sich die Schüler natürlich und dann lasse ich sie ihre Muskeln fühlen

405 *und irgendwie Dinge tun, die das begreifbarer machen, was da in ihrem Körper auch vorgeht, aber sonst muss ich ehrlich sagen, es fällt mir da jetzt so spontan – also es hat, merken Sie schon, nicht richtig so einen Platz oder manchmal weiß ich es auch, (...) tue ich es und weiß es auch nicht, dass es das jetzt ist*“ (I2, S. 11, Z. 589-597). Auch im naturwissenschaftlichen Unterricht wird Bewegung genutzt um physikalische Gesetzmäßigkeiten leiblich

410 *erfahrbar zu machen: „Ja oder wenn wir so Weg-Zeit-Diagramme machen, da spielt auch Bewegung eine ganz große Rolle. (...) Da lassen wir sie auch auf dem Flur schnell und langsam und sowas laufen*“ (I2, S. 12, Z. 614-617) oder „Zum Beispiel beim Thema Kraft. (...) Das ist mir auch gerade eingefallen, dass wir sie da eben auch mit kleinen Wägelchen über den Flur (...) sich ziehen lassen und also solche Dinge, das passiert schon auch“ (I2, S. 12,

415 *Z. 639-643). Auch innerhalb des Mathematikunterrichts berichten die Lehrer, dass sie die Schüler durch Bewegung lernen lassen: „Es gibt Anlässe, ich kann sie jetzt aus der Mathematik eben so beschreiben. (...) Wie ich es gesagt habe, also Körpergeometrie oder Winkelabschreiten auf dem Schulhof. (...) Oder solche Dinge, dass andere Erfahrungen drin sind*“ (I1, S. 5, Z. 233-239), „Da kann man letztendlich jetzt so, wenn wir da so in fünf oder

420 *sechs, wenn da Raumerfassung ist, dann werden ja da zum Teil Fliesen gezählt*“ (I2, S. 11, Z. 606-607) „Oder dann erinnere ich mich auch an unsere Größer- und Kleiner-

¹¹ Gesellschaftslehre

Beziehungen, da haben wir ganz viel Bewegung eingebaut. Da mussten sie sich erst messen. (...) Also, ihre Körpergröße messen und sich dann eben das aufschreiben und sich dann der Reihenfolge in der Tischgruppe aufstellen. (...) Wer steht wo? (...) Und rechts von mir ist der und das – natürlich bringen wir da auch Bewegung mit rein“ (I2, S. 12, Z. 620-630) Oder auch „so Kleinigkeiten, dass man bei den Winkeln jetzt den 90 Grad Winkel so gezeigt haben“ (I2, S. 11, Z. 600-601).

Durch den Einsatz von Bewegung als Medium der Erkenntnisgewinnung wird noch einmal der ganzheitliche Bildungsanspruch an der IGS Franzisches Feld deutlich. „In diesem ganzheitlichen Bildungsverständnis geht es nicht nur um produkt-, sondern auch um prozessorientiertes Lernen“ (DA1, S. 2, Z. 31-32). „Als Leistung soll vielmehr auch der Vorgang des Problemlösens und des Lernens selbst verstanden werden: Die Art und Weise, in der sich Schülerinnen und Schüler mit einem Thema, einem Gegenstand sinnvoll auseinandersetzen, eigene Ideen dafür entwickeln, sie ausprobieren, auch Irrtümer begehen und Umwege machen und sich dadurch selbst verändern – sich bilden – sind wichtiger Teil ihrer erbrachten Leistung. Es geht darum, das Lernen selbst zu lernen, es als eine lebenslange Aufgabe zu betrachten und zu erleben, dass dies Freude bereitet“ (DA1, S. 2, Z. 32-39). „Solche Vorstellungen verlangen nach einem individualisierten Lern- und Förderkonzept. Unterricht und Schulleben sollen so angelegt sein, dass alle Schülerinnen und Schüler entsprechend ihren unterschiedlichen Stärken und Schwächen gefordert und gefördert werden können. Dem entsprechen auch Lerndiagnosen in Form von Lernentwicklungsberichten“ (DA1, S. 2, Z. 39-43). In diesem Zusammenhang stellt die Förderschullehrerin auch noch einmal heraus, welche Rolle der Einbezug von der Leiblichkeit und Bewegung in den Lernprozess für lernschwächere bzw. lerneingeschränkte Schüler spielt: „Also, ich denke schon darüber nach, weil ich glaube die Förderschüler brauchen das auf jeden Fall. (...) Die müssen etwas haben, (...) wo sie – das sie anfassen können. Wir waren ja heute jetzt schon auf dieser Stufe mit dem – dass der [Schüler A] die Winkel zeichnen musste. Das fiel ihm sehr schwer. Das war, glaube ich, auch das erste Mal, dass er das wirklich nur von der Angabe auf dem Zettel gemacht hat. Das hätte er jetzt so ganz allein nicht bewältigen können. (...) Aber er hatte natürlich auch seine Scheibe, wo er immer noch einmal drehen kann. Aber da war jetzt auf so einer Stufe, wo es ganz schwierig für ihn wird, bis – so lange es handelnd ist, kann er es nachvollziehen“ (I2, S. 12f., Z. 662-676). Dennoch scheint ein solch bewusstes Nachdenken über den Einsatz von Bewegung als Medium der Erkenntnisgewinnung bei dem Großteil der Lehrer nicht stattzufinden. So wurde im Laufe des Gespräches deutlich, dass der Einsatz von Bewegung zur Erkenntnisgewinnung zwar durchaus im Unterricht, wie beschrieben, stattfindet, dies aber nicht beabsichtigt geschieht, wodurch der Einsatz von Bewegung auch nicht im Bewusstsein der Lehrer verankert ist. Dies erkennen aber auch die Lehrer im Laufe des Gespräches: „Wie stelle ich mich hin für eine Präsentation, um – um Kraft zu sam-

460 *meln und all solche Dinge, das sind – das ist Alltag, also sage ich mal, das zieht sich durch. Aber das ist nicht immer bewusst!*“ (I1, S. 19, Z. 1005-1008), „*Ja, ja das ist immer so, dass man wahrscheinlich diese Dinge macht und einem das nicht immer bewusst ist*“ (I2, S. 12, Z. 648-649). Dieses unbewusste Einsetzen von Bewegung wird an der folgenden Äußerung des Schulleiters zu seinem Unterricht gut deutlich: „*Das ist noch einmal eine spezielle Herausforderung, dass man sich in 80-Minuten-Blöcken nicht den Hintern platt sitzen, um*
465 *das mal so auszudrücken oder ich kenne das auch, wenn man Nachmittagsunterricht hat, dass man dann sieht, ich habe das selbst in der Sek I¹², wenn die Kinder zum Beispiel jünger sind und gerade, wenn sie zu uns kommen, ist der Tag für sie häufig lang, weil sie das von der Grundschule nicht so gewohnt sind und ich habe mein naturwissenschaftlichen Unterricht, dann gehen wir auch mal hinten durch die – durch*
470 *die Schrebergärten und gucken, was blüht denn da? Sage ich mal ja? Also, wenn ich merke, es geht so gar nichts mehr, dann müssen wir anders reagieren und das ist eher diese spontane Einstellung, zu gucken, was ist jetzt nötig und der Situation angemessen. (...) Und nicht, weil wir sagen, wir müssen einmal in dieser Viertelstunde jetzt mal hüpfen, hüpfen wir, ich sage das jetzt ein bisschen polemisch. Sondern wir gucken in der Situation an-*
475 *gemessen, was passt? Ist dann Bewegung wirklich nötig? Und das machen eigentlich alle*“ (I1, S. 4, Z. 172-187). Hier wird deutlich, dass der Einsatz von Bewegung lediglich aus dem Gedanken von einer Kompensation des dauerhaften Sitzens eingesetzt wird. Jedoch kann man an Hand der beschriebenen Stunde durchaus auch ein Lernen durch Bewegen erkennen. So erfahren die Schüler über die Bewegung innerhalb der Schrebergärten ganz einzigartige Erkenntnisse über die Unterrichtsthematik. Dementsprechend nehmen die Schüler
480 beim Sich-Bewegen durch die Schrebergärten beispielsweise die Düfte der Blumen wahr, fühlen die Blattstruktur der Pflanzen und erlangen somit über die Bewegung einen direkten Zugang zu der Natur.

Dass ein solches Lernen durch Bewegung an der IGS Franzsches Feld jedoch auch ge-
485 schieht, wird aus den Erzählungen eines Schülers deutlich: „*In einer Stunde Deutsch hatten wir auch, also das war, fand ich, die beste Deutschstunde. Da durften wir rausgehen mit so einem Zettel. Da sollten wir in den Himmel gucken, oder halt Geräusche, wie sah der Himmel aus. Da hatten wir auch Bewegung*“ (I3, S. 4, Z. 169-172). Ein anderer Schüler ergänzt diesen Gedanken, denn besonders gefallen hat ihm auch diese Unterrichtsstunde,
490 „*weil wir da halt sozusagen einfach rausgehen konnten und uns auf die Wiese legen konnten, da konnten wir uns entspannen, in den Himmel gucken, den Geräuschen lauschen. Wolken angucken (...) das macht halt total viel Spaß!*“ (I3, S. 4, Z. 174-176). Ein weiteres Beispiel für Lernen durch Bewegung nennt ein anderer Schüler im Unterrichtsfach „*Arbeit-*
Wirtschaft-Technik. Da bauen wir zum Beispiel irgendein Labyrinth oder eine Kugelbahn o-

¹² Sekundarstufe 1

495 *der ein Spiel. Und wenn wir da mit der Arbeit fertig sind, können wir auch entscheiden, was wir machen wollen (...)* Und in AWT¹³ *machen wir auch noch, also da gibt es so eine Gruppe, die Handwerkerarbeit, die baut halt was. Die andere Gruppe kocht, das macht auch viel Spaß, da hat man viel Bewegung, wenn wir da kochen.*“ (I3, S. 4, Z. 199-206).

Ein anderes Bewusstsein scheinen jedoch die Lehrer beim Einsatz von Bewegung im Unterricht zu haben wenn es darum geht den Lernprozess der Schüler mit Bewegung zu unterstützen. So setzen die Lehrer bewusst Bewegung ein, um den Prozess des Lernens für die Schüler zu unterstützen: *„Ich fordere auch schon manchmal Schüler auf, dass sie auch so ihre Stühle mal umdrehen, dass sie eine andere Sitzposition einnehmen und solche Dinge. Also, das passiert schon auch bei den Kindern, wo ich merke, jetzt geht es nicht mehr, jetzt*
500 *haben wir die sechste Stunde, dreh mal deinen Stuhl um oder setz dich mal so hin oder - das passiert schon auch“* (I2, S. 13, Z. 688-693), *„Ich glaube jede sechste Klasse ist mit so einem Stehpult ausgestattet. Also, es ist kein richtiges Stehpult, sondern so ein Aufsatz, (...) den man sich auf den Tisch stellen kann. (...) Also, es existiert, wird für Referate benutzt. (...) und das nutzen wir auch ganz viel, also dass wenn eine Schülergruppe mal vorne haben“*
505 (I2, S. 14, Z. 724-741). Diese Aussagen bestätigen sich jedoch im Mathematikunterricht nicht, hier fiel eine Schülerin an ihrem Gruppentisch dadurch auf, dass sie häufig die Sitzposition wechselte und ein unruhiges Verhalten aufzeigte. In dieser Situation *„ermahnt [die Lehrerin die] Schülerin richtig zu sitzen“* (UB1, S. 1, Z. 43-45).

Dennoch möchte die IGS Franzisches Feld durch spezielle Unterrichtsformen wie beispielsweise Stationsarbeit oder Freiarbeitsphasen, Bewegung in den Unterricht integrieren:
515 *„Manchmal machen wir in irgendwelchen Fächern Stationsarbeit. Da können wir dann auch immer in der Klasse rumgehen, da können wir auch zu einem Kumpel und uns da hinsetzen“* (I3, S. 6, Z. 285-287), *„Manchmal machen wir in Perle, da können wir uns mit einem Partner treffen und arbeiten zusammen. (...) Wir können auch manchmal, so also wenn Vorkabeln*
520 *lernen, können wir uns vielleicht in die Fensterbank setzen oder rausgehen“* (I3, S. 5, Z. 268-273).

Dennoch findet Lernen mit Bewegung an der IGS Franzisches Feld durch das häufige Wechseln der Unterrichtsmethoden und -formen statt: *„Naja das ist einerseits sage ich mal ganz so, relativ stark so durch diesen Methodenwechsel gegeben. Diesen – über das*
525 *was wir gerade gesprochen haben. Da gibt es dann halt eben, dass man sagt wir sitzen jetzt mal im Kreis oder wir sitzen jetzt mal in Fünfer-Gruppen oder dann gibt es Partnerarbeit, sucht euch einen Partner, da gibt es immer Phasen bei den wechselnden Methoden, wo eine Bewegung einfach eine Rolle spielt“* (I1, S. 8, Z. 424-429). Diesen Punkt kann ich aus der Unterrichtspraxis bestätigen, so gab es beispielsweise Phasen der Stillarbeit oder Phasen des frontalen Unterrichts, die aber auch durch offene Unterrichtsphasen
530

¹³ Arbeit-Wirtschaft-Technik

und zum Beispiel der Arbeit an Stationen abgewechselt wurden (UB1, S. 1f., Z. 1-73; UB2, S. 1ff., Z. 1-151).

4 Raum und Bewegung

535 Innerhalb des Schulprogramms der IGS Franzsesches Feld findet bereits eine „kritische Auseinandersetzung mit dem Schulraum [statt]. Hier heißt es an mehreren Stellen im Schulprogramm, dass es für die Umsetzung entsprechender Lernkonzepte an geeigneten Räumen fehlt“ (DA1, S. 3, Z. 83-85). „Hinderlich für entsprechende Lernkonzepte sind nach wie vor fehlende Räumlichkeiten für Kleingruppen, Ruheräume und Rückzugsmöglichkeiten, sodass Bewegungs- und Aufenthaltsräume auch für Lernaktivitäten genutzt werden müssen“ (DA1, 540 S. 3, Z. 85-88). Diese kritische Auseinandersetzung bezüglich des Schulgebäudes äußerte der Schulleiter auch noch einmal im Interview: „Das Gebäude ist nicht gerade sage ich mal als Schulgebäude ausgerichtet, es ist eigentlich ein Militärverwaltungsgebäude aus den späten 30er Jahren. Das bedeutet, dass bestimmte pädagogische Ziele, die wir haben, die im Konzept drin stehen (...) sozusagen in dieses Gebäude einfließen müssen und somit auch immer wieder Grenzen erleiden. Zum Beispiel im Bereich Ganztags ist es so, dass wir keine speziellen Ruhebereiche haben und so die Kinder sich sozusagen innerhalb dieses Gebäudes auch ihre Ruhebereiche suchen und damit ist auch immer die Frage von Konzept und Anpassung an dieser Sache möglich“ (I1, S. 1, Z. 9-18). 545 Trotz dieser kritischen Einstellung gegenüber den Räumlichkeiten, so ist doch festzuhalten, dass der Unterricht an der IGS Franzsesches Feld nicht ausschließlich im Klassenraum stattfindet, sondern die Schüler auch weitere Räume der Schule sowie außerschulische Lernorte aufsuchen, wie bereits im Kapitel 2 beschrieben. Anhand der folgenden Aussagen wird dies auch noch einmal deutlich:

555 „Es ist im Sommer auch, dass da häufiger Schülergruppen draußen Unterricht machen und da anzutreffen sind, da ist ja diese Plattform auch, wo dann einiges stattfindet oder im Pavillon sitzen dann mal Schüler. (...) Es ist – also da findet auch teilweise eben dann Unterricht statt. (...) Wir haben auch einen großen Schulgarten, (...) der sehr viel genutzt wird, also sowohl von Schulklassen, als auch von AGs. (...) Ja im Bereich, wir machen ja in fünf und sechs Tischgruppentraining und Klassentraining verstärkt, da findet da erlebnispädagogische Sachen – finden dann eben auch draußen statt“ (I2, S. 18, Z. 983-994) und „Auch hier in diesem Flur hier ist zum Beispiel seit diesem Jahr, glaube ich, so eine Medienausleiherstelle, also die aber auch von einer Kollegin betreut wird, wo auch die Kinder da sitzen können und lesen können“ (I2, S. 16, Z. 856-858). Auch bei der Hospitation konnte ich beobachten, dass die Lehrerin im Mathematikunterricht „einzelnen Schülern, die in Partnerarbeit Aufgaben bearbeiten, [erlaubte] dass diese den Klassenraum verlassen dürfen und draußen auf 565

dem Flur weiterarbeiten können“ (UB1, S. 2, Z. 49-58). „So kann man im Sinne fächerübergreifenden Unterrichtens und individualisierten Lernens behaupten, dass mit der Nutzung von anderen Räumen zum Lernen, als nur dem Klassenraum, Bewegung in den Unterricht kommt. Aus lerntheoretischer Sicht ist es nur zu unterstützen, wenn Flure, der Schulhof oder
570 die Bibliothek auch zu Lernräumen werden“ (DA1, S. 3, Z. 89-93). Die individuellen Bedürfnisse nach unterschiedlichen Lernräumen wird auch nochmal an der Aussage eines Schülers deutlich: „Also, für mich wäre der perfekte Klassenraum draußen, weil man da die ganze Zeit frische Luft hat“ (I3, S. 8, Z. 403-404).

Ein weiterer „Beleg für den fehlenden reflexiven Bezug auf Bewegung (...) [ist] die Tatsache,
575 dass das außerordentlich große Schulhofareal als Bewegungs- und Begegnungsraum im Schulprogramm nicht erwähnt wird“ (DA1, S. 3f., Z. 93-95). Wenn dieser Aspekt im Schulprogramm auch nicht erwähnt ist, so ist zumindest festzuhalten, dass im Interview deutlich wurde, dass der Schulhof durchaus als Bewegungsraum und auch Begegnungsraum im Bewusstsein der Lehrer verankert ist. In den Berichten des Schulleiters, ist demnach der Schulhof
580 „eine parkähnliche Anlage, die – die viele Möglichkeiten bietet sich zu bewegen, Fangen zu spielen oder eben auch wirklich sich auf bestimmte Ecken zu setzen, mit Leuten zu klönen oder alleine zu sein oder mal eine Runde spazieren zu gehen, sich aus den Bewegungszonen zurückzunehmen. Es gibt Bewegungszonen, wie so Fußballbereiche oder hier eben auch Basketball, die kann man suchen oder meiden, da ist ein große
585 – durch die ganz große, große, große Verteilung ist sehr gut möglich da. Das ist die – das ist ein Schatz!“ (I1, S. 11f., Z. 610-617). Weiter sagt er: „Ich sage mal das ist das Ventil! Das ist der positive Gegenpol zu dem, was hier durch das Gebäude eingeschränkt wird“ (I1, S. 11, Z. 607-608).

In den Erzählungen des Schulleiters und der Lehrer wird der Schulhof folgendermaßen beschrieben:
590 „Dieses Freigelände [ist] die Entschädigung für das was wir hier innerhalb des Hauses haben. Das ist ein parkähnliches Freigelände. Auf diesem Freigelände ist, sage ich mal einerseits Angebote, gibt so einen kleinen Mobilitätspark, ich nenne es mal Niedrigseilgarten, also für die jüngeren Schüler etwa, sage ich mal ausgerichtet für die fünfte, sechste, siebte Jahrgang. Es gibt Tischtennisplatten, es gibt aber auch diesen
595 freien Bereich, dass sich Schüler dieses Gelände auch erobern. Also, wenn nachher einige rausgehen werden, sehen Sie, dass sie sich da ein Fußballplatz erobert haben zum Beispiel und dann selber Tore gebaut haben und sich dann da bewegen“ (I1, S. 2f., Z. 107-116). „Also, wir haben eben das Glück, dass wir diese riesengroße Freifläche haben, die wir auch, Gott sei Dank, wenig gestaltet, also wenig zu asphaltiert bekamen. Das – da
600 war die Stadt damals sehr einsichtig, diese Freifläche haben wir übrigens, weil das eine alte Kaserne ist“ (I2, S. 4, Z. 184-187) und „Wir haben einfach genug Fläche, wo sie irgendwie einen Rückzugsbereich finden, wo sie ungestört sind“ (I2, S. 15, Z. 787-788). Somit „handelt

es sich hierbei um einen nicht nur wegen seiner Größe, sondern auch wegen seiner Gliederung in funktionsorientierte und naturbelassene Flächen besonders hervorzuhebenden Raum, der vielfältige Bewegungsanlässe und Rückzugsnischen bietet“ (DA1, S. 4, Z. 96-98).

605 Insbesondere in den Pausen werden unterschiedlichste Räumlichkeiten von Seiten der Schüler aufgesucht, dabei stellt ein Lehrer fest, dass „wenn die Bewegungsjunkies draußen sind, dann [sind] die Ruhejunkies drinnen“ (I2, S. 20, Z. 1067-1069).

Mit „draußen“ sind hier der Schulhof, aber beispielsweise auch die Sportplätze des Sportvereins BSC¹⁴ Acosta gemeint: „Das sind so einige Dinge, die nicht geplant passieren, also wir hatten jetzt – wir hatten nebenan, das sehen Sie ja, da eben noch Sportplätze. Wir hatten da die Erlaubnis von der Stadt, dass unsere Kinder in den Pausen sich dort – dort draufgehen können und dort Fußball spielen können und so etwas“ (I2, S. 2, Z. 90-93).

Zu den Lieblingsaktivitäten während der Pause auf dem Schulhof berichteten die Schüler: 615 „Wir gehen meistens raus, halt zum Basketballplatz, manchmal spielen wir da mit Basketball, manchmal, und sonst stellen wir uns in den Kreis und reden, und wenn die Mädchen die Spieleausleihe haben, dann gehen wir dann zu denen und bleiben da drin“ (I3, S. 8, Z. 414-417), „Die Jungs, spielen in der Pause Basketball. Und wenn man gerade keine Lust auf Basketball haben, spielen wir vielleicht Tische- eh Tischball. Und früher in der Fünften – da 620 haben wir immer Fußball gespielt“ (I3, S. 8, Z. 420-422). Außerdem konnte man während der Pause auf dem Schulhof Kinder beobachten, „die Bäume als Bewegungsraum [erobern]“ und darin herum klettern, „Rundlauf mit einem Fußball auf der Tischtennisplatte [spielen]“, „auf dem Gelände und der Sitzbank des Pavillons [balancieren]“, „Fangen und Verstecken [spielen] und dabei (...) die Holzstämmе der Sitzecke als Versteck [nutzen]“ oder „in sich gekehrt 625 ein Buch innerhalb des Pavillons [lesen]“ (PB, S. 1f., Z. 27-47). Andere Kinder „haben Kletterarrangement erklimmen und unterhalten sich auf der obersten Ebene des Arrangements“, „schaukeln zu zweit auf einer hängemattenähnlichen Vorrichtung“, „führen einen Wettbewerb im Weitsprung von der Schaukel durch“, oder „setzen sich (...) mit einem großen Gymnastikball auseinander (...) [indem sie] (...) sich gegenseitig mit dem Gymnastikball ab [schießen] und (...) dabei fasziniert von dem Impuls [sind], den dieser große Gymnastikball auf 630 ihren Körper hat, was sie immer wieder mit lautem Lachen zur Geltung bringen“ (PB, S. 2, Z. 63-84).

Trotz der Einteilung, dass der überwiegende Teil der Schüler, die sich-bewegen möchten, sich meist draußen aufhalten und die Schüler, die Ruhe suchen, eher im Schulgebäude zu 635 finden sind, werden die Schüler nicht beim Sich-Bewegen im Schulgebäude gehindert. So lautet die Antwort eines Lehrers auf die Frage, welche Räume denn alles Bewegungsräume seien: „Erbarmungslos alle!“ (I2, S. 14, Z. 760). So schildert der Schulleiter: „Ich sage jetzt mal Fünftklässler oder Sechstklässler in den Pausen, natürlich sausen die durch die

¹⁴ Braunschweig Sport-Club

640 *Flure und – und wollen laufen und – und sich-bewegen. Das ist dafür ehrlicherweise nicht geeignet, also wir verhindern das nicht, ja? Bewusst nicht!“* (I1, S.9 Z. 482-485). Eine besondere Beliebtheit scheint während der Pausen auch ein Bereich vor der Mensa zu haben, wo Billardtische stehen: *„Also, mein Lieblingsraum ist oben neben der Mensa, weil da ist ein Sofa, ein Tisch, und da ist auch ein Billardtisch, wo wir dann mal manchmal Billard spielen“* (I3, S. 1, Z. 35-37).

645 Neben den normalen Pausen zwischen den Unterrichtsphasen gibt es die sogenannte Mittagsfreizeit, in der den Schülern zusätzliche Raumangebote zur Verfügung stehen. *„In der großen Mittagspause gibt es spezielle Sportangebote, die jetzt bei diesem Wetter wahrscheinlich eher nicht da sind. Wir haben nebenan auch noch mal einen Park, wo dann zum Beispiel eine Rollschuhbahn auch ist, wo dann Angebot ist. Wir gehen dann mit denen*
650 *dort hin, bieten ihnen das an, das sind – das sind dann freiwillige Angebote, dann da mit hinzugehen“* (I1, S. 3, Z. 120-125). So stehen den Schülern in der Mittagsfreizeit auch die Sporthallen zur Verfügung, wobei hier ein gebundenes Angebot stattfindet: *„Wir haben in den Mittagsfreizeiten, haben wir die Sporthallen offen. (...) Also, da sind – laufen Mittagsfreizeitangebote, dass da also irgendwie Trainer sind, das sind entweder Lehrer, das sind zum Teil*
655 *ältere Schüler, die mit den Schülern Sport machen. Und wir haben ja praktisch vier – vier Hallenplätze, dadurch dass wir diese Drei-Feld-Halle haben, sodass da eben auch ein - ein relativ großes Angebot stattfindet. Das wird auch von den Schülern gerne wahrgenommen“* (I2, S. 6, Z. 297-304). In dem Zusammenhang bot die Schule *„auch schon mal (...) die Bewegungsbaustelle (...) [an] und so weiter, die war auch sehr gut ange – da war die Nachfrage bei den unteren Schülern sehr hoch. (...) Das hat wieder eine Mutter angeboten gehabt, die leider sich dann beruflich verändert hat und nicht anbieten konnte“* (I2, S. 6, Z. 310-315). Während der Mittagsfreizeit regelt die Nachfrage das Angebot. *„Das steht und fällt aber auch immer mit den Bedürfnissen der Schüler des Jahrgangs, also wenn die ankommen und sagen, wir wollen so etwas mal, dann gibt es immer auch mal Möglichkeiten so etwas zu schaffen“* (I2, S. 15, Z. 804-807). Es *„gab (...) auch nochmal diesen Mädchenraum für ältere Schüler, die sich dann da mal zurückziehen konnten“* (I2, S. 15, Z. 803-804) *„Und in Mittagsfreizeiten sind ja größtenteils auch so Ruheräume, da in der – im Großraum oder in der wo – wo auch eben Yoga angeboten wird von außerhäusigen Anbietern ja zum Teil. (...) Ja jetzt nicht mehr, das – da war die Nachfrage dann eingeschlafen“* (I2, S. 6, Z. 292-295).

670 Der Raum für Entspannung scheint jedoch aus den Interviews mit dem Schulleiter und Lehrern begrenzt zu sein, daher hat man sich entschlossen, die Klassenräume während der Pausen auch als Ruheräume zu erklären: *„Das heißt Priorität hat, wenn das Ansprüche gibt von Schülern, die sagen, ich brauche aber meine Ruhe in der Mittagspause, dann hat das für den Klassenraum Priorität, weil überall anders hier können sie toben. Dann ist eben*
675 *der Klassenraum eher auch mal ein Ruheraum“* (I2, S. 15, Z. 813-817).

Dennoch kann die Schule den Schülern keine Räumlichkeiten schaffen, die explizit für Bewegung beziehungsweise Entspannung ausgewiesen sind. Dies hängt zum einen damit zusammen, dass das Gebäude denkmalgeschützt ist (*„Das ist denkmalgeschützt dieses Gebäude, das heißt also bauliche Veränderungen sind so gut wie nicht möglich“* (I1, S. 10, Z. 512-513)) und andererseits ist es nicht möglich einen Klassenraum zu einem solchen Raum umzufunktionieren, das *„ist von der – der räumlichen Enge eigentlich nicht gegeben. Also, wir können nicht sagen, wo wir einen Raum rausschneiden sollten“* (I1, S. 10, Z. 536-537). Somit bleibt den Schülern nichts anderes übrig, als Räume umzudeuten und für sich als Ruheräume zu erobern: *„Also, das ist – da sind die Schüler durchaus kreativ, also man kann manchmal – relativ beliebt sind zum Beispiel diese Schächte, von dem Schreib oder von – von – von dem Lastenaufzug, neben dem Fahrstuhl sind da noch so kleinere Schächte. (...) Da sitzen die Schüler drin. (...) Die sind dann total zusammengefaltet und lesen da. (...) Also, das ist so Rückzugsbereiche. (...) Im Keller manchmal in irgendwelchen Ecken, also gerne so abgeschiedene Ecken und dann sitzt dann da so eine kleine Gruppe und – oder eben einzelne Schüler und beschäftigen sich mit sich“* (I2, S. 20, Z. 1071-1085). Diese Suche der Schüler nach Rückzugsnischen kann man insbesondere innerhalb der Pausen beobachten, so fand man die Schüler innerhalb der Pause sowohl auf den Treppen zum Keller oder in den Schächten zum Lastenzug an, *„wo sie lesen, bzw. einander vorlesen oder auch einfach nur die dortige Ruhe genießen“* (PB, S. 1, Z. 3-5).

Dennoch bleibt die Schule nicht untätig und versucht, in Bezug auf seine Ruhemöglichkeiten, das Beste aus den Gegebenheiten herauszuholen, indem sie Sitzmöglichkeiten an verschiedenen Orten schafft: *„Wir haben oben in der vierten Etage vor dem größeren Mehrzweckraum, der dort ist, da haben wir zwei so Flechtsofas stehen, die so aus diesem Gastro¹⁵-Lounge-Bereich kommen“* (I2, S. 16, Z. 838-840) und *„ja ansonsten so mit Ruhemöglichkeit, wenn Sie hier im Bereich fünf, sechs waren, dann haben Sie ja gesehen, dass da im Lichthof zwei alte Sofas stehen“* (I2, S. 15, Z. 831-833). Das dies jedoch keine ideale Lösung des Problems ist, sieht auch der Schulleiter: *„Dann gibt es auch welche, die sitzen in der Ecke und lesen ein Buch und – und um sie herum tobt das Leben“* (I1, S. 11, Z. 571-572) *„Und da würden wir natürlich gern einen Bereich haben, wo wir innerhalb des Hauses einerseits die Bewegungsmöglichkeiten haben, andererseits wirklich auch mal Rückzug: ich kann mich irgendwo in Ruhe hinsetzen, wo nicht Leute vorbeirennen, wo nicht laut gesprochen wird oder gelacht wird und das ist ja alles nicht schlimm. (...) Aber wo ich für mich mal (...) in meiner ruhigen Ecke bin“* (I1, S. 9f., Z. 500-506).

Eine Option bietet hier die Medienausleihe, wo die Schüler Ruhe finden können: *„Das ist eben auch ein Raum, der nett zurechtgemacht ist, wo man sich eben da hinsetzen kann und in Ruhe lesen beziehungsweise sich auch Bücher mit ausleihen kann“* (I2, S. 16, Z. 860-

¹⁵ Gastronomie

862). Auch die Schulcafeteria „Legretto“ scheint ein beliebter Raum seitens der Schüler zu sein, an dem sie genügend Ruhe vorfinden, um sich entspannen und unterhalten zu können: „Auch hier euer „Legretto“, was ihr da macht, das ist eigentlich auch sowas, wo eigentlich
715 auch ja nicht so ein Lärm ist. Aber wo man einfach noch einmal so ein Raum hat, wo man auch hingehen kann, wenn einem das andere alles nicht gefällt“ (I2, S. 21, Z. 1122-1125). Dies bestätigen auch die Schüler: „Ja, also mein Lieblingsraum, also ich habe eigentlich mehrere sozusagen, im Legretto, also es gibt ja einen Schulkiosk, und dann gibt es noch
720 das Legretto, wo man Sandwiches kaufen kann, auch wie ein Kiosk, nur dass man sich da hinsetzen kann und das geräumiger ist und so. Das ist cool, da geh ich meistens, manchmal, mit meinen Freunden hin. (...) Da sind halt mehrere Tische und Stühle und da kann man sich dann halt da reinsetzen und wenn man sich was gekauft hat, kann man sich auch einfach mal hinsetzen und reden“ (I3, S. 1f., Z. 38-53).

In naher Zukunft wird zu diesen beiden Räumlichkeiten noch eine weitere Räumlichkeit hinzukommen: „Also, wir bekommen jetzt in den nächsten Monaten, da bekommen wir da drüben neue Räumlichkeiten dazu, da wollen wir so ein – so ein – also angedacht und auch von der Ausstattung wird das so gemacht, da wird so ein Lounge-Bereich eingebaut. Also, da kriegen wir dann - da werden Sofas reingestellt, also das ist die ehemalige Stadtbücherei, die von der Stadt nicht mehr betrieben (...) werden sollte – oder wollte, aus Kostengründen
730 und so haben wir halt jetzt die Räumlichkeiten bekommen und da sind wir neugierig, wie dann dieser Rückzugsbereich, dieser Ruhebereich dann von Schülern akzeptiert wird“ (I2, S. 20, Z. 1099-1107).

5 Kooperation und Bewegungsangebote

Um das beschriebene Angebot beispielsweise in der Mittagsfreizeit oder am Nachmittag in
735 Form von Arbeitsgemeinschaften anbieten zu können, geht die Schule Kooperationen mit außerschulischen Partnern ein, „also wir haben ganz, ganz unterschiedliche Kooperationen, also es gibt immer sage ich mal diesen klassischen Bereich, den man aus dem Ganztags kennt, das ist die Kooperation mit Sportvereinen“ (I1, S. 14, Z. 772-774). Jedoch werden die Rahmenbedingungen für die Kooperation als schwierig beschrieben: „Die Sportvereine
740 arbeiten viel mit ehrenamtlichen Trainern zusammen und in der Zeit, wo wir sie benötigen würden, arbeiten die. Und von daher ist die Kooperationsmöglichkeit sehr beschränkt“ (I2, S. 5, Z. 225-228). Diese Problematik erläutert auch noch einmal der Schulleiter: „Das Problem ist da aber tat – tatsächlich eher, dass man die Trainer irgendwie nicht mehr bekommt, also das – das wäre jetzt eine lange Diskussion darüber, wo ich glaube, dass
745 wir in Deutschland einem Wechsel sind zur wirklichen Ganztagschule und dem freien Angebot nachmittags, also beides passt wenig zusammen. Nehmen wir mal an Sport-

vereine, die Menschen, die dort als Trainer oder als Anbieter tätig sind, sind häufig Ehrenamtliche. Das heißt, die sind berufstätig, das heißt, die sind auf einen Betrieb nach 17 Uhr oder nach 18 Uhr ausgerichtet“ (I1, S. 14f., Z. 777-784). „Das passt nicht zum Ganzttag! Ich kriege nicht immer Trainer, wenn ich sie haben möchte, die dann auch hier im Ganzttag sind. Die also in diesem nicht vielleicht nur Nachmittag, sondern auch Vormittag oder mittags eben. (...) Die haben einfach keine Zeit“ (I1, S. 15, Z. 786-790).

Dennoch schafft es die Schule mit Sportvereinen zu kooperieren, beispielsweise im Basketball: „Trainer X, der ist nun profimäßig von den Phantoms eingestellt, der hat das sozusagen speziell da drin, aber sonst sind die Leute berufstätig, das sind eigentlich ehrenamtliche Menschen“ (I1, S. 15, Z. 819-821). Zusätzlich kann die Schule noch Kooperationen mit Fußball- und Schachvereinen aufweisen: „Also, Fußball haben wir zum Beispiel eine Kooperation, Schach, wenn wir das mal als Sport nehmen auch“ (I1, S. 14, Z. 776-777).

Neben den Kooperationen, die im Arbeitsgemeinschaftsbereich und in der Mittagsfreizeit angesiedelt sind, gibt es noch weitere Kooperationspartner, die stark in den Unterricht der IGS Franzshes Feld beispielsweise in Form von Projektunterricht mitwirken: „Die anderen Kooperationen, sage ich jetzt mal, das sind dann eher Kooperationen mit Museum, mit Universität, mit Fachhochschule, Kunsthochschule, die laufen natürlich tagsüber, das ist Unterricht, ja?“ (I1, S. 15, Z. 798-800). „Das sind Kooperationen, die einfach in den Unterricht eingebunden sind“ (I1, S. 15, Z. 805-806). „Dazu gehört zum einen ‚Das Braunschweiger Modell‘, welches mit seinem Programm ‚Schritte gegen Tritte‘ ein Angebot zur Gewaltprävention an der Schule durchführt. Zudem kooperiert die IGS FF mit dem NBV, so dass eine Talentförderung durch ein Basketballtraining nach dem Unterricht und in der Mittagsfreizeit erfolgt. Im Rahmen dieser Kooperation erhielt die Schule im Schuljahr 2004/2005 die Auszeichnung zu einer ‚Sportfreundlichen Schule‘ und zusätzlich im Schuljahr 2008/2009 das Zertifikat ‚Partnerschule des Leistungssports Basketball‘“ (DA2, S. 2, Z. 40-47).

Als Grund für das Eingehen von Kooperationen nennt der Schulleiter, das „ist wirklich eine neue Qualität, (...) die man mit Kooperationspartnern einholt. Deswegen machen wir das ja“ (I1, S. 16, Z. 842-843).

Die IGS Franzshes Feld geht bei der Suche nach Kooperationen sowohl auf mögliche Kooperationspartner zu, gibt sich aber auch gegenüber möglichen interessierten Partnern offen: „Das ist – also ich denke auch alle Wege, die – die möglich sind. Also, zum Teil, dass sie von außen herangetragen werden. (...) Weil da Bedürfnisse sind, weil der Partner sucht Verbündete. (...) Oder eben auch umgekehrt, dass wir sagen – also es gibt zum Beispiel eine Sache, pro Halbjahr gibt es bei uns ein sogenanntes Vorhaben, das ist wie ein Projekt, ja? Wo wir zum Beispiel zum Thema Steinzeit oder ich hatte ja vorhin ‚Liebe, Freundschaft und Sexualität‘ oder Berufsorientierung und da holen wir uns auch von außen Leute. Und dann gehen wir rein und dann suchen wir Leute, sprechen wir gezielt Menschen an. Oder wir

gehen auf die Stahlwerke zu, (...) um da eine Exkursion zu den Stahlwerken zu ma-
785 chen, oder wir suchen Leute, die mit uns da Feuersteine bearbeiten. Weil wir wichtig finden,
dass das so ist. Also, dann – dann sucht man sich gezielt für das, was man will auch Koope-
rationspartner. (...) Also, es sind wirklich alle – alle beiden – alle Wege sind drin und
das – das spielt dann noch einmal mit rein, das mache ich nicht oder das heißt
nicht immer oder da gibt es keinen Verantwortlichen in Anführungsstrichen für, sondern
790 das macht dann das Team, weil es das braucht. Für dauerhafte Kooperation braucht
man feste Ansprechpartner, das ist wichtig“ (I1, S. 19, Z. 1014-1034).

Das Verhältnis von Kooperationspartnern ist dabei unterschiedlich, so macht der Schulleiter
die Verwobenheit zwischen Schule und Kooperationspartner davon abhängig, wie viel Zeit
beziehungsweise Angebote der Kooperationspartner an der Schule verbringt und inwiefern
795 der Partner in den Unterricht der Schule integriert wird: „Also, meiner Wahrnehmung nach
ist das tatsächlich unterschiedlich, wie verwoben die Kooperation ist“ (I1, S. 19, Z. 1045-
1046). „Also, ‚Modern Dance‘ hatten wir mal, ist jetzt in diesem Jahr nicht angewählt worden,
dann ist das so, dass die Person für die AG also in die Schule hineinkommt, das
sind dann zwei Stunden pro Woche und dann wieder weg ist. Das heißt, sie ist wenig
800 verwoben, obwohl es ein ganz tolles und spezielles Angebot ist, was auch von einigen
angenommen wird. Sind sie verwoben durch die wirkliche unterrichtliche Arbeit, (...)
dann ist diese Augenhöhe gegeben, ja?“ (I1, S. 19, Z. 1050-1056).

Dennoch setzt die Schule IGS Franzsesches Feld nicht nur auf außerschulische Partner, um
das Angebot auszufüllen. Die Schule setzt auch sehr auf schulinternes Personal: „Das wären
805 zum Beispiel Hochseilgärten. (...) Hier im Kennel-Bad. (...) Also, wir haben Kollegen ausbil-
den lassen, die diese Hochseiltrainer sind und gehen dann mit Lerngruppen da hin. (...) Das
machen wir“ (I1, S. 16, Z. 853-860).

So wird auch erkennbar, dass bei jedem Angebot und Projekt, ein Abwägen von Seiten der
Schule stattfindet, ob es sinnvoll ist das Angebot von Seiten der Schule oder außerschuli-
810 schen Partnern durchzuführen: „Also, die Klassenlehrer und Sozialpädagogen da in einer
Beziehung mit den Schülern stehen – das nicht so gern mit Leuten von außen. Das ist auch
mit dem – mit dem Hochseiltraining! Manchmal ist es sinnig, glaube ich, von außen zu
haben. Also, es gibt auch bestimmte Dinge bei ‚Liebe, Freundschaft und Sexualität‘ in die-
sem Vorhaben, wo bestimmte gruppenspezifische Sachen, also zum Beispiel stark
815 sein können gegen Gewalt, ‚Schritte gegen Tritte‘, ‚Faustlos‘ heißt es in der Grundschule.
(...) Da ist ja auch die Bewegungskomponente sehr, sehr entscheidend – das lassen
wir dann von Externen machen“ (I1, S. 17f., Z. 942-951).

