

## Wie gelangt das Potenzial guter Ganztagschulen in die Fläche?

### Versuch einer Zwischenbilanz und Empfehlungen\*

Der Ausbau von Ganztagschulen in Deutschland hat in den vergangenen 15 Jahren stark an Fahrt aufgenommen, ganztägiges Lernen wird damit zunehmend zum Standard. Und trotzdem gelingt es bislang nur an wenigen Stellen, das Potenzial des Ganztags auszuschöpfen. Dabei wird es angesichts der zunehmenden Heterogenität in den Klassenzimmern immer wichtiger dieses Potenzial tatsächlich zu erkennen und im Alltag zu nutzen. Bereits heute belegen viele Beispiele guter Schulen, wie der Ganzttag als organisatorischer Rahmen für den Umgang mit Vielfalt genutzt werden kann. Wie allerdings kann es gelingen, diese positiven Erfahrungen auf alle Schulen zu übertragen und damit das ganztägige Lernen flächendeckend zu etablieren?

Noch bis Ende des 19. Jahrhunderts erstreckte sich der Unterricht an deutschen Gymnasien bis in den Nachmittag; Schule war ganz selbstverständlich ganztägig. Erst in den folgenden Jahrzehnten wurde die Halbtagschule eingeführt und stellte nach und nach den Normalfall dar. Heute, mehr als ein Jahrhundert später, beobachten wir die Rückkehr zur Ganztagschule: Im Schuljahr 2012/13 verfügte bereits mehr als die Hälfte aller deutschen Schulen über ein ganztägiges Angebot (vgl. Klemm 2014). Dabei ist Ganzttag noch lange nicht Ganzttag, wenngleich die formalen Kriterien durch die KMK-Definition klar definiert sind. So muss eine Ganztagschule im Primar- oder Sekundarbereich an mindestens drei Tagen in der Woche ein ganztägiges Angebot für die Schülerinnen und Schüler anbieten. Dieses Angebot muss täglich mindestens sieben Zeitstunden umfassen. Zudem muss an allen Tagen des Ganztagsbetriebs ein Mittagessen für die teilnehmenden Schülerin-

---

\* Dieser Artikel basiert auf einem Beitrag, der bereits in der Zeitschrift „Beruf: Schulleitung“ erschienen ist (9. Jahrgang, April 2014, S. 6 bis 9).

nen und Schüler sichergestellt werden. Alle Angebote im Ganzttag unterliegen der Aufsicht und Verantwortung der Schulleitung und auch die Durchführung erfolgt mindestens in Kooperation mit der Schulleitung. Alle Angebote sollten zudem in einem konzeptionellen Zusammenhang mit dem Unterricht stehen (vgl. [http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/Statistik/GTS\\_2011\\_Bericht.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/Statistik/GTS_2011_Bericht.pdf), S. 4).

Unterhalb dieser formalen Kriterien werden Ganzttagsschulen in Deutschland in vielerlei Hinsicht sehr unterschiedlich ausgestaltet, wie auch eine Auswertung der StEG<sup>1</sup>-Daten aus dem Jahr 2012 (Bertelsmann Stiftung, Hrsg., 2012) zeigt. Diese Vielfalt zwischen den Schulen spiegelt sich im formalen Rahmen und auch in den inhaltlichen Angeboten des Ganztags wider. So kann der Ganzttag formal drei, vier oder fünf Tage pro Woche umfassen – mit variablem Stundenumfang und unterschiedlichem Grad der Teilnehmerverbindlichkeit. Inhaltlich lassen sich die untersuchten Ganzttagsschulen anhand von vier grundlegenden Dimensionen clustern: Unterschiede und Gemeinsamkeiten zeigen sich in der Art der außerunterrichtlichen Angebote, in der Natur und im Umfang von Kooperation zwischen pädagogischen Fachkräften, in der Zeitstrukturierung und in der Ausrichtung der pädagogischen Arbeit auf individuelle Förderung. Die Analysen identifizieren im Rahmen der Reanalysen anhand dieser Dimensionen verschiedene Grundtypen von Ganzttagsschulen, die jeweils ein ähnliches Muster aufweisen. Das Spektrum der Schultypen reicht dabei von additiven Modellen, die sich kaum von Halbtagschulen unterscheiden (Unterricht am Vormittag, freiwillige Betreuung am Nachmittag ohne Verzahnung von Unterricht und Ganztagsangeboten) bis hin zu Schulen, die das Potenzial des Ganztags für eine veränderte Zeitstruktur im Tagesverlauf stärker ausschöpfen und denen es u. a. auch gelingt, eine multiprofessionelle Kooperationskultur unter den pädagogischen Fachkräften zu etablieren. Nicht eindeutig verteilen sich dabei die unterschiedlichen organisatorischen Formen des Ganztags: Innerhalb eines jeden Clusters finden sich in unterschiedlichen Anteilen offene, teilgebundene und auch gebundene Formen.

Auch die Ergebnisse der Schulleitungsbefragung aus der gerade angelauten zweiten Phase von StEG wirft ein Schlaglicht auf das latente, häufig noch nicht ausgeschöpfte Potenzial im Ganzttag. So berichten nur etwa 40

---

1 Studie zur Entwicklung von Ganzttagsschulen

Prozent aller befragten Leitungen von Ganztagschulen über eine Verzahnung von curricularen und außercurricularen Angeboten. Zudem werden die Möglichkeiten zu alternativen Strukturierungen der Unterrichtszeit (Abkehr vom 45-Minuten-Takt, Rhythmisierung über den Tag, etc.) nicht im Geringsten ausgenutzt. In der Tendenz finden sich diese und andere Merkmale, wie z. B. die Präsenz von Lehrkräften am Nachmittag und die multiprofessionelle Kooperation eher im gebundenen Ganztags und seltener an solchen Schulen, welche die Teilnahme an Ganztagsangeboten auf freiwillige Basis stellen.

Angesichts dieser Unterschiedlichkeit von Ganztagschulmodellen verwundert es nicht, dass die Bildungsforschung nach wie vor auf der Suche nach dem Nachweis für bessere Leistungen und größere Chancengerechtigkeit an Ganztagschulen ist. Zwar wäre theoretisch zu erwarten, dass ein Mehr an Lernzeit und ein besseres Lernumfeld bei ganztätig lernenden Schüler eine bessere Kompetenzentwicklung ermöglicht als dies bei ihren Peers an Halbtagschulen der Fall ist. Bisherige Leistungsvergleiche von Ganztags- und Halbtagschulen aber können mehrheitlich keinen Leistungsunterschied zwischen den Schülern nachweisen (vgl. z. B. Radisch et al. 2006, Holtappels et al. 2010, Berkemeyer et al. 2012, Strietholt et al. 2013). Bislang kommen zudem auch Studien, die nach dem Potenzial für mehr Chancengerechtigkeit von Ganztagschulen fragen, zu einer eher ernüchternden Bilanz – dies liegt sicher unter anderem daran, weil die Nutzung von Ganztagsangeboten nach wie vor einer sozialer Selektivität unterliegt. Anders formuliert: Der Besuch von Ganztagschulen ist mit der sozialen Herkunft der Schülerinnen und Schüler verknüpft. Als gesichert darf nach dem Urteil der meisten Ganztagsforscher also lediglich gelten, dass der Besuch einer Ganztagschule Schülern nicht schadet, bestehende Unterschiede in Leistung und Bildungschancen zumindest nicht stärker vergrößert, als das bei anderen Schulen der Fall ist (vgl. z. B. Aktionsrat Bildung 2013). Doch bereits dieser Befund sollte insbesondere angesichts der tiefgreifenden Veränderungen in der deutschen Schullandschaft nicht unterschätzt werden.

Dennoch ist klar, dass sich insbesondere angesichts der hohen Erwartungen an Ganztagschulen das Ausbleiben eines Kompetenzvorsprungs von Ganztagschülern vor Schülern an Halbtagschulen als ernüchternde Zwischenbilanz darstellt. Denn der massive Ausbau von Ganztagschulen,

der vor einem Jahrzehnt startete, war mit großen Hoffnungen verknüpft. Der PISA-Schock in 2001 hatte Deutschland den Nachholbedarf in Leistungsfähigkeit und Entkopplung der Bildungschancen von sozialer Herkunft aufgezeigt. Ganztagschulen wurden als eine zentrale Stellschraube im Schulsystem angesehen, um fachliche und überfachliche Kompetenzen von Schülern besser zu fördern und gleichzeitig für mehr Chancengerechtigkeit für Kinder aus sozial benachteiligten Familien zu sorgen. So definierte die KMK es in ihrem sieben Handlungsfelder umfassenden Handlungskatalog im Nachgang zu PISA 2000 als vorrangig für die zukünftige Gestaltung des Bildungswesens, Maßnahmen „zum Ausbau von schulischen und außerschulischen Ganztagsangeboten mit dem Ziel erweiterter Bildungs- und Fördermöglichkeiten, insbesondere für Schülerinnen und Schüler mit Bildungsdefiziten und besonderen Begabungen“ (KMK 2002, S.7) zu ergreifen. In der Folge unterschützte der Bund im Rahmen des Investivprogramms „Zukunft Bildung und Betreuung“ in den Jahren 2003 bis 2009 den Ausbau der Ganztagschul-Infrastruktur mit insgesamt vier Milliarden Euro. Allerdings dienten die Geldmittel vorrangig dem Ziel, die räumlichen Voraussetzungen für einen erweiterten Schulbetrieb zu schaffen. Was nicht formuliert wurde, war hingegen ein einheitliches, klares Leitbild ebenso wie qualitative Vorgaben zur Ausgestaltung.

Die oben bereits zitierte KMK Klassifikation von Ganztagschulen zielt ebenfalls primär auf den organisatorischen Rahmen ab und gibt lediglich einen zeitlichen Minimalstandard vor. Jenseits dieser Definition haben alle Bundesländer jeweils eigene Kriterienkataloge und Qualitätsvorgaben entwickelt. Eine vertiefende Betrachtung der Situation im Chancenspiegel 2013 illustriert die Unterschiedlichkeit in diesen Vorgaben. Dabei zeigt sich z. B. in den landesspezifischen Ressourcenzuweisungen vor allem für Personal an Ganztagschulen und auch in der Verwendung der Bundesmittel für den Aufbau einer landesspezifischen Ganztagschul-Infrastruktur eine große Bandbreite (Bertelsmann Stiftung et al. 2013). So haben beispielsweise mit Ausnahme von Niedersachsen alle Bundesländer den größten Anteil ihrer Fördergelder in den Aufbau offener oder teilgebundener Ganztagschulen investiert. Bundesweit ist die Landschaft der Ganztagschulen heute nur schwer durchschaubar. Sie besteht aus einer Vielzahl unterschiedlichster Organisationsmodelle und ist gekennzeichnet durch Inkonsistenzen in Be-

zeichnungen, abweichende Regelungen zur Kostenbeteiligung durch Eltern, unterschiedliche Regelungen zur Betreuung von Kindern in den Ferien usw. Vor allem die inhaltliche Ausgestaltung des Schulalltags an Ganztagschulen ist von enormen Unterschieden geprägt. Dies hat nicht zuletzt die oben erwähnte Clusteranalyse der StEG-Daten deutlich gemacht. Auf den Punkt gebracht: Der Ganztagschulausbau in Deutschland leidet unter einem massiven konzeptionellen Vakuum.

Die in Bezug auf die fachliche Leistungsentwicklung von Ganztagschülern eher ernüchternd ausgefallene Bilanz ist allerdings nur eine Seite der Medaille: Weitere Analysen aus der ersten Welle von StEG zeigen, dass ein regelmäßiger und dauerhafter Besuch einer Ganztagschule, verbunden mit einer hohen Angebotsqualität, bei Kindern und Jugendlichen positive Entwicklungen fördert. So verbessert sich zum Beispiel das Sozialverhalten der Schüler. Gleichzeitig steigen Lernmotivation und Freude an der Schule. Außerdem reduziert der Besuch einer gebundenen Ganztagschule signifikant das Risiko, ein Schuljahr wiederholen zu müssen. Und auch die Schulnoten verbessern sich, wenn regelmäßige Teilnahme und ausreichende Angebotsqualität gewährleistet sind.

Anders formuliert: Ganztagschulen, die regelmäßige Teilnahme mit hoher Qualität verbinden, haben positive Effekte, bereits heute. Tendenziell, das legt die Forschung nahe, sind es rhythmisierte, gebundene Ganztagschulen, die solche Bedingungen bieten. Allerdings stellt dieser Organisationstyp unter allen Schulen aktuell nur einen sehr geringen Anteil dar – bei Grundschulen z. B. sind nur knapp zwei Prozent aller Schulen vollgebundene, rhythmisierte Ganztagsgrundschulen (vgl. Aktionsrat Bildung, 2013). Wir gewinnen aus diesen Forschungsergebnissen wichtige Anhaltspunkte für die qualitative Weiterentwicklung von Ganztagschulen. Die beobachteten Effekte auf Sozialverhalten und Motivation sind zudem eine wichtige Bestätigung für all diejenigen, die daran glauben, dass Schule nicht nur ein Ort der Kompetenzvermittlung ist, sondern auch Lebensraum sein sollte, der ganzheitliche Bildungsprozesse begleitet und anzustoßen vermag, insbesondere für diejenigen Schülerinnen und Schüler, die nicht auf ausreichende Unterstützung durch ein förderndes Elternhaus zählen können.

Vor allem im Hinblick auf die nach wie vor in Deutschland vorherrschende enge Koppelung von Bildungserfolg und sozialer Herkunft bleibt die Ganztagschule ein Hoffnungsträger. Dafür ist es allerdings von zentraler Bedeutung, die bereits benannten positiven Effekte von einzelnen „Leuchttürmen“ auf alle Ganztagschulen zu übertragen und so das Potenzial auch auszuschöpfen. So müssen Ganztagschulen der Zukunft zu Lernorten werden, an denen die individuelle Förderung zum bestimmenden Element des Schulalltags wird. Dies vor allem auch deshalb, weil die Heterogenität der Schülerschaft weiter wachsen wird: Die demographische Entwicklung führt vor allem in ländlichen Gebieten immer häufiger zu Schulfusionierungen; andernorts sind politische Weichenstellungen zugunsten eines zweigliedrigen Schulsystems erfolgt. Gleichzeitig schicken Eltern ihre Kinder vermehrt aufs Gymnasium. Alle drei Faktoren führen dazu, dass Klassen überall in Deutschland heterogener werden. Hinzu kommt der steigende Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund. Und nicht zuletzt hat die Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention im Jahr 2009 dazu geführt, dass mehr Kinder mit Förderbedarf eine Regelschule besuchen können. In den letzten vier Jahren allein ist der Anteil von allen Förderschülern, der eine solche Regelschule besucht, um zehn Prozentpunkte gestiegen, bei gleichzeitigem Anstieg der Förderquote, also dem Anteil der Förderschüler an allen Schülern.

Auf diese wachsende Heterogenität müssen sich alle Schulen und ihr pädagogisches Personal einstellen. Ganztagsstrukturen bieten für den Umgang mit Heterogenität und die Verankerung des Prinzips der individuellen Förderung besondere Vorteile. Dies zeigen nicht zuletzt auch die Preisträgerschulen des u. a. von der Bertelsmann Stiftung jährlich verliehenen Jakob Muth-Preises für inklusive Schulen, die in der überwiegenden Mehrzahl Ganztagschulen sind.

Gute Ganztagschulen stehen für eine andere Lern- und Schulkultur und für eine stärkere lebensweltliche Öffnung von Schule. Durch Rhythmisierung können Lehr- und Lernformen variiert werden; Anspannungs- und Entspannungsphasen wechseln sich ab. Die Verzahnung von Curricula mit Projektangeboten ermöglicht ein breiteres Bildungs- und Leistungsverständnis und schafft neue, flexible und an die kindlichen Bedürfnissen ausgerichtete Chancen fürs individuelle (und soziale) Lernen, flankiert durch die multiprofessio-

nelle Kooperation aller am Lernprozess beteiligten Akteure. Das Mehr an gemeinsamer Zeit bietet zusätzliche Chancen für das Erlernen einer wertschätzenden Umgangskultur und die Anerkennung von Vielfalt als Bereicherung. Über Möglichkeiten zu Partizipation und Verantwortungsübernahme in ihrem regionalen Bildungsraum erfahren Schüler die Bedeutung gesellschaftlichen Engagements. Und guter Ganzttag nutzt die Chance, die sich u. a. durch geteilte Mahlzeiten und das Mehr an Zeit im Lebensraum Schule allgemein bietet, Möglichkeiten zur kulturellen Bildung, zur Gesundheitserziehung, zur beruflichen Entwicklung usw. in den Bildungsauftrag zu integrieren und sich damit für die Lebenswelt seiner Schüler zu öffnen.

Allerdings sind Schulen und ihre Leitungen bislang weitgehend auf sich gestellt, um vor Ort eben solche Bedingungen zu schaffen, um dieses Potenzial des ganztägigen Lernens bestmöglich auszuschöpfen. Aber nicht alle Schulen können das leisten, und keine Schule schafft das dauerhaft aus eigener Kraft. Um die gute Ganzttagsschule in die Breite zu tragen und damit einen Lern- und Lebensraum zu schaffen, von dem möglichst alle Kinder und Jugendliche in Deutschland profitieren können, brauchen Schulen Unterstützung. Nur mit einer Gesamtstrategie von Bund, Ländern und Kommunen kann es gelingen, dass Potenzial von Ganzttagsschulen endlich systematisch besser auszuschöpfen und Format wie Qualität nicht länger ausschließlich dem Engagement und Tatendrang einzelner Akteure vor Ort zu überlassen.

Für ein flächendeckendes Angebot guter Ganzttagsschulen muss eine solche Gesamtstrategie zwei Stoßrichtungen bedienen: Es gilt, einen inhaltlichen Fokus auf die qualitativ hochwertige Ausgestaltung und Organisation des Ganztags zu richten und gleichzeitig einen Impuls zur Beschleunigung des deutschlandweiten Ausbaus zu setzen. Benötigt werden verbindlich vereinbarte und länderübergreifend vereinheitlichte Qualitätsstandards, die Orientierung geben und das konzeptionelle Vakuum zu schließen helfen. Empfehlungen zur Organisation des Ganztags (Zeitstrukturierung, Verzahnung curricularer und außercurricularer Angebote, multiprofessionelle Zusammenarbeit, Kooperation mit Partnern, Realisierung von Inklusion im Ganzttag, etc.) sowie zum Prozess der Ganztags-Schulentwicklung müssten Klarheit darüber schaffen, was eine gute Ganzttagsschule auszeichnet und wie die Transformation der Schulgemeinschaft gelingen kann. Sinnvoll wäre zudem eine klare

politische Selbstverpflichtung zugunsten des gebundenen Ganztags, denn alle Befunde deuten darauf hin, dass die verbindliche Teilnahme aller Schülerinnen und Schüler bessere Wirkungen entfaltet und gleichzeitig unterschiedliches Nutzungsverhalten nach sozialer Herkunft minimiert.

Wir plädieren allerdings nicht für einen Ganztagszwang. Eltern sollten von der Qualität eines Ganztagsplatzes überzeugt werden und sich bewusst für den Besuch einer Ganztagschule entscheiden können. Damit Eltern diese Entscheidung wirklich treffen können, braucht es nicht nur ein gutes, sondern auch ein breit verfügbares Angebot. Die Einführung eines Rechtsanspruchs auf einen Platz an einer gebundenen Ganztagschule könnte – analog zur Einführung des Rechtsanspruchs auf einen Betreuungsplatz für Unter-Dreijährige – den dazu notwendigen politischen Systemdruck erzeugen, der die Bereitstellung eines entsprechenden Angebots befördert.

Gebundene Ganztagschulen gibt es nicht zum Nulltarif. Klaus Klemm hat vor zwei Jahren errechnet, dass bei einer flächendeckenden Einführung gebundener Ganztagschulen bis zum Jahr 2020 von jährlichen Zusatzkosten von bis zu 9 Milliarden Euro auszugehen ist (vgl. Klemm 2012). Diese Summen können die Bundesländer nicht alleine stemmen, hier ist die Unterstützung durch den Bund gefordert. Zudem fehlen in fast allen Bundesländern Ganztagsplätze, wenn man davon ausgeht, dass – wie in Elternumfragen deutlich geworden – ca. 70% aller Familien Interesse an einem ganztägigen Schulplatz für ihr(e) Kinder haben (vgl. Klemm 2014). Allerdings haben es die Regierungsparteien trotz eines Bekenntnisses zum ganztägigen gemeinsamen Lernen in der Präambel des Koalitionsvertrags bislang versäumt, dem Ausbau des Ganztagschulwesens die notwendige Priorität auf der politischen Agenda einzuräumen. Es bleibt zu hoffen, dass gute Ganztagschulen dennoch über kurz oder lang zum Regelfall in Deutschland werden und Eltern damit endlich über das Angebot verfügen, das sie sich – wie in vielen Bürgerbefragungen der vergangenen Jahre deutlich geworden ist – in der Mehrzahl für ihre Kinder wünschen.

## Literatur

Aktionsrat Bildung (Hrsg.): Zwischenbilanz Ganztagsgrundschulen: Betreuung oder Rhythmisierung. München 2013.



Bertelsmann Stiftung (Hrsg.): Ganztagschule als Hoffnungsträger für die Zukunft: Ein Reformprojekt auf dem Prüfstand. Gütersloh 2012.

Klemm, Klaus: Was kostet der gebundene Ganzttag? Gütersloh 2012.

Klemm, Klaus: Ganztagschulen in Deutschland – eine bildungsstatistische Analyse. Gütersloh 2013.

Klemm, Klaus: Ganztagschulen in Deutschland. Die Ausbaudynamik ist erlahmt. Gütersloh 2014

Bertelsmann Stiftung/Institut für Schulentwicklungsforschung (Hrsg.): Chancenspiegel: Zur Chancengerechtigkeit und Leistungsfähigkeit der deutschen Schulsysteme. Gütersloh 2012.

Bertelsmann Stiftung/Institut für Schulentwicklungsforschung Dortmund/Institut für Erziehungswissenschaften Jena (Hrsg.): Chancenspiegel 2013: Zur Chancengerechtigkeit und Leistungsfähigkeit der deutschen Schulsysteme. Gütersloh 2013.

Holtappels, H.G./Radisch, F./Rollett, W./Kowoll, M. E. (2010): Bildungsangebot und Schülerkompetenzen in Ganztagsgrundschulen. In: Arnold, K.-H./Bos, W./Faust, G./Fried, L./Hornberg, S./Lankes, E.-M./Schwippert, K./Tarelli, I./Valtin, R. (Hrsg.): IGLU 2006 – die Grundschule auf dem Prüfstand. Vertiefende Analysen zu Rahmenbedingungen schulischen Lernens. Münster 2010, S. 165-198

Radisch, F./Klieme, E./Bos, W. (2006): Gestaltungsmerkmale und Effekte ganztägiger Angebote im Grundschulbereich – Eine Sekundäranalyse zu Daten der IGLU-Studie. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 01/2006. S. 30-50.

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, Allgemein bildende Schulen in Ganztagsform in den Ländern in der Bundesrepublik Deutschland – Statistik 2007 bis 2011. Berlin 2013 [[http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/Statistik/GTS\\_2011\\_Bericht.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/Statistik/GTS_2011_Bericht.pdf)]

KMK (2002): PISA 2000 – Zentrale Handlungsfelder. Beschluss der 299. Kultusministerkonferenz vom 17./18.10.2002. [<http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/PresseundAktuelles/2001/massnahmen.pdf>]

Strietholt, R./Manitius, V./Berkemeyer, N./Bos, W. (Working Paper). Bildung und Bildungsungleichheit an Halb- und Ganztagschulen.

vbw – Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft (Hrsg.): Zwischenbilanz Ganztagsgrundschulen: Betreuung oder Rhythmisierung? Münster 2013.

StEG-Konsortium (Hrsg.): Ganztagschule 2012/2013: Deskriptive Befunde einer bundesweiten Befragung. Frankfurt/M., Dortmund, Gießen und München 2013.

*Die Erziehungswissenschaftlerin Nicole Hollenbach-Biele arbeitet als Project Managerin im Projekt „Heterogenität und Bildung“ bei der Bertelsmann Stiftung.*

*Der Soziologe Dirk Zorn ist Projektleiter des Projekts „Heterogenität und Bildung“ bei der Bertelsmann Stiftung.*